



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE CONTINUA

CICLO XXII

CAPITALE SOCIALE e VITALITA' SCOLASTICA
Una ricerca etnografica in contesti educativi

S.S.D. M-PED/01

Coordinatore: Prof./ssa Anna Maria Piussi

Tutor: Prof./ssa Anna Maria Piussi

Dottoranda: Dott.ssa Federica Zantedeschi

INDICE

Introduzione	5
Parte I: TEORIA E METODI	
Cap. 1 IL CAPITALE SOCIALE NEL MONDO DELL' EDUCAZIONE	
1.1	Il capitale sociale: un concetto complesso 13
1.2	Educazione e capitale sociale: i paradigmi della ricerca in sociologia
1.2.1	L. Hanifan: la nascita del nuovo concetto 16
1.2.2	Il capitale sociale nei contesti scolastici: il contributo di J. Coleman 18
1.3	Contributi ulteriori allo studio del tema
1.3.1	P. Bourdieu: le tre forme di capitale 22
1.3.2	R.Putnam: capitale sociale e senso civico 24
1.4	Le nuove prospettive di studio
1.4.1	Il capitale sociale secondo la prospettiva relazionale 26
1.4.2	Forme e caratteristiche del capitale sociale 29
Cap. 2 IL METODO ETNOGRAFICO NEI CONTESTI EDUCATIVI	
2.1	L'etnografia come esperienza di ricerca 34
2.2	Il ricercatore: strumento privilegiato della ricerca etnografica 36
2.3	La ricerca etnografica nella scuola 37
2.4	Il percorso della ricerca: accesso al campo, domanda conoscitiva e osservazione partecipante 42
2.5	Il ciclo della ricerca in etnografia 45
2.6	La raccolta dei dati: le note etnografiche e la scelta dei testimoni privilegiati 49
2.7	Il resoconto della ricerca: narrazione etnografica 54

Parte II: ETNOGRAFIE DI SCUOLE

Cap. 3 STORIE DI SCUOLA

3.1	I contesti di studio: le scuole primarie A. Massalongo e B. Rubele	59
3.2	Il racconto dell'esperienza	
3.2.1	Accesso ai luoghi della ricerca	63
3.2.2	La scuola Massalongo: tra tradizione e cambiamento	69
3.2.3	Alla scuola Rubele ...	74
3.3	Un contesto sociale difficile: il quartiere di Veronetta, la casbah della città	77
3.4	I nuovi arrivati: bambini e bambine stranieri a scuola	82
3.5	L'accoglienza ...	85
3.6	Dal cambiamento alla crisi, un veloce passaggio	88
3.7	Una scuola in bilico: creative invenzioni per non scomparire	91
3.8	Tempi e spazi diversamente pensati	98
3.9	Il veloce processo di cambiamento	104
3.10	<i>Comunità educative</i> oltre le difficoltà	108
3.11	I limiti di un successo	111

Cap. 4 PRIMI LIVELLI DI ANALISI:

Risorse di capitale sociale a confronto

Introduzione		115
4.1	La "Classe IV" alla scuola Massalongo	116
4.2	Primo livelli di analisi: i possibili fattori di miglioramento	125
4.3	La flessibilità organizzativa nella scuola	128
4.4	Osservare le relazioni attraverso le categorie sociologiche del capitale sociale	132
4.5	Oltre la scuola ... i rapporti con le famiglie	137
4.6	Le risorse di capitale sociale prodotte a diversi livelli	140

4.7	Il lavoro di rete per combattere le “scuole isola”	142
4.8	La scuola a tempo pieno: vantaggi e limiti	147
4.9	Attuare la <i>flessibilità</i> come strategia trasformativa	149
4.10	Oltre le resistenze: un cambiamento possibile	
	4.10.1 “Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo”	152
	4.10.2 Ruoli oltre il confine	153
4.11	La “fiducia”, fattore determinante del cambiamento	162
4.12	Verso il nuovo anno: tra timori e nuove iniziative	165

CAP. 5 IL PROCEDERE DELL’ANALISI

5.1	Mettere in dialogo i dati	173
5.2	Le relazioni sociali: proprietà e caratteristiche	179
5.3	Le diverse forme del capitale sociale	
	5.3.1 Capitale sociale <i>bonding</i>	181
	5.3.2 Capitale sociale <i>bridging</i>	184
	5.3.3 Capitale sociale <i>linking</i>	187
	Conclusioni	189
	Riferimenti bibliografici	197

INTRODUZIONE

Occuparmi della scuola e delle complesse questioni che la stanno attraversando in questi anni di profondi e sostanziali mutamenti, è stato l'obiettivo che mi ha accompagnato nel mio percorso di ricerca di dottorato e che mi ha condotto a svolgere questa ricerca etnografica in due scuole primarie di Verona.

Negli ultimi due decenni la scuola è stata investita da complessi processi di cambiamento sia interni, dovuti all'introduzione continua di nuovi indirizzi organizzativi, sia esterni, imposti dal veloce processo di mutamento sociale, fattori che l'hanno chiamata a un impegno su più fronti, per i quali non sempre era preparata. La crisi che interessa la nostra scuola, come altre in Europa (Scanagatta e Maccarini 2009) è una crisi di *sostanza* oltre che di *forma* (Colombo et al., 2006), che rispecchia lo stato d'essere del più ampio contesto sociale in cui viviamo, nel quale i termini, *precarietà* e *incertezza* (Latouche, 2004; Giddens, 2005) riassumono la condizione di un intero sistema sociale e connotano lo status del nostro essere moderni dopo la modernità (Touraine, 1992).

Questa nuova condizione di mutamento, avvenuta in particolare nel tessuto delle relazioni sociali, richiama da qualche tempo le scienze dell'educazione a misurarsi con problematiche complesse, in terreni nuovi, alla ricerca di nuovi significati e diverse prospettive per i nuovi compiti dell'educare. La molteplicità delle questioni che sono entrate nella scuola del nostro tempo ha indotto le diverse discipline ad affrontare da più punti di vista e da diversi approcci la complessità sociale, portandole a superare i propri confini disciplinari e a mutuare concetti e conoscenze, dai quali guardare ad una trama sociale sempre meno coesa (Bauman, 2002), in cui la mancata condivisione di un tessuto valoriale comune (Benasayag e Schmit 2004) conduce ad una società ripiegata verso forme di individualismo diffuse (Beck, 2004; Pulcini, 2001; Cambi, 2008).

In questo lavoro, nel quale ho cercato di affrontare alcune delle questioni che riguardano la scuola di oggi, ho utilizzato strumenti metodologici e teorici di novità per la ricerca pedagogica. L'uso delle tecniche etnografiche, utilizzate come dispositivi di ricerca per lo studio di ambienti complessi, ad esempio le scuole, si è

sviluppato solo recentemente all'interno delle scienze dell'educazione, soprattutto in Italia, pur essendo una metodologia che offre una varietà di strumenti di indagine, con i quali affrontare le questioni della ricerca a partire dall'esperienza vissuta nei contesti. Attraverso *l'osservazione partecipante*, strumento privilegiato della ricerca etnografica (Ogbu, 1981), ho condiviso assieme alle maestre e ai maestri, alle bambine e ai bambini delle due scuole primarie Abramo Massalongo e Bartolomeo Rubele, molte giornate di scuola, durante le quali ho raccolto dati di osservazione, di riflessione e di analisi dei due contesti, osservati nei momenti delle lezioni, durante gli incontri di programmazione, le riunioni di staff, i colloqui con gli esperti e i genitori, gli open school, i momenti di festa.

Fin dai primi momenti della mia presenza sul campo si presentava una questione di fondo attorno alla quale ho scelto di condurre l'indagine: negli ultimi dieci anni le due scuole hanno attraversato passaggi di criticità molto forte e tuttora stanno vivendo, sia pure in maniera differente, uno stato di *precarietà* che in alcuni momenti è sfociato in un vero e proprio rischio di chiusura. Entrambe le scuole si trovano nel quartiere di Veronetta, una delle zone storiche adiacenti al centro della città, coinvolto da un importante processo di riassetto socio-demografico a causa del massiccio flusso migratorio, che dalla fine degli anni '90 ha interessato questa zona di Verona. Il fenomeno contemporaneo della scarsa natalità e di una minore presenza di famiglie autoctone nel quartiere, ha condotto all'abbandono delle due scuole da parte di molta utenza italiana e ciò ha messo a serio rischio, in momenti diversi, la loro stessa sopravvivenza. La ricerca si è intrecciata con i temi del multiculturalismo, dell'integrazione dei bambini stranieri nella scuola e del rapporto che la popolazione italiana ha stabilito con i nuovi arrivati, tutti elementi che hanno richiesto alle scuole un cambiamento radicale dei percorsi progettuali educativi e didattici tradizionalmente proposti e dei rapporti relazionali all'interno ed intorno alla scuola. A partire da questi elementi, che si evidenziavano fortemente durante la mia esperienza sul campo, ho cercato di coniugare l'attenzione etnografica di riportare fedelmente le storie di vita di queste due scuole, avendo come sfondo di riferimento gli sviluppi teorici recentemente sviluppati all'interno della sociologia intorno al concetto di *capitale sociale*, un tema che ha avuto

proprio in campo educativo uno degli ambiti elettivi del suo impiego e sviluppo, ma che in Italia, sino ad oggi, non ha quasi avuto applicazione come chiave di lettura dei processi educativi (Scanagatta e Maccarini, 2009), soprattutto da parte della pedagogia (Bottani, 2002), sebbene esso individui un ambito di ricerca dal quale attingere saperi e stimoli sul piano sia teorico che della ricerca empirica.

Il capitale sociale fa riferimento al potenziale di risorse, in termini di nuove opportunità, che possono nascere da relazioni sociali efficacemente attivate, a quelle forme intangibili, immateriali e simboliche che possono essere prodotte grazie a relazioni sociali vitali, dalle quali sia l'individuo, sia la comunità possono trarre vantaggio.

Fin dalle sue prime formulazioni (Hanifan, 1916, 1920), questo concetto è stato coniugato con una visione di scuola come luogo di relazioni, spazio sociale fondamentale nel quale coltivare l'identità e la coesione sociale delle famiglie, della comunità, del quartiere, grazie al contributo di tutti gli attori in campo.

“Social Capital remains an elusive concept” (Leonard, 2005:39); sebbene molti siano i tentativi di definizione elaborati dagli ambiti di studio economico, politologico e sociologico, questo concetto appare tutt'oggi complesso e multidimensionale (Pizzorno, 2001; Di Nicola, 2006) così come molto diversa è la metodologia utilizzata per indagarlo nei diversi ambiti di ricerca (Chiesi 2003, Donati, 2007; Tronca, 2007). A partire da una definizione di capitale sociale intorno alla quale può essere rintracciato un parziale accordo tra i diversi orientamenti di studio che si occupano del tema, la presente ricerca prende avvio dai riferimenti offerti dalle prime formulazioni teoriche elaborate dagli autori classici (L. Hanifan, J. Coleman, P. Bourdieu) che hanno trattato il tema del capitale sociale come fattore emergente, prodotto all'interno di spazi di interazione e di proficua collaborazione tra scuola, famiglia e altri soggetti sociali. Tra le recenti elaborazioni del tema, particolarmente interessante per questo studio è quella proposta dalla *prospettiva relazionale* (Donati, 2003, 2007): essa sottolinea come la *relazione* costituisca l'elemento fondante del costruito, attorno alla quale si può riconoscere l'interesse della stessa pedagogia, da sempre attenta ai vissuti

relazionali dei soggetti come dispositivi fondamentali sui quali fondare i percorsi educativi e formativi.

Sebbene il capitale sociale abbia rappresentato un concetto di grande interesse per tali ambiti di studio, attorno ai quali la sociologia ha fornito numerosi contributi (Di Nicola, 2006; Donati e Colozzi, 2006; Scanagatta, 2006; Donati, 2007; Tronca, 2007; Gilardoni, 2008; Maccarini e Scanagatta 2009, Ravecca, 2009), il viaggio del capitale sociale nel mondo dell'educazione non è stato molto lungo (Dika e Singh, 2002); recentemente alcuni autori hanno auspicato lo sviluppo di ricerche che guardino ad esso per trovare nuovi elementi interpretativi, utili al complesso compito al quale le agenzie educative, la scuola in particolare, sono oggi chiamate (Portes, 1998, 2000; Bottani, 2002, 2008; Folgheraiter, 2008).

Il concetto di capitale sociale secondo Bottani (2002: 229) rappresenta un ambito conoscitivo fino ad oggi sottovalutato da quanti si occupano di scuola, sebbene esso possa costituire un elemento attraverso il quale proprio la scuola potrebbe ritrovare la credibilità e la fiducia perdute, superando il rischio di isolamento (Bottani, 2008) e migliorando il ben-essere (OCSE, 2001d) di quanti frequentano, lavorano e gravitano intorno ad essa.

A partire da queste premesse, la ricerca ha voluto evidenziare se e come le due scuole, nelle loro pratiche di lavoro quotidiano, abbiano puntato sulle relazioni stabilite a diversi livelli per mobilitare risorse di capitale sociale quale strategia sulla quale scommettere al fine di scongiurare la chiusura. Il lavoro intende inoltre indagare come il capitale sociale può diventare una risorsa spendibile all'interno dei contesti educativi e formativi, in che modo può essere prodotto e come può essere valorizzato.

Con i racconti delle maestre e dei maestri e le testimonianze raccolte in colloqui informali e con interviste narrative, è stato possibile ricostruire i percorsi e le iniziative che hanno richiesto attivazioni e invenzioni inedite, percorsi didattici innovativi, apertura a nuovi tipi di collaborazione, anche come risposta ai limiti di una politica scolastica che priva le scuole di risorse umane e materiali quanto mai necessarie, invece, in questo momento storico nel quale molti contesti scolastici nel nostro paese vivono queste stesse problematiche.

Il racconto etnografico, composto attraverso le voci di chi da più tempo lavora nei due plessi, ripercorre i vari momenti di vita delle due scuole, con particolare attenzione ad alcuni passaggi particolari, che costruiscono alcune delle scene del racconto, in cui in maniera maggiore emerge come le relazioni attivate dentro e intorno alle scuole siano state feconde di risorse di capitale sociale, rappresentando così opportunità e vantaggi per il progetto educativo e formativo scolastico. Anche il resoconto di casi negativi, dimostra come la mancanza di risorse relazionali, si riveli un forte limite per il lavoro delle maestre e dei maestri, con evidente svantaggio per i bambini, le famiglie, la comunità intera.

Per questo sul piano conoscitivo e applicativo l'indagine vuole proporre la prospettiva del capitale sociale come concetto altamente potenziale per gli ambiti dell'educazione. Come ricorda Donati (2006) è importante rendere consapevoli coloro che operano nel mondo della scuola del vantaggio costituito dall'opportunità di lavorare nell'ottica della promozione e della valorizzazione del capitale sociale con le famiglie e con il territorio, nella prospettiva di migliori opportunità per la proposta formativa, la progettualità educativa e didattica, il successo scolastico dei ragazzi.

La fase di raccolta e di analisi del materiale ha seguito tutto il procedere della ricerca, dalle osservazioni sul campo alla trascrizione delle note, fino alla stesura del resoconto di ricerca; nell'ultima parte del lavoro, nel quale vengono riportati elementi di analisi più approfonditi, si darà lettura dell'esperienza osservata attraverso le categorie interpretative del capitale sociale individuate da Robert Putnam (1993), uno degli autori che in maniera maggiore hanno contribuito alla diffusione e allo sviluppo di ricerche intorno a questo tema.

Nel capitolo 1 viene presentata la prospettiva teorica che ha guidato l'indagine. In esso viene proposta una breve ricognizione della vasta letteratura nazionale e internazionale sul capitale sociale, una sorta di panorama degli studi che si sono occupati della relazione tra capitale sociale ed educazione. Vengono poi ripercorse le tappe fondamentali della pratica di ricerca etnografica (capitolo 2) con particolare attenzione alle recenti applicazioni di questo approccio negli ambiti di studio educativi. Il capitolo 3 è dedicato al racconto della vita delle due scuole, con

una breve ricostruzione del loro recente percorso. Nel capitolo 4 sono descritte alcune scene tra le più significative che mi è stato possibile osservarle durante la mia permanenza sul campo e approfondite attraverso le testimonianze delle/gli insegnanti e delle/i dirigenti che ho incontrato. Nell'ultima parte del lavoro (capitolo 5), con un approccio più analitico, verrà data lettura delle forme relazionali così come sono state osservate nei due contesti di studio.

I risultati della ricerca che accompagnano in tutto il suo percorso il resoconto etnografico, verranno ripresi nella parte conclusiva, nella quale si ripercorreranno sommariamente anche le tappe del lavoro svolto. La proposta che viene avanzata è quella di guardare al concetto di capitale sociale come costruito altamente potenziale sul quale elaborare una nuova idea di scuola: uno spazio in cui le risorse derivate da un progetto fondato sulle relazioni attivi proposte di innovazione e trasformazione dei contesti formativi. In questa visione la scuola viene immaginata come uno spazio di *libero movimento* di persone, di idee, di proposte, in cui si realizzi appieno il disegno di *una comunità educante* (Hanifan, 1916, 1920; Coleman, 1988). Nella fase di transizione e di crisi che le scuole stanno oggi vivendo, dalla loro riorganizzazione interna, alla complessità sociale che le circonda, in un continuo e ciclico processo di mutamento senza fine, la prospettiva del capitale sociale, come proposta trasformativa non ancora sperimentata, diventa una necessità oltre che un'opportunità da più parti indicata.

Il vantaggio costituito dal lavorare in ordine alla *competenza relazionale* dei soggetti diventa così uno strumento indispensabile per fronteggiare la cultura dei legami deboli che caratterizza il tempo moderno (Bauman, 2002) e risvegliare un senso perduto di comunità che proprio nella scuola dovrebbe ritrovare il suo centro di massima spinta.

Desidero ringraziare quanti hanno sostenuto e incoraggiato questa complessa esperienza di ricerca: la prof.ssa AnnaMaria Piussi, mia tutor e coordinatrice del Corso di Dottorato in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'università di Verona, che ha stimolato con preziosi suggerimenti e osservazioni critiche il procedere del lavoro; il preside dell' IC. 18, prof. Ernesto Passante, che

ha accolto e seguito con profondo interesse lo sviluppo dell'indagine sul campo; le ex-dirigenti, che ormai in diverse realtà scolastiche e di vita, hanno accettato di riportare le loro testimonianze. Un vivo ringraziamento alla prof.ssa Marianna Ceradini che con cura e attenzione ha curato la revisione finale del lavoro.

Un grazie infine, a loro tutto particolare, alle maestre e ai maestri che mi hanno aperto le porte della loro aule in molte giornate di scuola e con generosità ed emozione hanno ripercorso assieme a me preziosi percorsi umani e professionali.

A loro, e a quanti con libertà e passione si dedicano ai bambini e alle bambine nelle scuole, è dedicato questo lavoro.

Parte I: Teoria e Metodi

CAP. 1

II CAPITALE SOCIALE nel MONDO dell' EDUCAZIONE

*“Nella costruzione di una comunità
così come di un'organizzazione d'affari
deve esserci un'accumulazione di capitale
prima che il lavoro di costruzione possa realizzarsi.”*

(L.J. Hanifan, 1916: 130).

1.1 Il capitale sociale: un concetto complesso

La letteratura sul tema del *capitale sociale* ha avuto una notevole espansione in questi ultimi due decenni. La sua scoperta e l'introduzione esplicita di questo termine all'interno del dibattito scientifico risale alla fine degli anni '60 (Triglia, 2001: 7), ma è solo nello scorso decennio che si afferma la sua fortuna, fino ad assumere un ruolo di primaria importanza dalla prima metà degli anni '90. Ampio interesse si è sviluppato in particolare nelle scienze economiche, politologiche e sociologiche sia in ambito nazionale che internazionale, soprattutto nei paesi anglosassoni. Raramente un concetto come quello di capitale sociale ha riscosso tanto successo in un tempo così breve (Portes, 1998, 2000; Donati, 2007). Secondo Portes (2000), esso può essere considerato l'esportazione di maggior successo dalla sociologia alle altre scienze umane e sociali delle ultime due decadi. L'impiego di questo concetto in ambiti di studio anche molto distanti tra loro, con lo scopo di analizzare varie problematiche sociali, ha portato alcuni a mettere in guardia dal rischio di considerarlo come un concetto-ombrello (Lin, 2003), attraverso cui dare lettura degli sviluppi o dei mancati sviluppi della società (Donati, 2006).

La complessità del tema e la possibilità di un suo largo impiego, da parte dei differenti orientamenti di studio, fa registrare anche oggi l'assenza di alcuni punti condivisi attorno ai quali raggiungere un livello di accordo minimo sulla definizione di un costrutto così composito e multidimensionale. Benché ciò non

consenta alcun tipo di accumulazione fra le varie conoscenze prodotte dai lavori condotti a partire da questo concetto (Tronca, 2007: XX), alcuni ritengono che proprio la complessità e la polisemia del termine renda questo tema ancora più dinamico (Piselli, 2001), allargando sempre di più il proprio campo semantico (Chiesi, 2003).

Ampio consenso si registra invece sulla grande potenzialità di risorse che questo concetto individua per le scienze umane e sociali, sia sul piano dei riferimenti teorici, sia per lo sviluppo di metodi e tecniche, anche nuove, dalle quali sviluppare la ricerca empirica.

Tra le molte definizioni che di capitale sociale vengono date, sembra possibile tuttavia rintracciare un accordo, seppur parziale, nell'identificarlo come l'insieme delle risorse potenziali, materiali e simboliche, che vengono prodotte attraverso le relazioni sociali. Il termine "capitale", di chiara connotazione economica, diventa secondo Burt (2000) una metafora, nel momento in cui viene coniugato al termine "sociale", cioè di relazione connettiva (Donati, 2006: 9); questa sua connotazione consente di sviluppare da esso un approccio di studio che guarda alla società come insieme di relazioni sociali. Esso quindi è strettamente connesso al già conosciuto campo delle reti sociali, anche se è necessario precisare che il capitale sociale non coincide con le reti, ma rappresenta piuttosto un loro prodotto, nella misura in cui dalle relazioni che in esse vengono avviate, si producono beni di natura immateriale e intangibile, utilizzabili dagli individui per realizzare i propri obiettivi.

Tali risorse vengono prodotte da relazioni di fiducia e di cooperazione che un soggetto individuale (una singola persona) o collettivo (un gruppo, un'organizzazione, un'intera comunità) ha nel suo contesto di vita, nella presupposizione che da esse il soggetto possa trarre risorse materiali o immateriali utili al suo agire (Donati, 2006: 10). Sostenere che il capitale sociale sta nelle relazioni, significa "pensarlo" non solo come effetto strutturale, ma come effetto di relazioni di scambio, reciprocità, solidarietà, dono, fiducia (Di Nicola, 2006: 21). In questa connotazione esso assume il carattere di un costrutto che ha un riferimento verso il *benessere* (OCSE, 2001d) e la prospettiva di miglioramento delle condizioni di vita di un individuo o di una comunità.

La dimensione relazionale viene riconosciuta quindi come un aspetto fondante questo costrutto, accanto ad altri quali la fiducia, la reciprocità, le norme, la capacità associativa e la cooperazione (Andreotti, 2009: 7-8).

Il moltiplicarsi di tentativi di definizione del concetto di capitale sociale (Di Nicola, 2006) sembra allontanare dalla possibilità di trovare un accordo condiviso tra le diverse discipline pure in ordine alla metodologia di indagine, anche se in generale vengono utilizzati approcci di tipo quantitativo. Mentre nel campo della sociologia sono numerosi gli studi sul rapporto tra capitale sociale e ambiti educativi, meno sviluppate sono invece le indagini elaborate dalle scienze pedagogiche, le quali sino ad oggi, soprattutto in Italia, raramente hanno utilizzato questo concetto come chiave di lettura per i processi educativi.

La prima teorizzazione (Hanifan, 1916) nacque proprio dall'osservare le potenzialità di successo fornite dalle risorse di capitale sociale nelle scuole in cui si realizzava un proficuo rapporto con le famiglie. Ciò conferma che se questo concetto così dibattuto viene utilizzato dall'economia, dalla politologia e dalla sociologia per rendere conto del successo e dello sviluppo in riferimento ai diversi e specifici oggetti di studio delle discipline, a partire da questa considerazione è possibile avviare un interesse, anche da parte delle scienze dell'educazione e della formazione, motivate a chiedersi come il capitale sociale possa rappresentare una risorsa per le scuole e più in generale per i contesti educativi in ordine al benessere e al successo scolastico dei ragazzi. Solo in tempi recenti si assiste ad una crescente attenzione, sia in ambito internazionale (Portes, 2000) che nazionale (Genco, 2007; Mortari, 2008), alla relazione tra il capitale sociale e lo sviluppo educativo e formativo dei ragazzi. La letteratura educativa che è stata fino ad oggi elaborata prende le mosse in modo particolare dal filone di studi avviato in America da James Coleman negli anni '60 e dai risultati delle ricerche da lui condotte nelle scuole statali e confessionali americane. Da allora si è assistito allo sviluppo di differenti approcci. Tra i numerosi autori che si sono interessati al tema da diverse angolazioni, verranno riportati in questo studio solo i contributi di coloro che lo hanno coniugato all'interno di contesti educativi e formativi. Oltre ai contributi dei classici (Hanifan, Coleman, Bourdieu), verrà proposta la recente elaborazione del

concetto all'interno della prospettiva relazionale, sviluppata in Italia da Donati (2003, 2007), che intende il capitale sociale una *proprietà* delle relazioni. Su questo versante si può rintracciare l'interesse intorno al tema da parte della stessa pedagogia, da sempre attenta alle esperienze relazionali dei soggetti. Il concetto di "relazione" fungerà così da spazio di intersecazione, secondo l'immagine matematica dell'incrocio tra due insiemi, in cui i due diversi orientamenti, sociologici e pedagogici, si muovono su un tema caro ad entrambe le scienze e intorno al quale si concentrerà l'interesse di questa ricerca.

1.2 Educazione e capitale sociale: il paradigma della ricerca in sociologia

1.2.1 L.J. Hanifan: la nascita del nuovo concetto

Come ricorda Symeou (2008), molte definizioni di capitale sociale hanno animato studi intorno ai contesti educativi, ma il viaggio del capitale sociale nel mondo dell'educazione non è stato molto lungo (Dika e Singh, 2002: 34; Bottani, 2002).

La paternità del lemma non ha trovato un consenso unanime. Robert Putnam, uno degli autori che hanno contribuito più fortemente alla ripresa del concetto intorno agli anni Ottanta,¹ riconosce a L. J. Hanifan, un educatore americano, attivo in qualità di supervisore incaricato dal governo nelle scuole rurali della Virginia, l'origine del termine (Farr, 2004). Tale concetto nasceva quindi dall'esperienza vissuta da Hanifan nel terreno delle pratiche educative. Nel 1916 egli pubblicò sulle pagine degli annali dell' *American Academy of Political and Social Science* un articolo che lui stesso definiva "la storia di un successo".

Nell'introduzione al resoconto sulla sua attività Hanifan chiariva così il suo concetto di capitale sociale: "Nella definizione del termine capitale sociale non faccio alcun riferimento all'uso usuale del termine capitale se non in senso figurato. Non mi riferisco ad un patrimonio reale, ad una proprietà personale o al denaro, ma

¹ R. Putnam (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.

piuttosto a quello che permette a queste entità tangibili di contare nella vita quotidiana di ciascuno: la buona volontà, l'amicizia, la solidarietà, gli intrecci sociali fra gli individui e le famiglie che costituiscono un'unità sociale, una comunità rurale, il cui centro naturale è la scuola (Hanifan, 1916: 130).

Durante quell'esperienza, Hanifan aveva osservato quanto importante fosse il coinvolgimento delle famiglie e della comunità per il successo delle scuole. "Niente è più naturale – scrive Hanifan - che la scuola sia uno spazio sociale e comunitario". Diventava pertanto necessario capire come poter migliorare le condizioni delle scuole aumentando gli stock di capitale sociale a loro disposizione. Hanifan tornerà a trattare di questo argomento in un saggio del 1920, la sua ultima e più importante opera, *The Community Center*, in cui riporterà un'ulteriore elaborazione del concetto. Esso diventerà un testo di riferimento molto diffuso tra gli insegnanti americani nel periodo del dopoguerra. Come ricorda Farr (2004), la guerra, al pari della povertà e dell'emarginazione sociale e culturale, richiamava l'urgenza di un accumulo di capitale sociale per superare il grave stato di crisi che aveva lasciato dietro di sé.

Anche in scritti e riflessioni precedenti, mai pubblicati, Hanifan (1912) aveva affrontato il tema del capitale sociale, richiamando e incoraggiando gli insegnanti ad intraprendere il "grande lavoro" che li attendeva per incrementare la vita sociale delle comunità rurali, migliorarne le condizioni sociali per farle uscire dall'isolamento e dalla povertà nel quale si trovavano. Egli aveva infatti osservato la totale mancanza, in queste comunità, di ciò che già da allora definiva capitale sociale: le scuole si trovavano in condizioni deplorevoli, di forte carenza rispetto alla cura della salute delle persone; inoltre egli ravvisava segregazione e differenza di opportunità nell'educazione degli immigrati.

L'idea di capitale sociale in Hanifan nasceva quindi dall'ideale di considerare l'educazione, e la scuola in particolare, al centro della vita pubblica (Farr, 2004); quest'ultima sarebbe dovuta diventare il simbolo di un movimento di rinnovamento che in maniera sperimentale era già stato avviato a Rochester fin dal 1907, con l'obiettivo di proporre la scuola come luogo in cui la comunità civile poteva ritrovarsi.

Le elaborazioni concettuali di Hanifan sul capitale sociale non trovarono largo consenso, inizialmente. Come ricordano Fulkerson e Thompson (2008), molti di questi temi emersero nelle definizioni dei contemporanei solo per delle coincidenze. Egli ebbe il merito di introdurre nel concetto di “capitale” elementi slegati da aspetti economici, ma riferiti invece alla qualità della vita delle persone: il benessere, la fiducia nella famiglia e nella comunità.

Hanifan fu ritenuto l'autore che anticipò virtualmente questo tema come elemento cruciale per le successive interpretazioni, elaborate e sviluppate solo a partire dalla seconda parte del secolo scorso (Putnam, 2000).

1.2.2 Il capitale sociale nei contesti scolastici: il contributo di J. Coleman

E' con il famoso lavoro di J.S. Coleman “*Foundation of social theory*” (1990) , che il concetto di capitale sociale si diffonde in maniera esponenziale a partire dalla metà dagli anni '80. Coleman lo definisce come elemento intangibile di capitale secondo tre forme: il livello di fiducia, evidenziato da obblighi, impegni e aspettative, i canali informali, le norme e le sanzioni che promuovono il bene comune al di sopra dell'interesse personale. Secondo l'autore le relazioni di autorità, di fiducia e le norme sono da considerarsi forme o generatori di capitale sociale (Bagnasco, 2001: 80).

Per Coleman il capitale sociale inerisce alla struttura delle relazioni tra attori. Esso è definito dalle sue funzioni e considera le strutture e gli attori una varietà di entità differenti (Dika e Singh, 2002: 33). Come le altre forme di capitale, anche quello sociale, secondo lo studioso, è produttivo nella misura in cui facilita il raggiungimento di obiettivi difficilmente realizzabili in sua assenza. Esso non si trova né in strumenti di produzione né negli individui, bensì nelle relazioni tra di essi: esso stesso è incorporato nelle relazioni (Coleman, 1990: 304). In questa visione *relazionale* l'autore considera il capitale sociale come il risultato di strategie di investimento intenzionale o inintenzionale orientate alla costituzione e

riproduzione di relazioni sociali durevoli, capaci nel tempo di procurare profitti materiali e simbolici (Piselli, 2001, 49).

L'aspetto che interessa di questo autore è la sua idea di capitale sociale come risorsa a vantaggio dell'educazione (Symeou, 2008: 697), incorporata nelle relazioni tra le persone e in quanto tale non tangibile, a differenza del capitale fisico, interamente osservabile perché incorporato in forme materiali, e di quello umano, che sta nelle capacità e nelle conoscenze di cui un individuo è in possesso.

Per spiegare il concetto di capitale sociale l'autore utilizza una figura geometrica che rappresenta la relazione tra persone. Mentre il capitale umano è individuabile nei nodi della figura, il capitale sociale sta nelle linee che congiungono i nodi. Nella relazione educativa e formativa di due soggetti (A) bambino e (B) genitore, Coleman sostiene che perché nel bambino (A) ci possa essere sviluppo cognitivo, è necessario che capitale umano e capitale sociale siano entrambi presenti, il primo nel nodo che rappresenta l'adulto, il secondo nella relazione che congiunge i due nodi A e B.

Stando a quanto affermato da Coleman, in una relazione sarebbe possibile rintracciare un certo tipo di capitale sociale che diventa direttamente proporzionale alla messa in campo del capitale umano delle persone partecipanti a quella relazione. In altre parole, la qualità e il tipo di relazione che si stabilisce tra due o più soggetti dipendono dalla messa in gioco dei capitali di ognuno, in termini di ricchezza, competenze, obiettivi, aspirazioni, desideri, che spingono le persone a *metter-si* nel gioco delle relazioni. Coleman riporta molti esempi in cui possono essere prodotte forme di capitale sociale: le comunità agricole, le associazioni di credito che esistono nel sud-est asiatico, i villaggi delle società tradizionali, le famiglie, nelle quali vi è la creazione di credito gli uni verso gli altri nella forma di doveri in sospeso, con la caratteristica di creare forme di capitale sociale nel momento in cui questi doveri vengono colmati. Egli parla anche di "potenziale educativo" contenuto nelle relazioni sociali, intendendo il capitale sociale come risorsa per utili scambi di informazioni che il soggetto può ricavare da altre persone e, grazie a questo, migliorare la sua azione e la sua posizione sociale. In questo senso, ad esempio, i gruppi di genitori che si uniscono in associazione per sostenere

L'attività della scuola costituiscono una forma di capitale sociale. In effetti il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli è stato identificato da Coleman come un esempio paradigmatico della loro rilevanza come istanza educativa (Symeou, 2008: 697).

L'autore spiega come il rapporto genitori-insegnanti diventi particolarmente significativo in quanto consente di rilevare differenti informazioni sui ragazzi, le quali, una volta condivise, possono attivare azioni comuni, sostenere le rispettive posizioni degli educatori e creare delle norme efficaci (Coleman, 1994: 2274).

I primi interessi di ricerca dell'autore rispetto al concetto di capitale sociale furono orientati a rintracciare il rapporto tra disuguaglianza sociale e successo scolastico (Ravecca, 2009:47). In una ricerca del 1961, *The Adolscent Society*, Coleman svolse un'indagine per confrontare il rendimento scolastico degli alunni in riferimento ai sistemi valoriali trasmessi dai sistemi educativi.

Un'ulteriore elaborazione del concetto venne sviluppata in un studio successivo commissionato dal governo degli Stati Uniti (che Coleman condusse qualche anno più tardi), *Equality of Educational opportunity study* (1966), conosciuto come *First Coleman report*. In esso l'autore riporta i risultati di una complessa ricerca condotta in circa tremila scuole americane su seicentocinquantamila studenti, e insegnanti. I risultati della ricerca portarono l'autore ad affermare l'importanza sia della scuola sia della famiglia nel determinare il successo scolastico dei ragazzi. Lo studio ebbe inizio confrontando i risultati ottenuti dagli allievi attraverso test di apprendimento come fattore di equità, invece che dalla considerazione che stessi livelli di stimoli iniziali potessero concorrere ad uguali opportunità per tutti gli alunni. La ricerca dimostrò che molte delle differenze rilevate erano non solo ascrivibili ai background familiari, ma anche a quello degli altri studenti della scuola, anche se in misura inferiore.

I dati emersi permisero a Coleman di affermare che la famiglia riveste un ruolo di grande rilevanza rispetto all'esito del processo di apprendimento scolastico e alla riuscita degli studenti. Le possibilità delle scuole di competere con l'influenza familiare sono legate non tanto al possesso di particolari attrezzature o strutture, ma piuttosto alla capacità di favorire alcuni processi sociali. Egli si riferiva, ad

esempio, alla capacità delle scuole e delle famiglie in interazione, di costituirsi come una *comunità funzionale*, all'interno della quale i precetti normativi si rafforzano e sono quindi più chiaramente ed efficacemente trasmissibili ai giovani (Tronca, 2007: 16).

Coleman riteneva che le reti di capitale sociale che si costituiscono attorno alle scuole, gli sforzi e il tempo dedicato dai genitori per sviluppare strette relazioni con i propri figli, con i loro docenti e compagni, con i genitori dei compagni e con altri adulti che svolgono un ruolo importante nella vita dei figli (il parroco, il caposcout, l'allenatore sportivo e così via) abbiano un peso notevole sulla riuscita scolastica. Grazie a queste relazioni i genitori possono occuparsi di più e meglio dell'istruzione dei figli, moltiplicare le loro risorse, accrescere la loro influenza, conoscere meglio i compagni e quel che succede o si fa a scuola (Bottani, 2002: 228).

Le/gli insegnanti, d'altra parte, conoscono i bambini nel loro ruolo di studenti e hanno un punto di osservazione diverso rispetto a quello dei genitori. Entrambi possono raccogliere informazioni differenti osservando i ragazzi da punti di vista diversi. Ciò consente a genitori e insegnanti di prendere misure più adeguate e intraprendere, in questo modo, un'azione comune quando le loro considerazioni sul bambino arrivano a coincidere, creando così delle norme sostenute da entrambi (Coleman, 1994: 2274). Se ciò sta ad indicare, secondo quanto avanzato da Coleman, la possibilità di creare un'azione comune partendo da punti di vista diversi in ordine all'educazione dei ragazzi, d'altro canto esso sottolinea anche l'importanza di una forma di reciprocità e di cooperazione tra scuola e famiglia, insegnanti e genitori, che individua una specifica forma di relazione produttiva di capitale sociale.

In un lavoro successivo condotto con Hoffer (1987) Coleman metteva a confronto i dati rilevati in scuole statali e scuole private confessionali in riferimento alla produzione di capitale sociale, evidenziando come in queste ultime la condivisione di valori comuni da parte dei genitori, la fiducia interpersonale che caratterizza i rapporti e la compartecipazione ad uno stesso progetto di scuola, fa registrare una maggiore quantità di risorse di capitale sociale prodotte, rispetto a quella presente

nelle scuole statali, che risultano, sotto questo aspetto, in netto svantaggio. Secondo Coleman le scuole private diventano, a differenza delle altre, delle vere e proprie comunità di apprendimento, perché tutti tendono verso uno scopo comune, sostenuti dalla loro affiliazione religiosa. La condivisione di una medesima fede all'interno di istituzioni confessionali è un elemento di rinforzo della comunità che si costruisce grazie a rapporti di prossimità (fisica, valoriale e d'interessi) tra i suoi membri (Ravecca, 2009: 48)

I due autori hanno inoltre cercato di capire se alcuni modelli di organizzazione scolastica influiscano sugli esiti degli studenti determinando una sorta di “valore aggiunto” e, in tal caso, se esista un ruolo della famiglia e dell'ambiente in questo processo o sia tutto attribuibile alla scuola. Al centro dell'attenzione sta il carattere omogeneo delle proposte culturali, per verificare l'ipotesi che il peso socializzante dell'ambiente cresce in presenza di un modello educativo ispirato a valori condivisi all'interno della scuola e normalmente, ma non necessariamente, fra scuola e famiglia (Ribolzi, 2003).

Le ricerche di Coleman, sebbene molto dibattute, hanno segnato uno spartiacque e aperto nuove prospettive nell'ambito della ricerca in educazione ispirando indagini successive, in modo particolare sull'importanza del coinvolgimento della famiglia all'interno dei processi di formazione scolastica dei ragazzi.

1.3 Contributi ulteriori allo studio del tema

1.3.1 P. Bourdieu: le tre forme del capitale

Pierre Bourdieu (1980) definisce il capitale sociale come la somma delle risorse disponibili o potenziali di un individuo, connesse al possesso di una rete durevole, più o meno istituzionalizzata, di relazioni informali di mutuo riconoscimento e conoscenza reciproci, che fornisce a ciascuno dei suoi membri il supporto al capitale posseduto (Bourdieu, 1986: 246).

Egli considera capitale sociale l'insieme delle risorse materiali e simboliche alle quali l'individuo può giungere grazie alla rete di relazioni; le risorse, cioè, che derivano dal possesso, da parte di un attore sociale, di relazioni di mutua conoscenza e riconoscimento (Pizzorno, 2001: 20). La dotazione di capitale sociale di cui dispone ogni individuo, secondo Bourdieu, sarebbe quindi influenzata da due fattori fondamentali: le dimensioni delle reti di relazioni sociali, che gli permettono di accedere alle risorse possedute dalle persone che fanno parte di tali reti, e la quantità e la qualità di tali risorse. Questa visione di Bourdieu delle reti sociali si ascrive all'interno di una considerazione prevalentemente strumentale delle stesse.

L'autore si interessa alla nozione di capitale sociale per spiegare come le relazioni che si stabiliscono in famiglia, nelle amicizie, nei circoli sociali siano funzionali al mantenimento della stratificazione sociale e rafforzino le differenze tra le classi.

Il capitale di cui un individuo dispone, per l'autore si può distinguere in capitale culturale, economico e sociale. Quest'ultimo, in particolare, renderebbe conto del diverso grado di capitale culturale, ossia del bagaglio di conoscenze e competenze individuali, economiche o strumentali a disposizione di ognuno, attraverso il quale il singolo si procura profitti materiali e simbolici. L'idea di capitale sociale, così come di quello culturale, nasce come prodotto dello scambio ma assume per Bourdieu le forme di vantaggio immateriale e simbolico. Ciò che è interessante è la simbologia di capitale sociale come aspetto secondario rispetto al capitale economico, frutto degli scambi di mercato orientati al profitto.

L'analisi che Bourdieu svolge sul capitale sociale rimane dunque secondaria rispetto alle sue concettualizzazioni di capitale economico e culturale individuali. Egli distingue le tre forme di capitale in relazione alla classe di appartenenza ed intende la rete di relazioni personali direttamente mobilitabili dall'individuo per perseguire i suoi fini e migliorare la sua posizione sociale (Donati, 2003: 39). Secondo Bourdieu un individuo sarà dotato di capitale sociale in misura direttamente proporzionale alla dotazione delle altre due forme di capitale (culturale ed economico) propria degli individui a cui è connesso (Tronca, 2007: 6).

L'uso dell'approccio adottato da Bourdieu al capitale sociale è stato applicato in molte aree della ricerca educativa, come lo sviluppo del linguaggio in classe, le

relazioni tra scuola e famiglia e quelle stabilite nel più ampio contesto sociale. I sociologi dell'educazione hanno esteso la teoria di Bourdieu del capitale culturale e sociale per spiegare la diversità di esperienze scolastiche ascrivibili alla differenza di classe, di genere e di razza (Dika e Singh, 2002).

1.3.2 R. Putnam: capitale sociale e senso civico

Nel nostro paese l'interesse intorno alla nozione di capitale sociale si sviluppa in seguito a uno studio divenuto famoso che Robert Putnam svolge sulla tradizione civica delle regioni italiane (1993). In esso l'autore rende noti i risultati di una ricerca complessa nella quale evidenzia il differente grado di sviluppo delle regioni del nord Italia rispetto a quelle del sud. Tale differenza sarebbe da attribuire al diverso stock di capitale sociale a loro disposizione, che per l'autore determina così anche un diverso sviluppo economico. Putnam intende il capitale sociale come *civiness*², la quale definisce il tessuto di valori, norme istituzioni e associazioni che permettono e sostengono l'impegno civico, contraddistinto da solidarietà, fiducia reciproca e tolleranza diffuse (Bagnasco, 2001). Nella sua opera più importante *Bowling alone* (2000), Putnam affronta il tema della crisi della cultura civica negli stati democratici, negli Usa in particolare, dove gli stessi cittadini americani avvertono con preoccupazione questo fenomeno. Ciò avrebbe portato secondo l'autore all'indebolimento della trama delle organizzazioni sociali stabilite all'interno di organizzazioni di volontariato, associazioni sportive e culturali, club ..., comunità cioè che si basavano su regole di reciprocità e fiducia. Tutto questo induce Putnam a concludere che la crisi della democrazia sia da attribuire ad una diminuzione di capitale sociale. Egli però, vede nell'educazione una possibile strategia per arginare tale progressiva perdita e dimostra che gli Stati che riportano alti punteggi

² Per *civiness* Putnam intende la propensione volontaria dei cittadini verso una "politica del bene comune". Essa comporta un alto grado di fiducia interpersonale che promuove la cooperazione tra cittadini, apportando benefici effetti anche alle istituzioni pubbliche.

sull' indice di capitale sociale, ossia gli Stati nei quali i residenti si fidano degli altri, si riuniscono in organizzazioni, fanno volontariato, vanno a votare e socializzano con gli amici, sono gli stessi in cui i bambini stanno meglio, i neonati nascono in buona salute e le adolescenti non diventano madri, i ragazzi non tendono ad abbandonare la scuola e ad essere coinvolti in crimini violenti o a morire prematuramente per suicidio o omicidio (Putnam, 2004: 357).

Per questo, gli Stati a elevato capitale sociale hanno performance educative migliori rispetto gli stati meno civici. Ciò risulta evidente dalla correlazione tra l' indice di capitale sociale e i punteggi riportati dagli studenti in prove standardizzate impiegate nella scuola elementare e media. I benefici effetti del capitale sociale superano di gran lunga altri fattori che possono influenzare il successo dell'istruzione statale, quali la composizione razziale, la ricchezza, la disuguaglianza economica, i livelli di istruzione degli adulti, i tassi di povertà, la spesa per l'istruzione, le retribuzioni degli insegnanti, la dimensione delle classi, la struttura familiare, l'appartenenza religiosa (Putnam, 2004: 362).

Secondo l' autore, il livello di capitale sociale informale di uno Stato è in grado di predire il successo degli studenti meglio del livello di capitale sociale formale istituzionalizzato. In altre parole, per Putnam la quantità di fiducia sociale presente in uno stato e la frequenza con cui le persone interagiscono in maniera informale (giocando a carte, andando a trovare amici e simili) risultano correlate con il rendimento scolastico ancor più della quantità di tempo che gli abitanti dello Stato dedicano alle riunioni dei club, alla frequenza della chiesa e ai progetti della comunità. Nelle comunità dove le persone comunicano tra loro, a prescindere dalla ricchezza, dalla povertà, dal materialismo, dall'istruzione degli adulti, dall'appartenenza razziale o confessionale, c'è qualcosa che incide positivamente sull'istruzione dei ragazzi. Viceversa, comunità provviste di molti privilegi materiali e culturali svolgono un cattivo lavoro nell'istruire i propri figli se gli adulti non hanno relazioni tra loro. Comunità di questo tipo, secondo Putnam, sono sempre più numerose (2004: 363).

Di grande interesse per lo sviluppo delle analisi di studi successivi, si sono rivelate le distinzioni individuate da Putnam sulle forme che può assumere il capitale

sociale, identificato in *bonding social capital*, forme cioè di tipo inclusivo, e *bridging sociale capital*, o capitale sociale di connessione. Tali specificazioni sono state largamente impiegate nelle analisi successive come categorie di analisi delle forme che il capitale sociale può assumere nei diversi contesti.

1.4 Le nuove prospettive di studio

1.4.1 Il capitale sociale secondo la prospettiva relazionale

Di grande interesse per questo studio è la definizione di capitale sociale suggerita dalla prospettiva della sociologia relazionale (Donati, 1994), la quale si propone di fornire una rappresentazione sociologica della società adeguata al carattere di “fenomeno emergente” che essa è venuta assumendo in questi ultimi decenni. Tale prospettiva guarda alla società non come entità a sé (o a sé stante), né come grande rappresentazione, ma come *relazionalità*: secondo Donati (1994) la società oggi può essere compresa solo se si riesce a pensarla come relazione. Da questo punto di vista nella società moderna, in cui grandi cambiamenti si sono imposti, non è più possibile fornire una rappresentazione simbolica convincente del sociale da parte della sociologia tradizionale, per questo è necessario guardare alla complessità sociale attraverso le relazioni che la costituiscono. La società è “relazione” tra attori in campo (Donati 2006). Tale prospettiva sociologica detta anche una specifica definizione di capitale sociale come una caratteristica di quelle relazioni che producono “beni relazionali” (Donati, 2003). La tesi di fondo è che il concetto di capitale sociale non sia solo un’ “utile metafora”, ma colga una forma specifica di relazioni che si differenziano da altre forme relazionali, perché da esse vengono prodotti dei “beni relazionali” (Donati, 2007: 7). Da esse, secondo l’autore sarebbe possibile per i soggetti, individuali o collettivi, mobilitare risorse attivabili solo attraverso quel tipo di relazioni.

La novità introdotta dall’approccio relazionale allo studio del capitale sociale sta nell’assumere il punto di vista secondo cui esso sarebbe una *qualità* delle relazioni sociali e non già un attributo degli individui o delle strutture sociali (Donati, 2007: 17). Attraverso questi tipo di relazioni di produzione, che dispongono di risorse di

capitale, materiale o immateriale, è possibile produrre beni e servizi utili all'individuo e all'intera collettività.

Donati definisce inoltre il capitale sociale come caratteristica di quel tipo di relazioni che valorizzano beni primari e secondari, dove i primi sono le relazioni informali vissute nelle reti familiari, parentali, di vicinato, di amicizia e di conoscenza, mentre le relazioni secondarie sarebbero quelle più formali, vissute nella sfera civica o civile. All'interno di queste due tipologie l'autore individua due dimensioni fondamentali del capitale sociale: la fiducia e la reciprocità. Mentre nel capitale sociale primario la fiducia si esprime come fiducia intersoggettiva, in quello secondario corrisponde ad un tipo di fiducia secondaria, stabilita tra persone appartenenti ad una stessa associazione o comunità civile. Rispetto alla componente della reciprocità, invece, nelle reti primarie si fa riferimento a scambi di tipo simbolico, mentre nel secondario si tratta dell'estensione di uno scambio simbolico di tipo non utilitaristico, (es. il dono), con individui con i quali non si intrattengono relazioni interpersonali particolari. E' chiaro quindi come il capitale sociale non è inteso come una cosa, un bene o una relazione che ammette l'equivalenza funzionale (per mezzo del denaro o altro). Esso, in senso lato, è ciò che valorizza una relazione sociale, ciò per cui una certa relazione sociale ha uno specifico valore, e non un altro, e che quindi, configura la forma di quella relazione (Donati, 2007: 18). In questa prospettiva, che l'autore stesso definisce "emergenziale" (Donati, 2007), il capitale sociale può essere osservato in due modi: il primo in cui l'individuo o il gruppo stabiliscono relazioni all'interno di una rete intersoggettiva caratterizzata da fiducia reciproca gli uni verso gli altri; il secondo in cui esso è osservato come caratteristica delle reti che esso contribuisce a riprodurre. In questo caso sono le caratteristiche della rete (cultura, norme, obiettivi) che danno al capitale sociale una sua qualità.

Riprendendo gli studi pionieristici iniziati in ambito educativo da Coleman e Hoffer (1987), (Coleman, 1988a, 1988b, 1989), Donati in una ricerca recente (2006) propone un'analisi comparativa per verificare le differenze di valorizzazione di capitale sociale tra le scuole di privato sociale e quelle statali.

L'obiettivo dal quale ha preso le mosse l'indagine era verificare se e come le organizzazioni scolastiche di privato sociale sono in grado di valorizzare il capitale sociale delle famiglie e dei ragazzi. La ricerca ipotizzava che le organizzazioni private tenderebbero in maniera maggiore di quelle statali a produrre beni relazionali che rafforzano le relazioni e migliorano i livelli di fiducia, collaborazione e reciprocità degli attori coinvolti nelle reti.

Lo studio ha analizzato le reti di relazioni dei ragazzi (6 - 18) rispetto alle seguenti tre forme di capitale sociale: familiare, comunitario allargato, civico, osservando come la scuola fa fronte alle esigenze educative dei ragazzi, cioè ai processi di socializzazione che avvengono nella famiglia, nella scuola e nei loro dintorni. I risultati ai quali gli autori giungono confermano gli esiti delle ricerche di Coleman, nelle quali si evidenziava l'esistenza di differenze sostanziali nella produzione e valorizzazione di capitale sociale tra scuole statali e scuole confessionali private. Nelle prime sarebbe più visibile un tipo di capitale sociale di tipo *bringing*, secondo le distinzioni di Putnam (2000), poiché le relazioni avvengono prevalentemente tra persone che provengono da ambienti sociali e valoriali differenti. Mentre tra coloro che frequentano scuole di privato sociale, sarebbero più evidenti forme di tipo *bonding* in cui si rafforzano legami relazionali già in essere o se ne creano altri con persone provenienti da contesti simili al proprio.

I risultati confermano che la condivisione di valori comuni riscontrabili nelle famiglie che si rivolgono alle scuole di privato sociale unitamente ad un probabile status economico e culturale più omogeneo, suggerisce già una diversa attenzione e una maggiore predisposizione a condividere con la scuola il progetto educativo dei propri ragazzi. Inoltre un maggiore contatto tra famiglie anche al di fuori dell'esperienza scolastica promuoverebbe la produzione di capitale sociale che rafforza sempre di più il legame tra famiglie e tra ragazzi.

Nella ricerca che presento, l'attenzione si focalizza anche sulle forme di capitale sociale che possono essere riscontrate nelle scuole statali, come organizzazioni in cui le differenze sociali, culturali ed economiche sono maggiormente riscontrabili; l'obiettivo è di dimostrare quali sono le condizioni che ne favoriscono una sua produzione e soprattutto se la presenza o meno di capitale sociale influisca sulle

condizioni di vita di una scuola, in termini di migliori opportunità per gli alunni e come risorsa sociale e civica per la comunità nella quale la scuola si trova.

Gli spunti suggeriti dalla ricerca svolta da Donati orientano verso una cultura del fare educazione come investimento sui beni relazionali che possono essere prodotti dalle “buone” relazioni avviate a partire dalla scuola.

I risultati ai quali gli autori giungono evidenziano che all'interno delle scuole di privato sociale c'è un maggior grado di attenzione alla socializzazione educativa dei ragazzi, e ciò suscita interrogativi su come, anche nella scuola statale, sia necessario cogliere e implementare le forme di capitale sociale che si trovano, anche se, con ogni probabilità, presenti in misura minore. Ciò consentirebbe di aiutare la scuola a valorizzare tutte le forme di capitale sociale interne ed esterne ad essa e di concepirla come nodo di una rete socializzativa per le giovani generazioni, dalla quale sviluppare orientamenti e azioni pro-sociali sull'intera comunità locale.

Sono numerosi i contributi offerti dalla sociologia dell'educazione sullo studio del capitale sociale negli ambiti educativi e scolastici. Oltre a quelli già richiamati ricordo tra i più recenti l'indagine di Scanagatta (2007) sulla relazione tra il livello e il tipo di scolarità e la produzione di capitale civico; l'analisi di G. Gilardoni (2008), che affronta il tema dell'integrazione delle nuove generazioni in alcune scuole secondarie lombarde; la ricerca di A. Ravecca (2009) sul rendimento scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore; infine l'interessante contributo di Scanagatta e Maccarini (2009) in cui il concetto di capitale sociale viene studiato in riferimento al ruolo che le agenzie socializzative hanno rispetto al successo educativo dei ragazzi.

1.4.2 Forme e caratteristiche del capitale sociale

Procederò prendendo in considerazione ora alcune specificazioni attribuite al concetto di capitale sociale, che verranno poi in parte utilizzate come categorie di analisi nel corso della presentazione dei dati empirici.

E' opinione condivisa da molti autori che trattano il tema del capitale sociale in diverse discipline, che sia possibile svolgere l'analisi secondo diversi livelli: a livello micro, secondo cioè un approccio più vicino alle caratteristiche dell'individuo nella rete sociale di appartenenza (Bourdieu), a livello meso (Coleman), come proprietà di reti di relazioni strutturate e stabili nel tempo, riferito cioè alle organizzazioni, e a livello macro (Putnam), quando lo riferiamo alla struttura sociale come bene collettivo (Di Nicola, 2006).

Sciolla (2003) propone di identificare il concetto di capitale sociale secondo tre dimensioni principali:

- la dimensione costituita dai *legami o relazioni sociali* che hanno una certa persistenza nel tempo, e che gli individui possiedono sia dalla famiglia sia dalle amicizie e conoscenze all'interno delle loro reti di relazioni;
- la componente della fiducia: un tema messo in stretta relazione con quello di capitale sociale, in quanto elemento fondamentale sia nelle rete familiare e amicale, sia all'interno della più ampia cerchia sociale;
- infine, la dimensione dei valori morali coltivati all'interno di un ambiente sociale.

In questa considerazione rimangono importanti le analisi di Putnam, che, come è già stato ricordato, considera il capitale sociale come *civiness*, ossia come inclinazione etica al bene pubblico attraverso il rispetto delle norme e delle regole sociali. Tale orientamento si identifica nella diffusione di ampia fiducia interpersonale che facilita la cooperazione tra i cittadini per il raggiungimento di obiettivi comuni migliorando il funzionamento delle istituzioni pubbliche.

Seguendo il pensiero di Putnam, inoltre, è possibile studiare le forme di capitale sociale secondo una classificazione che, come è già stato ricordato, lo suddivide in *bonding social capital* e *bridging social capital*. Il primo è, secondo la definizione dell'autore, una forma di capitale che mantiene e conserva il legame all'interno del gruppo di appartenenza. La sua funzione è quella di difendere e mantenere i legami sociali con le persone più prossime, i familiari, gli amici, i vicini di casa. Esso verte sui legami di tipo interno o esclusivo e tende a rafforzare identità mutuamente esclusive e a perseverarne l'omogeneità (Putnam, 2000: 22-23). Questo tipo di capitale sociale rafforza la coesione interna e conserva l'identità di

un gruppo nel tempo. Esso garantisce reciprocità specifica e trova radicamento nella solidarietà del gruppo (Ravecca, 2009: 50). Per questo viene chiamato anche capitale sociale di solidarietà in quanto si basa su quel tipo di relazioni sociali che sorgono, o vengono sostenute, grazie a gruppi coesi i cui membri sono legati in maniera forte (Pizzorno, 2001 :29) e attraverso il quale il gruppo si unisce in maniera sempre più esclusiva.

Il secondo tipo, che deriva dal verbo inglese *to bridge*, viene definito capitale sociale di reciprocità (Gilardoni, 2008: 47) o capitale sociale che collega, che favorisce l'apertura all'esterno dal proprio gruppo di appartenenza e attiva comunicazioni e contatti tra le persone favorendo processi di mutuo aiuto. Si tratta di una forma di relazione più impersonale rispetto ad altre; le relazioni che in esso si stabiliscono rappresentano molto spesso dei legami-ponte che veicolano processi di cooperazione, di sostegno e di aiuto tra quanti partecipano ad esse. E' una forma di capitale sociale che connette le persone in legami attraverso i quali possono ricavare informazioni; una sorta di "moltiplicatore di risorse" che può generare relazioni di identità più diffuse di quelle esistenti (Bertani, 2006).

Queste due dimensioni del capitale sociale non sono mutualmente esclusive l'un l'altra, ma si pongono lungo un continuum che le vede complementari e ricorsive.

Viene inoltre individuata una terza forma di capitale sociale: *linking social capital* o capitale sociale che mette in relazione. Esso si riferisce a quell'insieme di relazioni che si instaurano all'interno di una struttura sociale gerarchicamente connotata (Gilardoni, 2008: 49); questa particolare forma, secondo la definizione di Field, (2004: 84), individua idee, risorse e informazioni che si possono ricavare attraverso contatti stabiliti con l'esterno della propria sfera sociale abituale; per questo tale forma di capitale sociale coniuga il suo studio con forme di politica di sviluppo di comunità.

Anche la prospettiva relazionale propone una propria distinzione di capitale sociale: dal punto di vista empirico, esso viene distinto in capitale sociale primario e/o informale, ovvero quello che si sviluppa tra le reti familiari, parentali, di vicinato, di amicizia e di conoscenza, e capitale sociale secondario e/o formale, quello cioè di tipo associativo, costituito dalle relazioni di reciprocità allargate, e

generalizzato, dato dalle relazioni di fiducia nell' altro "generalizzato" e nelle istituzioni che incarnano i meccanismi di funzionamento e di controllo della società di riferimento (Di Nicola, 2006: 21- 22).

All'interno di questi due tipi di capitale sociale Donati individua due dimensioni fondamentali: la fiducia e la reciprocità. Nel primo tipo di capitale sociale queste due dimensioni si esprimono come fiducia tra soggetti i cui legami vengono stretti in famiglia e nella comunità di appartenenza. Nel secondo tipo, invece, le due dimensioni si estendono a persone appartenenti a sfere sociali più allargate, dalle associazioni civili alle istituzioni (tabella 1).

Accenno infine ad una distinzione che recentemente Pichler e Wallace (2007) hanno proposto. Secondo gli autori il capitale sociale può essere distinto secondo due dimensioni: quella formale e quella informale (Gesthuizen, Van der Meer, Scheepers, 2008:617). La prima si riferisce alla partecipazione da parte degli attori sociali ad organizzazioni civiche, così come era stata rilevata da Putnam. Il capitale sociale informale invece si riferirebbe ai legami sociali tra individui e i loro amici, i familiari, i colleghi, i vicini di casa, cioè ai social networks. Queste due forme del capitale sociale sono tra loro interrelate e secondo gli autori renderebbero la misura della coesione sociale interna ad una comunità.

Tipi diversi di Capitale Sociale	Sfera (o soggetto) sociale:	In che cosa consiste il CS (sue dimensioni):	Il CS specifico di quella sfera come fattore di :
CS primario	Famiglia e reti informali primarie (tra familiari, parenti, vicini, amici)	1. fiducia primaria (<i>face to face</i> e inter-soggettiva) 2. Reciprocità interpersonale come scambio simbolico, ovvero dono come atto in un circuito di cambi reciproci di dare-ricevere contraccambiare senza equivalenti monetari.	<i>Civilizzazione (civility):</i> Il CS è civile (cultura civile) in quanto consiste in buone maniere e di considerazione positiva per l'alter che è termine di riferimento per la cooperazione e la solidarietà reciproca
CS secondario	Associazionismo di società civile (le associazioni o reti civiche composte di individui e/o famiglie)	1. Fiducia secondaria (verso individui che hanno in comune l'appartenenza ad una associazione o comunità civile o politica) 2. Reciprocità sociale allargata (estensione dello scambio simbolico a coloro che appartengono ad una associazione o comunità civile o politica)	Civicità (civil cultur o civicness): Il CS è civicità (o cultura civica) in quanto consiste nell'esercizio delle virtù del "buon cittadino" che si impegna ed è responsabile dei beni pubblici, con fiducia e spirito di collaborazione in luoghi e sfere di relazioni interpersonali, tra semplici con-cittadini che si riconoscono per appartenere ad una stessa associazione o comunità politica.

Tabella 1: La distinzione di capitale sociale primario e secondario (Donati 2003: 53).

CAP. 2

IL METODO ETNOGRAFICO NEI CONTESTI EDUCATIVI

*“Che cosa fa l’etnografo?
Scrive”.*

(Gheertz, 1987)

*“... ma l’etnografia è prima di tutto una pratica, un vivere-con,
un coinvolgimento percettivo, emotivo, affettivo”.*

(L.Piasere, 1998)

2.1 L’etnografia come esperienza di ricerca

Le ricerche etnografiche svolte in contesti scolastici non sono molte, soprattutto in Italia. A differenza di altri paesi europei, infatti, nel nostro l’utilizzo della metodologia etnografica nella ricerca educativa da parte dei pedagogisti risulta ancora poco diffuso, anche se in questi ultimi anni si è sviluppato un crescente interesse per la percezione del cambiamento prodottosi nel tessuto sociale e culturale in conseguenza dei flussi migratori, e per una diversa attenzione alle minoranze (Gobbo, 2003: 2).

Ci sono diverse ragioni che spiegano la mancanza di resoconti etnografici in ambiti di studio complessi come sono le scuole: primo fra tutti la necessità di un impegno temporale notevole di presenza sul campo; risulta inoltre difficile studiare ambienti già conosciuti quali sono le scuole, dove la distanza tra il ricercatore e il proprio oggetto di studio, risulta sensibilmente più breve di quella che si misura nella ricerca antropologica. Occuparsi di contesti con i quali si ha una certa familiarità, rappresenta quindi un elemento che aggiunge difficoltà ad uno studio già complesso e che richiede al ricercatore di uscire dall’intricato groviglio di esperienza e di sentimenti che costituisce la sua stessa esperienza di scuola. Un richiamo che diventa ancora più necessario se il campo d’indagine rappresenta, anche l’ambiente di lavoro del ricercatore, mettendolo così in una doppia postura talvolta difficilmente governabile. Questa è stata la mia stessa condizione e proprio la

conoscenza professionale del campo di ricerca mi ha spinto ad intraprendere questo percorso, nel desiderio di proporre un contributo di studio che, attraverso uno sguardo guidato dall'esperienza acquisita, sollevasse alcune questioni cruciali per il sistema scolastico del nostro tempo. In effetti la scuola rappresenta un ambito di grande interesse per la ricerca antropologica in educazione, soprattutto da quando la massiccia presenza di stranieri nel nostro paese ha introdotto concetti quali diversità, alterità e differenza. Ciò ha stimolato la ricerca pedagogica ad avvalersi della teoria e dei metodi tipici dell' antropologia per indagare in maniera nuova le esperienze e i percorsi educativi e formativi, attingendo da essi uno sguardo diversamente orientato, attraverso il quale sviluppare elaborazioni conoscitive teoriche e metodologiche utili ad indicare percorsi trasformativi delle pratiche educative.

Rispetto ad altre metodologie di indagine l'approccio etnografico in educazione, consente di guadagnare all'interno dell'esperienza di ricerca una posizione privilegiata: essa modifica il punto di osservazione, immergendo il ricercatore nella complessità che studia per far riemergere a una visione che guarda il contesto di studio *da dentro*, con uno sguardo orientato prima di tutto intorno e poi all'esterno. L'etnografia infatti è prima di tutto un' esperienza, una pratica, un *vivere-con* (Piasere, 1998: 47).

E' un metodo che consente di fare ricerca con chi si osserva: gli attori studiati diventano i protagonisti, fonti privilegiate di dati, che con le loro testimonianze svelano al ricercatore una realtà personale e professionale vissuta. Le loro storie e le impressioni che vengono raccolte sul campo, in momenti di incontro informali, ma anche attraverso colloqui e interviste, sono accolte e coltivate nel tempo, ascoltate e discusse con gli stessi attori, perché l'obiettivo è quello di raccontare ciò che avviene per riportarlo nella maniera più fedele possibile. Nel fare questa ricerca mi sono mossa in questa desiderata obiettività e l'etnografia ha rappresentato un metodo che assecondava il mio desiderio di stare in prossimità di ciò che avviene nella scuole, condividendo con le persone che osservavo un'esperienza di lavoro che io stessa come insegnante ho vissuto in tanti anni di insegnamento. L'etnografia rappresenta una modalità di indagine che valorizza la riflessività e l'ascolto,

permettendo di affrontare le situazioni e le questioni per restituirle in tutta la loro complessità al lettore, provocandone ulteriori riflessioni, congetture e rielaborazioni (Gobbo, 1996: XVII).

2.2 Il ricercatore: strumento privilegiato nella ricerca etnografica

In questo percorso stimolante e complesso, il ruolo del ricercatore assume una posizione di primo piano: egli diventa lo strumento di ricerca più importante (Woods, 2003: 22) dell'indagine. Il suo obiettivo è quello di cogliere la vita così come è vissuta nel contesto che osserva, raccontare le cose come avvengono, riportare come sono costruite le situazioni e le interazioni tra gli attori. Il suo compito più importante, ad un livello di osservazione più raffinato, è quello di scoprire il senso attribuito dai partecipanti ai propri comportamenti, comprendere come vengono negoziati i significati e come si sviluppano i processi di azione in divenire. Per cogliere questi aspetti è necessario che il ricercatore stesso entri a far parte dell'ambiente che osserva, acquisti quella familiarità che gli/le consenta di accedere a spazi di interazione reali e simbolici del contesto di studio.

La figura di chi svolge la ricerca assume una posizione di rilievo in virtù della quale è chiamato a ritagliarsi un proprio ruolo nell'ambiente sociale in cui svolge la ricerca.

La familiarità che il ricercatore può avere dell'ambiente in cui fa ricerca può facilitare questa sua necessaria appartenenza al gruppo come "membro effettivo". Come si è detto tuttavia ciò non nasconde anche gli svantaggi, rappresentati dal rischio di non raggiungere un distanza sufficiente per cogliere tutti gli aspetti osservati con quello sguardo ingenuo che consente di riportare ciò che studia come fosse sempre un elemento nuovo, mai studiato.

Come insegna Woods, è necessario che il ricercatore durante la ricerca sul campo assuma una postura che renda estraneo il familiare, non prenda cioè le cose per scontate, ma nello stesso tempo colga le intuizioni suggerite dalla profonda familiarità con la scena e le persone che in essa agiscono (Woods, 2003: 24). Così,

anche in questo percorso di ricerca, ho cercato di rendere estraneo un ambiente che già conoscevo molto bene, ma nello stesso di attingere dalla mia esperienza di scuola gli elementi di conoscenza che mi servivano per comprendere le dinamiche di interazione e guadagnare senso e qualità nel cogliere gli aspetti taciti della realtà che osservavo.

Il desiderio di riportare le rappresentazioni e i vissuti delle persone necessitava di appellarsi a fonti fedeli, a quei contenuti preziosi custoditi solo nella memoria di chi da molto tempo lavora in queste scuole e che ha vissuto i passaggi di criticità e i traguardi raggiunti, elementi di grande interesse che in documenti cartacei, peraltro mancanti, non sarebbe stato possibile reperire.

Per questo, oltre a svolgere l'osservazione in molte giornate di scuola, durante gli incontri con gli insegnanti, nelle programmazioni, in altre occasioni che hanno scandito i momenti dell'anno scolastico, ho raccolto le testimonianze dei maestri e delle maestre. E' stato soprattutto grazie alle loro interviste narrative che è stato possibile ricostruire l'evoluzione storica delle due scuole e con i dati dell'osservazione partecipante registrarne la realtà attuale.

Uno sguardo da più direzioni (triangolazione) ha cercato di riportare le informazioni che mano a mano venivano raccolte sui fatti accaduti, sulle evoluzioni e i cambiamenti vissuti, per ricostruire una storia, arricchita in questo caso dalla coloritura emozionale che ha accompagnato ogni testimonianza raccolta e che ha permesso di mettere insieme in questo lavoro dei piccoli spaccati personali di vita, generosamente donati.

2.3 La ricerca etnografica nella scuola

Recentemente la pedagogia guarda con interesse agli studi etnografici svolti in ambito educativo e scolastico, perché offrono esempi di applicazione di un metodo di studio particolarmente adatto ad avvicinare gli obiettivi della ricerca alle azioni ed interazioni dei soggetti osservati nei loro contesti naturali.

Lo scopo di una etnografia educativa è quello di fornire una descrizione accurata di un evento o di una situazione, basandosi sull'osservazione diretta e la comprensione approfondita del punto di vista dei partecipanti. L'obiettivo di questa metodologia è quello di raccogliere informazioni riguardo alla cognizione, al linguaggio, alla comunicazione, alle relazioni tra scuola e comunità, alla valutazione educativa e ad altre dimensioni dell'istruzione scolastica (Ogbu, 1996: 11).

Il settore dell' Antropologia dell'Educazione, nel quale è impiegata prevalentemente questa metodologia di studio, si è costituito in tempi relativamente recenti, intorno gli anni '50, e si sviluppa dapprima negli Stati Uniti, e successivamente anche in Europa, per chiarire e interpretare temi e problemi educativi che riguardano le differenze scolastiche delle minoranze immigrate. Dagli anni '70 in poi tali temi trovano ampio interesse anche in ambito accademico poiché propongono una nuova visione di cultura e nuovi metodi di indagine rispetto alla ricerca pedagogica classica.

Sebbene gli interessi di studio per gli ambiti educativi si siano da allora molto diffusi, le interpretazioni antropologiche dei contesti e dei problemi scolastici continuano ad essere poco conosciute nel mondo educativo italiano, così come poco praticata è la ricerca sul campo. Tuttavia proprio la ricerca etnografica offre strumenti rivelatesi particolarmente efficaci per lo studio delle realtà scolastiche, con i quali risulta possibile svelare processi, interazioni, significati presenti nelle pratiche quotidiane, di grande importanza per una approfondita e ricca comprensione dell'universo scuola e del contesto educativo che in esso opera (Gobbo, 2003: 11-12).

Questa metodologia, che comprende una pluralità di strumenti, si preoccupa di *descrivere* in modo estensivo i contesti naturali in cui si svolge l'azione, di *interpretare* i significati delle interazioni e degli eventi sociali, di *comprendere* la prospettiva dell'attore, la soggettività dell'altro e di *narrare* una storia coerente della vita sociale (Corsaro e Molinari, 2003: 153).

L'etnografia come strumento di indagine privilegiato dell'antropologia educativa, richiede di raccogliere ampie evidenze attraverso una estesa documentazione su tutti gli aspetti oggetto di osservazione. La grande quantità di dati raccolti viene poi

affiancata da analisi che generano quelle descrizioni dense o *thick description* come la chiama Geertz (1973), che conducano all'interpretazione dei significati delle azioni e delle prospettive degli attori sociali osservati nel contesto di studio.

Per questo, per definizione, il compito dell'etnografia è di ordine descrittivo (Caronia, 2003: 223): si tratta di una strategia di raccolta dei dati che riguarda le interazioni in campo, per ricostruire i significati personali e condivisi e analizzare le situazioni critiche, per cogliere la struttura e gli scopi delle attività educative (Sorzio, 2005: 71).

La pratica etnografica di ricerca in questo ambito studia ciascun caso come unico, per individuare gli obiettivi formativi del contesto preso in esame, chiarirne i significati, evidenziare azioni coerenti e/o contraddizioni degli attori coinvolti rispetto agli obiettivi esplicitati, verificare congruenze o contraddizioni delle azioni rispetto alle convinzioni che vengono espresse.

La validità del procedere etnografico è rappresentata dalla possibilità di restituire gli eventi che accadono *hic et nunc*, ponendo attenzione ai vincoli e alle possibilità offerte da elementi esterni alle interazioni, come gli ambienti spaziali, le organizzazioni temporali o i sistemi normativi, che possono in qualche modo avere delle influenze sui comportamenti e sulle azioni.

La caratteristica fondamentale della pratica etnografica consiste nell'immersione del ricercatore nella vita quotidiana dei soggetti o dei gruppi che intende studiare dai quali ricava forza e potere interpretativo dalla capacità di trasformare in dati le forme, le funzioni e i contesti dell'azione del gruppo sociale oggetto delle osservazioni (Corsaro e Molinari, 2003: 154). Un'immersione che non significa assumere il loro punto di vista, quanto piuttosto osservare come i partecipanti guardano (si situano, interpretano) il loro mondo sociale (Caronia, 2003: 234).

Questa tipologia di ricerca etnografica prevede una forma di osservazione definita *partecipante* perché al ricercatore non viene solo chiesto di "vedere" quanto accade ma di abbattere la barriera che lo separa dai soggetti osservati. Essa è di norma impiegata in combinazione con altre tecniche: l'analisi documentaria, l'osservazione naturalistica e le interviste discorsive e narrative. Le informazioni raccolte nel corso dell'osservazione vengono approfondite attraverso le interviste e

rese più chiare dallo studio dei documenti. Questo diverso utilizzo di tecniche e di dati consente di avvicinare il ricercatore ad una valutazione dello stato delle cose quanto più possibile reale e di cogliere il vero senso dei significati attribuiti dagli attori alle pratiche agite nel contesto di studio.

Attraverso le interviste, in particolare, è possibile mettere a fuoco i meccanismi che l'etnografo osserva, ricostruendo passaggi vissuti nel tempo, e raggiungere quella fase che gli etnologi chiamano di "perdizione" tipica di etnografie retrospettive, basate sulla memoria, permettendo di cogliere dagli stessi attori opinioni, interpretazioni e attribuzione di significati dell'esperienza vissuta. Questa particolare forma etnografica viene definita da Piasere (2002: 49) un'avventura etnografica, in cui l'esperienza non era, nel momento in cui si verificava, un esperimento di esperienza intenzionale, perciò essa diventa un esperimento di pensiero applicato alla propria memoria sotto forma di "evocazione". Nella ricerca da me condotta, che per una parte ha inteso ricostruire l'esperienza vissuta in un passato recente, sono stati/e i miei intervistati/e a fornire elementi etnografici importanti. Il mio compito è stato quello di ricomporre i dati in una sequenza di tempo e di significato allo scopo di dare un ordine di senso alle narrazioni.

L'etnografia consente al ricercatore di cogliere nel contesto elementi emergenti di interesse, talvolta inattesi (serendipità), sia in ordine a problematiche sia a creazioni sociali originali e nuove, e di focalizzare l'attenzione su di essi, per comprendere il modo in cui gli attori sociali costruiscono *comunità* attorno alle questioni di rilievo. Il principale oggetto di osservazione diventa così *l'interazione sociale*, il complesso intreccio di relazioni che prendono forma in quel determinato spazio sociale.

Questo è quanto emerge nel lavoro che presento, che ricostruisce le azioni, le interazioni e i significati del tempo presente con uno sguardo rivolto al passato: è infatti dalla memoria degli intervistati che si attingono i nessi grazie ai quali interpretare e comprendere la realtà osservabile oggi.

L'analisi che viene proposta in questo studio condotto in due scuole primarie di Verona, può essere considerata un tentativo di applicazione del *multilevel approach*, così come lo aveva individuato Ogbu (1981); un approccio cioè al tema

di natura olistica³, che unisce alle tecniche micro-etnografiche l'analisi del più ampio contesto sociale, nel tentativo di raggiungere una maggiore comprensione di problemi complessi. L'antropologo nigeriano durante le sue ricerche tra le minoranze immigrate per cercare di comprendere il diverso rendimento scolastico dei ragazzi in riferimento alla popolazione autoctona, utilizzò infatti un approccio di studio da lui stesso definito *etnografia di multilivello*, che comportava la ricerca e la raccolta dei dati dalla classe scolastica, alla famiglia, alla società, fino agli eventi storici e sociale più vasti (Ogbu, 2003:43).

L'utilizzo dell'approccio etnografico di ricerca in pedagogia consente un guadagno epistemologico e di conoscenza, particolarmente necessario in un tempo in cui i veloci mutamenti sociali, non solo in Italia ma anche in Europa, chiamano le scienze educative ad unirsi in uno sforzo comune per dipanare l'intreccio di complessità che allontana e ostacola la comprensione di una realtà sociale sempre più composita.

Per sua natura, la ricerca pedagogica non vuole solo descrivere e comprendere i processi educativi, ma fornire anche conoscenze capaci di orientare quei processi (Pontecorvo, 1991), giungendo all'elaborazione di saperi in grado di provocare trasformazioni nel reale. Lo scopo cioè, è quello di giungere a formulare una teoria locale che sia generata nel contesto studiato, la quale si sviluppa a partire dalla riflessione sull'esperienza per comprenderla e provocare un processo trasformativo (Mortari, 2004: 124). In questo senso il compito della ricerca etno-pedagogica diventa una descrizione orientata a cogliere i dispositivi in situazione, e offrire un modello di funzionamento (o disfunzionamento) situato, che non ha alcuna pretesa predittiva. Se questo è il suo scopo, costruire descrizioni capaci di aumentare l'intelligibilità di altre esperienze educative diventa l'irrinunciabile corollario perché si possa parlare di una etnografia pedagogica dei fenomeni educativi

³ Con il termine *olismo* si indica un paradigma di ricerca in antropologia che include l'analisi del linguaggio, le idee, le credenze, il comportamento e i manufatti. Per questo il ricercatore che si trova ad analizzare uno spazio sociale è chiamato a descrivere e dare conto dei singoli aspetti mettendoli in relazione con il più largo sistema di cui sono parte. Nell'etnografia educativa questo approccio è chiamato anche etnografia tradizionale o macroetnografia.

(Caronia , 2003: 224) che possa poi proporre prospettive trasformative della realtà osservata.

2.4 Il percorso della ricerca:

accesso al campo , domanda conoscitiva e osservazione partecipante

Voglio proporre in parallelo le diverse fasi della ricerca etnografica svolta sul campo e il modo di procedere che ho adottato in questa indagine nelle sue differenti fasi: dalla scelta del contesto alle analisi interpretative.

L'interesse proprio di questo tipo di ricerca, nella quale vengono osservati i soggetti in interazione, mi ha permesso di intrecciare la metodologia di indagine scelta con le conoscenze teoriche sul *capitale sociale*, le quali fanno da cornice all'indagine e focalizzano la loro attenzione proprio sulle interazioni e sulle relazioni sociali. Da questo incontro tra pratica metodologica e conoscenze teoriche sono stati elaborati e affinati nel tempo la domanda di ricerca e il disegno della ricerca stessa.

Se, infatti, la teoria mi invitava ad approfondire le dinamiche relazionali che osservavo nella scuola, la pratica etnografica suggeriva allo stesso tempo di tenere aperta la possibilità di ulteriori elaborazioni della domanda conoscitiva, in base alle evidenze che il campo di studio faceva emergere. L'aspetto delle relazioni vissute nei due contesti osservati, a diversi livelli di interazione, voleva essere indagato in base alle opportunità che relazioni efficaci, produttive di capitale sociale, apportavano al processo di insegnamento e apprendimento scolastico e alla costruzione di un "*ambiente sociale condiviso educante*".

La domanda conoscitiva che ha guidato la ricerca intendeva quindi rilevare le modalità relazionali che vengono attivate nelle scuole, e riportare le forme di *capitale*, intese come risorse e opportunità, facilitazioni per l'esperienza scolastica di alunni e insegnanti, pensate come prodotto di quelle relazioni osservate a differenti livelli di prossimità.

Attraverso l'etnografia ho potuto osservare dall'interno le interazioni che avvenivano tra i diversi attori in campo, rilevando fattori di facilitazione ed elementi di ostacolo al costituirsi di "buone relazioni".

Strumento privilegiato di rilevazione dei dati sono state quindi le osservazioni nelle due scuole nel corso dell'anno scolastico 2008/2009, avvenute inizialmente in momenti differenti: i primi mesi dell'anno nella scuola Massalongo, nella seconda parte dell'anno scolastico in entrambi i plessi, con una presenza maggiore presso la Rubele negli ultimi mesi.

La negoziazione dell'accesso al campo è avvenuta in modo differente per i due contesti. Come insegna Vasquez (2003) è necessario che prima di iniziare la ricerca il ricercatore entri in contatto con le persone che intende studiare e le convinca a diventare "soggetti di osservazione", stabilendo con essi il patto della ricerca. Alla scuola Massalongo ho conosciuto le insegnanti uno dei primi giorni di settembre, in un incontro nel quale illustravo gli obiettivi della ricerca e le modalità di presenza sul campo che intendevo adottare. In quell'occasione erano presenti solo alcuni insegnanti che sarebbero stati coinvolti. Il nostro incontro era stato preparato da E.B, l'insegnante referente della commissione intercultura dell'Istituto, con la quale il preside mi aveva messa in contatto. Era stata lei ad individuare tra le colleghe quelle che avrebbero potute essere interessate e disponibili all'esperienza di ricerca che proponevo.

Con la scuola Rubele, invece, l'accesso al campo ha richiesto una negoziazione più formale. Sempre su indicazione di E.B., presi inizialmente contatti con le referente di plesso A.B, la quale, sentita la proposta che avanzavo, mi invitata a fare una richiesta scritta alle insegnanti della scuola, che sembravano non essere molto disposte ad accogliere altre presenze di ricercatori nelle loro classi. Essendo, infatti, la scuola Rubele considerata una delle scuole d'"avanguardia" della città, in prima linea in quanto ad innovazione e sperimentazione, essa è stata spesso oggetto di ricerche e di osservazioni; tuttavia come riferiva A.B, poche volte le insegnanti avevano avuto la restituzione di una visione esperta che le potesse aiutare nel loro percorso di scuola.

Per questo ho presentato una richiesta scritta, nella quale spiegavo alle insegnanti gli obiettivi della ricerca e indicavo le modalità e i tempi che prevedevo avrebbe comportato la mia osservazione nella loro scuola. Dal mese di gennaio 2009 iniziavo così l'attività di osservazione-ricerca anche presso la scuola Rubele; inizialmente partecipavo alle lezioni che A.B. svolgeva nelle sue classi I e IV. Ma già dai primi giorni, ebbi la possibilità di entrare anche nelle altre classi, durante le lezioni o i momenti di laboratori pomeridiani. Come ho già ricordato lo strumento privilegiato di indagine è stato l'osservazione partecipante (*field work*), che ho svolto in maniera differente nei due contesti. Nella scuola Massalongo ho iniziato in due classi, la classe II e la classe IV. Questo mi permetteva di conoscere le insegnanti e prendere gradatamente confidenza con il nuovo ambiente. Mi rendevo conto poi che il fatto di avere pre-stabilito gli orari e i giorni per le osservazioni a scuola, metteva dei confini iniziali alla mia presenza nella scuola, e questo rappresentava un elemento di ordine e rassicurazione, soprattutto per gli insegnanti che non mi conoscevano e che non erano ancora stati coinvolti nella ricerca.

Arrivata nel corridoio della scuola incontro F.M., l'insegnante di terza e quinta. L'avevo già vista da qualche parte ma non ricordavo dove. Fu lei a riconoscermi. Mi chiese cosa stessi facendo quel giorno, le dissi che avrei fatto osservazione nelle classi, così in modo generico. Lei rispose che non era stata avvertita della mia presenza a scuola e che mi avrebbe accettata in classe solo perché ci conosciamo, altrimenti non l'avrebbe permesso. Lo diceva con tono sicuro e autorevole, ma capivo che la sua presa di posizione era dettata semplicemente dal desiderio di un ordine programmatico rispetto a quanto avveniva nella scuola.

(Mercoledì 10 gennaio 2009; note dal diario di ricerca)

Con il passare del tempo infatti, mi fu possibile estendere la mia presenza anche a momenti che inizialmente non erano stati previsti: laboratori pomeridiani, riunioni di programmazione tra insegnanti, momenti di preparazione delle feste di fine anno, incontri tra insegnanti, con i genitori, gli staff di coordinamento, riunioni con il dirigente. Quest'ultimo con grande disponibilità ha sempre accettato la mia presenza di osservatrice nei vari momenti di coordinamento della scuola e dell'Istituto.

2.5 Il ciclo della ricerca in etnografia

Scegliere di svolgere una ricerca di stampo etnografico significa per il ricercatore essere consapevole che le modalità inizialmente stabilite e gli obiettivi che guidano la ricerca, esplicitati nel patto stretto con gli attori coinvolti, possono essere disattesi o modificati, in tutto o in parte. Accade ad esempio che un'osservazione svolta inizialmente in maniera distaccata, diventi nel corso del tempo un intervento di tipo interattivo. Ciò significa reagire in modo attivo alle richieste esplicite dei soggetti osservati, al fine di non risultare completamente estraneo all'andamento delle attività e guadagnarsi, quindi, la totale accettazione del gruppo (Corsaro e Molinari, 2003: 163). Una situazione simile si è verificata, ad esempio, presso la scuola Rubele nella quale fin dai primi giorni in cui ero in classe, l'insegnante mi coinvolgeva nel lavoro con i bambini di I, impegnati in varie attività di scrittura, copiatura dalla lavagna, utilizzo di materiali vari. Questa disponibilità da parte del ricercatore di mettersi in gioco in prima persona, qualora il contesto lo chieda o lo consenta, ha una duplice valenza: da una lato consente di evitare di erigere barriere che ostacolerebbero scambi e collaborazioni possibili, occasioni irrinunciabili per entrare nell'insieme di significati dell'esperienza vissuta dai soggetti in osservazione; dall'altro essa offre la possibilità di accedere a momenti interattivi comuni con i soggetti osservati, permettendo così al ricercatore di entrare in spazi nuovi, alla scoperta di significati simbolici condivisi, conoscenze e tipi di relazioni di complicità sottintesa.

M.A. esce dalla classe e mi dice: "Me li guardi un attimo?", "Certo" rispondo io. Non credevo sarebbe arrivato così presto il momento in cui mi avrebbe chiesto collaborazione.
(Lunedì 20 ottobre 2009; note dal diario di ricerca)

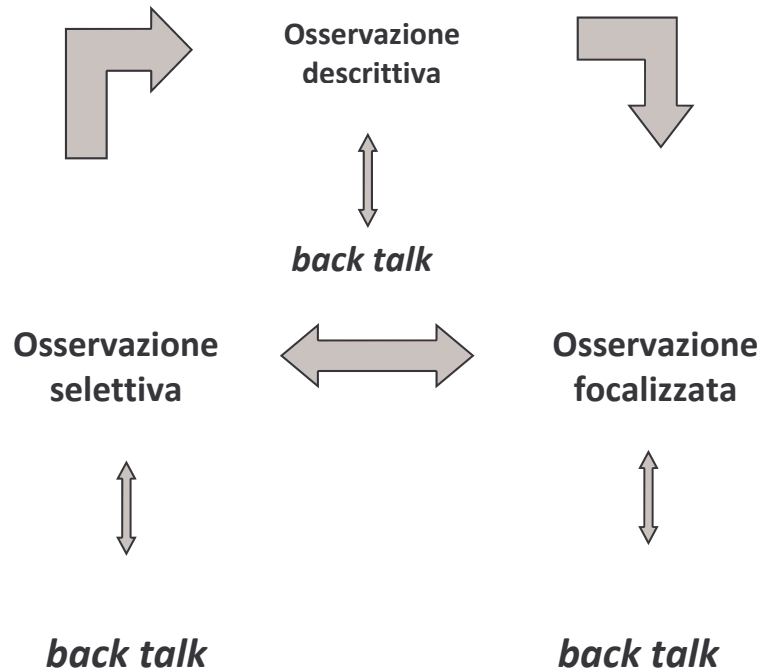
Questo far parte senza farne parte non costituisce un ostacolo ai fini della validità della ricerca, ma permette invece all'indagine di acquisire una valenza maggiore nella misura in cui si addentra in modo sempre più profondo nei contesti e nelle situazioni, svelandone intenzioni, interazioni e spinte emotive che spiegano le

azioni dei soggetti osservati. Tanto più si sarà in grado di avvicinarsi ai motivi che attivano le azioni dei partecipanti, tanto più il racconto etnografico si colorirà di sensi e significati, celati ad una osservazione distaccata. Il lavoro del ricercatore diventa quello di assimilare se stesso al contesto oggetto di studio, senza tuttavia confondersi con esso nell'osservare gli eventi che accadono, sapendo invece che quanto più riuscirà a tenere presente il suo compito, tanto più la ricerca renderà come risultato una descrizione fedele e ricca di particolari. Presupposto fondamentale è il riconoscimento dell'impossibilità di lasciare fuori campo i propri pre-concetti e valori e di tenerne invece conto riflessivamente per limitarne l'influenza.

Come afferma Sorzio (2005), poiché non esistono strumenti standardizzati di osservazione, ogni studioso troverà modalità proprie di condurre la ricerca sul campo, dall'osservazione partecipante fino alla trascrizione delle note etnografiche. Lo stesso ricercatore che svolge più indagini in uno stesso contesto potrebbe paradossalmente produrre risultati diversi in tempi differenti, per i cambiamenti degli attori, per le novità che possono essere introdotte da eventi inattesi, e anche per la sua stessa condizione personale. In ciò sta anche l'originalità del fare ricerca con l'etnografia, in quanto i risultati sono il prodotto di una serie di fattori in cui l'aspetto emotivo, cognitivo e motivazionale del ricercatore, l'apertura e la sua disponibilità giocano un ruolo primario.

Quando si raggiunge il momento in cui lo studioso capisce che è avvenuta la sua completa affiliazione al contesto che osserva, si aprono possibilità di conoscenza sempre più profonda. Le persone osservate, facilitate dalla familiarità acquisita con chi le studia, partecipano in maniera più attiva attraverso racconti personali, considerazioni, spiegazioni di quanto avviene, anche in molti momenti di incontro occasionale. I colloqui informali con le maestre e il personale della scuola sono stati occasioni importanti per integrare i dati raccolti nel corso delle osservazioni. In essi si chiarivano gli elementi rilevati sul campo apportando opinioni personali e proprie interpretazioni dei fenomeni osservati (*back talk*).

IL LAVORO SUL CAMPO OSSERVAZIONE E *BACKTALK*



Schema 1: Osservazione e back talk

<http://hal9000.cisi.unito.it/wf/Pagine-per/Mario-Card/Methodologia-delle-scienze-sociali>

Questa fase, in cui sono rafforzati i rapporti di fiducia con i soggetti della ricerca che, in modo sempre più spontaneo, rispondevano alle mie domande e interagivano sul campo senza che la mia presenza limitasse le loro azioni o parole, è stata fondamentale per una buona raccolta dei dati di ricerca.

Mi accorgo che loro parlano liberamente anche in mia presenza, perfino su un fatto che riguarda un terza insegnante. Questo mi conferma che la mia presenza non ostacola le loro conversazioni.

(Lunedì 24 novembre 2008; note da diario di ricerca).

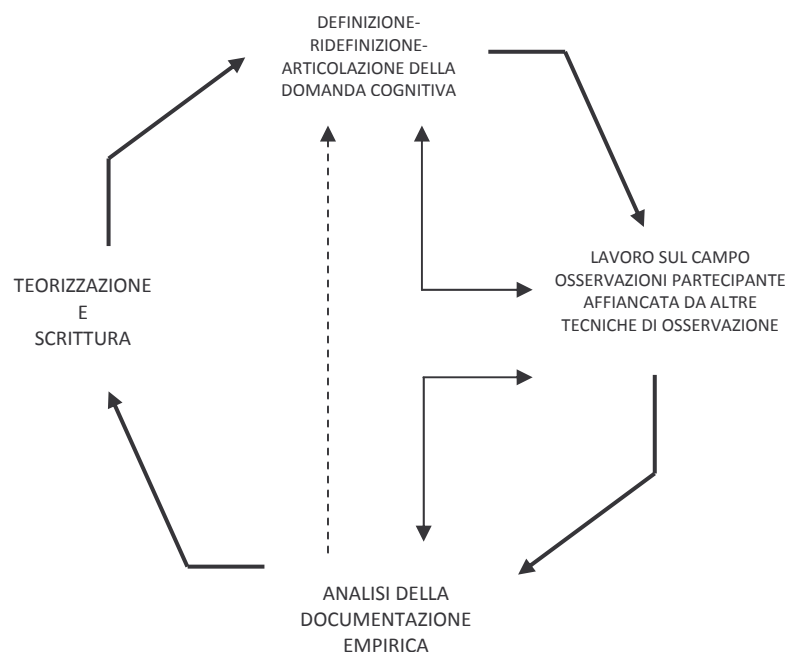
A.B. rivolgendosi a C. S. dice “Ecco Federica, lei ogni tanto compare, è una presenza silenziosa,... poi essendo una collega capisce le difficoltà”; poi riprende a parlare.

(Giovedì 15 gennaio 2009; note dal diario di ricerca)

Attraverso i differenti colloqui e la conoscenza sempre più approfondita del contesto di studio mi è stato possibile individuare i testimoni privilegiati, selezionando tra tutti gli attori presenti quelli che potessero consentire di raccogliere le questioni generative fondamentali. Attingendo dalla memoria storica di coloro che da più tempo vantavano esperienza umane e professionali significative, ho ricostruito i passaggi importanti della vita delle due scuole, già peraltro emerse durante la ricerca osservativa

La raccolta di dati empirici portava elementi conoscitivi sempre più numerosi e ciò mi invitava ad un processo di revisione continua della domanda conoscitiva che ha guidato l'indagine. La postura etnografica richiede infatti una tensione continua di ridefinizione della domanda di ricerca inizialmente formulata in base alle emergenze che il campo di studio propone e alle evidenze rilevate durante l'analisi della documentazione empirica, in un movimento circolare e ciclico che accompagna tutto il percorso di ricerca (schema 2).

Il ciclo della ricerca



Schema 2: Il ciclo della ricerca in etnografia

<http://hal9000.cisi.unito.it/wf/Pagine-per/Mario-Card/Metodologia-delle-scienze-sociali>

2.6 La raccolta dei dati:

le note etnografiche e la scelta dei testimoni privilegiati

Uno degli aspetti fondamentali di ogni etnografia è la raccolta dei dati attraverso i quali è possibile la ricostruzione dei modelli culturali, spesso impliciti, che mediano l'agire in una comunità educativa (Sorzio, 2005: 70). Ciò significa tentare di ricostruire il modello culturale o *emico (folk model)* che i soggetti seguono nel contesto in cui vivono, consistente in ciò che le persone comprendono del proprio mondo, ciò che determina i loro atteggiamenti, pensieri, azioni comportamenti, come pure le interpretazioni degli eventi che vi si verificano (Ogbu, 2003: 27).

La ricerca etnografica nei contesti educativi, così come la descrive Sorzio, prevede una fase preliminare, in cui viene individuato il tema oggetto di indagine, seguita dal lavoro sul campo, che rappresenta la seconda e più importante fase di tutto il percorso di ricerca. Una caratteristica delle etnografie dell'educazione, non diversamente dalla pratica generale dell'antropologia sociale, è che le indagini sul campo durano più di un anno.

Anche nel presente caso, la permanenza nelle scuole è durata per l'intero anno scolastico, con qualche ritorno nel successivo anno scolastico. E' in questa fase che il ricercatore si inserisce nel gruppo diventando un "nativo marginale" o un "estraneo professionista", raccogliendo osservazioni intensive nei contesti naturali in cui avvengono le azioni e le interazioni tra i membri del gruppo e individuando gli "informativi significativi" (Mortari, 2004: 56) che possono offrire racconti di esperienze importanti in relazione alla domanda di ricerca.

Oltre alle osservazioni trascritte nelle note etnografiche e ai contenuti dei documenti ufficiali, quindi, i dati raccolti riguardano anche le testimonianze dei/delle docenti e dirigenti ai quali ho rivolto delle interviste semi-strutturate.

Queste ultime sono state realizzate in luoghi differenti, a seconda della disponibilità dei soggetti che avevo individuato: principalmente presso le scuole, in momenti che venivano concordati insieme, al termine delle lezioni, prima o dopo qualche riunione di programmazione; alcune anche nei giorni successivi la fine dell'anno

scolastico. Due dirigenti mi hanno raggiunto nella sede dell'università, una di loro e le maestre già in congedo le ho incontrate presso le loro abitazioni.

Le testimonianze delle maestre e i maestri che già avevo conosciuto sul campo proseguivano, approfondivano e chiarivano elementi di contenuto, che mi avevano già fornito in incontri occasionali avuti a scuola.

L'esperienza poi, che per un tratto era diventata in parte condivisa, diventava un *medium*, dal quale partire per sviluppare la conversazione.

Nella scelta del campione da intervistare ho proceduto secondo un'opzione metodologica che mi ha condotto a selezionare un numero uguale di insegnanti per ogni scuola, cercando di avvicinare le persone che da più tempo erano presenti nei due contesti scolastici.

Ho incontrato

- 6 maestre alla scuola Rubele
- 6 alla scuola Massalongo
- 3 insegnanti in congedo
- 1 terza insegnante poi trasferita in un altro istituto.
- 3 dirigenti che si sono succeduti/e in questi anni alla guida delle scuole;
- 2 insegnanti che sono attualmente titolari di entrambe le scuole, e che prevedo potessero fornire dati comparativi di interesse.

Al fine di ottenere degli elementi per quanto possibile comparabili tra loro, le interviste sono state condotte seguendo una traccia articolata in alcuni punti, anche se è sempre stato riservato ampio spazio alle risposte che aprivano a questioni non previste o che ampliavano ulteriormente il racconto.

A loro chiedevo di raccontarmi la loro esperienza:

- da quanti anni erano presenti nella scuola
- come era cambiata la loro scuola nel tempo
- come avevano vissuto i momenti di transizione
- come spiegavano la forte diminuzione di presenze italiane e la perdita di un numero così consistente di iscritti
- se avevano cambiato il loro modo di fare scuola, come si erano attivate

- come nell'istituto si era data una risposta ai processi di mutamento in atto
- come erano cambiati i rapporti, interni alla scuola e con le famiglie
- quali reti erano state attivate per far fronte alle problematiche emergenti
- se si fossero sentite sostenute in questi anni di transizione
- cosa si sarebbe dovuto fare di più o forse meglio
- come vedevano il futuro della scuola

Un elemento metodologico a mio parere molto significativo, è stato il contatto costante con una insegnante in particolare, che per tutto il percorso ha avuto un ruolo di “narratrice”, sia rispetto alla ricostruzione storica, sia per quanto ha riguardato la situazione delle due scuole nel periodo in esame. M.A. mi informava quasi quotidianamente di tutti gli avvenimenti che riguardavano la scuola, gli appuntamenti organizzati per viste, incontri, feste, riunioni e tutto ciò che poteva interessarmi per la ricerca. Lei stessa mi forniva i nomi di alcune colleghe già in congedo o in altre scuole, che mi avrebbero potuto dare la propria testimonianza. Il suo “saggio” punto di vista che accompagnava con alcuni commenti ogni episodio riportato, mi faceva comprendere le motivazioni sottintese, i significati di certe scelte che venivano compiute nella scuola. Esperta anche delle dinamiche relazionali con e tra le sue colleghe, anche attraverso il suo punto di vista, pur discutibile, M.A mi apriva ai significati di dinamiche interne che rendevano ragione di quanto stava avvenendo.

Oltre ai dati raccolti nel corso delle interviste, importanti sono state le informazioni riportate sotto forma di appunti e note trascritte in diari o taccuini di ricerca. Esse hanno riguardato molteplici elementi oggetto di osservazione: dalla descrizione della natura fisica e istituzionale degli ambienti, all'andamento quotidiano delle attività; le convinzioni che guidano le azioni, i significati che mediano i contesti e le pratiche agite dagli attori sul campo. Le note sono state raccolte in tutti i momenti di osservazione, di partecipazione attiva o passiva alla vita della scuola. Alcune sono di tipo descrittivo, altre sono invece più riflessive; le prime sono per lo più delle registrazioni accurate di ciò che accadeva nel corso delle attività indagate, e focalizzano l'attenzione sulle informazioni potenzialmente rilevanti per

rispondere alle domande di ricerca. Si tratta di informazioni “potenzialmente” rilevanti perché il ricercatore non può desumere aprioristicamente quali elementi della situazione potranno acquistare particolare significato; per questo motivo si è resa necessaria la stesura di una grande quantità di note (Sorzio, 2005: 72). Le note di tipo riflessivo riportano invece impressioni e intuizioni provate dal ricercatore nel corso delle osservazioni. In questo caso assumono il carattere di riflessioni che guidano le domande conoscitive riportando le sensazioni personali del ricercatore stesso.

Esempi di note descrittive e riflessive

... Salgo le scale. I bambini stanno facendo lezione. Approfitto per osservare il corridoio, i cartelloni, ... e per ascoltare qualche voce dalle porte socchiuse. Una luce intensa entra dalle piccole finestre che numerose percorrono il corridoio. Si sentono solo alcune voci d' insegnanti che spiegano e qualche intervento dei bambini e si sente quel caratteristico “profumo di scuola”. Visito volutamente una parte di corridoio dove si trovano due porte. Su una si trova una grande scritta “Biblioteca”, sull'altra una colorata “FantasIsolo”.....
(Giovedì 8 gennaio 2009)

Sono seduta vicino alla finestra. Alla mia destra alcune ceste con dentro dei giochi. Alla sinistra un piccolo mobile a credenza, rivestito di carta da parati. Si vede che è stato restaurato, forse dalle maestre stesse. La cattedra è posizionata in senso contrario rispetto al solito, appoggiata al muro da un lato e ad uno scaffale dall'altro: mi accorgo solo ora che anche nelle altre classi la cattedra occupa un posizione diversa da quella tradizionale in cui è opposta ai banchi dei bambini. Questa sua diversa collocazione non è casuale. Lo spazio che lascia aperto tra i bambini e l'insegnante, individua una zona di libero movimento, in cui gli spazi dei bambini e quelli delle insegnanti si mescolano continuamente. Questa diversa posizione della cattedra attribuisce un significato simbolico diverso alla stessa posizione che l'insegnante occupa all'interno della classe e nel rapporto con i bambini.
Credo sia un elemento molto interessante sul quale riflettere, che mette in discussione aspetti materiali e simbolici, sul ruolo dell'insegnante all'interno della classe e nella sua relazione con i bambini e le bambine.
(Giovedì 15 gennaio 2009)

Tabella 2: esempi di note etnografiche

Le note possono riportare valutazioni metodologiche sul percorso della ricerca. Si possono annotare cambi di approccio sul campo o indicare cambiamenti di postura del ricercatore durante l'osservazione. Anche nella fase di raccolta è opportuno trascrivere in annotazioni di tipo più teorico i riferimenti interpretativi. Questi saranno utili nel momento di ricognizione del lavoro, fase in cui verrà elaborato un resoconto che riporterà l'esperienza osservata attraverso una lettura mediata dalle indicazioni teoriche di riferimento. Le note etnografiche, di qualsiasi natura esse siano, sono lo strumento principale di ogni ricerca etnografica. La loro stesura deve essere svolta subito dopo ogni osservazione, per evitare la perdita di dati importanti. Questo passaggio richiede accuratezza e fedeltà nel processo di scrittura del maggior numero di informazioni possibili.

Maria mi dà alcune informazioni sulla sua classe che però non ho trascritto subito e che ora non riesco a ricordare con precisione.
(Giovedì 9 ottobre 2008; note dal diario di ricerca).

Molti dati raccolti sul campo risulteranno superflui e inutilizzabili nella fase di stesura del resoconto etnografico, essi tuttavia saranno stati comunque necessari per costruire nella mente di chi fa ricerca un quadro d'insieme della scena vissuta, di cui verranno riportati gli aspetti più significativi per il quadro teorico in costruzione. Benché l'operazione di distacco dal materiale raccolto rappresenti senza dubbio per il ricercatore un abbandono doloroso di parte dell'esperienza vissuta, esso tuttavia si impone per riportare nel resoconto della ricerca un racconto coerente con alcuni filoni di riferimento scelti, attorno ai quali sviluppare l'indagine.

Durante la permanenza sul campo, soprattutto quando si tratta di ambiti di studio molto complessi, si impone la necessità di evidenziare alcuni elementi "salienti" che emergono nel corso dell'osservazione e sui quali sarà utile soffermare l'attenzione e la riflessione. Essi contribuiscono a ridefinire la domanda cognitiva in base a quanto emerge dal contesto. Nel caso di questa ricerca, elemento emergente è stato la "precarietà" del vissuto delle due scuole, un aspetto rilevato fin

dai primi momenti di presenza sul campo e diventato successivamente il *focus* di tutta l'indagine. Come si vedrà nel corso dell'esposizione, alcuni fattori hanno portato queste due scuole a una situazione di crisi molto forte che in alcuni momenti è stata vissuta come una vera e propria minaccia per la sopravvivenza delle due realtà. Questo stato d'essere le ha condotte ad avviare in modo differenziate azioni progettuali ed organizzative, che possono essere lette come esempi di attivazione di risorse di capitale sociale.

Come già ricordato, la fase di analisi della documentazione empirica ha accompagnato tutto il percorso etnografico. Durante la rielaborazione critica del materiale è necessario una presa di distanza dalla realtà che è stata oggetto di osservazione per diventare sistematizzazione teorica attraverso la classificazione analitica del materiale empirico. È questa la fase ri-elaborativa in cui il contesto, i riferimenti teorici e la riflessione del ricercatore trovano una convergenza nella stesura del resoconto etnografico.

2.7 Il resoconto della ricerca: narrazione etnografica

L'analisi del materiale raccolto, come è già stato ricordato, percorre tutta l'esperienza di ricerca etnografica anche se assume un significato particolarmente rilevante nella fase finale che avviene al termine dell'esperienza di ricerca sul campo, quando si pensa di avere raggiunto un livello di saturazione dei dati tale da permettere di concludere la loro raccolta. È in questo momento, infatti, che diventa necessario mettere mano alla grande quantità di materiale per ordinare, classificare ed elaborare i dati. A questo punto il ricercatore si trova ad affrontare un primo passaggio che consiste nell'esaminare più volte tutti gli episodi di vita osservata e suddividerli sulla base di categorie di analisi o di dimensioni di contenuti di rilievo, che possono derivare dalla letteratura sull'argomento, da studi precedentemente condotti in contesti analoghi o dalle note teoriche sviluppate nel corso della ricerca stessa (Corsaro e Molinari, 2003: 171). È un processo simile alla ricostruzione di

un mosaico, le cui tessere suggeriscono alcune possibilità, riviste e corrette alla luce dell'analisi sistemica (Sorzio, 2005:78).

Inizia da qui un'analisi narrativa delle note etnografiche per cercare una loro prima classificazione e sistematizzazione.

In questa fase l'obiettivo è il superamento dell'aneddoticità degli eventi annotati, per giungere ad una loro ri-descrizione più approfondita e sviluppare elementi riflessivi su quanto osservato nel contesto. Il passaggio ulteriore comporta il confronto fra le categorie identificate, la ricerca di coerenza dei fatti con le ipotesi elaborate e riviste nel corso di tutta l'esperienza di ricerca, fino ad arrivare alla generazione di ipotesi teoriche.

Il resoconto di ogni etnografia è il racconto dell'esperienza di ricerca, in cui la narrazione richiede la capacità di tenere insieme i dati raccolti, gli elementi personali ed emozionali emersi nei soggetti di studio e nel ricercatore, le richieste formali di qualsiasi resoconto scientifico.

Narrare significa costruire contemporaneamente due scenari, quello dell'azione e quello della coscienza, dove prendono forma i significati attribuiti all'agire (Mortari, 2003: 82, 83). A lungo ha prevalso l'idea che nei contesti formativi fosse da privilegiare il pensare argomentativo, ma la svolta narrativa ha permesso, secondo Mortari, (2003) di costruire un sapere attraverso la stesura di "buoni racconti" nei quali è possibile comprendere il significato delle azioni umane a partire dagli eventi che si osservano.

Come afferma Jedlowsky (2009b, :10), la narrazione può essere definita come una pratica relazionale. Raccontare non è solo un'azione, ma è un'azione che mette due o più soggetti in una inter-azione, nella quale uno racconta qualcosa ad un altro. Per questo è un'azione che si iscrive nelle relazioni sociali e la qualità della relazione determina quella della narrazione (Jedlowsky, 2009a). Credo che questo sia tanto più vero all'interno della raccolta di racconti dell'esperienza, ai quali la ricerca etnografica guarda con interesse. Il ricercatore si gioca la qualità dei contenuti e delle storie che raccoglie in base alla sua capacità di *stare* nella relazione con gli attori in campo. Tali contenuti diventano efficaci per la ricerca nella misura in cui saranno riusciti a cogliere gli aspetti profondi delle esperienze vissute. I racconti ai

quali si fa qui riferimento hanno a che fare con la narrativa realistica, come la definisce Jedlowsky, un tipo di narrativa che rende testimonianza di “come sono andate” le cose, dal punto di vista di chi le ha vissute, e ciò permette di cogliere i significati che gli attori in campo attribuiscono al “reale” da loro vissuto e a quello che stanno vivendo. Nel lavoro che viene presentato emerge in maniera chiara come gli stessi fatti vengono letti in maniera differente dalle persone che ho incontrato e ciò testimonia la diversa rappresentazione della realtà sociale che le persone si costruiscono in risposta o a spiegazione di quanto è avvenuto o sta avvenendo nei contesti in cui sono e che le ha coinvolte molto da vicino.

Nello stesso procedere in cui il ricercatore si inoltra sempre di più all’interno dei significati della realtà che studia, si osserveranno evoluzioni e trasformazioni anche nelle relazioni stesse tessute con i partecipanti, dalle quali potranno emergere elementi di profondità sempre maggiore, che potranno fornire essi stessi primi livelli di interpretazione della realtà.

In questo lavoro ho scelto di lasciare ampio spazio alle testimonianze delle persone che ho incontrato e ad alcune pagine del diario di ricerca delle quali vengono riportate alcune parti. Ciò perché esse rappresentano gli elementi più autentici e spontanei di queste due realtà così vive e dinamiche.

Nella prima parte del lavoro viene svolta una ricostruzione della storia delle scuole dalla fine degli anni ’90 ad oggi che ci permette di osservarle attraverso i profondi processi di cambiamento che hanno vissuto in un tempo così breve. Successivamente il racconto si soffermerà in maniera più approfondita su alcune “scene” tratte dalla vita di queste due scuole, e scelte tra tante altre, perché da esse sarà possibile comprendere alcuni aspetti della complessità che si sono svelati nel corso della ricerca sul campo.

L’analisi e l’interpretazione di quanto accade, che si affianca spesso ai tratti di narrazione, verrà svolta in maniera più approfondita nella fase finale del lavoro: da essa verrà proposto un punto di osservazione che stimola ad ulteriori analisi, ad altre elaborazioni in una prospettiva di trasformazione e miglioramento.

AVVERTENZE

Nel presente testo per una scelta di riservatezza, indico le persone con le iniziali dei loro nomi (es. M.M.); pertanto brani di interviste o episodi dell'esperienza raccontata possono essere riconosciuti unicamente dalle persone che sono state coinvolte nella ricerca

I documentai fotografici sono stati da me raccolti.

Le parti tradotte da testi originali sono a mia cura.

PARTE II
ETNOGRAFIE DI SCUOLA

CAP. 3

STORIE DI SCUOLA

*“L’esperienza si compie quando viene narrata.
E’ un processo che ci permette di trarre partito da ciò che
abbiamo vissuto: raccontare , se ne siamo capaci, aiuta a
elaborala e a continuare la strada...”*

(P. Jedlowsky, 2009)

3.1 I contesti di studio:

le scuole primarie Abramo Massalongo e Bartolomeo Rubele

Le scuole Bartolomeo Rubele e Abramo Massalongo sono due scuole primarie di Verona. Esse appartengono all’ Istituto Comprensivo di Veronetta-Porto, uno dei ventuno Istituti comprensivi della città⁴, costituitosi nel 2006⁵. Ad esso fanno riferimento anche altri plessi scolastici dislocati per la maggior parte nella zona individuata dalla prima circoscrizione della città, adiacente il centro storico, la stessa nella quale si trova anche la sede universitaria.

⁴ La normativa definita dal DPR 233/98 relativa al nuovo ordinamento scolastico ha avviato i Dirigenti scolastici e l’ Amministrazione comunale di Verona in un percorso di confronto per la riorganizzazione della scuola dell’ obbligo. Al fine di attribuire una continuità alla didattica nel ciclo dei primi otto anni studio e di garantire l’ autonomia scolastica introdotta dalla Legge 59/1997, il Dimensionamento Scolastico ha disposto l’ accorpamento in un unico Istituto della scuola dell’ infanzia, dove presente, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado afferenti ad un territorio omogeneo, dando luogo così a 21 Istituti Comprensivi.

<http://portale.comune.verona.it/>

⁵ Gli Istituti Comprensivi vengono istituiti con la legge 10 febbraio 2000, n. 30 . Inizialmente "pensati" per salvaguardare le aree di montagna (legge 31.01.1994, n. 97), gli istituti si sono poi diffusi su tutto il territorio nazionale a seguito della liberalizzazione disposta dalla legge 23.12.1996, n. 662 (art. 1, comma 70). La C.M. 28.07.1997, n. 454 riassume gli aspetti più significativi del funzionamento strutturale degli Istituti Comprensivi, anticipando molti degli elementi poi generalizzati con il Regolamento dell’ Autonomia. In particolare, vengono suggeriti comportamenti organizzativi e professionali finalizzati alla costruzione di una migliore identità unitaria dell’ istituto (a partire dalla possibile nuova denominazione dell’ istituto: cfr. D.M.12.07.1996, n. 338). La C.M. 04.08.1998, n. 352 ha cercato di delineare i primi elementi di quel curriculum "verticale" che rappresenta la vera ragion d’ essere dell’ Istituto Comprensivo.

Mentre fino ai primi anni 2000 le due scuole hanno vissuto una lunga continuità dirigenziale con la preside L.V. che è stata a guida dei due plessi fin dal 1983, negli anni scolastici successivi diverse persone si sono susseguite alla guida dell'Istituto: dall'anno scolastico 2003/2004 ha assunto la dirigenza delle scuole E.P, che come vedremo, pur rimanendo solo per un anno scolastico, avrà un ruolo di primo piano per le iniziative attivate e per l'azione di mobilitazione di molte risorse all'interno e al di fuori della scuola

Nello stesso periodo i due plessi hanno vissuto dei cambiamenti anche a livello di pertinenza territoriale: fino all'anno 2002 essi appartenevano alla Direzione Didattica del 2° Circolo della città, alla quale faceva riferimento anche una terza scuola elementare. Successivamente sono state annesse al 15° circolo, che comprendeva un numero di scuole molto ampio, tra i plessi della zona a nord di Verona e di una parte della provincia. Dal 2006, infine, come ricordato, per attuazione della L. 30/2000 si è costituito l'Istituto Comprensivo di Veronetta-Porto che include anche un'altra scuola primaria, la Maggi, due scuole secondarie di primo grado, La Duca d'Aosta e la Fava, tre scuole materne, due delle quali si trovano negli stessi edifici della scuola Massalongo e della scuola Rubele, infine un' Istituto per la Formazione Permanente degli Adulti.

Il nuovo Istituto Comprensivo ha vissuto due anni di reggenza, fino all'anno scolastico 2006/2007, anno in cui si è insediato l'attuale preside.

Tali avvicendamenti hanno avuto non poche ripercussioni all'interno delle scuole, in quanto l'elaborazione e l'attuazione di un progetto unitario e continuativo di Istituto sono state ostacolate dai cambiamenti di appartenenza territoriale, e dal succedersi di diverse figure dirigenziali.

Questi anni di transizione sono stati attraversati anche da profonde trasformazioni avvenute a livello socio- territoriale per cui le due scuole hanno risentito in maniera forte di un clima sociale nuovo. Il quartiere di Veronetta è stato infatti investito, fin dalla fine degli anni '90, da un importante processo di mutamento socio-demografico, che ha interessato entrambe le scuole anche se in momenti e con dinamiche differenti.

Mentre la scuola Massalongo si trova in una posizione centrale nel quartiere, la Rubele, alla distanza di poco più di un chilometro, si trova posta più marginalmente, al confine con le vicine zone di Borgo Trento, di Valdonega e delle Torricelle, aree della città storicamente abitate da una popolazione medio borghese. La loro diversa collocazione geografica non è irrilevante ai fini di questo studio. Mentre la prima scuola, infatti, proprio per la sua centralità si caratterizza, almeno allo stato odierno, come scuola di riferimento per il quartiere, (anche se non è sempre stato così), la seconda accoglie da sempre bambini provenienti anche dalle zone vicine, abitate prevalentemente da professionisti e famiglie da tempo residenti in questa zona esclusiva della città. La diversità di tipo di utenza, come vedremo, influenza in maniera molto diversa la vita e le azioni delle due scuole.

Nell'anno scolastico 2008/2009, durante il quale è stata svolta questa ricerca sul campo, i bambini frequentanti la scuola Massalongo erano ottantaquattro, mentre le frequenze della scuola Rubele erano centoquattro.

Quattordici gli/le insegnanti titolari della prima scuola, undici quelli/e della seconda. In entrambi i plessi sono presenti un' insegnante di sostegno, e alcuni operatori addetti all'assistenza personale degli alunni. Gli insegnanti di Religione Cattolica e di Lingua Inglese sono titolari di entrambi i plessi. Due gli esponenti del personale ATA in servizio in entrambe le scuole.

Pur essendo molto vicine territorialmente, le due scuole sono molto differenti sia dal punto di vista organizzativo-didattico, sia per una loro diversa tradizione di scuola: la scuola Massalongo fin dai primi anni '80 ha un'organizzazione oraria a tempo pieno: i bambini frequentano la scuola cinque giorni la settimana con orario 8.10 – 16.10; alla scuola Rubele, invece, l'orario delle lezioni si svolge su cinque giorni settimanali, con orario prolungato in tre pomeriggi. Le famiglie che hanno necessità di un orario più completo si avvalgono dell'ampliamento dell'offerta oraria nei due pomeriggi in cui non ci sono le lezioni, gestiti dall'associazione FantasIsolo che svolge attività ricreative e di supporto al lavoro scolastico.

L'aspetto che da qualche anno caratterizza entrambe le scuole è stata la graduale diminuzione del numero dei bambini frequentanti, una riduzione che, sebbene sia avvenuta in momenti differenti, ha diffuso progressivamente l'idea, soprattutto tra

le famiglie autoctone residenti, che queste due realtà, un tempo molto stimate, siano diventate due scuole di “frontiera”. Le cause sono state molteplici, ma il progressivo aumento del numero di alunni stranieri frequentanti, che ha raggiunto oggi in una delle due scuole la percentuale dell’80%, è stata considerata la causa principale di questo abbandono. I due plessi dunque, pur con storie diverse alle spalle, sono legati da un unico filo rosso che li attraversa, mettendoli alla prova su una medesima questione: la necessità di combattere un’idea pregiudiziale di scuole “ghetto”, nelle quali nel tempo sarebbe venuta meno un’offerta formativa di qualità e di eccellenza che invece era stata riconosciuta in passato. Questo comune destino che collega le due realtà scolastiche, è stato e viene e tuttora affrontato nelle due realtà in maniera differente. Come vedremo, le scuole vivono questo loro stato di incertezza in un impegno continuo che le porta in alcuni momenti anche a trovarsi l’una contro l’altra per difendere la loro realtà di unicità. La maggioranza degli insegnanti è presente in queste scuole da molti anni; esse/i si sono resi protagonisti di azioni di difesa contro un’idea pregiudiziale di scuola che si è diffusa, mosse dal forte desiderio di mantenere vive le due singole realtà, ognuna nella propria tradizione organizzativa e di cultura dell’insegnamento. Una delle dirigenti che ho incontrato esprimeva questa sua forte convinzione “ho sempre pensato che se muore una scuola muore comunque una possibilità culturale, un centro di aggregazione per tanti, non solo per i bambini”.⁶ Era questa la minaccia che, soprattutto per la scuola Rubele, si era fatta molto reale alla fine degli anni ’90 e che oggi si sta riproponendo alla scuola Massalongo.

Il fenomeno della *precarietà* è stato l’elemento emergente fin dai primi momenti della mia presenza sul campo e successivamente è diventato il tema conduttore lungo il quale ho scelto di sviluppare l’indagine.

Ho voluto ricostruire le tappe dei percorsi vissuti, per riportare come sono stati affrontati e superati momenti di forte instabilità, attraverso strategie sapientemente attivate per superarli. Ho osservato sul campo come le insegnanti vivono questa loro condizione di scuola, quali azioni e invenzioni hanno messo in atto per

⁶ Intervista a E.P., ex Dirigente Scolastica 15° Circolo Didattico di Verona.

sopravvivere a questo loro stato di incertezza che le chiama in causa professionalmente e umanamente, quale politica è stata e viene tuttora attuata a livello dirigenziale per far fronte a questa problematica, quali risorse vengono mobilitate anche all'esterno della scuola, come sostegno e aiuto a questo stato di difficoltà.

Gli insegnanti, i dirigenti e i genitori sono continuamente chiamati a misurarsi su un campo ostile; come vedremo, questa *soglia del limite* li ha attivati nella creazione di percorsi, di iniziative che li ha portati ad allacciare nuovi rapporti, attingendo a risorse forse mai sperimentate prima, per difendere la propria scuola, come uno “spazio pubblico di unità”, oltre che luogo di saperi e di apprendimenti. Ricostruire assieme agli attori in campo le scene di una trama che parla di scuola attraverso le tappe che queste due realtà scolastiche hanno vissuto negli ultimi dieci anni fino a configurare lo scenario presente, è stato un viaggio stimolante e complesso, che ora possiamo iniziare a ripercorrere insieme.

3.2 Il racconto dell' esperienza

3.2.1 Accesso ai luoghi della ricerca

Scuola Abramo Massalongo, via dell'Artigliere 7, quartiere di Veronetta.

Da qui iniziò la mia esperienza di ricerca un lunedì mattina nei primi giorni di Ottobre⁷. Arrivai al cancello di quel vecchio e maestoso edificio che accoglie la scuola primaria e la scuola materna. Il plesso scolastico della scuola Massalongo si trova sul crocevia di grandi vie, lungo le quali si snoda il quartiere. Questa prima scuola dove ho condotto la ricerca mi sembrò essere già un po' familiare. Si trova infatti molto vicino alla sede dell'università e molte volte, percorrendo il grande viale sul quale la scuola si affaccia, avevo osservato i bambini e le bambine che giocavano nel grande cortile alberato.

⁷ La ricerca ha avuto luogo nell'a.s. 2008/2009, dal mese di Ottobre 2008 al mese di Giugno 2009.



Fotografia 1 e 2: La scuola primaria A.Massalongo

Con un po' di timore suonai il campanello quella mattina, immaginavo che sarebbe iniziata un'avventura grande e difficile.

Non sapevo ancora, fino a quel momento e anche in seguito, quale percorso avrebbe preso questa mia ricerca: avendo insegnato per molti anni nella scuola primaria, ero consapevole che mi sarei trovata di fronte ad una complessità forse difficile da gestire e tuttavia confidavo che la strada si sarebbe tracciata da sola, e per molti aspetti è stato così.

La difficoltà di svolgere ricerche in ambiti di studio complessi, come sono le scuole, è uno dei motivi per i quali in questo settore gli studi etnografici, soprattutto in Italia non sono numerosi (Gobbo, 2003). Ciò dipende proprio dalla problematicità che comporta condurre ricerche partecipative in ambienti noti, familiari, dove è difficile guadagnare quella distanza tra ricercatore e campo di studio che caratterizza invece la ricerca antropologica. Nondimeno la necessità di trascorrere un prolungato periodo di tempo sui luoghi della ricerca rappresenta un fattore che scoraggia indagini etnografiche negli ambiti educativi e scolastici.

Consapevole di queste difficoltà, che avevano costituito elementi di riflessione nel periodo che precedeva la mia esperienza sul campo, ero per un certo verso confortata dalla mia esperienza di insegnante, utile forse a comprendere molte delle dinamiche

osservate. Per un altro verso, invece, ero consapevole che sarebbe stato necessario nello stesso tempo cercare di guadagnare una parziale estraneità con l'esperienza che osservavo, per non correre il rischio di perdere aspetti ritenuti scontati o insignificanti della realtà che avrei avuto davanti.

Con questo carico di pensieri ed emozioni iniziavo quel mio percorso.

Qualche mese prima di iniziare la ricerca avevo preso contatti con il Dirigente Scolastico. Egli, molto aperto ad ogni esperienza di ricerca, mi aveva fornito già in quel primo incontro alcuni elementi di conoscenza dei due plessi scolastici, introducendomi a diversi aspetti di problematicità che a suo parere si stavano verificando nelle due scuole.

Nei primi giorni dell'anno scolastico avevo avuto poi un incontro con le insegnanti della scuola Massalongo, durante il quale avevo spiegato il tema della ricerca e concordato la mia presenza a scuola. Sentivo che per loro era importante sapere come si sarebbe svolta l'osservazione, in quali giorni, in quali classi, in quale orario. Pur non avendo chiaro nemmeno io quale sviluppo avrebbe avuto quella mia esperienza nella scuola, ho cercato di rassicurarle il più possibile. Avevo messo in conto fin da subito che scegliendo di svolgere l'indagine facendomi guidare dall'osservazione di ciò che avrei incontrato, sarei stata forse costretta a non attenermi a orari prestabiliti, ma ad essere presente in orari e luoghi che non si potevano già prevedere. Quella loro preoccupazione, più di una volta espressa, mi faceva ricordare le parole del Dirigente dalle quali traspariva che una delle due scuole presentava degli aspetti di problematicità maggiore rispetto l'altra. Poteva quindi essere interessante secondo lui avere una restituzione da un occhio esterno per capire, a suo dire, il perché di una maggiore "rigidità" di una delle due scuole. Pensai in quel momento che forse si riferiva proprio alla Massalongo, quella loro preoccupazione me lo faceva pensare. D'altra parte non conoscevo l'altra realtà e il timore di giungere a conclusioni troppo affrettate, che avrebbero compromesso l'obiettività del mio sguardo, mi conduceva in quel momento a sospendere ogni giudizio, a osservare, imponendo a me stessa di rilevare semplicemente ciò che avveniva, ad assecondare e accogliere anche loro perplessità emerse. La necessità e il desiderio di restituire il più fedelmente possibile uno spaccato importante di spazio

sociale, mi imponeva questa postura: mettere tra parentesi ogni conoscenza pregressa che potesse anticipare una lettura che rischiava di non essere abbastanza fedele.

Qualche minuto di attesa, poi il cancello si aprì.

Percorrendo la breve e ripida scalinata che portava all'ingresso della scuola, potevo osservare, questa volta *dall'interno*, quel grande giardino che nei momenti di intervallo si riempiva delle voci, dei colori e dei movimenti dei bambini. La sensazione che provavo era quella di entrare al “centro” della scuola, ma anche del quartiere stesso e non solo in senso fisico e geografico.



Fotografie 3 e 4. Il cortile esterno alla scuola A. Massalongo

La maestosità dell'edificio e la sua posizione centrale anche rispetto ai luoghi dei saperi universitari, che si snodano tutto intorno, in quel momento mi sembrava attribuisse alla scuola anche un significato simbolico di centralità riservata ai bambini e alle bambine che la frequentano e che proprio in quel luogo si accostano ad esperienze sociali e di conoscenza per loro nuove.

Arrivai all'ingresso: davanti a me un lungo corridoio; la sua parte iniziale funge da piccolo atrio; a metà circa è interrotto da una vetrata colorata di disegni e immagini dipinte sui vetri, che divide lo spazio della scuola primaria da quello riservato alla scuola materna. Sulla sinistra del corridoio si trovano due aule, sulla destra invece, una grande scala che porta al piano di sopra; al di là della scala si trova un passaggio stretto che conduce all'ascensore. In quello spazio esiguo, sono disposti su una fila continua alcuni tavoli, sui quali sono di solito sistemati confusamente volantini e

circolari, il telefono e il “librone”: un grande libro aperto, sul quale ogni giorno vengono annotati gli insegnanti assenti, gli appuntamenti della settimana, le riunioni e altre comunicazioni di servizio.

Osservai fin da subito la sua collocazione in quel luogo: uno spazio di passaggi sfuggenti, di scambi di saluti veloci, nel quale le insegnanti frettolosamente prendevano visione delle comunicazioni scritte prima di entrare in classe. Quello spazio così indefinito sostituiva la classica stanza degli insegnanti, dove ci si incontra prima e dopo le lezioni, si scambiano impressioni, ci si racconta quanto accade; anche la macchina del caffè, posta in fondo allo stretto corridoio poco prima dell’ascensore, non rappresenta un’ occasione di incontri e scambi quotidiani tra le insegnanti.

Al piano superiore, al quale conduce la grande scalinata, si trovano le altre aule, tre per le altre classi della scuola, una per il progetto di prima e seconda alfabetizzazione e l’aula di inglese. Il lungo corridoio é tutto colorato da disegni, fotografie e vari lavori dei bambini.

Quel primo giorno di scuola un’incaricata del personale ATA mi accompagnò fino in fondo al corridoio, dove si trova la classe II.

Ad attendermi la maestra A. G.

.... A.G mi accoglie in classe in modo ospitale. Mi presenta ai bambini, per la maggior parte alunni stranieri. Me li presenta ad uno ad uno, con i loro nomi, la provenienza e qualche notizia personale.

I bambini sono silenziosi e sembrano molto incuriositi dalla mia presenza.....

Io mi siedo al tavolo di un bambino assente, accanto ad una bambina, anche se avevo proposto all’insegnante di sedermi in fondo all’aula; lei mi indica di occupare quel tavolo. Mi siedo e fingo di leggere e prendere appunti, era una situazione tutta nuova anche per me; mi rendo conto che forse scrivere continuamente sul mio blocco poteva essere un elemento di disturbo per l’insegnante, così decido di mettere il blocco sotto il mio libro e leggere solamente, scrivendo velocemente solo alcune note.

(Lunedì 6 ottobre 2008; note dal diario di ricerca)

Non volevo che le insegnanti vivessero la mia presenza come un’osservazione orientata sul loro lavoro. Questa era una delle priorità che mi ero imposta. La

postura che il ricercatore assume mentre svolge ricerca sul campo è stata una delle questioni sulle quali gli etnografi si sono interrogati. Il rischio di essere percepiti come controllori di ciò che accade nelle situazioni osservate, rischia di modificare ciò che avviene, inibendo o ampliando atteggiamenti che in condizioni naturali avverrebbero in maniera differente. Sentivo che per A.G. il mio prendere appunti avrebbe potuto essere un elemento di disturbo, come di controllo, per me almeno sarebbe stato così; anche nei giorni seguenti, le sue spiegazioni venivano interrotte da alcune frasi che rimarcavano alcuni concetti, anche in maniera scherzosa, e spesso, alla fine delle sue frasi, indirizzava il suo sguardo verso di me. Pur cercando di essere il più discreta possibile, vedevo che la mia presenza modificava in qualche modo il clima della classe e ciò mi faceva temere che la realtà che avrei riportato non sarebbe stata così fedele a ciò che sarebbe invece avvenuto in mia assenza. Come insegna Woods (2003), la postura di chi intende svolgere ricerca etnografica in contesto è quella di cercare di non disturbare la scena della ricerca e di non essere intrusivi con il metodo scelto, al fine di garantire, per quanto possibile, che i dati e le analisi riflettano intimamente quanto avviene. Era questo il mio obiettivo. In realtà la mia presenza di osservatrice nelle classi II e IV era funzionale al prendere confidenza con quella realtà, poco a poco. Non mi interessavano le dinamiche relazionali vissute durante le lezioni, che avrebbero potuto costituire materiale per la costruzione di microetnografie (Ogbu, 1981). Quei momenti però erano fondamentali per farmi conoscere dalle insegnanti e acquistare la loro fiducia; pensavo che solo in quel modo avrei potuto accedere ai loro racconti e ad altri momenti di vita della scuola, nei quali poter cogliere aspetti preziosi e interessanti del passato e del presente.

I primi giorni di osservazione li svolsi per la maggior parte nella classe II. A.G. mi indicava gli orari in cui lei era presente a scuola. Il suo interesse a partecipare così attivamente alla ricerca mi sorprendevo positivamente. Lei è diventata nel tempo una delle testimoni più importanti delle mie annotazioni, la narratrice privilegiata di questa etnografia. A.G è presente alla scuola Massalongo da diciassette anni. Anche la maggior parte delle altre insegnanti sono in questa scuola da molto tempo. Non sono sicura avesse capito quale fosse il *focus* della mia ricerca; forse non glielo

avevo mai spiegato molto chiaramente; a più riprese le insegnanti me lo chiedevano; rispondevo dicendo che intendevo osservare i bambini. In questo modo, pensavo, le liberavo dalla preoccupazione di una mia valutazione sul loro operato.

Fin da subito A. G. nelle pause delle lezioni, negli intervalli o in qualche momento delle sue lezioni mi raccontava un pezzo di storia di quella scuola: il racconto si stava componendo.

3.2.2 La scuola Massalongo: tra tradizione e cambiamento

Lunedì 20 ottobre, ore 10.20

E' l'ora della ricreazione. La maestra sbuccia le mele per i bambini, che vengono in maniera sparsa al tavolo per prenderle. A.G. racconta di avere visto tante mele il giorno prima in Val di Non...

Mi sembra che il racconto mi richiami, così mi avvicino e mi riferisce della sua gita domenicale,

Tra un episodio e l'altro del suo racconto mi dice di essere in questa scuola da molti anni. Prima era all'IPAI, una scuola a tempo pieno. Queste prime informazioni suscitarono la mia curiosità, ma l'insegnante si allontana per dare delle merende che ha nell'armadio a delle bambine che gliele chiedono.

(Note dal diario di ricerca)

La Scuola Massalongo è stata la prima scuola a tempo pieno ad essere istituita a Verona. La Preside L.V., già in congedo da qualche tempo, durante un nostro incontro mi raccontava che lei era stata dirigente di questa scuola per oltre vent'anni.

Fino alla metà degli anni '80 la Massalongo era stata prevalentemente la scuola del quartiere. In quegli anni offriva un'organizzazione antimeridiana, dal lunedì al sabato. Accoglieva cinque classi, dalla prima alla quinta, e i bambini che frequentavano erano quasi esclusivamente di famiglie del quartiere. Nell'anno scolastico '82/'83 presso la scuola Massalongo veniva inserito un gruppo di bambini che fino ad allora avevano frequentato una scuola speciale, l'IPAI, che si trovava sulle Torricelle, una zona collinare della città.

L'IPAI era stato istituito dall'allora Provveditorato agli Studi di Verona per l'accoglienza di bambini con handicap gravi ma che in seguito, per promuovere un processo di integrazione, aveva accolto anche bambini senza particolari difficoltà. In questo modo veniva estesa la possibilità di frequentare una scuola unica a quel tempo, con organizzazione oraria a tempo pieno. Per attrarre quante più famiglie possibile, il Comune aveva messo a disposizione un servizio di trasporto gratuito che raccoglieva i bambini nelle varie zone della città e li portava alla scuola. M. A., una delle insegnanti storiche della Massalongo, già in congedo da alcuni anni, già insegnante all'IPAI aveva vissuto il momento in cui la scuola era stata chiusa e trasferita presso la Massalongo.

Negli anni '79/'80, all'IPAI c'erano solamente handicap gravi della provincia di Verona. Non c'erano tanti, metti saranno stati setto o otto. Io avevo la specializzazione, venivo dalla scuola di Ponton⁸ e mi sono trasferita all'IPAI, dove sono rimasta per due anni; un'esperienza negativa perché c'erano questi bambini gravi, che non avevano rapporti con altri bambini, erano autistici, stato vegetativo malgrado tu cambiassi continuamente attività era assistenza più che altro. Allora abbiamo fatto una richiesta e il Provveditorato ha proposto a tutte le scuole di Verona la possibilità, per chi voleva, di poter frequentare quella scuola. Alcuni genitori hanno accolto la proposta. C'era un pulmann che portava su i bambini; ovviamente aumentando il numero di bambini, siamo aumentate anche come insegnanti. E' stato allora che è arrivata A.G.. Dopo qualche anno il Provveditorato ha disposto che l'IPAI venisse chiusa e tutti i bambini venissero portati alle Massalongo. (M. A.)

Ricostruire la storia di come era nata la Massalongo mi sembrò un passaggio interessante da compiere, e la presenza nella scuola di alcune maestre che erano presenti fin da quel momento di passaggio, facilitava la composizione. I racconti che loro mi riportavano esprimevano ancora la fatica e le difficoltà che quel processo di cambiamento aveva rappresentato e dal quale aveva preso avvio la nuova scuola Massalongo. Capivo che gli elementi di "ricordo" che si facevano racconto avevano il grande potere di aprire continuamente a dei rimandi ulteriori, a contenuti ormai nascosti alla memoria che però si richiamavano, permettendomi di

⁸ Piccolo paese a nord della provincia di Verona.

raccogliere preziose testimonianze da confrontare, rinvenendo continuità e convergenze, talvolta contraddizioni.

Il Provveditorato agli Studi di Verona aveva preso questa decisione perché l'edificio della scuola Massalongo disponeva di ampi spazi e poteva quindi ospitare un numero di bambini molto maggiore rispetto a quelli già presenti. Inoltre l'alto costo per il trasporto scolastico e per il mantenimento della scuola IPAI non poteva, secondo quanto ricorda M.A., e confermato anche dalla preside L. V., essere ulteriormente sostenuto dal comune di Verona.

Un tempo, racconta L. S., un'insegnante che per molti anni è stata alla scuola Massalongo, questa scuola era uno spazio molto ambito, anche da altre amministrazioni, era ad esempio al centro di interessi di ampliamento della vicina università.

L'inserimento di questo gruppo di bambini proveniente dalla scuola IPAI e delle sue insegnanti portava novità importanti all'interno della scuola. Per disposizione del Provveditorato, questi alunni avrebbero continuato la frequenza con un'organizzazione a tempo pieno, come già avveniva all'IPAI. Nasceva così una nuova scuola, che per una parte continuava la tradizione organizzativa già esistente, per l'altra si dava una nuova struttura oraria: una novità assoluta non solo per il quartiere ma per tutta la città. Il cambiamento, poi, riguardava anche un diverso tipo di utenza: il fatto che fossero stati inseriti bambini provenienti da altre zone della città o con problematiche molto forti, faceva sì che nascessero delle perplessità da parte delle famiglie del quartiere, che fino a quel momento avevano fruito della scuola. La Massalongo non era più solamente la scuola di Veronetta ora, almeno non solo, ma era diventata in poco tempo una scuola che dava risposta alle famiglie di tutto il centro storico e questo, ricorda la preside L.V., la connotava in modo molto forte rispetto ad altre scuole vicine, come la scuola Rubele, ad esempio.

Le insegnanti mi riportavano nei loro racconti gli elementi per loro più significativi legati a quell'esperienza di cambiamento:

Io sono arrivata in questa scuola venticinque anni fa, quindi questo è il ventiseiesimo anno, e ho vissuto proprio la trasformazione e l'evoluzione di

questa scuola perché io sono arrivata come insegnante di ruolo in sede definitiva alla Massalongo, quando il tempo pieno veniva attuato per la prima volta Io sono capitata in questa scuola quando è iniziata questa nuova esperienza. All'epoca c'era questa separazione netta, nettissima tra quello che era la scuola a tempo normale e questa nostra scuola a tempo pieno. Le docenti che lavoravano qui avevano vissuto questo trasferimento un po' come un' invasione, perché era una novità che scardinava un po' il tran-tran alle quali erano abituate. (M.L.)

La prima difficoltà è che abbiamo dovuto sopravvivere con due realtà diverse, un tempo pieno e una scuola normale. Mano a mano che si andava avanti quasi tutti i bambini si sono convinti al tempo pieno e nel giro di tre, quattro anni la scuola è diventata tutta a tempo pieno. (A. G.)

L'inserimento dei bambini della scuola IPAI comportava per le maestre un cambiamento di spazio sia fisico che relazionale; aveva richiesto, ad esempio, di stabilire dei nuovi legami con chi era già presente nella scuola da molto tempo; inoltre lo stesso spostamento da un luogo fisico ad un altro, imponeva loro un nuovo adattamento: iniziare ad abitare un' altra scuola, un nuovo quartiere, nel quale fino ad allora la Massalongo era stata scuola esclusiva delle famiglie del luogo.

Come si poteva prevedere, sempre più famiglie optarono per l'iscrizione dei propri figli nella sezione a tempo pieno; le classi con orario antimeridiano in pochi anni andarono esaurendosi e la scuola Massalongo divenne in breve tempo una scuola interamente a tempo pieno. Il trasporto scolastico che serviva la scuola IPAI era rimasto come servizio per quelle famiglie fuori zona che sempre più numerose si rivolgevano alla scuola Massalongo, il che portò in pochi anni al raddoppio del numero di classi, due sezioni per ognuna delle cinque classi.

La preside L.V. ricorda che la scuola fino all'inizio degli anni '90, godeva di una certa considerazione. Era riuscita a raggiungere dei buoni risultati; T.P., un'insegnante della Massalongo, ricorda che alla fine degli anni '80, primi anni '90 frequentavano la scuola circa cent'ottanta bambini; era un'utenza molto variegata: persone del quartiere, nel quale abitavano molte famiglie originarie del meridione, ma anche famiglie di professionisti, professori universitari, medici provenienti dai quartieri vicini.

... sono stati anni in cui questa scuola si sentiva abbastanza forte sia per il numero dei bambini, sia per il numero degli insegnanti, quindi per il numero delle risorse all'interno del plesso. Ti dirò che all'epoca dal punto di vista economico c'erano più possibilità, disponibilità anche di docenti. L'utenza non era solo del quartiere... Quando io sono arrivata, forse del quartiere non c'era nessuno, arrivavano dalle zone di borgo Venezia, Borgo Trento, Avesa, perché probabilmente questa scuola a tempo pieno, che era stata istituita all'interno dell' IPAI, faceva un'offerta diversa alle famiglie; allora di scuole a tempo pieno ce n'erano pochissime, e quindi chi aveva bisogno di questo servizio anche se abitava in quartieri diversi si serviva di questa offerta. (T.P.)

Era una scuola in auge perché dava risposta a tantissime famiglie. Nel frattempo nel centro storico erano nati anche altri tempi pieni ma ciò nonostante c'era una forte richiesta perché la scuola Massalongo si era veramente qualificata bene, aveva ottenuto dei grandissimi risultati, anche con l'inserimento di bambini con difficoltà notevoli; era stata una scuola che con il tempo pieno era riuscita a dare delle risposte positive, perciò aveva una buona credibilità. Ad un certo punto per non stipare le classi oltre modo con fuori zona, dovevamo fare una graduatoria di chi avesse diritto, perché eravamo fin troppi; la scuola doveva anche essere strutturata in base alle esigenze spaziali, tant'è vero che abbiamo dovuto fare richiesta anche alla circoscrizione, che ci attrezzasse il piano terra in un certo modo, per ampliare al massimo l'offerta e la possibilità di usufruire di questa scuola. (L.V.)

I due fattori che contribuirono al successo della scuola Massalongo in quegli anni furono da un lato la nuova offerta oraria, che rispondeva all'esigenza di quelle famiglie che necessitavano di un servizio scolastico prolungato, dall'altro la presenza di insegnanti molto preparate, dotate di personalità forti, con le quali talvolta era difficile anche convivere, come ricorda F.C, un'ex insegnante della scuola Massalongo, che però erano riuscite a costruire della scuola l'idea di un ambiente ricco professionalmente e con una buona offerta di formazione, suscitando un alto livello di fiducia tra le famiglie.

Fino a qui, la ricostruzione di alcuni aspetti caratterizzanti la Massalongo nel momento di passaggio da plesso del quartiere a prima scuola della città a tempo pieno. Gli anni successivi, come già ricordato, furono anni di grande consenso da parte di molte famiglie, che numerose si rivolgevano a questa scuola per la formazione dei propri figli; un periodo che continuò fino a che si introdussero elementi di grande novità, portati principalmente da un radicale mutamento socio

demografico che ha interessato il quartiere di Veronetta. Dalla fine degli anni '90, infatti, un progressivo declino, acceleratosi nei primi anni duemila, ha portato ad un crescente abbandono della scuola da parte di una numerosa utenza italiana.

Lo stesso fenomeno che si era verificato qualche anno prima anche presso la scuola Rubele, anche se le motivazioni erano state parzialmente differenti.

Prima di continuare con la storia della scuola Massaolongo, procediamo dunque conoscendo anche la scuola Rubele, presso la quale nello stesso periodo si erano affrontate e superate difficoltà molto simili.

3.2.3 ... alla scuola B. Rubele

La scuola Batolomeo Rubele si trova a circa un chilometro di distanza dalla scuola Massaolongo. Un edificio molto vecchio ospita le aule della scuola, disposte attorno ad un piccolo chiostro nel quale i bambini trascorrono i momenti di intervallo.



Fotografia 5: La scuola primaria B. Rubele



Fotografia 6: Il chiostro interno alla Scuola B. Rubele

Il primo giorno in cui andai alla scuola Rubele, entrando nell'atrio che precede il portone d'ingresso della scuola, mi colpì subito una grande tela arancione, appesa sul lato destro dell'atrio, sulla quale erano ritratti in maniera stilizzata dei visi di donne accompagnati dalla scritta "Siamo tutte uniche".



Fotografia 7. Scuola Rubele

Il messaggio si riferiva certo ad uno dei contenuti più dibattuti della Riforma Gelmini⁹, che prevede il graduale ritorno nella scuola della figura del maestro unico già a partire dall'anno scolastico 2009/2010. Questo mi anticipava quale fosse la presa di posizione delle insegnanti verso le nuove indicazioni ministeriali e testimoniava che la scuola non era neutrale rispetto a quanto stava avvenendo in materia di politica scolastica.

Capii in seguito che l'impegno anche politico di alcune di loro, sia per la scuola ma anche per la città, era molto forte e le accumulava, rappresentando un elemento di forte unità e coesione.

⁹ Decreto Legge Gelmini 137/2008, convertito in Legge 169/2008.
(<http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/home.htm>).

All'ingresso una porta a vetri conduce nel chiostro; sulla destra si trova la sala mensa, mentre sulla sinistra una scala a due rampe porta al piano superiore dove sono disposte le aule lungo due corridoi.

Giovedì 8 Gennaio

... Salgo le scale. I bambini stanno facendo lezione. Approfitto per osservare il corridoio, i cartelloni, ... e per ascoltare qualche voce dalle porte socchiusse. Una luce intensa entra dalle piccole finestre a feritoia che numerose percorrono il corridoio. Si sentono solo alcune voci delle insegnanti che spiegano e qualche intervento dei bambini e si sente quel caratteristico "profumo di scuola". Visito volutamente una parte di corridoio dove si trovano due porte. Su una si trova una grande scritta "Biblioteca", sull'altra una colorata "FantasIsolo"

(Note da diario di ricerca)

Sulla porta di ogni aula si trova un cartoncino colorato che riporta il nome dell'insegnante di classe. Le pareti del corridoio sono colorate da tanti cartelloni diversi, con foto, lavori dei bambini, articoli di giornale e scritte varie.

Come la scuola Massalongo, anche la Rubele si trova nel quartiere di Veronetta e anch'essa ha vissuto nel passato l'abbandono massiccio delle famiglie del quartiere e delle zone vicine. Per prima questa scuola ha avvertito l'eco, sia pure sfumata grazie alla sua posizione meno centrale, di quei cambiamenti sociali dovuti al massiccio arrivo di stranieri che avevano occupato il quartiere. Sarebbe tuttavia fuorviante credere che l'arrivo dei bambini immigrati fosse stato l'unico fattore di crisi per la scuola. L'abbandono da parte di molte famiglie della zona era avvenuto perché in essa si concentravano molte situazioni difficili. Alla scuola Rubele in quegli anni facevano riferimento due istituti del quartiere: il Don Calabria, che ospitava bambini di case famiglia con problemi di disagio sociale anche gravi, e il Cerris, l'ex IPAI (lo stesso istituto dal quale era nata la scuola Massalongo), che ospitava numerosi casi di bambini portatori di handicap. L'ingresso poi dei primi stranieri nel quartiere e nella scuola, aveva portato alla formazione di classi con un'alta concentrazione di problematiche di diversa natura.

La scuola, raccontano le insegnanti, appariva come un "ghetto"; C.S. racconta che quando quattordici anni prima lei era arrivata, aveva una classe quinta con quattro bambini certificati, tre stranieri e due di una casa famiglia, "era una situazione

davvero difficile da gestire”¹⁰. Tutti questi motivi, assieme al fatto che vicino alla scuola esistevano strutture private che raccoglievano buona parte del bacino d’utenza autoctona, avevano portato ad una forte contrazione del numero di iscrizioni, tanto da arrivare per l’anno scolastico 1996/1997 alla formazione di una classe prima con soli tre bambini iscritti. In totale, poi, nella scuola, si era arrivati ad un numero di bambini al di sotto dei cinquanta iscritti. La prospettiva della chiusura e l’accorpamento con la Massalongo si stava profilando come una possibilità molto reale.

La massiccia ondata migratoria poi, avvenuta dai primi anni duemila in seguito ai ricongiungimenti familiari, aveva portato a Veronetta un’alta presenza di famiglie immigrate, tanto da far diventare questa zona il quartiere della città con la più alta densità di stranieri. Per entrambe le scuole la presenza di questi bambini veniva vissuta dai residenti come un fattore penalizzante: si stava velocemente diffondendo un’idea pregiudiziale secondo la quale era svantaggioso far frequentare ai figli una scuola nella quale i bambini stranieri, a causa della loro scarsa conoscenza della lingua, avrebbero compromesso un regolare percorso formativo.

Il fenomeno migratorio che aveva interessato il quartiere e ridotto notevolmente l’utenza italiana sostituiva solo in parte la diminuzione delle presenze autoctone. Fu per questo che in entrambe le scuole si verificò, in tempi diversi, una forte contrazione del numero di iscrizioni.

3.3 Un contesto sociale difficile: il quartiere di Veronetta, la casbah della città

Veronetta é una delle ventitre zone amministrative in cui è divisa la città di Verona. Essa rientra nell’area territoriale della prima circoscrizione e coincide con un’ampia area urbana che si sviluppa lungo la riva destra dell’Adige sino a Porta Vescovo (Guglielma, 2004). Dai primi anni 2000, per effetto dei ricongiungimenti familiari,

¹⁰ Tratto dall’intervista a C.S.

il quartiere viene investito da un'ondata migratoria importante. Molte famiglie immigrate trovano in questa zona della città alloggi disponibili e accessibili.



Figura 1: il quartiere di Veronetta

I dati che ci vengono forniti dalle statistiche cittadine¹¹ consentono una ricostruzione precisa dell'andamento migratorio e più in generale di quello demografico della città. Il numero di residenti stranieri è più che triplicato nell'ultimo decennio, un fattore che in parte sembra arginare il continuo calo demografico che interessa Verona come altri capoluoghi del Veneto.

Accanto a ciò l'indice di invecchiamento della popolazione è molto accentuato e solo in parte viene arginato dalla scarsa natalità.

Elemento che contraddistingue Veronetta rispetto ad altri quartieri della città è l'elevata densità abitativa (65,3 abitanti per ettaro contro una media comunale del 13,1%); inoltre 20 abitanti su 100 sono stranieri. Le famiglie uni-personali sono presenti in numero maggiore rispetto ad altre zone: i single sono il 59,8, con 3334

¹¹ "Il quartiere di Veronetta", elaborazioni socio-demografiche anno 2006. Annuario statistico 2007, a cura dell' Ufficio statistica del Comune di Verona.

individui, risultano così più numerosi rispetto alla media cittadina che si attesta attorno al 40,4%.

Le famiglie italiane residenti nel quartiere sono 4418, quelle straniere 1161. Gli abitanti italiani sono 10.411, mentre 2050 stranieri.

Negli anni 2002-2006 la media familiare scende da 2 a 1,7 unità. La bassa dimensione media familiare, per quanto riguarda le famiglie immigrate, indica che per questa tipologia di nuclei familiari il quartiere di Veronetta è un luogo di passaggio, che accoglie principalmente, in una prima fase, individui senza parenti.

I dati confermano che i primi insediamenti stranieri hanno riguardato la componente maschile e che solo dal 2000/2001 il fenomeno si è esteso alle presenze femminili e ai primi nuclei familiari. Nel momento successivo al ricongiungimento si è verificato uno spostamento delle famiglie verso i quartieri più periferici, a sud della città.

Guardando i dati relativi al numero di componenti dei nuclei familiari, si nota una decrescita del numero di famiglie all'aumentare del numero di componenti:

1. famiglie composte da due persone: 21,8% italiane, 13,2% straniere
2. da tre persone: 12,1% italiane, 9,7% straniere
3. quattro persone: 6,6% italiane 6,5% straniere

Le famiglie numerose, quelle cioè con più di quattro componenti, risultano essere appena lo 0,3% fra quelle italiane, e lo 0,9% fra quelle straniere.

Veronetta raggiunge inoltre il valore minimo anche per quanto riguarda la dipendenza della popolazione giovane non attiva in età 0-14 anni: solo 15 unità ogni 100 residenti attivi, contro una media comunale che raggiunge le 20 unità.

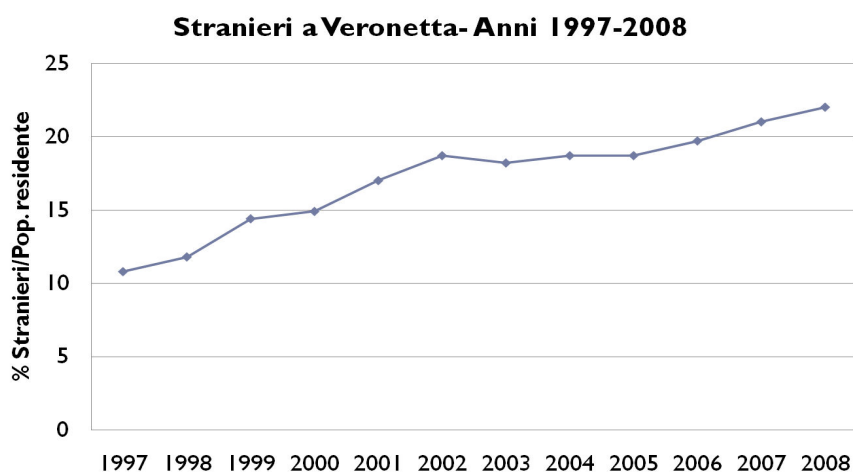


Grafico 1: Movimento migratorio a Veronetta, anni 1997/2008.

La dinamica migratoria avvenuta nel quartiere di Veronetta può essere ricostruita secondo tre fasi (Bertani, 2006): la prima risalente ai primi anni '90 quando si insediano gruppi di immigrati maschi che hanno trovato nel quartiere alloggi disponibili a basso costo; la seconda, che si registra alla fine del decennio, quando ormai sono presenti i primi nuclei familiari; la terza, intorno ai primi anni 2000, in cui si assiste allo stabilizzarsi degli insediamenti, con l'apertura di centri di ritrovo, luoghi di culto, negozi, call center.

Come abbiamo visto la presenza straniera nel quartiere subisce una crescita costante (grafico 3) con una lieve flessione negli anni 2003-2005.

Particolarmente interessanti per questo studio risultano i dati relativi alla presenza di bambini in età scolare. Nell'anno 2006 la presenza straniera di bambini 0-14 risulta essere maggiore di quella autoctona: 13,6% contro l'8,9%.

Il processo migratorio che si vive nel quartiere, soprattutto dal momento in cui si rendono stabili i nuclei familiari, si riflette anche sulla presenza dei bambini stranieri nelle due scuole di riferimento. Osserviamo come è cambiata l'utenza scolastica alla scuola Massalongo dai primi anni 2000 ad oggi.

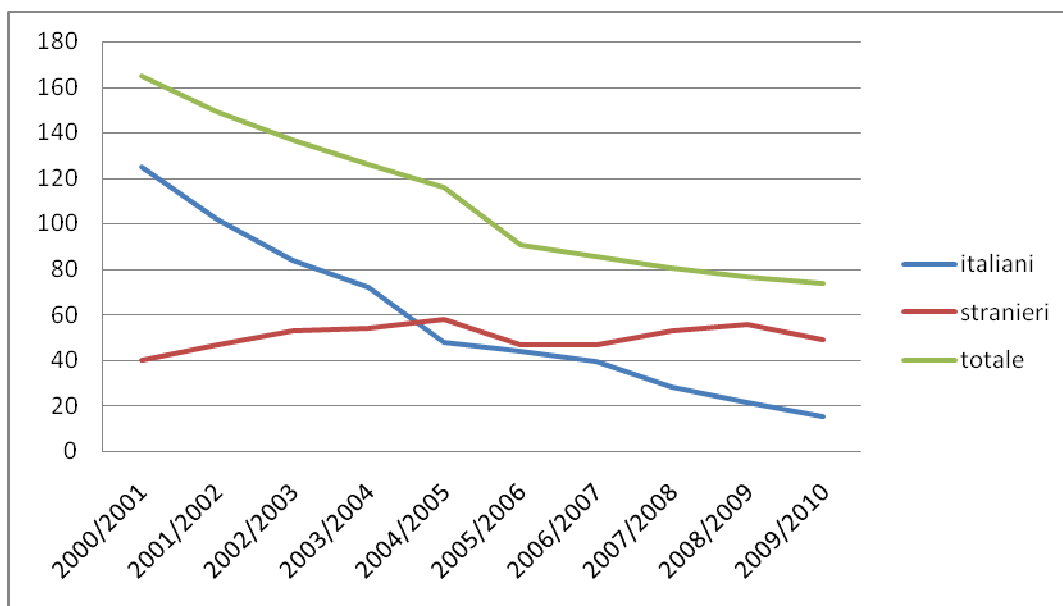


Grafico 2: Andamento numero di iscrizioni anni 1999 – 2009 (scuola Massalongo).

Il grafico mostra una diminuzione di circa il 50% degli iscritti dall'anno scolastico 2000/2001 a quello attuale. La curva relativa ai bambini italiani segue in parallelo la diminuzione del numero degli iscritti; in controtendenza, invece, gli inserimenti dei bambini stranieri, che continua a crescere, tanto da avere raggiunto per il nuovo anno scolastico 2009/2010 la percentuale dell'80%: 49 presenze straniere, contro 15 italiane.

I movimenti dell'utenza confermano quindi che Veronetta, così come riferiscono anche le insegnanti, ha la caratteristica di essere un luogo di passaggio. Molti alloggi sono disponibili perché gli edifici sono vecchi, molto spesso abbandonati dalle famiglie italiane, per cui avviene che in un appartamento possa vivere anche più di un nucleo familiare nello stesso momento.

Quando poi queste famiglie trovano lavori sicuri, si stabiliscono in altre zone a sud della città o nelle case messe a disposizione dal comune, per cui vi è un movimento continuo di arrivi e partenze. Ciò ha una incidenza molto forte sulla scuola, accade

così molto spesso che i bambini arrivino in corso d'anno o si trasferiscano in altre scuole ad anno scolastico in corso.

3.4 I nuovi arrivati: bambine e bambini stranieri a scuola

Se osserviamo le presenze dei bambini italiani e stranieri nelle due scuole, possiamo vedere come nella Massalongo si sia verificato un fenomeno di progressiva diminuzione di presenze italiane a fronte di un aumento continuo di bambini immigrati. Due dati che sembrano tra loro collegati da una relazione di causa ed effetto. In realtà come vedremo, le cose non sono andate proprio così. E' interessante comunque osservare che questi due fenomeni alla scuola Massalongo avvenivano contemporaneamente.

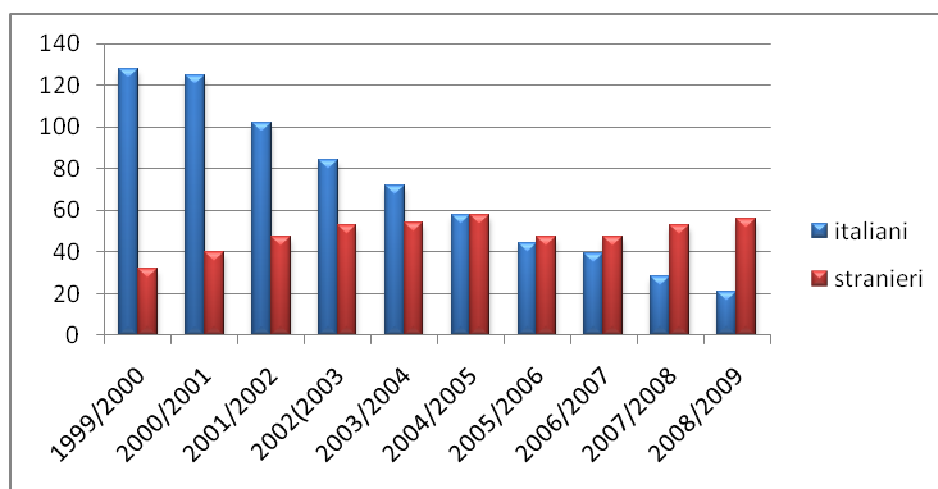


Grafico 3: Alunni Italiani e stranieri alla scuola Massalongo a.s. 1999/2000, 2008/2009

Nell' anno scolastico 2004/2005, alla scuola Massalongo la percentuale dei bambini stranieri era pari alle presenze italiane; già diverso lo stesso dato nell'anno

scolastico 2008/2009 nel quale il numero di bambini immigrati raggiunge circa il 75%.

Come ci dimostra il grafico 3, la diminuzione di presenza italiana è stata sostituita solo per una parte dalla presenza straniera, il forte calo demografico avvenuto negli anni 2002-2006, è stata una delle cause che ha fortemente ridotto la presenza di bambini autoctoni.

Diversa la situazione della scuola Rubele, nella quale il numero di stranieri incide in maniera minore, con una percentuale di presenze italiane che nell'anno scolastico 2008/2009 si attesta sul dato del 60%.

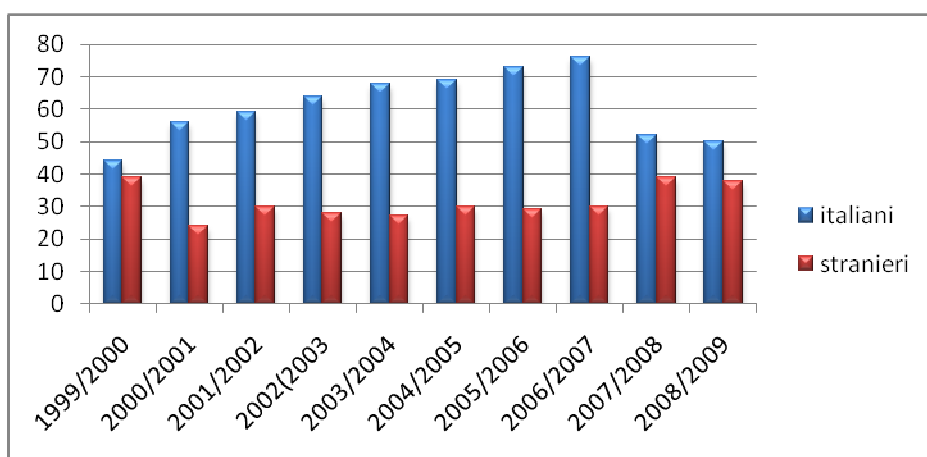


Grafico 4: Alunni Italiani e stranieri alla scuola Rubele a.s. 1999/2000, 2008/2009

Un numero sempre più esiguo di iscritti alla Massalongo ha portato alla contrazione del numero delle classi, tanto che dalle iniziali dieci classi (due per sezione negli anni '90), si è passato in pochi anni ad una sola classe per sezione.

E poi ad un certo punto cos'è successo... che è calata l'utenza, non so come mai, forse ci sono dei periodi in cui una scuola va di moda che si alternano ad altri in cui magari, non lo so, o per esperienze negative fatte dai genitori, per cui è facile anche demolire una scuola, basta diffondere un po' di notizie negative e già la demolisci. Insomma, quando io ho iniziato l'altro ciclo, era dirigente L.V.; siamo partiti con un numero di bambini ridottissimo, c'erano ventitre

alunni iscritti. Si dovevano fare due sezioni e lei è riuscita a farle: una di undici e una di dodici, però con questo patto, che se il numero degli alunni non fosse cambiato, l'anno successivo avrebbe accorpato le due prime. E così è stato. Ha fatto un'unica prima, un'unica seconda di ventitre alunni, e da lì è iniziata la storia della Massalongo con una sezione per classe. Non si è più riusciti a fare due sezioni, anzi gli iscritti sono andati proprio diminuendo perché insomma si sono create classi come quella di M.M. di dieci, undici alunni. (T.P.)

L'opinione diffusa sulla crisi della scuola Massalongo rispetto alla diminuzione delle presenze dei bambini italiani del quartiere fu ricondotta all'aumento massiccio di bambini immigrati con tutte le conseguenze di svantaggio che questa numerosa popolazione scolastica, molto variegata, comportava.

Sebbene questa fosse la motivazione più accreditata, il fenomeno migratorio non fu la sola causa, almeno non in un primo momento. Come raccontano le insegnanti, la crisi della scuola era iniziata già qualche tempo prima

I bambini nel quartiere non sono tantissimi, e quindi, chiaramente, era anche prevedibile che ci potesse essere un calo di iscrizioni, a meno che non fossero arrivati anche i bambini dei quartieri vicini, come era avvenuto in passato ... non credo che allora la motivazione della diminuzione di iscrizioni fosse l'alta presenza degli stranieri. Questa è stata una motivazione successiva magari, immediatamente successiva, ma allora no, perché non c'erano in classe così tanti bambini stranieri, sono arrivati soprattutto dopo. (T.P.)

Durante le interviste o anche in colloqui informali chiedevo alle insegnanti quale fosse la loro opinione, quali erano state secondo loro le cause che avevano portato la scuola Massalongo a questo stato di *precarietà* che in questi ultimi anni rischiava di non farle raggiungere un numero sufficiente di iscrizioni per la formazione delle nuove classi prime.

Mentre alcune di loro si interrogavano in maniera molto forte sulle motivazioni che potevano avere concorso al verificarsi di questo stato di cose, altre mi davano l'impressione di fuggire la ricerca delle vere cause, per fornire spiegazioni che attribuivano le motivazioni dello stato di crisi prevalentemente a circostanze esterne, ad esempio i cambiamenti demografici che hanno riguardato il quartiere, in ogni caso a motivazioni lontane da un loro diretto coinvolgimento.

Tante famiglie del quartiere, essendoci poche case nuove si sono trasferite. In queste case fatiscenti; le giovani coppie non verrebbero mai a sposarsi o a viverci. E' più facile che ci metti dentro la famiglia magrebina con cinque figli che tanto nessuno fa un controllo, ... dopo ci sono stati anni in cui, ad esempio, venivano i ragazzini delle famiglie di militari che lavoravano qui, alla caserma Passalacqua, loro venivano sempre da noi. Adesso la Passalacqua non c'è più. Cioè ci sono tante cose che si sono modificate. Adesso dicevano che ristrutturavano la zona di via Campofiore e che ci sarebbero state nuove famiglie, però è un movimento lento. (E.B.)

Come ogni percorso di cambiamento, quello che aveva riguardato le scuole dell'Istituto richiedeva una nuova definizione della politica scolastica e dell'agire progettuale e quotidiano delle insegnanti. Si rendeva urgente attuare delle forme di accoglienza, e ripensare i percorsi didattici tradizionalmente svolti, cercare nuove collaborazioni all'interno e all'esterno della scuola. Ciò metteva fortemente in discussione le modalità personali e le tradizioni di insegnamento delle singole scuole maturate in tanti anni di lavoro.

3.5 L'accoglienza ...

Come racconta M.M, uno dei problemi più difficili da affrontare negli anni in cui la popolazione immigrata diventava sempre più numerosa, erano gli inserimenti dei bambini che arrivavano in tutti i momenti dell'anno e la gestione di altri che cambiavano scuola o che rimanevano assenti per periodi molto lunghi, prolungando le visite nei loro paesi di origine, in occasione di qualche momento di vacanza.

L' insegnante E.B., referente di plesso e di Istituto del progetto di Intercultura, ricorda che quando nell'istituto il livello di integrazione aveva superato il 50% degli iscritti, era stata istituita un' apposita commissione, formata da insegnanti rappresentati ogni plesso scolastico, che aveva predisposto un protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri e l'attivazione dei primi progetti di alfabetizzazione della lingua italiana.

Nella commissione io ho una presenza di ogni scuola che porta la realtà di quella scuola nelle riunioni; allora abbiamo stilato un protocollo di accoglienza che è un vademecum delle buone azioni per l'inserimento dei bambini stranieri: questo parte dal coinvolgimento della segreteria a quello delle insegnanti, fino alla programmazione delle attività didattiche. In esso, chiaramente, c'è il primo momento, che è il colloquio con il dirigente, l'analisi del progresso scolastico e l'inserimento nella classe di riferimento. (E.B.)

Trattandosi della prima ondata migratoria, il primo problema da affrontare era la conoscenza della lingua. Per questo fin da subito era stato approntato un progetto di prima alfabetizzazione, tutt'ora svolto alla scuola Massalongo, nel quale vengono programmate attività di potenziamento della lingua italiana per i bambini più in difficoltà¹².

Si rendeva sempre più necessario predisporre dei percorsi didattici adeguati sia per i nuovi arrivati, soprattutto quando si trattava di prime immigrazioni, sia per i bambini italiani, per i quali era necessario predisporre percorsi di sviluppo delle conoscenze, approntando un progetto di insegnamento aperto anche a nuove sperimentazioni, come risposta ad una scuola che stava velocemente cambiando, L'attenzione delle maestre e dei maestri al buon inserimento dei bambini stranieri, i quali spesso gravati da situazioni di forte disagio sociale, le aveva portate a riflettere su quali modalità fosse necessario attuare per favorire gli inserimenti nelle classi. Un tema, questo, recentemente affrontato anche a livello ministeriale dove è nata la proposta di istituire delle "classi ponte" come momento di passaggio in preparazione all'inserimento dei bambini nelle classi di riferimento. L'esperienza di accoglienza già vissuta alla Massalongo e nelle altre scuole dell'istituto, aveva maturato nelle insegnanti la convinzione che ai bambini certamente serviva un supporto di potenziamento della lingua italiana, ma che l'aspetto della socializzazione era prioritario; l'inserimento nel gruppo di compagni della propria classe, secondo le insegnanti, doveva essere attuato fin dai primi momenti, per questo loro avevano preferito organizzare dei progetti di alfabetizzazione, che si

¹² Alla scuola Massalongo si svolgono due corsi di alfabetizzazione: uno di potenziamento (prima alfabetizzazione), l'altro di sviluppo (seconda alfabetizzazione). I bambini, in piccoli gruppi, seguono le attività del progetto una volta la settimana.

affiancavano alle proposte di insegnamento della classe di riferimento, nella quale il bambino veniva inserito fin da subito.

Questa scelta si era rivelata efficace, non solo rispetto all'apprendimento della lingua italiana, ma anche perché in questo modo si valorizzano le conoscenze che bambini hanno acquisito nel proprio paese di origine, facendole interagire con i nuovi codici linguistici.

Io, per anni, come altre colleghe ho pensato che questi bambini che arrivano, soprattutto per chi viene direttamente dal proprio paese, con una propria cultura, sì, magari potesse frequentare per un periodo una classe ponte che permettesse di essere inseriti in una classe di frequenza con un minimo di competenza della lingua, come prima forma di aiuto. Adesso non la penso più così. (E.B.)

La mia prima attuale è una prima di tutti bambini di seconda generazione: quando fanno la proposta della classe ponte a me viene da sorridere perché i miei bambini sono nati tutti in Italia, i genitori sono tutti stranieri, hanno una buona conoscenza della lingua di base, chiaramente non ottimale però buona; non tanto arricchita, c'è da lavorarci sopra, però la base c'è. Le varie proposte ministeriali adesso saranno da rivedere, però diciamo che ci sono delle situazioni che sono già più avanti rispetto quella che è la realtà, per cui non è che ci siano delle situazioni che non siano come le nostre, o delle situazioni con maggiori disagio; non è che le cose siano più facili, qui sono solo già più impostate. (E.B.)

Le insegnanti evidenziano così come le pratiche spesso precedono le formulazioni teoriche e le scelte di politica scolastica. In una scuola con grande percentuale di bambini immigrati, come la Massalongo, la proposta ministeriale di istituire delle “classi ponte” si sarebbe rivelata pertanto non appropriata come tipo di intervento. A livello di istituto, la politica di accoglienza della numerosa popolazione immigrata, in numero molto alto anche nella scuola secondaria di primo grado, ha richiesto che i singoli plessi organizzassero interventi autogestiti per governare efficacemente le necessità che in ogni realtà si evidenziavano.

La prima forma di accoglienza è stata in poco tempo tradotta in un intervento più mirato sulla socialità: la diversa composizione delle classi richiedeva in alcuni casi attenzione ai processi di integrazione con le poche presenze italiane; in altri casi si sono rivelati invece necessari interventi di sostegno di altra natura, come avviene

oggi per la classe di E. B., interamente formata da bambini stranieri di seconda generazione con una buona conoscenza della nostra lingua.

Le insegnanti hanno così elaborato forme di accoglienza più mature, adattando i percorsi dell'accoglienza ai singoli casi, per fornire risposte più efficaci e adeguate ai differenti bisogni.

3.6 Dal cambiamento alla crisi, un veloce passaggio

Dall'anno 2003/2004 il numero di alunni iscritti alla scuola Massalongo è continuato a diminuire tanto da arrivare lo scorso anno scolastico 2008/2009 a 76 alunni iscritti, con una incidenza straniera, come abbiamo visto, che si aggira intorno al 75 %.

I fattori che hanno portato a questo fenomeno di progressivo abbandono della scuola sono stati molteplici, alcuni di ordine organizzativo-strutturale, altri che hanno riguardato aspetti più di tipo socio-relazionale. L'apertura in altre zone della città di altre scuole con la stessa organizzazione oraria della scuola Massalongo ha orientato le famiglie provenienti da fuori quartiere a scegliere scuole più vicine a casa, facendo perdere in questo modo una consistente fetta di utenza di alunni/e; la contemporanea mancanza del servizio di trasporto scolastico è stato un altro motivo per il quale le famiglie di zone anche lontane della città non si sono più rivolte alla scuola Massalongo. Per questo, da qualche anno, essa è tornata ad essere quasi esclusivamente scuola delle famiglie del quartiere, come era stato negli anni passati. Ricordiamo che a questo elemento si era aggiunto nello stesso tempo anche un ulteriore fattore penalizzante: le famiglie autoctone con bambini in età scolare sono molto diminuite, anche se i dati¹³ disponibili evidenziano una discrepanza tra la reale presenza di utenti italiani, in numero certamente minore, e la loro effettiva frequenza sia alla Massalongo sia alla scuola Rubele. A titolo di esempio: il

¹³ Elenco alunni obbligati scuole Rubele e Massalongo – Ufficio anagrafe del Comune di Verona.

numero di bambini obbligati per l'anno scolastico 2009/2010¹⁴ per le due scuole era di ottantuno bambini/e nati/e nel 2004 e ventisette bambini/e nati/e nel 2005, per un totale di cento otto potenziali iscritti.

Alla classe prima della scuola Rubele attualmente frequentano diciassette alunni/e, solo quattordici sono gli iscritti alla scuola Massalongo.

Il fenomeno migratorio, fu considerato la causa principale di questo abbandono della scuola da parte delle famiglie italiane, e ciò portò ad un allontanamento sempre maggiore. L'idea che la Massalongo fosse diventata una scuola prevalentemente di alunni stranieri si diffuse in maniera molto veloce, con tutte le implicazioni, anche implicite, che questa definizione comportava: il timore del diverso, sentimenti di diffidenza, l'idea di una minore qualità dell'offerta formativa a causa di un presunto rallentamento dei ritmi di insegnamento. Il pensiero prevalente era quello di una situazione nel complesso svantaggiosa per i bambini autoctoni. Il fenomeno migratorio venne quindi ritenuto la causa primaria della crisi, e probabilmente in un secondo momento lo è stato, la diminuzione degli alunni però, come abbiamo già ricordato, era iniziata prima.

Le insegnanti danno una loro interpretazione rispetto a quanto era avvenuto:

Quell'anno (2003), già eravamo in crisi, diciamo che qualche anno prima noi andavamo bene mentre era la Rubele che non andava bene, aveva tutta una serie di ... cioè aveva tutti bambini stranieri. Lì, poi, è stata fatta una politica sia dalla dirigente, sia dalle insegnanti che aveva attivato questo progetto di Scuola Rubele a classi aperte, gruppi interscambiabili ... Comunque, noi come insegnanti della Massalongo ci lamentavamo con la direzione, perché secondo noi c'era uno smistare le richieste, per fare in modo che la Rubele non perdesse bambini; li mandavano là invece che da noi. Questa era la nostra sensazione, ..., ci sembrava strano che da un anno particolare, insomma, l'anno dopo che la Rubele era in crisi, da noi cominciarono a esserci meno iscritti. (L.S.)

L.S. ritiene che una delle possibili cause della diminuzione di alunni nella scuola poteva quindi essere stata, una politica scolastica che aveva indirizzato parte delle numerose frequenze della scuola Massalongo alla scuola Rubele, in quelli stessi anni, come vedremo più avanti, in grande difficoltà numerica. Rimane questa

¹⁴ I dati raccolti nel mese di Maggio 2009, sono stati confrontati mese di Settembre 2010, con il numero reale degli alunni frequentanti.

un'opinione non emersa in altre interviste. In realtà anche le insegnanti danno una loro spiegazione a questo fenomeno che, in quel momento, le chiamava in causa professionalmente e umanamente.

Questo evento “non era tutto imputato, anzi non era per niente imputabile a noi...”
(E.B.)

Anche secondo un'insegnante storica della scuola, oggi in servizio alla scuola Rubele, una causa era stata anche l'incapacità, ad esempio, delle insegnanti di gestire i rapporti con la scuola materna, che all'epoca si trovava in un altro edificio. Erano inoltre accaduti episodi, anche spiacevoli, che avevano coinvolto alcune di loro.

... e poi tutta una serie di questioni, ci sono stati dei colleghi che hanno avuto delle denunce; c'era una serie di problemi particolari per cui non ci mandavano più bambini perché c'era quel maestro lì, ...
E' stata veramente una disfatta....(F. C.)

Questo secondo ordine di cause individuate dalle stesse insegnanti, riguardano quello che io ho definito *ordine sociale delle relazioni*, intendendo che il modo nel quale vengono costruite le relazioni dentro e intorno alla scuola può contribuire alla costruzione dell'idea che di quella scuola viene percepita all'esterno. Ciò che stava accadendo non poteva infatti essere estraneo ad aspetti inerenti ai rapporti sociali e relazionali tra insegnanti nella scuola, con le famiglie e con il territorio.

L'osservazione di F.C., individua una prima importante componente da analizzare: il rapporto tra la scuola Massalongo e le scuole materne, interlocutrici importanti per la scuola primaria. I rapporti di collaborazione tra insegnanti dei due diversi ordini di scuola, che venivano intensificati per i progetti di continuità didattica, secondo F.C. non erano stati gestiti in maniera efficace e questo aveva portato le insegnanti delle scuole materne stesse a indirizzare i bambini in uscita presso altri plessi vicini. L'aspetto dell'inefficacia di rapporti professionali e sociali, rappresenta un elemento che potremmo analizzare attraverso la categoria del capitale sociale: le mancate risorse relazionali derivanti da rapporti positivi

diventano forme di svantaggio tangibili, che in questo caso si possono tradurre anche numericamente come diminuzione del numero di bambini provenienti da queste scuole.

La fase discendente per la scuola Massalongo è continuata fino a che, nell'anno 2003-2004, si sarebbero iscritti alla nuova classe prima solo bambini stranieri. Era un fatto eccezionale per la scuola, per il quartiere e per la città tutta.

3.7 Una scuola in bilico: creative invenzioni per non scomparire

Prima di affrontare lo studio, che possiamo definire di caso, della classe quarta della Massalongo, che segnò un punto definitivo di crisi per la scuola, ricostruiamo quanto era accaduto alla scuola Rubele alla fine degli anni '90: da questo racconto infatti possiamo trovare molti aspetti di analogia con quanto si sta verificando oggi alla Massalongo. In quegli anni un'esigua presenza di bambini nella scuola, faceva prospettare l'accorpamento delle due scuole; un rischio che aveva attivato le insegnanti a pensare ad una politica scolastica di innovazione e di creazione sociale (Piusi 2006), con l'obiettivo di difendere la scuola, e invertire la tendenza di una situazione che le stava portando alla chiusura. Il ridotto numero di nuovi bambini iscritti non consentiva l'assegnazione di un'insegnante per la nuova classe prima. La contrazione dell'organico era stato un segnale allarmante delle decisioni, che rispetto alla scuola Rubele, si stavano prendendo a livello di amministrazione scolastica.

La preside mi raccontò di quel pomeriggio, quando di ritorno da un incontro presso il Provveditorato agli Studi, dove si era discusso della situazione della Rubele, aveva trovato le insegnanti a scuola, ad attenderla:

Torno dal provveditorato alle tre meno un quarto. Dovevamo essere tutti già a casa, insegnanti e direttrice insieme, ma era troppo grossa la cosa. Mi sono fermata a vedere chi c'era; loro sapevano che avevamo in ballo la discussione dell'organico ed erano lì, in attesa, frementi di sapere come era andata. Dico: "...è così non ci danno l'insegnante perché abbiamo pochi bambini iscritti".

Nel giro di ventiquattro ore abbiamo fatto una riunione con tutti i genitori della futura prima e con i rappresentanti delle altre classi. Si era fatto poi un tam tam con il passa parola, per cui già il pomeriggio successivo avevamo l'incontro con gli insegnanti e i genitori per guardaci in faccia e dire "guardate che qua rischiamo che il quartiere perda la scuola, vediamo cosa fare!" (L.V.)

La prospettiva della chiusura della scuola, divenuta così reale, aveva portato ad una mobilitazione delle insegnanti, unite in una forte presa di posizione per salvare la scuola. L'idea era quella di elaborare una diversa proposta educativa e formativa che riconquistasse il consenso delle famiglie.

Già da tempo alcune insegnanti avrebbero voluto avviare una sperimentazione di apertura delle classi a gruppi di lavoro misti e attuare un'esperienza di lavoro sperimentale. Come avviene in molti casi, quella circostanza di svantaggio, diventò l'occasione per elaborare un progetto in cui si poteva realizzare una prima forma di "scuola attiva".

Ciò fu possibile mobilitando le risorse umane e professionali richiamate dal desiderio di difendere uno spazio sociale che loro stesse ritenevano fondamentale per i bambini e le famiglie, considerato prima di tutto luogo di incontro e di socializzazione, punto di riferimento per il quartiere e per la comunità. La presenza nella scuola di soggettività molto forti, che avevano avviato quella idea progettuale, era riuscita a coinvolgere non solo le altre colleghe, ma a valorizzare la presenza attiva dei genitori, ritenuta una *risorsa* indispensabile per attuare quel loro ideale di rinnovamento. Gli stessi genitori dei pochi bambini che erano stati iscritti alla nuova classe prima, con molta determinazione, esprimevano il desiderio di voler comunque far frequentare la scuola ai loro figli, sebbene si rendesse necessaria in quell'anno la formazione di una pluriclasse. Queste famiglie avrebbero potuto rivolgersi alle altre strutture scolastiche vicine, le scuole private cattoliche, che in quegli anni di abbandono della scuola statale avevano accolto molti bambini del quartiere; ma la chiusura della scuola "di tutti" era sentita dalle insegnanti e da queste famiglie il venir meno di uno "spazio pubblico" in cui potevano convergere le pluralità e trovare confronto opinioni molteplici.

Per questo tutti i soggetti coinvolti vennero attivati dall'emergenza, e in pochissimo tempo fu attivato un progetto di lavoro in cui tutti, dirigente, insegnanti e genitori parteciparono.

L'obiettivo era di riportare nella scuola un numero sufficiente di bambini che consentisse di evitare la chiusura e che permettesse di riconquistare credibilità e fiducia al fine di sostenere un futuro sviluppo della scuola.

La preside racconta come lei stessa fosse molto perplessa sulla possibilità di riuscire a cambiare la situazione.

C'è stata una cosa incredibile dal mio punto di vista: gli insegnanti nessuno escluso, cosa che di solito c'è l'astenuto o il contrario, lì nessun astenuto, nessun contrario, tutti che volevano far funzionare la scuola oltre modo.

Non nascondevo neanche io le perplessità, ma vedevo tanto entusiasmo da parte delle insegnanti e anche da parte dei genitori, nonostante fossimo in una situazione di ... veramente eravamo con le orecchie basse, molto demoralizzate; però il fatto di mettersi in gioco, soprattutto da parte dei genitori, è stata una cosa incredibile. (L.V.)

Le azioni di risposta si muovevano in diverse direzioni: si puntò inizialmente ad un'offerta didattica diversa, che ribaltava i tradizionali canoni di insegnamento.

Alla base di questa nuova strategia di insegnamento vi era l'idea della rottura delle classi e la formazione di gruppi misti, che prendevano ognuno il nome di un colore, nei quali i bambini venivano inseriti non in base alla loro età anagrafica ma rispetto una valutazione delle loro competenze iniziali.

Si proponeva così un'idea di scuola che superasse la tradizionale divisione dei bambini in classi di età, ma suddivisi invece per unità di lavoro a gruppi misti, nei quali essi si riconoscevano in base ai loro interessi e competenze, che non erano necessariamente uguali a quelle dei compagni della loro stessa età.

Organizzare un tipo di scuola fondata su queste premesse, significava rivedere l'aspetto progettuale delle discipline, le modalità didattiche da attuare in classe, e elaborare anche un diverso approccio anche rispetto la valutazione finale delle competenze.

Le insegnanti si erano ispirate alla didattica laboratoriale suggerita dai nuovi

orientamenti pedagogici proposti in quegli anni da Ferreiro e Teberoski¹⁵ sul metodo naturale di insegnamento della lingua. Un metodo che proponeva un approccio di insegnamento a partire dalle conoscenze acquisite in famiglia, nel proprio ambiente naturale o alla scuola materna.

Organizzare gruppi disomogenei per età, conduceva le professionalità insegnanti su terreni nuovi, non solo a livello professionale, ma anche rispetto una diversa modalità di vivere le loro relazioni, che è l'aspetto d'interesse di questa indagine. Esse si trovarono cioè a cercare modalità di collaborazione e di affidamento reciproco, tra di loro e con i genitori, che richiamava molto da vicino l'ideale che Hanifan stesso aveva maturato durante la sua esperienza nelle scuole rurali, per le quali auspicava una maggiore partecipazione dei genitori nel progetto formativo delle scuole. Il termine "successo", nelle riflessioni di Hanifan, non era riferito alle performance dei rendimenti dei ragazzi, questo era un obiettivo eventualmente da raggiungere in un secondo momento. Era prioritario invece per l'autore creare uno spazio di collaborazione fattiva e di accordo simbolico, il cui fine era migliorare l'ambiente scolastico per il benessere dei bambini, delle insegnanti e delle famiglie. La scuola diventava in questa ottica un luogo dove si creava benessere e capitale per la comunità sociale, e questo si traduceva in traguardi positivi anche rispetto i percorsi conoscitivi e le competenze acquisite dai bambini.

Il progetto didattico della scuola Rubele richiedeva di rivedere molti degli approcci tradizionali dell'insegnamento; ad esempio una diversa concezione dei "tempi dell'apprendimento" dei bambini consentiva di porre attenzione ai singoli casi, attraverso una valutazione iniziale che individuava le competenze di ognuno e un adeguato inserimento nel gruppo di riferimento. Ciò rappresentava pertanto un criterio molto efficace, che dimostrava tutta la sua forza nei momenti, ad esempio, di accoglienza dei bambini stranieri, per i quali attraverso il metodo naturalistico si valorizzavano anche le loro scarse conoscenze della lingua.

¹⁵ Secondo le ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberosky per l'insegnamento della lingua scritta è necessario utilizzare un metodo di insegnamento il più vicino possibile ai bisogni "naturalisti" dei bambini. (cfr. E. Ferreiro (1997), *Teoria y practica de la alfabetizacion*. Mexico: Ed. Fondo de Cultura Economica).

L'organizzazione del lavoro didattico dei gruppi richiedeva una progettazione comune delle attività e ciò aveva portato ad una forma di lavoro collaborativo tra le insegnanti e complementare tra gruppi che in occasione delle feste di Natale o di fine anno scolastico veniva assemblato e proposto ai genitori come un grande progetto di lavoro della scuola.

A.B. mi racconta che si lavorava su un tema, ad esempio il Portogallo: un gruppo preparava una recita, un altro una danza, un altro ancora lavorava sui cibi tipici o sulla storia; c'era poi chi si occupava del giornalino, che raccoglieva notizie, faceva interviste ecc. Per il giorno dello spettacolo venivano poi coinvolte anche le famiglie, alle quali si chiedeva di preparare dei cibi tipici, da condividere dopo lo spettacolo dei bambini.

Due aspetti a mio parere importanti emergono dal resoconto fino a qui svolto: il primo riguarda la proposta di una scuola come una "comunità di lavoro", nella quale il progetto educativo e formativo veniva portato avanti nei singoli gruppi con la sapiente coordinazione dalle insegnanti, registe di questo percorso di formazione e di educazione. Il fatto poi che i risultati di questo percorso di lavoro fossero proposti alle famiglie, diventava per i bambini un momento in cui anche i genitori venivano coinvolti e apprezzavano il lavoro che si svolgeva a scuola. Questo secondo aspetto di partecipazione ha una valenza molto forte rispetto al tema trattato in questa ricerca. Il momento di festa, dove spesso venivano allestite delle mostre dei lavori svolti nei laboratori didattici era occasione di apertura degli spazi della scuola alle famiglie e al quartiere. Essa aveva la forza di comunicare l'unità che si viveva all'interno della scuola, una forma di vivere le relazioni che Putnam (2000) definirebbe di tipo *bonding*; il lavoro dei bambini e delle/i maestre/i diventava capitale di conoscenza per i genitori ma anche per altre persone interessate alla vita della scuola, che in quelle occasioni avevano la possibilità di collaborare attivamente, attuando delle forme di relazione di tipo *bridging*, di collegamento tra famiglie stesse, o con altre persone del quartiere. La consapevolezza che il successo del loro nuovo progetto di scuola non poteva realizzarsi solamente attraverso la nuova proposta didattica, ma doveva anche appellarsi a risorse anche esterne ad essa, portò le insegnanti a cercare altre

strategie, a potenziare ad esempio i rapporti con le scuole materne vicine, nelle quali avevano proposto, nei progetti di continuità didattica, le stesse modalità dell'insegnamento naturalistico presentato nelle classi della scuola primaria.

In questo caso si investiva sulle relazioni e sul lavoro di rete ad un livello più ampio, al di fuori della scuola. Attraverso la proposta dei progetti laboratoriali nelle scuole materne, le insegnanti intendevano far conoscere la nuova proposta formativa che veniva offerta alla scuola Rubele, per conquistare le famiglie dei bambini potenziali nuovi utenti.

Esse puntavano sulle buone relazioni che avevano stabilito e coltivavano con le insegnanti della scuola materna come dispositivi di mediazione e di conoscenza, attraverso i quali raggiungere le famiglie dei bambini che frequentavano la scuola.

Il rischio di una possibile chiusura della scuola Rubele aveva maturato la consapevolezza che era necessario creare dei collegamenti con l'esterno per diffondere elementi di conoscenza dell'offerta didattica proposta e i percorsi di innovazione che si stavano attuando. Questo si rendeva necessario per contrastare l'idea, che si era creata e diffusa intorno alla scuola, di una presunta scarsa ricchezza delle proposte formative offerte. Per veicolare questo tipo di messaggio era necessario arrivare, anche indirettamente, a molte famiglie altrimenti difficilmente raggiungibili.

E' interessante il parallelismo delle due situazioni che, seppur in momenti diversi, hanno riguardato le due scuole con molti elementi di analogia. In entrambi i casi l'idea del presunto svantaggio attribuito alle scuole era maturata dalla rappresentazione sociale che si era creata e diffusa al di fuori della scuola. Un' idea che derivava dal timore e dal pregiudizio di una diversità e di limite per il percorso formativo dei propri figli, fattori che erano riusciti a mettere in serio pericolo la sopravvivenza stessa delle scuole.

Le insegnanti della scuola Rubele, consapevoli di questa idea diffusa, che non era comunque solamente una convinzione pregiudiziale, ma per una certa parte anche un limite reale, inizialmente avevano preso posizione rispetto la problematica dei numerosi bambini con handicap e disagi gravi che frequentavano la scuola. Pur avendo avviato con i servizi sociali una buona collaborazione, che aveva portato

nella scuola la presenza di personale di assistenza, era comunque necessario trovare delle soluzioni alternative all'alta concentrazione dei molti casi di disagio presenti. Sottolineo questo aspetto poiché anche in questo caso la soluzione di un problema richiedeva di appellarsi ad un lavoro di rete in cui più soggetti agenti fossero coinvolti.

La decisione che la scuola Rubele dall'anno successivo avrebbe accolto solo pochi inserimenti di casi di difficoltà provenienti dai due istituti vicini, richiedeva che anche altre scuole primarie venissero coinvolte. Per questo fu necessario da parte della dirigente, attivare una di rete di collegamento con i dirigenti scolastici degli istituti vicini, ai quali era stato chiesto di accogliere i bambini anche nelle loro scuole.

... Io mi sarei data da fare a tutti i livelli per non creare una concentrazione di casi e siamo riusciti in due anni, con rapporti istituzionali, con il provveditorato, con settore sociale del comune, con colleghi dirigenti della zona, a far sì che i bambini venissero smistati su due circoli diversi e su cinque scuole anziché una; però bisognava avere la condivisione da parte di tutti perché voleva dire: il servizio di trasporto, le mense garantite nelle varie scuole, individuare le scuole che potevano accettare questi bambini; un utilizzo del mezzo di trasporto scolastico compatibile con le finanze e un ragionamento proprio di orari, cioè che i bambini dal terzo circolo venissero nel nostro, che andassero in una scuola e non in un'altra ecc..., insomma nel giro di pochi anni, da quando avevamo iniziato lo smistamento a quando si era radicato questo sistema, alle Rubele cominciamo a respirare, perché quando ci sono quei concentrati lì c'è bisogno non solo di personale in più, ma di tantissime altre cose. (L.V).

La promessa che, anche su quel fronte, la scuola Rubele avrebbe dato delle risposte fu un fattore sicuramente determinante e di rassicurazione per le famiglie, anche se questa decisione non nascondeva dei rischi: fino a quel momento infatti l'utenza proveniente dai due istituti Cerris e Don Calabria aveva garantito un numero minimo di bambini necessario alla formazione delle classi. C.S. ricorda però che era una scommessa che si doveva affrontare: se si voleva salvare la scuola Rubele era necessario un cambiamento radicale, anche se questo comportava dei rischi.

3.8 Tempi e spazi diversamente pensati

E' interessante osservare come le azioni, che venivano prese rispetto un'idea innovativa di scuola, avevano riguardato essenzialmente una diversa modalità di concepire le due categorie fondamentali dello "spazio" e del "tempo".

Il primo investimento fu proprio rispetto il "tempo scuola", inteso a diversi livelli. I genitori per la loro parte si erano resi disponibili a garantire il servizio mensa, alternandosi in turni di lavoro, al fine di assicurare l'organizzazione oraria così come era proposta fino allora.

Il fatto di mettersi in gioco da parte dei genitori è stata una cosa incredibile; non c'era una mensa per tutti i 5 giorni ma i genitori hanno iniziato col dire "se il comune non ci darà la mensa, perché abbiamo pochi bambini, noi ci organizzeremo e garantiremo una mensa comunque, con un nostro avvicinamento. Noi non vogliamo che questa scuola chiuda e vogliamo intervenire se non ci vengono garantite tutte le strutture necessarie."(L.V.)

Da parte delle insegnanti venne inoltre fatta la proposta di potenziare l'offerta del tempo scuola anche nei due pomeriggi settimanali non coperti dalle lezioni. Le famiglie che lo avessero richiesto, potevano avvalersi del servizio dall'associazione "FantasIsolo", che era presente nella scuola con alcuni educatori nei due pomeriggi settimanali non coperti da lezioni. Essi garantivano la sorveglianza dei bambini sia nel tempo mensa sia nelle ore pomeridiane, con attività ricreative e di supporto al lavoro assegnato per casa. La scuola sarebbe diventata così più rispondente alle esigenze delle famiglie che avevano necessità di lasciare i bambini a scuola per l'intera giornata.

Anche i tempi orari delle insegnanti venivano ripensati. La mancanza di una insegnante, che non era stata assegnata per la nuova classe prima a causa del limitato numero di bambini, richiedeva che gli orari delle altre insegnanti fossero strutturati in modo da coprire l'intero orario scolastico, anche se ciò comportava per loro notevoli disagi: organizzarsi con tempi spezzati nella giornata, differenziando

le loro presenze nel tempo mensa, al fine di utilizzare al meglio il tempo orario e garantire la copertura totale del tempo scuola.

Le insegnanti rinunciavano a quelle che erano le garanzie sindacali; si erano organizzate l'orario con tempo spezzato, "Noi faremo presenze in tutte le maniere per non sprecare, tra virgolette, anche il tempo mensa con la doppia presenza": "Io vado a casa e poi ritorno". C'erano persone che abitano vicine altre no: "faremo orari calibrati, faremo il possibile per salvare questa scuola".(L.V.)

La diversa organizzazione oraria aveva delle ripercussioni anche a livello didattico; le insegnanti facevano interventi in più classi, organizzandosi su moduli verticali incrociati. L'intreccio orario e la presenza di ognuna/o in più di una classe, aveva portato alla formazione di un unico grande modulo, del quale tutte/i le/gli insegnanti della scuola erano parte.

Iniziava da qui un'esperienza di lavoro comune, che continua anche oggi, che richiedeva una modalità relazionale condivisa e collegiale inedita in ordine alle decisioni da prendere rispetto la programmazione delle attività, le modalità di insegnamento, le varie iniziative, in un continuo confronto per negoziare decisioni attorno ad un modo di fare scuola il più possibile con-partecipato. Da allora è iniziata l'esperienza di una diversa organizzazione interna: i singoli incontri di programmazione per moduli differenti sono stati sostituiti da una modalità di programmazione allargata che continua anche oggi.

"Il vantaggio era che essendo un gruppo molto affiatato di insegnanti e essendo appoggiate dalla dirigente e dai genitori e con pochi alunni, noi abbiamo sempre lavorato come una grande famiglia. Si faceva la gita di fine anno, si andava via tutti insieme. Per andare in montagna abbiamo procurato giacche a vento scarponi e scii ai bambini, perché tantissimi non avevano proprio niente. Anche i problemi erano sempre discussi in interclasse allargata perché riguardavano un po' tutte. (A.B.)

Questa modalità di lavoro che si era imposta è diventata nel tempo una routine. Le scelte vengono prese "insieme" e ciò richiede un notevole impegno relazionale e di negoziazione, che porta ad una contrattazione continua per quello che riguarda le scelte didattiche, la progettualità, i rapporti con le famiglie e gli enti esterni e

richiede una visione condivisa anche rispetto le problematiche che riguardano i singoli alunni.

Questo loro modo di essere e di fare gruppo docente mi è stata indicata come aspetto caratterizzante la scuola: “le nostre programmazioni sono così”, mi è stato spesso detto.

Ho assistito in alcune occasioni a questi incontri tra insegnanti.

Al termine delle lezioni del mercoledì, viene scelta una classe dove fare la riunione. Con i banchi dei bambini si forma un grande tavolo sul quale, prima dell’inizio dell’incontro, a turno gli/le insegnanti portano una merenda per tutti/e, una torta, qualche bibita. Poi si affrontano le novità che hanno riguardato la scuola nel corso della settimana, alcune comunicazioni del preside, vagliate le varie proposte arrivate a scuola, prese decisioni sugli incontri con i genitori, le feste o altro.

Oltre ai tempi, anche gli “spazi” della scuola erano stati diversamente pensati e utilizzati. Essi diventavano un “contenitore” del nuovo progetto che prendeva avvio, per questo anch’essi dovevano essere organizzati in modo nuovo.

Le aule che erano rimaste vuote per la mancanza di bambini erano state occupate dalle insegnanti che ne avevano fatto dei “laboratori del fare”. Questo per evitare che il comune potesse progettare un loro diverso utilizzo, come era già stato prospettato in vista della chiusura della scuola. Ogni aula diventava così un laboratorio, in cui venivano collocati i diversi materiali delle singole discipline. Un aspetto di grande rilevanza pedagogica perché permetteva ai bambini di riconoscere la specificità dei diversi ambiti di studio a seconda di come venivano organizzate le aule, come erano disposti gli spazi interni, quali materiali potevano essere utilizzati. Ciò portò ad un diverso modo di “abitare la scuola” da parte dei bambini e delle insegnanti stesse. L’idea della classe fissa in un luogo stabile non esisteva più; la scuola diventava uno spazio tutto da occupare in cui i bambini si spostavano da un’aula all’altra in base alla disciplina da seguire.

Secondo C.S. questa modalità perseguiva un obiettivo importante a livello conoscitivo:

L'aula laboratorio strutturata con un certo materiale permetteva ai bambini di fare da soli un progetto di scuola attiva... Riconoscere la specificità di quella disciplina, gli strumenti e i suoi linguaggi tipici, aveva un valore enorme. Era stata un'idea assolutamente vincente. Sono convinta che se ci fossero un minimo di investimenti sarebbe quella la strada. (C.S)



Forografia 8: aula di matematica, Scuola Rubele.

Lei ricorda che ad esempio, nella sua aula, per molto tempo, erano stati appesi dei cartelloni dove assieme ai bambini aveva riportato tutte le scritture numeriche, dai Sumeri in poi, con un grande lavoro di studio e osservazione su come erano cambiati nel tempo i codici numerici; questo lavoro dimostrava loro che il concetto di numero era esistito da sempre.

L'aula di lingua poi era allestita con materiali e prodotti di lavori in cui si utilizzava il metodo naturale di insegnamento della lingua. I segni alfabetici venivano ricavati da una storia in cui si mescolavano le conoscenze dei bambini, a partire dal proprio nome, dal mondo affettivo, dai giochi personali, dalle scritte che avevano visto al supermercato...

La nuova organizzazione spaziale agiva anche su un diverso modo di vivere la "dimensione relazionale" nella scuola, che aveva portato, ad esempio, ad una insolita modalità di interazione dei bambini durante quei momenti di "passaggio"

da un'aula all'altra. E' stato interessante osservare sul campo il modo in cui la componente spaziale influisce sulle relazioni. Tra uno spostamento e l'altro i bambini delle diverse classi hanno modo di avere dei brevi scambi comunicativi che rafforzano legami attivati durante il tempo mensa o in momenti di gioco comune. Anche gli spazi del corridoio, classicamente percorsi come spazi intermedi per raggiungere luoghi fissi, assumono il significato simbolico di spazi fluidi, che collegano un'aula all'altra, un'attività ad un'altra, diventando essi stessi luoghi vissuti e continuamente percorsi, che si riempiono di voci ad ogni cambio orario. Questo ha condotto anche a delle piccole ma interessanti forme di collaborazione originariamente inventate e attivate .

Nell' aula di A.B., ad esempio, si alternano i bambini della prima classe e i bambini di quarta. Sappiamo quanto sia difficile soprattutto nei primi mesi di scuola per i bambini di prima concludere le lezioni con la scrittura del lavoro per casa. Qui, originariamente, questa difficoltà viene superata perché A.B. invita i bambini di prima a lasciare il quaderno sul banco, sul quale saranno i compagni di quarta a scrivere i compiti per casa.

Le faccio notare questa modalità che ho rilevato e lei sorridendo mi dice

Questa cosa l'ho inventata io, così mi aiutano, mi danno una mano. Poi sai, noi volevamo attivare, sarebbe stato bello, una specie di tutoraggio, in cui magari i bambini di V aiutassero e accogliessero i nuovi compagni. Questo passaggio della staffetta sarebbe significativo. (A.B.)

Anche questa prima forma sperimentale di tutoraggio tra i bambini permette di far vivere loro una reale relazione di collaborazione tra compagni diversamente difficilmente sperimentabile, che per loro si traduce in una forma di supporto e aiuto nel lavoro scolastico.

Una evoluzione organizzativa da considerarsi un prodotto secondario di quella prima formulazione progettuale, che ha portato a far sperimentare ai bambini una vicinanza "naturale" con gli altri gruppi classe, resa possibile dal diverso utilizzo degli spazi.

Anche l'edificio che ospita la scuola è molto difeso dalle insegnanti. Come ho già ricordato la scuola Rubele si trova in una struttura molto vecchia, che richiederebbe interventi strutturali di restauro. Durante una riunione di interclasse con il dirigente le insegnanti chiedevano che fosse sistemato lo spazio della palestra; capivo che quella era una richiesta che avevano già più volte avanzato, ma il preside ribadiva che c'erano delle priorità di intervento più urgenti in altre scuole e che il comune si sarebbe impegnando ad intervenire quanto prima.

Mi ricordai allora le parole di C.S. quanto mi disse che i suoi bei cartelloni non erano più appesi alle pareti perché ogni anno li doveva togliere per delle infiltrazioni di acqua che facevano cadere l'intonaco, per cui si doveva ridipingere ogni anno l'aula.

Mi aveva anche raccontato che una volta, per attirare l'attenzione dell'amministrazione comunale, lei con le altre avevano staccato parte del muro danneggiato, fotografato i calcinacci e pubblicato le fotografie sul quotidiano locale.

Mi rendevo conto che il loro modo di vivere la scuola, dalle proposte didattiche alla difesa degli spazi fisici, esprimeva una grande passione per il loro lavoro che non si sottraeva a mettere in atto delle vere e proprie azioni politiche di denuncia e di difesa.

In altri spazi la scuola si dimostra carente. L'aula mensa è troppo piccola e non riesce a contenere tutti i bambini. Un giorno in cui ero arrivata a scuola durante il pranzo, avevo notato che alcuni tavoli, dove erano seduti i bambini a pranzare, erano stati allestiti anche in corridoio.

Sono arrivata nella pausa della mensa. Non ho mai osservato il momento del pranzo in questa scuola. Dal portone dell'atrio vedo dei bambini che mi salutano. Uno di loro chiama A. L., che mi apre il portone.

Appena entrata nell'atrio noto che i bambini di quinta sono seduti a dei tavoli collocati nella parte destra del corridoio, poco prima delle scale...

(Lunedì 18 maggio; note dal diario di ricerca)

Non solo per la mensa ma anche per altri spazi mancanti alla scuola le insegnanti si sono attivate autonomamente, cercando all'esterno, in altre strutture presenti nel

quartiere. Il vicino Istituto Comboniano mette a disposizione della scuola un cortile esterno, dove i bambini possono svolgere l'attività motoria e una grande sala, dove in genere alla fine dell'anno scolastico vengono allestiti gli spettacoli.

Anche con l' Istituto don Calabria si sono mantenuti buoni rapporti. In un suggestivo teatro all'aperto che si apre come una grande terrazza affacciata sulla città, i bambini di V, alla fine dell'anno scolastico, hanno tenuto una suggestiva narrazione sulla storia di Sundjata, un imperatore del Mali. Mi incuriosiva il motivo per il quale la rappresentazione di fine anno non si era svolta con tutti gli altri bambini della scuola. A.L. mi spiegò che quel "tempo" e quello "spazio" così suggestivo, era in genere riservato agli alunni di quinta. Era anche quello un modo, pensato per loro, attraverso il quale salutare in grande la loro esperienza alla scuola primaria (allegato 1).

3.9 Il veloce processo di cambiamento

Le iniziative per un diversa organizzazione della scuola e la proposta di percorsi didattici innovativi riuscirono in pochi mesi a raggiungere molte famiglie del quartiere, che furono affascinate dalle nuove proposte che nella scuola Rubele si sarebbero attivate. Fu così che in breve tempo il numero di bambini che richiesero l'iscrizione alla scuola Rubele aumentò, tanto da raggiungere nuovamente un numero sufficiente di iscrizioni che permisero la rassegnazione dell'unità insegnante che era venuta meno. Molti genitori della scuola materna, che avevano conosciuto il lavoro svolto dalle insegnanti si erano convinti della validità delle nuove proposte didattiche: si verificò così un graduale ritorno dei bambini delle famiglie del quartiere e delle vicine zone di Borgo Trento e di Valdonega.

“Siamo riuscite ad attirare delle famiglie che iscrivevano qui i bambini come scelta ideale. Eravamo riuscite ad attrarre un'utenza in parte anche fuori del quartiere, dalle zone di Borgo Trento, un po' perché la scuola non è lontanissima, un po' perché ci siamo fatte un nome che ha coinvolto un'utenza che riequilibrava le problematiche molto forti che c'erano” (A. L.).

La classe QUINTA della Scuola "RUBELE"

VI INVITA ALLA NARRAZIONE DI

Sundjata

L'imperatore del Mali



VENERDI' 5 GIUNGO ALLE ORE 20.30

Presso il Teatro Tenda dell'Istituto Don Calabria
Via San Zeno in Monte 23

Le forti soggettività delle insegnanti che con grande determinazione avevano avviato il nuovo progetto e il grande investimento sulla novità della proposta didattica avevano rappresentato fattori determinanti per il successo raggiunto. Erano stati fondamentali, poi, la politica di apertura della scuola, il sostegno delle famiglie, l'investimento e il potenziamento di quelle relazioni che avrebbero potuto rappresentare fattori di opportunità importanti.

“Quello che aveva animato questo progetto era la scommessa che lì sarebbe stato possibile realizzare qualcosa di grande”(C.S.).

Come ricorda la preside L.V. molte delle insegnanti in prima linea in questo processo di rinnovamento avevano già molti anni di servizio alle spalle; non abitavano vicino alla scuola, alcune addirittura dall'altra parte della città; avrebbero perciò potuto chiedere ed ottenere senza difficoltà una sede più comoda a casa. La loro determinazione nasceva da motivazioni molto profonde, dal desiderio di affrontare e vincere la scommessa di abbattere i muri della diffidenza e del pregiudizio, che cominciavano a farsi sentire verso il diverso, l'estraneo. C'era stato poi l'incontro tra tante altre motivazioni ma fondamentale era stato il sostegno delle famiglie che avevano creduto in questo progetto di scuola.

Io mi sono data una risposta certo, anche se bisognerebbe monitorare un po' tutto, sono tantissime le variabili in gioco. Io ho questa convinzione forte, posso sbagliare ma ho questa forte convinzione vedendo anche la differenza con le alte scuole. *Una scuola ha un senso solo se è un'entità condivisa e sostenuta dalle forze e dal contesto sociale.* Ora l'insegnante può avere la classe modello, però se non ha i genitori che condividono la sua posizione didattica e non viene preso in considerazione il suo ruolo ma viene invece viene sminuito quotidianamente, io credo che sia un insegnante che non ha più di tanto soddisfazione; è come in un altro mestiere, arriva quello che una volta era il ventisette mensile, però il rapporto costo – beneficio in questo caso è veramente perdente e fallimentare. L'insegnamento può avere costi interni di relazioni umane che non sono solo scartoffie, perché chi ha provato ad andare in un ufficio poi ad una certa ora chiude tutto e lascia le sue cartelle e le sue carte lì; tutt'altra cosa è chi si porta a casa il rapporto umano creato con i bambini o i conflitti tesi con i genitori o con qualche bambino con cui non riesci ad entrare in sintonia. L'insegnante invece che trova una forte motivazione e si sente sostenuta dal contesto sociale delle famiglie, è capace di fare quello che hanno fatto quelle insegnanti lì, che hanno detto “che vada pure a farsi benedire il

disagio di tornare a casa, di mangiare fuori, di ritornare e avere l'orario spezzato e cose di questo genere, perché ho le famiglie che mi sostengono e che credono nel mio progetto di scuola e io, così, mi realizzo professionalmente e nei rapporti umani". (L.V)

Fin dal primo momento in cui durante il nostro incontro, ascoltavo queste parole della preside L.V., ho ritenuto che questa sua testimonianza meritasse uno spazio ampio in questo lavoro e una profonda riflessione. Essa esprime una visione di scuola, della professionalità insegnante, del ruolo giocato dalle famiglie, che dà una risposta alla domanda conoscitiva che ha guidato questo lavoro di ricerca: se sia possibile trovare degli esempi che testimoniassero come la scuola possa diventare centro di un lavoro comune, in cui più forze lavorano in vista di un obiettivo che ha come finalità la produzione di bene pubblico. Se sia possibile cioè riportare dei casi, vissuti nella scuola, nei quali siano state attivate delle relazioni efficaci per raggiungere uno scopo, quale importanza hanno rivestito, nella specificità dei loro ruoli, i diversi attori sociali. Sono stati questi gli interrogativi che fin dall'inizio hanno guidato questa indagine e che mi hanno portato a cercare esempi nella storia delle due scuole e osservare le pratiche che oggi vengo messe in campo, nei quali fossero rintracciabili obiettivi che guidano le intenzioni e le azioni verso un'idea di scuola come spazio di lavoro pubblico e democratico, in cui si coltiva la coesione sociale e l'identità della comunità di riferimento.

Nella storia della scuola Rubele, fino a qui ricostruita, credo sia evidente come un progetto di collaborazione scuola e famiglia abbia avuto la forza di vincere una sfida molto grande: quella di permettere a una scuola di vivere. Il sostegno offerto dai genitori alle insegnanti, in termini di fiducia e di collaborazione fattiva, costituiva un terreno solido sul quale potersi muovere, che individuava uno spazio dove poter ricercare mediazioni e soluzioni possibili ai problemi che si presentavano. Anche l'apertura delle insegnanti verso ogni forma di proposta e di partecipazione dei genitori al progetto educativo e formativo, dimostrava una disponibilità verso rapporti spesso difficili da gestire. Da tale collaborazione si inaugurava una tradizione, che ora è consolidata e culmina nei momenti delle feste di

Natale e di fine anno scolastico, organizzati dalle insegnanti e dalle famiglie anche attraverso una modalità di divisione e condivisione del lavoro da svolgere.

Mi raccontano che all'inizio questa esperienza era nata come proposta per coinvolgere le famiglie immigrate alle quali era chiesto di partecipare alla festa con piatti tipici delle loro terre. Ma anche oggi, in cui questa abitudine è venuta meno, le feste sono vissute come un momento irrinunciabile di incontro in cui si rinsaldano i rapporti, si animano forme di collaborazione, si rinnova la fiducia reciproca che sostiene il progetto educativo per i bambini. E' un percorso che non nasconde delle insidie, invadenze di campo, talvolta incomprensioni, ma che mantiene l'obiettivo prioritario di sentirsi compartecipi di un progetto di scuola da coltivare insieme.

3.10 Comunità educative oltre le difficoltà

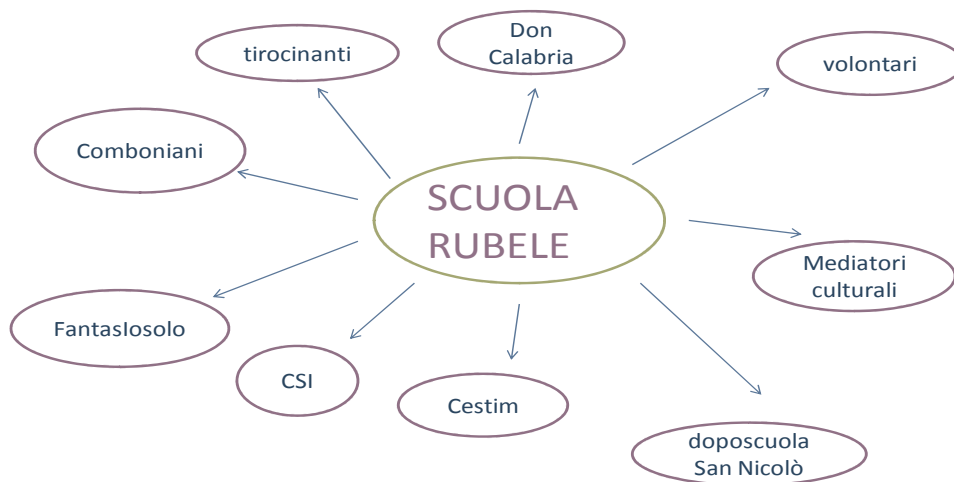
La fotografia di questa nuova scuola richiama l'immagine che Hanifan suggeriva (1916) di una comunità educativa costituita da diversi soggetti all'interno e all'esterno della scuola. Un'esperienza, come abbiamo visto, avviata in un momento in cui l'emergenza costringeva a sperimentarsi su nuovi campi, a cercare un modo di fare scuola più vicino ai desideri delle insegnanti, più rispondente alle situazioni iniziali dei bambini e in cui la componente collaborativa delle famiglie aveva giocato un ruolo di primo piano. Fattori di facilitazione erano stati l'investimento sulle buone relazioni allacciate a diversi livelli: all'interno della scuola, attraverso una più stretta alleanza tra colleghe/i, a forme di contatto più stretto con la dirigente, ad aperture di condivisione con le famiglie, con le agenzie del territorio attraverso le quali ampliare la gamma di opportunità di formazione offerte ai bambini.

Le relazioni, così diversamente vissute, da una parte combattevano un pericolo reale di chiusura della scuola, dall'altra costituivano occasioni nuove per i bambini della scuola primaria e delle scuole materne di trarre, dalle buone relazioni in essere

e da quelle stabilite nuove, risultati migliori sul versante dell'apprendimento e sul loro modo di vivere l'esperienza di scuola.

Lavorare nell'ottica della produzione del capitale sociale si traduce così, anche oggi, nel predisporre degli ambienti di scuola in cui i/le ragazzi/e trovino buone condizioni nelle quali intraprendere i propri percorsi di conoscenza e di socializzazione assieme ai/alle compagni/e e con gli/le insegnanti.

Il modello di lavoro avviato alla scuola Rubele, è stato un modo, come disse A.B., di creare comunità facendo quadrato attorno ad un problema, in cui si è sperimentato come da relazioni rafforzate, sia stato possibile raggiungere risultati insperati, che noi qui consideriamo il “prodotto” di quelle relazioni così efficacemente intessute, come una forma cioè di capitale sociale. Il sostegno percepito nell'intra-presa di quella nuova forma sperimentale di scuola, aveva agito come fattore che animava d'entusiasmo una sfida tutt'altro che semplice. La scuola si muoveva anche nella direzione di farsi “proposta di coinvolgimento” aprendo i suoi spazi alla città. Inizialmente si erano cercati aiuti e supporti a quelle che rimanevano questioni difficilmente governabili dalle sole insegnanti. Grazie ad un accordo con il comune, per tre anni intervennero nella scuola due esperti che proponevano un'attività di laboratorio espressivo e di manipolazione. Fin da allora era stato attivato anche un servizio in cui volontari del Cestim, un'associazione di mediatori culturali presente in città, intervenivano a scuola, così come avviene anche oggi, per aiutare i bambini da un punto di vista linguistico e per facilitare i rapporti con le famiglie. Venivano inoltre mantenuti i buoni rapporti con gli educatori dell'ASL che seguivano i bambini in difficoltà ancora presenti; era stata cioè potenziata e ampliata una rete di relazioni che forniva sostegno alla scuola da direzioni diverse.



Schema 3: Rete di rapporti attivati intorno alla scuola Rubele

Le insegnanti poi con efficacia utilizzavano i canali comunicativi a loro disposizione attraverso i quali portare la scuola *al di fuori*, farla conoscere e apprezzare con i molti lavori che venivano svolti all'interno dei diversi laboratori attivati. C.S mi racconta del suo lavoro per il progetto di matematica che aveva realizzato sullo studio dei numeri, dal paleolitico fino all'Ottocento. Era stata allestita una mostra a scuola, per la cui inaugurazione era stata invitata la vice-provveditrice agli studi. Il coinvolgimento di personalità importanti era un modo che le insegnanti utilizzavano per dare risalto e visibilità alla scuola. La mostra era diventata poi itinerante: allestita in alcuni luoghi di Verona, era arrivata poi ad essere esposta anche a Bologna.

Era stato un bel lavoro. Avevamo aperto la scuola. C'era stato questo
 Un lavoro enorme, ma erano anni in cui si era fatto una scelta di puntare su questo, anche perché o si faceva così se no si chiudeva. (C.S)

3.11 I limiti di un successo

Ho descritto molte scene che ricostruiscono la storia del successo della scuola Rubele, perché trovo che esso sia un esempio parlante di come nella scuola le relazioni diversamente pensate abbiano dimostrato che situazioni, anche difficili come quella descritta, possano cambiare attraverso le risorse che vengono mobilitate dalle relazioni. Il progetto di rinnovamento che era stato avviato e che era riuscito a modificare radicalmente un modo tradizionale di concepire l'ambiente scolastico e i processi in esso attuati, era riuscito a coinvolgere tutte le/gli insegnanti, anche quelle/i che inizialmente erano meno entusiaste/i, ma che erano comunque consapevoli della necessità di una inversione di rotta se si voleva salvare la scuola. Interessante poi osservare come la modalità organizzativa interna aveva portato alla formazione di un gruppo molto coeso, un unico modulo, nel quale le insegnanti sperimentavano un lavoro di progettualità comune, permettendo loro di condividere e conoscere tutte le problematiche dei bambini della scuola e affrontarle insieme.

Uno degli insegnanti titolari di entrambi i plessi, mi spiegava che la coesione tra le insegnanti della scuola Rubele, dipende a suo parere dalla condivisione di un terreno valoriale comune, rappresentato per alcune da ideali politici, dal credo religioso per altre, e ciò influenza dal suo punto di vista anche il lavoro che le insegnanti svolgono a scuola.

Abbiamo visto come le ricerche svolte da Coleman e Hoffer (1987) sulla diversa componente di capitale sociale presente nelle scuole americane e riproposta da Donati sul confronto tra forme di capitale sociale nelle scuole statali e di terzo settore della città di Bologna (Donati e Colozzi, 2006), evidenziassero come nelle scuole in cui è presente un terreno condiviso di valori o ideali siano riscontrabili forme di capitale sociale in misura maggiore rispetto alle scuole statali. Questo dipende da un comune riconoscimento valoriale sia tra famiglie/famiglie sia tra famiglie/scuola che permette e incoraggia relazioni efficaci produttive di forme di capitale sociale, prevalentemente di tipo *bonding*.

Il risultato al quale i racconti e le considerazioni delle insegnanti hanno portato in questa indagine confermano questo dato, ma aggiungono un importante elemento di novità, che ci permette di affermare che anche nella scuola statale, dove, soprattutto in questi anni, come è avvenuto nel più ampio contesto sociale, è andato perduto un terreno nel quale trovare un riconoscimento in alcuni valori fondamentali, in norme e regole condivise, sia comunque possibile incontrare casi, come quello descritto, nel quale ideali di diversa natura, possono comunque agire come spinta propulsiva per forme di collaborazione difficilmente attuabili altrimenti. Mentre riflettevo su questa importante questione emersa, mi ricordai che la prima cosa che mi aveva colpito entrando alla scuola Rubele era stato quel grande telo arancione, proprio nell'atrio della scuola, dove c'era scritto "Siamo tutte uniche!", un messaggio evidente che esprimeva una posizione molto chiara rispetto le novità introdotte nelle scuole con la nuova riforma. Anche con ironia le insegnanti sostenevano queste loro convinzioni e riuscivano anche in questi casi a coinvolgere i genitori.

Riporterò un breve esempio significativo di quanto sto affermando.

In occasione dell'ultimo venerdì di carnevale, che a Verona si festeggia con la sfilata dei carri allegorici, le insegnanti mi avevano invitato ad una simile iniziativa che loro avevano organizzato nel quartiere. Per l'occasione i bambini e i loro genitori erano stati coinvolti alla ricerca di vecchie stoffe per addobbare un semplice carro con fiori e tele colorate, che avrebbe accolto il ministro dell'istruzione, imitata da un' insegnante della scuola. Così insegnanti, bambini e genitori avevano sfilato per le vie del quartiere. Io non avevo partecipato a quella giornata ma qualche giorno dopo arrivando a scuola avevo visto nella bacheca un articolo del quotidiano di Verona, che riportava la notizia con la foto. A.G. mi portava anche questo caso, come un esempio del forte investimento e coinvolgimento delle insegnanti verso i genitori, in fatti anche ricreativi della vita della scuola, che avevano però la funzione di rinsaldare un'alleanza stabilita, attraverso semplici collaborazioni e la condivisione anche di momenti di festa e svago.

Raccogliendo anche altre considerazioni, anche altre pensavano che il riconoscimento di certe insegnanti in ideali anche di tipo politico, aveva agito positivamente su alcune famiglie. F.M. in più di un'occasione mi disse che alcuni bambini frequentano la scuola perché i genitori conoscevano questa o quella insegnante anche per il suo impegno al di fuori della scuola. Io stessa poi, alla fine dell'anno scolastico, avevo partecipato ad un incontro organizzato da un'insegnante della scuola per denunciare l'ondata di violenza che si era verificata in città negli ultimi tempi. Era stato interessante osservare come quel giorno, al termine di una riunione di programmazione, tutte le insegnanti, chi prima, chi dopo, avevano raggiunto piazza Dante, dove C.S. assieme ad altre donne impegnate nella politica cittadina, avevano organizzato la manifestazione.

Esse mi esprimevano in molti casi questa loro unità. Parlandomi del suo rapporto con le colleghe, A.B. dice che loro si capiscono con un'occhiata; esprimeva così come tra loro si era sviluppato nel tempo un modo di vivere le loro relazioni anche empaticamente; “certo – aggiunge A.B. -, quando viene una nuova, da fuori, fa fatica ad entrare in questo nostro giro”. Attraverso i continui contatti con le insegnanti, approfondivo il loro sentire rispetto un modo così innovativo di fare scuola, che io stessa pensavo fosse importante far conoscere, per stimolare altre realtà ad un rinnovamento attraverso le stesse modalità di vivere le relazioni. Guardavo con interesse l' “intesa”, così come la definiva A.B., tra insegnanti della scuola Rubele che io stessa avevo avuto modo di osservare in molti momenti in cui ero a scuola. Una componente che ad esempio non coglievo nella scuola Massalongo, o in maniera molto minore e solo tra alcune insegnanti. Le insegnanti mi esprimevano però in maniera sempre più aperta (Jedlowsky, 2009), attraverso racconti più confidenziali anche i limiti che iniziavano ad emergere di una modalità relazionale che ora loro stesse sentivano eccessivamente chiusa.

La coesione molto forte tra i/le componenti del gruppo a loro parere era diventata nel tempo una forma esclusiva ed escludente. Questo limite rilevato da loro stesse, mi ha portato ad un certo punto del percorso della ricerca anche ad un mio riposizionamento rispetto ad un risultato che pensavo di avere raggiunto: l'alleanza interna stretta tra di loro e all'esterno con i genitori, aveva sì portato al superamento

di uno stato di crisi, ma ora mostrava anche i suoi limiti. L'esito positivo raggiunto, se aveva dato prova del vantaggio costituito dal capitale sociale per superare il momento di grande criticità della scuola, successivamente però evidenziava anche la necessità di una evoluzione da quelle prime forme relazionali attivate, rivelatesi ora eccessivamente esclusive.

Questi limiti anche oggi riguardano la difficoltà a svolgere incontri di programmazioni per singole classi, e ciò comporta il rischio di perdere l'attenzione ai singoli casi dei bambini e delle bambine. A.B., pur rilevando queste difficoltà, ammette tuttavia che lei non riuscirebbe più ad insegnare in una scuola dove si lavora "normalmente", avrebbe difficoltà a tornare ad una modalità di lavoro tradizionale. Troppo consolidato ormai questo modello organizzativo nel quale anche il lavoro insegnante è diversamente vissuto.

Un'altra difficoltà è poi diventata la gestione dei rapporti con certi genitori, che in alcuni casi diventa un'invadenza di campo. Essi si sentono infatti autorizzati alcune volte a prendere iniziative, avanzare richieste che spesso non rispettano i confini dei diversi ruoli.

Questi gli aspetti emergenti di difficoltà da gestire oggi in questa scuola. L'esperienza che abbiamo ripercorso rimane tuttavia esemplare e dimostra come proprio le relazioni sociali hanno espresso un livello di potenziale molto alto che ha difeso un ambiente di vita fondamentale per la comunità di Veronetta.

CAP 4

RISORSE DI CAPITALE SOCIALE A CONFRONTO

“L’idea che si è diffusa su questa scuola è ancorata ad una convinzione che non è mai stata reale. Ma la gente che passando dalla strada vede nel cortile questa moltitudine di sfumature di marrone e giallo ...si è convinta di questo”
(Maestra Angelina)

“Ho sempre pensato che se muore una scuola, viene comunque a mancare un’opportunità per tutti, ... non solo per i bambini.”
(Preside Elisabetta Peroni)

Introduzione

Dopo avere trattato della scuola Rubele ed avere osservato come sia stato importante investire sulle relazioni sociali a livelli differenti (Ogbu, 1981), per scongiurare il rischio della sua chiusura, veniamo ora al caso della Massalongo. Come vedremo, questa scuola sta vivendo oggi¹⁶ uno stato di crisi molto simile a quello descritto e per certi aspetti si propone in maniera ancora più problematica. In questo secondo caso infatti non sono presenti, forse perché non ancora attivati, quegli elementi di supporto e di strategia che erano invece riusciti a salvare la scuola Rubele.

Partirò da una situazione emblematica: quella della classe quarta. La sua storia è esemplificativa del percorso che ha condotto la Massalongo all’odierno stato di cose. Si osserverà se e come gli/le insegnanti e i/le dirigenti si sono attivati/e in questi anni per far fronte ad una situazione sempre più difficile da gestire; si registreranno le modalità con le quali le risorse relazionali sono entrate in gioco; infine sarà interessante notare come gli/le insegnanti vivano questo loro stato d’essere con difficoltà, a tratti con contraddizioni. La storia della classe quarta della scuola Massalongo è davvero singolare. Solo questa classe sarebbe potuta essere un

¹⁶ Il riferimento è all’anno scolastico 2008/2009 durante il quale è stata condotta la ricerca .

ambito di studio per una ricerca etnografica a sé. Mi sono resa conto di ciò fin dai primi giorni, mentre iniziavo le mie osservazioni in classe e raccoglievo le prime testimonianze tra le insegnanti. Riporterò di seguito alcune scene raccolte della vita della classe. Tenterò quindi di proporre un'analisi delle problematiche che presenta questo caso, le forme di capitale sociale che si sono sviluppate ed altre che sarebbe stato possibile attivare.

4.1 La “classe IV” alla scuola Massalongo

L'anno in cui è stata svolta questa ricerca¹⁷, alla scuola Massalongo la classe IV era composta da dodici alunni/e, tutti/e bambini/e stranieri/e dalle diverse provenienze. Questa era una delle due classi dove avevo deciso di svolgere i primi momenti di osservazione. Nella riunione avuta all'inizio dell'anno con le insegnanti, in cui avevamo concordato i giorni della mia presenza a scuola, avevo conosciuto M.M., l'insegnante di matematica; una signora non molto alta, seria all'apparenza, di una cinquantina d'anni forse, con un accento chiaramente meridionale.

In quel primo incontro non avevamo avuto modo di parlare da sole e il giorno in cui sarei dovuta entrare nella sua classe la prima volta, quando la incontrai in corridoio non mi ricordavo di lei.

... Quando arrivo vicino all'aula mi vede l'insegnante di quarta. Mi ricorda che ci eravamo già incontrate durante la presentazione del progetto, ma io ho un vago ricordo. Mi dice che adesso ci sarebbe stata l'ora di religione. Lei mi aspettava prima! Io mi scuso per il ritardo e la rassicuro che posso benissimo svolgere l'osservazione in qualsiasi momento, anche nell'ora di religione...
Entro in classe. L'insegnante è un ragazzo giovane. Quando i bambini mi vedono mi salutano: “Ciao FBI”. Erano stati avvertiti che sarei andata. Entrata in classe mi mostrano una scritta sulla lavagna: FBI in caratteri cubitali. La cosa mi fa sorridere. Durante l'attività di religione non tutti i bambini sono presenti. Alcuni di loro sono con un'altra insegnante, con la quale svolgono l'attività alternativa alla religione cattolica.

¹⁷ La ricerca è stata svolta nel corso dell'anno scolastico 2008/2009.

La lezione inizia; i bambini non sono silenziosi, intervengono senza ordine e disturbano molto. Qualche volta il maestro alza la voce ma ottiene il silenzio solo per pochi minuti.

Io sono in fondo all'aula che leggo e prendo appunti. Approfitto del fatto che lui passa vicino a me per chiedergli alcune informazioni. Mi dice di essere insegnante anche alla scuola Rubele. Dice che là però, le cose erano molto diverse. La situazione di quella classe per lui era "sui generis". Bambini molto vivaci e situazioni un po' difficili, non capivo se si riferisse ai singoli casi o alle famiglie, probabilmente ad entrambe. Decido però di non chiedere oltre. (Giovedì 9 Ottobre 2008; note dal diario di ricerca)

A.G, l'insegnante di religione insegna, infatti, sia alla scuola Massalongo sia alla scuola Rubele. Non è lui solo ad essere titolare di entrambi i plessi, anche L. S., l'insegnante di Inglese, insegna in entrambe le scuole; lei è anche mamma di un bambino di classe terza della scuola Massalongo. Decisi fin da subito che sarebbe stato interessante raccogliere le testimonianze di questi due insegnanti, che prevedevo avrebbero fornito una loro visione di comparazione sui due plessi scolastici, riguardo ai rapporti tra insegnanti e le famiglie.

Mi fermo alla lezione di religione e osservo le dinamiche del gruppo: il rapporto dei bambini con l'insegnante e il rapporto tra bambini.

L'insegnante riprende un bambino e lo minaccia di metterlo con il banco fuori. "Tu non mi puoi buttare fuori", dice il bambino. "Non ho detto che ti butto fuori – risponde l'insegnante, ti metto lì con il banco. I bambini continuano a disturbare; intervengono quando vogliono senza alzata di mano. Un bambina va alla cattedra e tenta di toccare il portafoglio del maestro e chiede "quanti soldi hai qua dentro?" L' insegnante ripete e voce alta "Bastaaa!, non si tocca il portafoglio" Un bambino fa una pernacchia ma non viene ripreso, ... mi rendo conto in quel momento che forse un po' di scompiglio l'avevo portato anch'io... (Giovedì 9 Ottobre 2008; note dal diario di ricerca)

La situazione di quella classe appariva fin da quella prima osservazione molto difficile. Non sapevo però quanto influisse la mia presenza sul comportamento dei bambini e quanto il maestro si sentisse libero di richiamarli. In realtà anche nei giorni successivi in cui ero presente in classe i bambini assumevano questo atteggiamento poco rispettoso delle regole della classe e dello stare a scuola. Un pomeriggio, durante una lezione di educazione all'immagine con M.G., l'altro

insegnante titolare di classe, la scena si era ripetuta più a meno uguale. Quel giorno era presente anche una signora che non avevo mai visto fino ad allora. Mi disse di essere un' assistente dell'ASL, che affiancava un bambino in alcuni pomeriggi settimanali.

... finché i bambini continuano la ricreazione mi fermo a parlare con l'assistente personale di J. Le dico che sarei rimasta con loro quel pomeriggio. Lei mi risponde che avrei assistito ad una lezione di confusione, "non diversamente dal solito", aggiunge. Il maestro, che ascolta la nostra conversazione si avvicina e prontamente interviene per dire che quei bambini io li conoscevo già. L'assistente mi parla della sua esperienza in quella scuola che lei definisce traumatica. Mi dice di non essere stata accettata dai bambini. Finché parliamo li richiama di tanto in tanto. Loro disturbano molto mentre le altre classi sono già rientrate nelle proprie aule. I bambini non badano ai continui richiami; un bambino si avvicina, si tappa il naso e corre via ridendo. ... Lei mi dice che i bambini si comportano come sciocchini, se uno dice che lei è vecchia tutti dicono in coro che lei è vecchia, se uno di loro dice che puzza, perché fuma, tutti quanti dicono che lei puzza ...

(Martedì 20 gennaio; note dal diario di ricerca)

Le parole dell'assistente personale rivelavano un disagio molto forte per i giorni in cui doveva lavorare in classe IV. Il modo in cui richiamava i bambini e il modo di esprimersi anche con me, sebbene fosse la prima volta che ci incontravamo, comunicava quel suo grande disagio per il rifiuto che i bambini avevano nei suoi confronti. Mi racconta che J. stesso non voleva lavorare quando lei era presente.

Suona la campanella, i bambini delle altre classi sono già in aula. Io sto ancora parlando con l'assistente personale mentre M.G. è in aula...

... sta lavorando ad un cartellone. Alcune bambine in fondo all'aula stanno dipingendo insieme un paesaggio. Altri sono fuori a giocare. Il loro gioco con la palla mi sembra pericoloso e molto disturbante. Ad un certo punto mi colpiscono su una spalla. L'assistente che li sta guardando dice loro di chiedere scusa ma nessuno la ascolta e continuano nel gioco come prima. Poco dopo lei chiede a M.G. se fosse il caso di iniziare, visto che anche le altre classi erano rientrate in aula. Lui dice di sì. Le chiede di stare attenta ai bambini ancora fuori mentre lui in classe, con altri, iniziava la lezione di disegno. Dopo poco però rientrano tutti. Io mi siedo in fondo alla stanza. C'è una grande confusione. I bambini continuano a girare per l'aula, senza chiedere nessun permesso. Alcuni parlano a voce alta, altri prendono i colori a tempera che sono su un tavolo.

Tutti si gestiscono autonomamente. M.G. sta ancora disegnando al suo tavolo, sembra che questa situazione non lo disturbi. L'assistente cerca di coordinare qualche lavoro, anche se non sarebbe compito suo, penso. Un bambino trascina un banco in maniera molto rumorosa. Nessuno interviene, se non alla fine, mentre il banco viene appoggiato ad un altro. I tavoli sono tutti scombinati. I bambini si spostano da una posizione all'altra in maniera disordinata. Due bambine sono vicine all'armadio aperto, credo vogliano prendere qualcosa ma non chiedono il permesso al maestro. Dopo un po' M.G. si siede ad un tavolo, lo attorniano quattro o cinque bambini per colorare con la tempera il disegno che aveva preparato. Una bambina intanto prende un piattino e mescola dei colori. Dice che avrebbe fatto una torta. Lui si avvicina e la richiama per aver sprecato tutto quel colore per niente, solo per giocare. Lei infatti non stava dipingendo. Molti bambini ad ogni richiamo rispondono con tono di sfida. Solo poche volte vengono fermati nelle loro risposte.
(Martedì 20 gennaio 2009; note dal diario di ricerca)

Durante una nostra conversazione M.M., l'altra insegnante di classe, mi aveva detto che M.G. non era molto severo e che i bambini se ne approfittavano. Effettivamente, in più di un'occasione osservavo che con lei i bambini avevano un comportamento diverso: più attenti e silenziosi, più rispettosi. La questione che appariva più evidente, oltre alla mancanza di disciplina, era la loro scarsa coesione. Anche durante una lezione con l'insegnante di storia, avevo notato i loro interventi, poco ordinati nel rispetto dell'ordine per intervenire e spesso non pertinenti al tema che si stava trattando. Emergeva già fin da queste prime osservazioni come questi bambini non fossero un gruppo omogeneo. Per loro non era stato possibile maturare una unità interna, in quanto gruppo, con una condivisione delle regole; la loro storia di classe spiega il perché ciò non sia stato possibile. Partiti in prima elementare in dieci bambini, solo quattro di loro continuano a frequentare l'attuale classe quarta. Frequenti trasferimenti in altre scuole e nuovi arrivi nei diversi anni scolastici hanno ridisegnato completamente la storia di questo gruppo, e ciò spiegherebbe la loro scarsa coesione. Molti di loro in questi quattro anni hanno abbandonato la scuola per trasferirsi con le famiglie in altre zone della città. I bambini presenti oggi sono arrivati in tempi diversi, successivi.

Il grande problema di questa classe è che non c'è un'unica classe, perché questi nuovi inserimenti, gente che va, gente che viene, impedisce di formare un gruppo compatto. Dalla I ho solo quattro bambini....

Questi nuovi arrivi non hanno fatto altro che peggiorare una situazione già molto problematica. Solo quest'anno dall'inizio sono già arrivati sei bambini ... quattro all'inizio dell'anno scolastico e due a Novembre.
 Uno di loro è già andato via ... gente che si sposta sai! (M. M.)

Attraverso gli elenchi forniti dalla segreteria della scuola ho potuto ricostruire parzialmente la tabella delle frequenze in questi loro anni di scuola. Gli elenchi riportano solo gli alunni in ingresso nei diversi anni scolastici, mentre gli abbandoni e gli inserimenti che sono avvenuti in corso d'anno non sono stati registrati. Già da questi dati però, possiamo avere l'idea del grande movimento vissuto in questa classe.

a.s. 2005/2006 Classe I		a.s. 2006/2007 classe II		a.s. 2007/2008 Classe III		a.s. 2008/2009 Classe IV		
A	F	A	H	A	L	A	L	R
B	G	D	I	Q		D	M	S
C	H	E	L	D	M	E	N	
D		F		E	N	F	O	
E		G		F	O	H	Q	
				H	P			

Tabella 3:

Composizione della classe IV della scuola Massalongo dall'anno scolastico 2005/2006, all' a.s. 2008/2009¹⁸.

Fin dalla prima elementare, raccontano le insegnanti, questa classe era apparsa molto problematica per quanto riguardava la gestione dei bambini e lo svolgimento del percorso didattico, certo soprattutto a causa della difficoltà della lingua, ma anche per il rapporto difficile, quasi del tutto assente, con le famiglie. Nell' a. s. 2005/2006, con M.M. era titolare di classe F. C., che dopo quel primo anno aveva scelto di trasferirsi in un'altra scuola. Lei era stata una maestra della Massalongo fin dai tempi in cui era stato avviato il tempo pieno, negli anni '80, e pur avendo un

¹⁸ Le lettere dell'alfabeto indicano ciascun alunno/a frequentante. Le lettere in rosso riportano i casi dei bambini che hanno frequentato in maniera continuativa nei quattro anni scolastici.

buon rapporto con M.M., dopo quel primo anno di insegnamento in quella classe I aveva preso la decisione di lasciare la scuola, sebbene questo significasse una sede più lontana da casa e la perdita dei buoni rapporti che aveva instaurato con le colleghe, almeno con alcune di loro in tanti anni di presenza nella scuola. M.M. mi racconta che avevano lavorato molto bene insieme, che si sentivano spesso anche adesso, ma, sebbene F.C. avesse un'esperienza di insegnamento trentennale alle spalle, aveva deciso di andarsene. Per lei la situazione di quella classe non era sostenibile.

Lei ha fatto la I poi già verso metà anno era in crisi, perché una che lavora da trent'anni si sente frustrata a lavorare così; mi ricordo i primi anni, ..., c' erano solo due bambini che parlavano italiano, gli altri zero. Parlavamo a gesti... Anch' io alla fine della prima ero in crisi, non sapevo se restare o no... Lei mi ha detto "mi dispiace per te", anche perché tra noi c'era un rapporto d' affetto, amicizia, stima. Abbiamo sempre insegnato insieme in questi anni. Lei era molto preparata dal punto di vista professionale, ci trovavamo bene perché seguivamo la stessa linea, cioè su alcune cose eravamo d' accordo, quindi non si faceva tanta fatica dal punto di vista della disciplina. Alla fine della I ha detto: "vado via anche perché sono vicina alla pensione, non voglio sempre tornare a casa con questo stato d' animo frustrato". Vedeva che i bambini non rispondevano alle sue aspettative chiaramente. (M. M.)

La situazione a F.C doveva essere sembrata davvero insostenibile per rinunciare ad un luogo di lavoro dove era stata per tanti anni. Rimettersi in gioco in un'altra scuola, con un'organizzazione oraria e di lavoro differente, con nuove colleghe, in questi pochi anni che la separavano dalla pensione, mi faceva capire che la sua decisione era stata dettata da una grande disagio umano e professionale.

La conosco e l'avvicino alla scuola Rubele. L'avevo intravista in classe durante uno dei primi giorni in cui andavo a scuola per fare le prime osservazioni. Mi era sembrata una persona molto riservata; anche quando la vedevo in cortile, durante le pause della mensa, o in giardino, nei momenti di ricreazione, era un po' schiva. Per questo ho atteso il momento opportuno per avvicinarla. Mi interessava conoscere quali erano state le motivazioni che l'avevano portata alla decisione di lasciare la scuola Massalongo, e quali differenze aveva riscontrato alla scuola Rubele in questi ultimi anni di lavoro. Anche lei, come gli/le altri/e insegnanti titolari di entrambi i

plexi, mi poteva offrire una visione di confronto tra le due realtà scolastiche. L'occasione di conoscerla l'ebbi un pomeriggio, alla fine delle lezioni. Ero andata alla scuola Rubele per partecipare ad una riunione di programmazione delle insegnanti. Incontrandola sulle scale, mi invitava a partecipare al rinfresco che aveva preparato per il suo prossimo pensionamento.

In quell'occasione le chiesi se sarebbe stata disposta ad un incontro per raccontarmi la sua esperienza; si mostrò molto disponibile, e incontrandola, qualche giorno dopo, mi chiariva i motivi della sua scelta:

Io sono andata via perché lì mi sentivo sola come un cane. Non avere nessuno di genitori e dei colleghi,..., io sono stata lì otto ore il giorno prima delle vacanze di Natale, perché M. M. era partita; nessuno del turno della mattina n'è del turno del pomeriggio che sia venuta a farmi gli auguri di Natale. Non avevo dei cattivi rapporti, ma sono (le maestre) talmente cariche di problemi che non hanno neanche l'energia di farsi carico dei problemi degli altri, secondo me, perché quando sono troppo sono troppi, non ce la fai ... (F.C.)

Questa sua testimonianza sottolineava la mancanza di relazioni importanti con i colleghi e le famiglie; mancanza cioè di quel tipo di relazioni che creano connessioni di sostegno, come direbbe Putnam (2000), che offrirono un aiuto reale e simbolico, di compartecipazione e comprensione umana alla difficoltà che le insegnanti stavano vivendo nella gestione di quella classe composta esclusivamente da bambini stranieri.

Alla fine della nostra conversazione F.C. ribadiva che oltre alla difficile situazione della sua classe, alla Massalongo c'erano altre difficoltà. In anni passati avevano convissuto, e spesso conflitto, personalità molto forti. Con le sue ex colleghe non aveva stabilito rapporti importanti, tranne con M.M., con la quale era ancora in contatto. Anche altre maestre mi riferivano che alla Massalongo la presenza di personalità molto forti aveva impedito che si creassero rapporti collaborativi e sereni tra colleghe. I motivi erano più di uno: in primis l'organizzazione oraria della scuola, che orienta ogni insegnante a rapportarsi principalmente con la propria collega di classe, ostacolando l'instaurarsi di rapporti di tipo collaborativo con altri colleghi. Rispetto a quanto avviene nell'organizzazione modulare, questa forma

organizzativa porta inevitabilmente a vivere un rapporto privilegiato tra coppie di colleghe; questo elemento evidenzia come l'organizzazione oraria della scuola non sia ininfluente rispetto lo sviluppo delle relazioni tra i soggetti in campo.

Sebbene questo aspetto fosse stato riportato da F.C. come un fattore problematico, in realtà la scelta di trasferirsi alla scuola Rubele era stata dettata principalmente dalla presenza di quei dieci bambini di I elementare, con i quali non riusciva proprio a lavorare. Al suo posto era arrivato l'anno successivo M.G., che dal trentino si era trasferito a Verona per "cambiare vita", così mi raccontò in una delle poche occasioni in cui ebbi modo di parlare con lui. M.M invece aveva deciso di rimanere e continuare a lavorare con quei bambini, malgrado le forti difficoltà. Nei momenti in cui mi era possibile parlare con lei, quando le pause delle lezioni lo permettevano, o ci incontravamo casualmente in corridoio, alcune volta anche per strada, lei continuamente esprimeva il suo disagio per la situazione della sua classe. Un giorno, appena arrivata a scuola, l'avevo incontrata fuori dall'aula. Era molto avvilita sia per la scarsa disciplina dei bambini sia per lo scarso impegno che attribuiva anche alle famiglie, secondo lei poco interessate alla vita scolastica dei figli.

Ciò che esprimeva in ogni nostra conversazione era il sentimento di insofferenza verso una realtà forse troppo difficile da gestire solo dalle insegnanti di classe. Era ciò che in altre parole riferiva F.C: quel sentirsi "sola", che l'aveva portata a chiedere di essere allontanata dalla scuola, dove aveva lavorato gran parte della sua carriera di insegnante. Nemmeno il rapporto professionale, di amicizia e di fiducia che le legava ormai da lunga durata, aveva costituito un fattore sufficiente per scoraggiare quella scelta. Alla fine dell'anno mi resi conto che anche i silenzi di M.G. esprimevano quello stesso sentimento.

Come già anticipato un elemento fondamentale che aggravava quella loro condizione era la chiara percezione della indifferenza e della mancanza di partecipazione dei genitori che, in alcuni casi, diventava addirittura manifesta opposizione; ciò aumentava ancora di più il senso di impotenza e scoraggiamento delle persone che avevano in carico la classe.

Il rapporto con i genitori era difficile, in alcune occasioni conflittuale. F.C. si era trovata in situazioni davvero spiacevoli; mi racconta di un giorno in cui all'uscita dalla scuola cadde un bambino dalle scale:

Questi genitori mi aggredivano senza motivo. Un giorno era caduto un bambino dalle scale e gli era venuto il sangue dal naso. Allora con la bidella lo abbiamo portato dentro e gli abbiamo tamponato il naso.

La mamma qualche giorno dopo è venuta ad accusarmi che la chiamavo quando il bambino si comporta male e che quel giorno non l'avevo chiamata. ...

Mi accusò di avere pulito il bambino con la carta da asciugarsi le mani

Una scena incredibile davanti alle colleghe ... quando mi ero comportata più che correttamente". (F.C).

Poi continua raccontando un altro episodio

... all'uscita in cortile sento un genitore dire alla figlia "muoviti che devi andare a catechismo". Io gli dissi di lasciarla almeno arrivare al cancello, ci avevo impiegato dieci minuti a metterli in fila; ed è finita lì.

Andando a casa per strada vedo questo papà attraversare la strada e venire verso di me dicendomi che non dovevo rivolgermi a lui in quel modo perché stava parlando con la figlia ... mi disse che ero maleducata e che dovevo farmi insegnare l'educazione Farmi insegnare l'educazione?! Io?! (F.C.)

Questo episodio riferito da F.C. apre la discussione su un aspetto molto dibattuto nella scuola: il difficile rapporto con le famiglie sempre più decise a rivendicare, a volte arbitrariamente, i propri diritti. In questo modo anche la scuola, fino a poco tempo fa estranea a questi episodi, è diventata un teatro in cui la conflittualità viene manifestata senza riserve, così come avviene nel più ampio ambito sociale, dove i legami sono sempre più sfilacciati, superficiali (Bauman, 2002), violenti. Per questo si assiste sempre più spesso ad atteggiamenti di difesa, talvolta ingiustificati, verso i figli, a rivendicazioni personali che hanno travalicato il rispetto umano oltre che professionale degli/le insegnanti fino a configurarsi, come esempi estremi di rapporti violenti e offensivi.

Benasayag e Schmit (2004) leggono l'escalation di violenza che investe la scuola e altri ambiti sociali, come un fattore di forte crisi che nella nostra società vive il principio di "autorità". A scuola, in particolare, l'insegnante o l'educatore non

rappresentano più per i ragazzi un punto di riferimento simbolico sufficientemente valido e la crisi che caratterizza i rapporti con i ragazzi è la stessa che si vive con i genitori. Secondo gli autori parlare di crisi nella società significa innanzitutto parlare di crisi delle relazioni; questo ha portato anche nella scuola la violenza come un elemento *impensabile* che in questi anni è diventato *possibile* e reale.

Per gli/le insegnanti è diventato sempre più difficile gestire le problematiche sorte nelle relazioni con i ragazzi e con i genitori.

I rapporti con i genitori stranieri poi, continua F.C., pur essendo buoni nel complesso, erano difficili da coltivare, spesso assenti a causa della difficoltà della lingua. Tutti questi motivi assieme avevano portato F.C. alla decisione di abbandonare la scuola; la stessa scelta che prenderà anche M. G. alla fine dell'anno scolastico 2008/2009.

Il caso descritto riporta un esempio molto chiaro di come la mancanza di rapporti di sostegno che si creano con relazioni di fiducia e di mutuo riconoscimento (Bourdieu, 1993) con le famiglie abbiano portato ad una situazione altamente svantaggiosa sia per i bambini sia per le insegnanti. Come cioè non sia stato possibile fare appello a quelle risorse di capitale sociale attraverso le quali sarebbe stato possibile la scoperta di percorsi di condivisione del progetto educativo e l'emergere di convergenze e di alleanze piuttosto che di indifferenza o opposizione.

4.2 Primo livello di analisi: i possibili fattori di miglioramento

L'analisi della situazione di questa classe rileva dunque alcune problematiche presenti all'interno delle scuole. L'elemento emergente della *solitudine*, espressamente intesa come mancanza di aiuto, ritorna più volte nelle parole delle maestre. Se proviamo a riflettere su quali potevano essere state le fonti di sostegno attivate intorno alla situazione di questa classe, vediamo che l'analisi può essere svolta a partire da diversi livelli.

Un primo aspetto riguarda l'organizzazione della scuola in riferimento sia ai tempi e gli spazi, sia rispetto al modello didattico di insegnamento proposto.

Consideriamo il primo aspetto: in prima elementare per questo gruppo così eterogeneo di bambini, la preside E.P. aveva suggerito un'esperienza di didattica parallela con le prime classi della scuola Rubele, con lo scopo di favorire l'integrazione dei bambini stranieri con quelli italiani della stessa età presenti in quella scuola. Come si ricorderà, proprio quell'anno alla scuola Rubele si era verificato un forte aumento di iscrizioni, avvenuto in seguito alle nuove proposte progettuali attivate dalle insegnanti, tanto che si era resa necessaria la formazione di due classi prime, nella quali la presenza di bambini italiani era la maggioranza.

Alla scuola Massalongo, invece, come ricorda M.M., i primi mesi dell'anno scolastico di quella nuova prima classe erano stati "davvero difficili". Quasi tutti i bambini non conoscevano la lingua "parlavamo a gesti", ricorda. L'obiettivo di quella iniziativa era di favorire rapporti di socialità tra i bambini: poteva essere un'occasione importante attraverso la quale far veicolare anche la conoscenza della lingua italiana. A cadenza quindicinale, quindi, le classi prime si trovavano insieme in una delle due scuole e venivano creati dei gruppi misti di lavoro su progetti di matematica, per quanto riguardava l'area scientifica e sulle fiabe per l'area linguistica

Era stato quello un primo tentativo di *lavoro di rete* (Folgheraier, 2008) che aveva lo scopo di ricercare migliori occasioni di socializzazione e trarne un successo anche sul piano degli apprendimenti. I bambini, racconta M. M. si divertivano tantissimo; loro erano molto felici anche di spostarsi da una scuola all'altra.

Facevamo questi lavori di matematica. Però ecco, sì, loro erano contenti di andare là. Solo che li vedevi che avevano delle difficoltà e quindi...

- Come mai era nata questa iniziativa?

Proprio per farli stare con dei bambini italiani... lo scopo era proprio quello, di non isolarli, di non lasciarli isolati all'interno del plesso.

- Poi non l'avete più ripreso...

No, il secondo anno non lo abbiamo più portato avanti, perché era un lavoro che ti impegnava: parti, vai là, loro venivano qua, voglio dire...facevamo le prime due ore del mattino. Ecco, poi sai, magari verso la fine dell'anno, quando hanno iniziato a parlare un po' di italiano capivano di più le consegne, la

partecipazione era aumentata, però all'inizio era solo un problema. Alle Rubele poi ricordo che quell'anno c'era una I di bambini molto svegli e questo non faceva altro che accentuare le difficoltà degli altri. Però loro hanno accettato questa attività con entusiasmo; dicevano "maestra quando andiamo alle Rubele?" poi in I non hanno la cognizione del tempo, quindi già il giorno dopo si chiedevano quando si andava. (M. M.)

La vicinanza territoriale permetteva lo spostamento dei bambini a piedi da una scuola all'altra, senza grandi difficoltà. Pur essendosi rivelata un'esperienza di scambio proficua, l'anno successivo però non venne ripetuta. Una tra le altre motivazioni che mi furono riferite per spiegare l'abbandono del progetto, fu che la preside che aveva proposto questo scambio si era trasferita in un altro istituto. In realtà questa spiegazione metteva in rilievo una contraddizione molto grande: il riconoscimento che il lavoro di scambio poteva essere una valida strategia di lavoro ma nello stesso tempo la percezione che le insegnanti stesse non credevano fino in fondo a quella possibilità come occasione di miglioramento per la situazione di quella classe.

Veniva così abbandonata un'opportunità importante offerta ai bambini per ampliare la loro sfera di socialità e trovare un'integrazione possibile, cosa che non era invece realizzabile nel contesto della loro classe. M.M. attribuiva questa scelta alla differenza troppo elevata tra i livelli di competenze dei bambini delle due classi. Se guardiamo a questo fatto nell'ottica del lavoro di rete e in una prospettiva relazionale, la differenza di competenze rilevata nei bambini sarebbe dovuta invece essere considerata di secondaria importanza rispetto alla necessità di promuovere occasioni di integrazione attraverso scambi sociali con bambini italiani. In una visione che punta infatti alla ricerca di opportunità migliori, produttive di risorse di capitale sociale, le competenze e i contenuti dell'attività didattica diventano oltre che obiettivi, anche veicoli funzionali, attraverso i quali raggiungere finalità ben più importanti: quelli che riguardano la socialità e l'integrazione tra pari.

L'obiettivo che aveva suggerito quell'iniziativa, aveva portato a superare la rigidità del gruppo classe e portato quei bambini ad uscire dalla scuola, travalicando anche i confini materiali dell'edificio per cercare nell'altro contesto scolastico quelle opportunità di cui avevano bisogno.

4.3 La flessibilità organizzativa nella scuola

Nonostante la resistenza e i timori emersi nel corso di questa prima sperimentazione, la consapevolezza delle difficoltà presenti in questa classe portò anche negli anni successivi ad attivare iniziative analoghe di inter-scambio con altri gruppi classe della scuola. Da due anni i bambini partecipano ad una attività di classi aperte con i compagni di terza. Anche in questo caso le insegnanti hanno risposto ad una richiesta del preside attuale che ha suggerito queste iniziative sempre per favorire uno scambio tra gli alunni dei due gruppi. Il giovedì pomeriggio le due classi III e IV si ritrovano nella grande aula biblioteca, all'ultimo piano della scuola, e disposti tutti in cerchio seguono le lezioni su un progetto di studio del quartiere.

M.M. mi dice che quella era stata un'idea del preside per cercare di integrare i due gruppi. Era una modalità fortemente voluta dal dirigente per aprire le classi. Mi racconta che il preside avrebbe perfino voluto creare un modulo tra la sua classe e la classe terza.

(Giovedì 15 gennaio 2009; note dal diario di ricerca)

La proposta del preside intende potenziare le esperienze di inter-scambio tra bambini e di collaborazione tra insegnanti introducendo una prima forma di organizzazione modulare anche per questa classe, come già in via sperimentale avviene per le classi prima e seconda, sebbene la scuola Massalongo, come si ricorderà, sia organizzata a tempo pieno.

A partire dall'anno scolastico 2008/2009, infatti, per la prima volta in questa scuola, le quattro insegnanti di riferimento di I e II svolgono lezioni in entrambe le classi in modulo verticale.

Esse mi riferiscono che questa organizzazione modulare di lavoro è stata quasi un'imposizione, perché lui, dicono ironicamente riferendosi al preside, vede la "flessibilità" dappertutto! Ciò mi faceva intendere che le insegnanti nutrivano delle perplessità riguardo alle novità che il dirigente avrebbe voluto introdurre.

Il concetto di “flessibilità” è così usato nella scuola, che anche i bambini, in una loro poesia pubblicata sul giornale d’Istituto, in cui presentano la scuola Massalongo, scrivono:

*“Sostengo chiunque abbia difficoltà e attuo un programma di flessibilità”*¹⁹

Il concetto di flessibilità nell’organizzazione della scuola non era una novità per la Massalongo. Qualche anno prima la preside L.V. intravedeva in questa modalità didattica una possibile evoluzione per la scuola a tempo pieno in senso nuovo e più rispondente alle nuove richieste, poiché negli anni questa struttura a suo parere è divenuta troppo rigida. Attuare delle forme di flessibilità organizzativa poteva essere una strategia di lavoro, in cui un maggior grado di cooperazione avrebbe dato risposte più efficaci ai problemi che si stavano prospettando. La preside proponeva di sperimentare nella scuola delle modalità di insegnamento modulare, per favorire maggiore apertura delle classi e più collaborazione tra colleghe.

Un’ idea che anticipava la richiesta espressa ufficialmente da una circolare ministeriale emanata qualche anno più tardi (a.s. 2002/2003), nella quale si invitavano le scuole a tempo pieno ad aderire alla proposta di introduzione di forme di insegnamento per moduli.

Questa circolare del Ministero diceva che si sarebbero dovute usare nel tempo pieno le organizzazioni modulari, ... non era questa la soluzione, ma dava a noi dirigenti, per chi era convinto come me che si potesse cambiare in modo meno rigido il tempo pieno, uno spiraglio...

Il sindacato ovviamente difendeva le insegnanti che non volevano modularizzare, però ad un certo punto si è aperta qualche possibilità; abbiamo fatto delle battaglie all’interno della scuola. Io dicevo loro “vedete che si perde terreno sempre di più!”; alla fine quando era uscita la famosa circolare che diceva “con le future prime iniziamo gradualmente a modularizzare”. Era un modo per rendere il cambiamento più accettabile; non è che si porta una rivoluzione dalla sera alla mattina; può essere anche che uno lo viva come sperimentazione e dica “beh, non è una cosa drammatica che lo sperimentiamo con le prime” era un circolare non una legge, ed era messa proprio in chiave di sperimentazione. (L.V.)

¹⁹ Il 18°. Giornalino d’Istituto, n. 1, anno 2009, p. 5.

In quell'anno poi, alla Massalongo per la prima volta era stato piuttosto difficile raccogliere un numero minimo di bambini per la formazione di due classi. Inizialmente si rischiava di formare un'unica sezione molto numerosa, mentre in seguito l'iscrizione di tre bambini provenienti da fuori zona aveva permesso lo sdoppiamento delle due sezioni. Si formavano così due classi prime non numerose, una situazione ideale per avviare una sperimentazione innovativa come quella suggerita dalla circolare ministeriale.

Si formavano per la prima volta due classi piccole si poteva fare una sperimentazione seria di apertura delle due classi! ,... si perché lì c'era la coppia delle due insegnanti, l'altra coppia delle due insegnanti, non si apriva la porta neanche a morire! Creare dei gruppi di alunni può dare più disponibilità, tu puoi creare i gruppi di alunni e seguirli in contemporanea in quattro persone.

Il modulo in parallelo era praticamente la situazione ottimale. Arrivata questa circolare dico "non è una scelta lo dovete fare". M. A., che era tra quelle disponibili si era convinta e aveva convinto anche le alte colleghe. C'era chi apriva le classi ma non tutte erano così se tu capitavi nelle classi parallele o di ciclo che apriva le porte e ragionava in una certa maniera, avevi un certo tipo di didattica più individualizzata sulle situazioni dei bambini. Altrimenti avevi la classe monolitica ...e c'era la coppia.

Era molto variegata la situazione, con classi che aprivano e quelle che non aprivano, ma non c'era una situazione di plesso che vedesse nella flessibilità organizzativa una situazione di soluzione di problemi. (L.V.)

La proposta sarebbe forse stata attuata, se nei primi giorni di settembre dell'anno in cui sarebbero dovute partire le due prime con la nuova organizzazione oraria, una protesta sindacale a livello nazionale non avesse indotto il Ministero a ritirare la proposta di introduzione dei moduli. Tuttavia le scuole che avessero voluto sperimentare questa nuova forma di insegnamento nel tempo pieno, avrebbero potuto attuarla, ma la maggioranza delle insegnanti della Massalongo, riunite in interclasse, scelsero di continuare con la loro tradizione di scuola.

Queste iniziative, volte ad introdurre nell'organizzazione della scuola degli elementi di novità e di maggior flessibilità, erano dettate da una presa di coscienza da parte dei dirigenti della necessità di aprire ad un' organizzazione diversa,

coogliendo le opportunità di scelte organizzative che la legge sull' autonomia scolastica suggeriva di attuare come risposta efficace alle esigenze locali²⁰.

La resistenza delle insegnanti a queste direttive di innovazione contrastava con la necessità evidente di arrestare una tendenza che si stava delineando. Anch'esse, consapevoli delle difficoltà che in maniera molto veloce stavano interessando la scuola, auspicavano un coinvolgimento maggiore e una condivisione più partecipata alle nuove problematiche che stavano emergendo. Questa consapevolezza non era però sempre accompagnata da una equivalente disponibilità al cambiamento e questo si traduceva così in una opposizione alle proposte avanzate dai diversi dirigenti.

Anche rispetto alle problematiche del caso della classe IV, sebbene esse auspicassero una compartecipazione responsabile (Passuello, 2004) di tutti gli adulti coinvolti, e in primis, dei/delle insegnanti del plesso, si assisteva invece ad una scarsa apertura a quelle innovazioni la cui attuazione si rilevava sempre più urgente.

M.M. denunciava uno scarso interessamento al caso della sua classe sia da parte dei dirigenti che si erano succeduti negli anni, sia delle colleghe di plesso, malgrado la loro vicinanza quanto meno fisica a questi bambini.

Ho l' impressione che non tutti abbiano o non vogliano avere coscienza della situazione che viviamo

- Tra i tuoi colleghi?

Sì. Mentre io sono abituata a dire che va male, che sono stranieri, che non capiscono niente, che hanno molte difficoltà, magari altri hanno i miei stessi problemi però... non so, ... infatti a volte non so se sono io che sbaglio a parlare a buttare così in faccia, ma sono abituata a dire quello che penso, se la situazione è così è inutile che ci nascondiamo! A che pro? È così e basta

- E invece tu vedi la tendenza...?

Forse in qualcuno.

- E perché?

Non lo so.

²⁰ DPR. 275/99, art. 4 comma 1. Regolamento attuativo dell'art. 21 legge 15/3/1997 n. 59.

Con questo regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica si definiscono le condizioni di esercizio effettivo dell'autonomia riconosciuta dalla legge 59/97, con specifico riferimento agli spazi decisionali in materia di curriculum (ogni scuola dovrà dotarsi di un proprio Piano dell'Offerta Formativa), di scelte organizzative (con ampi margini di flessibilità nell'articolazione di tempi, spazi e gruppi) e di gestione del personale.

- A volte parlando delle difficoltà si trovano delle vie comuni...
Sì, anche soluzioni, anche perché una dice “ti lamenti tanto, perché non te ne vai, nessuno ti costringe a stare qua”. Però la mia è stata una scelta. (M.M.)

La scelta di M.M. di continuare il lavoro con quei bambini assume a tratti il valore di una sfida, altre volte appare il risultato di una rassegnata passività. Pur esprimendo continuamente la sua forte difficoltà e il senso di solitudine lei stessa più volte manifestava una certa resistenza a cogliere le occasioni di apertura che avrebbero potuto diventare forme di condivisione del carico di lavoro cognitivo e emotivo che quella esperienza ha comportato. La scelta di continuare a lavorare nella propria classe come unico gruppo di riferimento, molto probabilmente ha portato a rinunciare a esperienze di apertura che si sarebbero potute tradurre in altrettante occasioni anche di diversa qualità dei processi di insegnamento/apprendimento. L'organizzazione modulare per questa classe avrebbe plausibilmente consentito di realizzare un ambiente sociale dove favorire forme di scambi proficui non solo per gli/le alunni/e ma anche per gli/le stessi/e insegnanti²¹.

4.4 Osservare le relazioni attraverso le categorie sociologiche del capitale sociale

Dopo avere evidenziato le opportunità di miglioramento che avrebbero potuto essere colte da forme organizzative più flessibili, consideriamo ora i rapporti stretti attorno agli attori di questa classe che avrebbero potuto rappresentare, e in alcuni casi ciò è avvenuto, fonti di sostegno importanti, ovvero forme di capitale sociale.

Per fare ciò possiamo analizzare le diverse forme relazionali, da quelli più prossime a quelli più lontane, rispetto al potenziale di aiuto che queste relazioni avrebbero potuto mobilitare. Consideriamo M.M., con il linguaggio della *network analysis*,

²¹ Osce 2001d.

un nodo centrale all'interno di una rete di rapporti con altri attori individuali o collettivi:

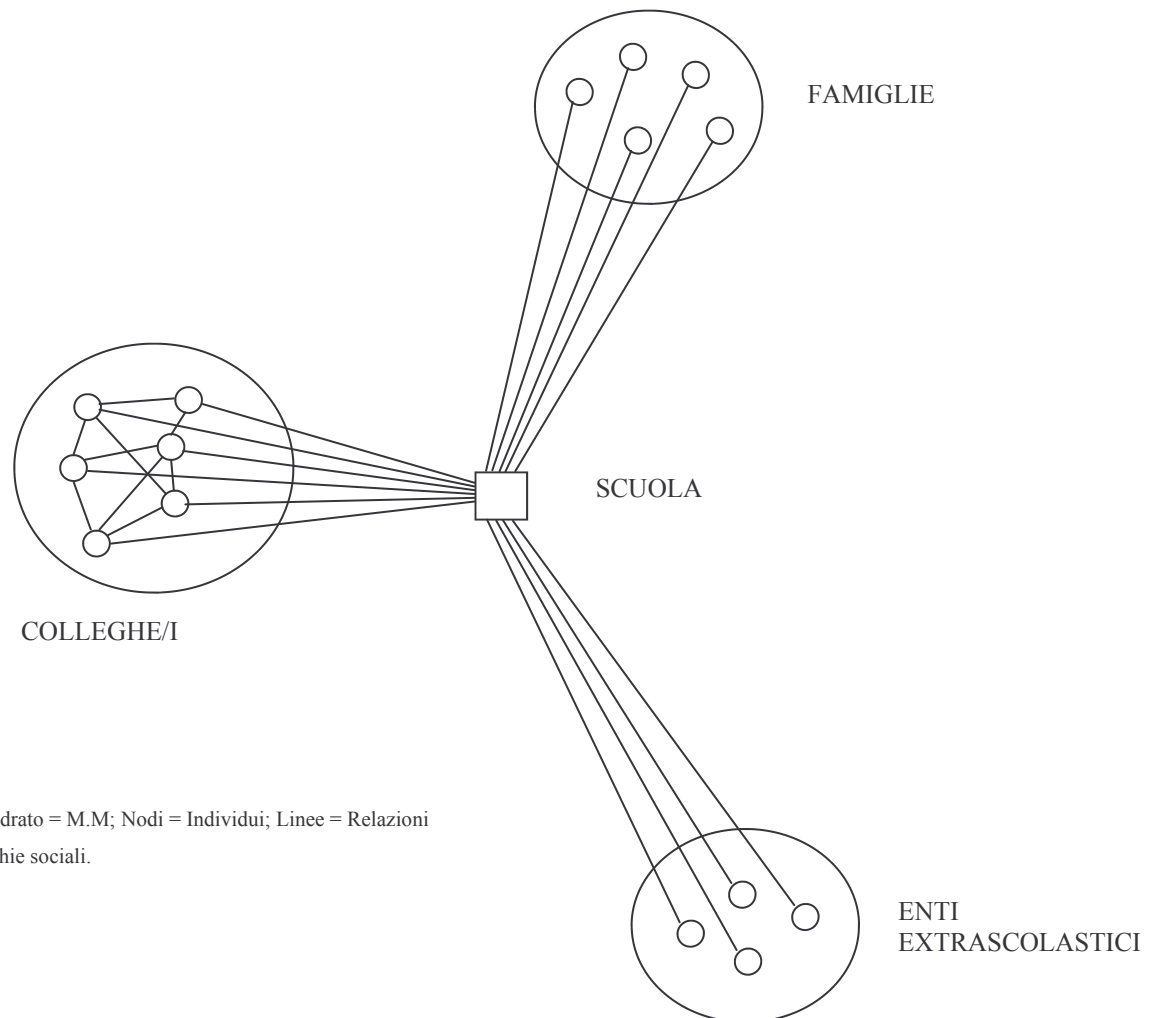


Grafico 4

Legenda: Quadrato = M.M.; Nodi = Individui; Linee = Relazioni

Cerchi = cerchie sociali.

Osservando queste relazioni attraverso le classificazioni sociologiche che guardano ai rapporti tra attori a diversi livelli di vicinanza, possiamo considerare:

- rapporti "micro", quelli che M.M. istaura con i bambini e le colleghe;
- di tipo "meso" quelli con le famiglie, con i dirigenti, con i volontari che entrano nella scuola;

- di livello più “macro” quelli invece di collegamento con enti esterni con i quali avviene un contatto più indiretto: le associazioni, i centri pomeridiani che frequentano i bambini, il Comune, il sistema scolastico in generale.

Il primo tipo di rapporti ai quali si fa riferimento sono le relazioni primarie di *affidabilità e reciprocità* personali; al secondo stadio siamo ad un livello più formale: ci si riferisce alle relazioni di reciprocità allargate; al terzo livello infine, si parla di rapporti con l’istituzione in generale, che incarna i meccanismi di controllo del sistema di riferimento (Di Nicola 2006).

Consideriamoli separatamente.

Rispetto ai rapporti con i suoi colleghi di classe, M.M. aveva stabilito un buon rapporto con F.C. in tanti anni di insegnamento comune.

Anche con M.G. mi dice di trovarsi bene. Tra loro c’è un rapporto collaborativo ma nello stesso tempo, M.M. mi riferisce di avere un modo differente di concepire il lavoro in classe e la gestione dei bambini.

Con gli altri colleghi della scuola, invece, M.M. non ha stabilito rapporti molto collaborativi. Lei si è sentita poco sostenuta, anzi spesso racconta di essersi sentita dire che non avrebbe dovuto lamentarsi perché aveva solamente dieci bambini, mentre altre classi erano ben più numerose. Nell’anno scolastico 2008/2009 la sua aula si trova sullo stesso piano di quella della classe II; M.M. mi dice che solo M.G., l’insegnante di matematica di quella classe, si è resa conto della situazione dei suoi bambini.

Qua ognuna è abituata a lavorare nella sua classe, i problemi sono tuoi e te li gestisci. Ti lamenti perché hai bisogno di sfogarti con qualcuno, e quindi mi lamentavo, mi sfogavo. Un giorno dici “non ne posso più”..... “taci che ne hai pochi, ne hai undici, cosa vuoi che siano....”. Spesso questa era la risposta e quindi andavo ancora più in crisi, sai cosa, io avrei voluto più comprensione, avrei preferito che avessero capito il mio stato d’animo in certe situazioni ... invece no. (M. M.)

Anche in questo caso M.M. lascia trapelare una convinzione secondo la quale, pur denunciando un atteggiamento poco collaborativo dei colleghi, allo stesso tempo

non crede che le cose sarebbero state tanto diverse se avesse avuto più sostegno da parte loro. Solo dal rapporto con T.P, una collega che da molti anni é nella scuola, con la quale aveva anche condiviso il lavoro nella stessa classe, M.M sperimenta un beneficio effettivo anche per il suo lavoro in classe.

Con T.P. in modo particolare, ho un rapporto di amicizia meraviglioso, lei mi sostiene molto, mi dice “sei stata sfortunata”, mi conosce bene perché facciamo quelle attività insieme. L’ anno scorso siamo state insieme, giù al piano terra, quindi mi conosce meglio delle altre colleghe. Lei sì, moralmente mi sostiene molto e quando ho bisogno di sfogarmi lo faccio con lei perché mi capisce e mi consola a volte,

- È importante avere una relazione di questo tipo...

Sì, perché aiuta molto moralmente.

- Ti aiuta?

Sì, perché poi lei dice “non buttarti giù”. Quando facciamo questi incontri al giovedì pomeriggio lei dice “Guarda che sono bravi”. Io lavoro, mi rovino il fegato ma non vedo risultati, lavorando sempre con loro hai questa visione negativa, è inevitabile; invece uno che li vede da fuori vede cose positive che io non riesco a vedere. Infatti lei, durante questi incontri, mi dice che sono bravi in matematica perché vede che intervengono, rispondono.... Questa cosa mi dà una carica eccezionale. Dico : “Mi danno l’ animo ma i risultati li ho”. Allora mi carico. Magari al giovedì pomeriggio lavoro con lei e il giorno dopo arrivo a scuola felice e contenta. (M.M.)

E’ interessante quanto dice M.M. perché in questo suo pensiero lei esprime il tipo e la qualità di un sostegno vitale e necessario per il suo percorso con i bambini. Si tratta di un aiuto umano alla sua opera professionale, non chiede un contributo concreto, di lavoro in comune, quanto piuttosto una carica di entusiasmo e un supporto emotivo, sentimenti che nascono da rapporti connotati da segno positivo. Il prodotto che deriva da relazioni di mutuo aiuto e che fa parte di relazioni efficaci produttive di capitale sociale, non è ascrivibile a tipologie di prodotti di ordine utilitaristico o materiale (Donati, 2003) quanto piuttosto a guadagni di senso che nascono da relazioni in cui i soggetti sono consapevoli (Piusi, 2006) del vantaggio costituito dalla loro partecipazione a quella relazione. E’ questo tipo di rete di rapporti che sarebbe importante attivare nelle scuole, attraverso i quali poter sperimentare una compartecipazione responsabile rispetto alle problematiche vissute.

Passiamo infine a considerare i rapporti stabiliti da M.M sempre all'interno della scuola, ma un po' più allargati, quelli cioè con i dirigenti e con colleghe di altre scuole dell'istituto.

Il sentimento espresso dalla maggioranza delle insegnanti della scuola nei confronti dei dirigenti, in ordine al caso di questa classe, è prevalentemente negativo. Per M.M la preside L.V. aveva fatto poco per il caso della sua classe. Dello stesso avviso erano anche F.C, M. A. e L.S..

M.A. definisce la classe IV un vero e proprio errore:

“Quella classe è stata una sbaglio del direttore, che non doveva permettere ...; io non ho mai visto un movimento come c'è stato in quella classe; anche noi abbiamo dei movimenti, se ne sono andati tre bambini e ne sono venuti altri tre, ma da lei è stato tutto un continuo passaggio di iscrizioni. (M.A.)

Un caso particolare era stata la gestione della preside E.P., la stessa che aveva voluto realizzare l'esperienza di interscambio con le classi prime della scuola Rubele; sebbene fosse stata presente nell'istituto solo per un anno scolastico, M.M. ricorda che era stato un anno di grande fervore, in cui erano state avviate molte iniziative per evitare che in futuro si potesse ripetere alla Massalongo una situazione analoga a quella della sua classe.

Il dirigente attuale invece, secondo le insegnanti, sembra poco sensibile alla situazione di difficoltà vissuta in questa classe (L.S.I.), anche se M.M. mi racconta che quest'anno (2008/2009) è intervenuto in classe per parlare con i bambini.

All' inizio di dicembre ci eravamo accorti che la situazione ci stava sfuggendo di mano, perché loro ne approfittano. Allora lo abbiamo chiamato dicendo di venire in classe a parlare e dire che se non iniziavano a comportarsi bene lui avrebbe preso dei provvedimenti. All' inizio l' intervento è stato positivo perché per qualche giorno ho visto che in realtà si sono comportati bene. E' tornato dopo Natale; ha voluto sapere com' era la situazione. Allora abbiamo detto che dopo le vacanze avevano cominciato di nuovo ad esagerare. Lui ha voluto sapere i nomi dei bambini che continuavano a disturbare, per preparare delle ammonizioni scritte da mandare ai genitori e far loro prendere coscienza che i loro figli creano problemi a scuola. Poi ha detto che se questo non fosse bastato avrebbe preso altri provvedimenti, tipo la sospensione. Abbiamo cercato di coinvolgerlo perché anche lui assuma le sue responsabilità. (M. M.)

Sebbene la maggioranza delle insegnanti ritenga che fosse stato un errore accettare l'iscrizione di tutti quei bambini stranieri, non possiamo dimenticare che proprio la presenza di quei dieci bambini aveva assicurato un numero minimo di alunni con i quali formare la classe. Senza la presenza straniera, che anche nella classe I attuale (a.s. 2009/2010) raggiunge la percentuale del 98%, la scuola probabilmente sarebbe costretta a chiudere.

4.5 Oltre la scuola ... i rapporti con le famiglie

Proseguendo l'analisi, allarghiamo ora lo sguardo al di fuori della scuola, ai nuovi rapporti stabiliti con le famiglie e con enti e associazioni del territorio.

Come è già stato più volte riportato, i rapporti degli insegnanti di questa classe con le famiglie sono molto rari, quasi assenti i momenti di collaborazione e di incontro. Le cause di questa mancata collaborazione sono attribuite principalmente alla scarsa conoscenza della lingua e a un percepito disinteresse verso l'esperienza scolastica dei figli.

La collaborazione è minima, sono molto frustrata se devo essere sincera, non solo per la classe che mi ritrovo, ma perché con i genitori stranieri non c'è rapporto. Io vedo, anche nelle altre classi dove ci sono bambini stranieri e genitori stranieri, la situazione è migliore. Vedi questi genitori stranieri che si danno da fare, si organizzano e danno la loro disponibilità per qualsiasi cosa; qua invece no, c'è gente che non è venuta neanche a ritirare la pagella perché lavorano ...

I bambini lo recepiscono, si rendono conto secondo me che in famiglia c'è questo disinteresse per la scuola e di conseguenza ce l'hanno anche loro.

(M. M.)

Prove della scarsa attenzione delle famiglie verso la scuola sono visibili nella gestione del lavoro assegnato a casa, nella mancata condivisione delle regole, nella saltuarietà dei contatti informativi, perfino nella sporadica partecipazione alle attività ricreative organizzate in periodi particolari dell'anno scolastico.

In questa classe non c'è molta collaborazione da parte dei genitori, assolutamente no. Nelle altre classi, per esempio, a fine anno organizzano la pizza tutti insieme; questi qua mai in quattro anni; non hanno mai cercato di organizzare niente; so che in altre classi i genitori, anche stranieri, mandano un panettone per fare festa, questi niente, niente, niente. Quindi li vedo troppo..cioè non li vedo interessati. (M. M.)

Nemmeno la figura della rappresentante di classe riesce a coinvolgere molto i genitori tra loro. Non si sono mai organizzate feste comuni in occasione degli auguri di Natale o della fine dell'anno scolastico, non si creano cioè quei momenti di incontro informali che potrebbero essere occasioni di scambio e di conoscenza tra i genitori e tra i bambini, estendibili anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Le occasioni di festa, così come sono state pensate alla scuola Rubele, costituiscono infatti un'occasione unica di incontro soprattutto per quelle famiglie che non hanno altre possibilità di frequentarsi al di là dell'esperienza scolastica. Come già ricordato, presso la Rubele i due appuntamenti annuali per le feste di Natale e di fine anno, erano nati quando anche in quella scuola la situazione di disaggregazione tra famiglie era molto forte. Queste iniziative erano sorte quindi proprio con l'obiettivo di creare condivisione. In queste occasioni il ruolo dei genitori diventa di primo piano: sono loro a gestire l'allestimento della sala, a preparare la cena e a riordinare la scuola quando la festa termina.

L'importanza attribuita a questi eventi da parte di molti/e insegnanti della scuola, mi facevano capire che questi incontri non sono semplicemente feste nelle quali le famiglie assistono ad una rappresentazione dei bambini e delle bambine o un momento di congedo prima delle vacanze. In realtà essi sono vissuti con una forte connotazione simbolica, come un'occasione in cui si rinnova un patto di riconoscimento reciproco tra gli attori in campo, nei loro diversi ruoli di insegnanti e di genitori, nella intrapresa comune di un progetto di educazione e di formazione dei ragazzi che in quel luogo e in quei momenti viene rinnovata.

Questo aspetto della scuola Rubele, mi veniva riferito fin dai primi momenti in cui ero nelle scuole, come una connotazione specifica, alla quale le/gli insegnanti

tengono molto. Fondamentale è diventato il ruolo giocato da alcuni genitori, in particolare, che sono riusciti a coinvolgere la maggioranza delle famiglie.

In questo lavoro di ricerca non è stato possibile sviluppare anche l'analisi delle relazioni tra famiglie, anche se, dai racconti delle insegnanti, sono emersi alcuni episodi rivelatori di come le famiglie stesse abbiano stabilito tra loro forme di collaborazione, divenute elementi di sostegno per casi di difficoltà. Ciò rivelerebbe l'importanza della scuola statale, caratterizzata da una forte eterogeneità sociale, per la promozione di forme di capitale anche culturale e materiale, dalle quali sia possibile avviare dei rapporti di connessione (capitale sociale *linking*) che possano produrre risorse di capitale sociale anche oltre la scuola stessa.

Certamente questa forma di relazionalità stabilita con i genitori alla scuola Rubele non fa mancare di elementi di criticità per le insegnanti. Il rischio che i diversi ruoli si mettano in gioco in maniera diversa, rendendo più fluidi i confini di distinzione, porta in alcuni casi l'uno a invadere lo spazio dell'altro, rendendo talvolta difficile la gestione dei rapporti.

Tuttavia però rispetto a quanto si verifica alla scuola Massalongo i vantaggi sono evidenti: in quest'ultima la distanza tra le famiglie, che si vive ad esempio nella classe IV, non favorisce neppure i rapporti tra bambini stessi che potrebbero invece essere estesi e coltivati al di fuori della scuola, nei pomeriggi, per le feste di compleanno o altro. È interessante a questo scopo ricordare quanto affermava Coleman (1995), secondo il quale gli sforzi e il tempo consacrato dai genitori per sviluppare strette relazioni con i docenti, i compagni, i genitori dei compagni e con altri adulti che svolgono un ruolo importante nella vita dei figli hanno un peso notevole anche sulla riuscita scolastica dei bambini.

La mancata condivisione di tempi e spazi "al di là" della scuola, creati da contatti tra genitori, in occasioni di attività sportive, di rapporti diventati di amicizia o altro, provoca ad esempio l'impossibilità di creare capitale sociale attraverso esperienze condivise nel tempo libero: se venissero invece attivate, si rivelerebbero positive anche in ordine ad una maggiore coesione all'interno del gruppo classe, aspetto del quale questi bambini avrebbero tanto bisogno.

Concludo questa analisi considerando i rapporti di M.M. e della sua classe con attori sociali più lontani dalla scuola, che in modo o nell'altro però intervengono con iniziative e proposte varie.

Da due anni i bambini seguono un percorso musicale, avviato in occasione del progetto "Rubele e Massalongo", due finestre aperte sul mondo", (di cui riferirò nel prossimo paragrafo), che vede l'intervento di un esperto esterno per il progetto "In viaggio con Marco Polo", al quale tutta la scuola aderisce in preparazione alla festa di fine anno scolastico. I bambini partecipano inoltre ad un' iniziativa proposta dal Comune di Verona chiamata "In acqua per crescere", che offre gratuitamente un corso di nuoto per le classi in cui sono presenti bambini con certificazione.

Ci sono poi, anche se più indiretti, i contatti con i centri pomeridiani, nei quali gli/le alunni/e con più difficoltà vengono accolti dopo la scuola: il centro diurno don Mazza, dove sono presenti dei volontari che vengono a prendere i bambini alla fine delle lezioni e li coinvolgono in attività di aiuto per i compiti a casa e in attività ricreative. Altri frequentano una casa famiglia, che si trova poco lontano dalla scuola o un centro di prima accoglienza, gestito da un istituto di religiose che ospita madri sole con i propri figli.

4.6 Le risorse di capitale sociale prodotte nei diversi rapporti

La distinzione per ordine, dal più vicino al più lontano e indiretto dei rapporti che M. M. in questo caso ha con altri soggetti che ruotano intorno alla sua situazione di classe, consente di attribuire ad ognuno di essi un diverso grado di valore in base al sostegno reale offerto da ciascuno.

E' importante capire ciò perché ci permette di evidenziare quali sono state le occasioni colte ma anche quelle mancate, che sarebbe stato possibile attivare come occasioni per cogliere migliori possibilità per il percorso di formazione dei bambini di questa classe.

Consideriamo le risorse attivate in ognuno dei rapporti che abbiamo descritto:

1. Con i colleghi sono state avviate iniziative di tipo didattico in ordine ad un potenziamento nella conoscenza della lingua. Già da qualche anno è attivo infatti alla scuola Massalongo il corso di “prima e seconda alfabetizzazione” che i bambini con maggiori carenze a livello linguistico frequentano in alcuni giorni della settimana. Come racconta la referente della commissione intercultura, che è anche un’insegnante della scuola Massaolongo, quando la percentuale di bambini stranieri presenti a scuola aveva superato il 50%, l’Istituto si era attrezzato di un protocollo di prima accoglienza per i nuovi arrivati, che gestiva la progettazione di proposte didattiche adeguate, il supporto alle difficoltà linguistiche e l’ accompagnamento dei/delle bambini/nella classe scolastica di riferimento. Alla scuola Massalongo questo progetto è attivo anche oggi e viene portato avanti da un’insegnante della scuola che in alcuni giorni della settimana con un gruppo di alunni/e provenienti da tutte le classi, svolge un percorso di potenziamento della lingua.
2. I rapporti poi degli insegnanti di questa classe con i dirigenti sembrano in realtà ambivalenti. Mentre le insegnanti evidenziano la distanza delle diverse figure dirigenziali sul caso di questa classe, abbiamo anche visto che alcuni/e dei/delle dirigenti avevano avanzato delle proposte di cambiamento come tentativo di miglioramento e apertura di un “sistema” scuola che si mostrava e si rivela tutt’oggi inadeguato alle nuove esigenze di un territorio sempre più composito. Per questo, pur accogliendo il disagio espresso dalle insegnanti e il loro sentimento, non si può non registrare anche una certa resistenza da parte loro ad accogliere le proposte avanzate di rinnovamento di un modello di scuola che unanimemente dal/dalle dirigenti viene considerato obsoleto.
3. Come è stato ampiamente riportato, i momenti di incontro con i genitori sono rari, in alcuni casi assenti, per questo diventa impossibile stabilire una relazione collaborativa con le famiglie. La mancanza di relazioni positive attribuisce un connotato di segno negativo all’interno della rete di rapporti tra scuola e famiglia, che si rivela uno svantaggio in modo particolare per i bambini, che non sperimentano il valore del coinvolgimento dei genitori nella loro esperienza scolastica. Per essi non si creano neppure occasione di rinforzo dei labili rapporti

vissuti all'interno della classe. Una questione importante riguarda poi il rispetto delle regole. Una mancata condivisione nella visione di regole comuni tra scuola e famiglia, diventa inevitabilmente una difficile gestione di comportamenti arbitrari in classe.

4. Infine il collegamento con gli enti esterni prosegue nella tradizione avviata delle iniziative intraprese in passato e proposte dalle diverse associazioni del territorio e dall'amministrazione comunale.

4.7 Il lavoro di rete per combattere le “scuole isola”

Il sentimento di abbandono espresso da M.M. durante i nostri colloqui, manifestava il senso di una scarsa compartecipazione alla vita difficile di questa classe. La mancanza di presa in carico responsabile comune di questo caso critico per tutti, non solo per gli insegnanti di riferimento della classe, ha portato, come abbiamo visto, a scelte radicali, umanamente dolorose, di fuga da una realtà in cui si sono vissuti forti disagi umani e professionali. Sembrerebbe che attorno a questo caso si fosse creato un vuoto, nella cui opacità si intravedono risorse immerse, presenze “altre”, che avrebbero potuto contribuire per la propria parte ad opportunità migliori per questi bambini. E' chiaro, infatti, come tutti questi limiti e la mancanza di opportunità siano diventate altrettante occasioni mancate per i protagonisti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

Lo svantaggio vissuto non è riferito ai saperi e agli apprendimenti, forse certo a una loro qualità, che avrebbe trovato risorse altre, diverse, percorrendo canali nuovi, stimolanti, attraverso i quali i bambini avrebbero potuto approssimarsi e cogliere in modo originale le forme del sapere. M.M. ed anche E.B. sono convinte infatti che i livelli raggiunti dai loro alunni sono gli stessi di quelli di classi parallele di altre scuole con le quali sono in contatto. M.M. dice, anzi, che i suoi bambini sono più preparati rispetto a quelli che arrivano da fuori.

M.M. mi indica una bambina che è stata trasferita da poco da una scuola di un altro Istituto e mi dice che era molto indietro nel programma di matematica. I suoi bambini a confronto, erano molto più preparati.
(15 gennaio 2009; note da diario di ricerca)

Anche L.S.I. conferma l'alto livello di preparazione raggiunta dai bambini in questa scuola. Racconta che quando ha deciso di inserire suo figlio nell'attuale classe terza, aveva dovuto fargli delle lezioni di recupero, perché qui i bambini erano già molto più avanti rispetto la preparazione che lui aveva ricevuto nella scuola dalla quale proveniva.

Anche A.G. è convinto che l'attenzione alla didattica alla scuola Massalongo sia molto alta, a suo modo di vedere, anche di più di quanto avviene alla scuola Rubele. L'idea diffusa quindi tra le famiglie del quartiere che in questa scuola i livelli di insegnamento sarebbero scarsi a causa dell'alta presenza straniera si rivelerebbe errata.

Emerge, da quanto riferito fino ad ora, i limiti di una visione che considera la qualità di una scuola solo in base ai risultati raggiunti in termini di conoscenze e si avvanza verso una idea di scuola più completa, in cui, accanto ai risultati, si punti a favorire un clima che accoglie, accompagna e sostiene, in tensione continua tra obiettivi conoscitivi e ben-essere dei soggetti che la abitano. E' inevitabile tuttavia osservare questa classe, all'interno della scuola Massalongo, come un caso isolato. In una recente analisi, Bottani (2008) scrive che nessuna scuola deve essere un'isola, e non solo le scuole non devono essere viste isolate, ma nemmeno gli insegnanti devono sentirsi tali, ma appellarsi a quel senso di lavoro comune tanto auspicato quanto difficile da attuare. Questo appare uno dei casi, in cui la lontananza tra le riflessioni di ordine teorico e la realtà delle cose che accadono, sembra una distanza incolmabile. Le indicazioni di Bottani ci portano ancora una volta alla considerazione del lavoro di rete come strategia necessaria da attuare, per arginare e gestire situazioni complesse come quella descritta, che troviamo sempre più numerose nelle scuole del nostro paese e non solo. Il lavoro di rete è un metodo di accompagnamento della riflessione congiunta delle persone in relazione (Folgheraiter, 2008) e rimanda direttamente al concetto di *relazione sociale*.

Affrontare le difficoltà *relazionalmente*, significa, secondo Folgheraiter, mettersi nell'ottica di superare gli individualismi che talvolta si riscontrano nelle scuole, non solo da parte degli insegnanti, ma anche degli operatori professionisti, per sviluppare un comune riflettere intorno ad un problema, nella ricerca di modalità di soluzione condivise.

Secondo quest'ottica, la perdita di prestigio delle scuole non è da attribuire solo allo scadimento degli apprendimenti, ma anche e soprattutto, all'impoverimento di quelle reti di rapporti che un tempo le sosteneva. Le scuole statali di un tempo erano credibili e rispettate, perché alimentate da un elevato *capitale sociale*, da valori condivisi, dalle autorità locali a quelle scolastiche, dalle famiglie, dai docenti (Bottani, 2002: 230).

Sono diverse le problematiche che parlano della crisi dei nostri sistemi scolastici, non solo in Italia. Le analisi pedagogiche e sociologiche puntano l'obiettivo su diversi aspetti. Se consideriamo gli studi più recenti, preoccupanti i dati Pisa-Ocse, ad esempio, per quanto riguarda lo stato di gradimento espresso dai ragazzi per la nostra scuola; il nostro paese, assieme al Belgio, registra il più alto dato di disaffezione dei ragazzi verso l'esperienza scolastica²². Gli stessi dati riportano risultati scoraggianti dei livelli di preparazione raggiunti dalle scuole italiane rispetto gli standard europei. Una sempre maggiore sfiducia si è progressivamente insinuata nell'opinione pubblica verso il sistema scolastico e in particolare nei confronti degli insegnanti. Questo nuovo elemento ha espropriato la scuola della sua storica autorità, l'ha spogliata del suo confine di invalicabilità e la propone nuda e indifesa da attacchi, anche molto violenti, che non si limitano alla critica dei metodi, ma avanzano verso rivendicazioni personali individualistiche che hanno portato nella scuola sentimenti di arbitrarietà mai vissuti prima.

²² PISA (Programme for International Student Assessment) è un'indagine internazionale con periodicità triennale che ha l'obiettivo di verificare in che misura i giovani prossimi all'uscita dalla scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune competenze (literacy) giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita (lifelong learning) (Invalsi, 2005). L'indagine cerca di stimare il possesso di conoscenze e abilità degli studenti quindicenni nelle aree della lettura, della matematica e delle scienze.

Ci vengono spesso riportate dalla cronaca casi di violenze quotidiane che avvengono ai danni di chi lavora nella scuola; insegnanti maltrattati per un voto insufficiente dato ai ragazzi, scene di violenza verso i professori da parte dei ragazzi stessi. E' quello che in gergo viene definito "attacco ai legami" (Benasayag e Schmit, 2004), che avviene all'interno della scuola. In essa è disabitato quel luogo intermedio, l'agorà, dove pubblico e privato si incontrano, dove la politica della vita incontra la politica con la P maiuscola, in cui i problemi privati vengono tradotti nella lingua dei temi pubblici e in cui vengono ricercate, negoziate e concordate soluzioni pubbliche a problemi privati (Cambi, 2008: 32).

La mancanza di valori comuni, che nella scuola statale è vissuta in maniera maggiore, ha decostruito una visione di scuola condivisa. La scuola statale in particolare sconta un prezzo molto alto per questo. Abbiamo visto come alcune recenti ricerche (Donati e Colozzi, 2006) hanno dimostrato, e in parte viene rilevato anche da questo studio, che laddove c'è più uniformità di un tessuto valoriale comune, si riscontra una maggiore condivisione verso un'idea di scuola da costruire insieme, un grado più alto di produzione di capitale sociale, cioè di beni non tangibili ma indispensabili per sostenere questa esperienza: fiducia, collaborazione, atteggiamenti di reciprocità tra gli insegnanti, con le famiglie e tra i ragazzi, prodotti da una rete di relazioni efficaci. La ricchezza o povertà delle reti porterebbe, secondo quanto emerge da questo studio, alla produzione di diversi livelli di "beni relazionali", traducibili in differenti opportunità per i ragazzi, per le famiglie, per la comunità intera.

E' chiaro quindi come la scarsità di reti di sostegno che si vive nel caso che è stato riportato, rappresenti una mancanza di occasioni importanti, che priva i ragazzi, le famiglie e la scuola stessa di pensare e di svolgere il progetto formativo sostenuto da un obiettivo comune condiviso verso il quale tendere tutti, ognuno per la propria parte, responsabilmente.

In conclusione di questa analisi è interessante riportare le idee che le colleghe di M.M. hanno maturato intorno al caso della classe IV e le proposte che per loro sarebbe stato importante attuare in un'ottica di miglioramento.

La cosa che è stata possibile fare è il lavoro che fanno da due anni con la classe terza per farli rapportare con altri bambini; forse l'unica cosa che potevamo fare era dare una mano sotto questo aspetto: fare più integrazione, laboratorio di matematica, laboratorio di lingua, di artistica, dove i bambini sono smistati e dove è possibile mettere in luce le qualità buone che uno ha, che, se non sono nell'area matematica, potranno essere nell'educazione all'immagine ... Noi eravamo lontani come classe, come età; avrebbero potuto farlo altre persone. (M.A.)

La Massalongo ha degli ottimi elementi come insegnanti, però la cosa del tempo pieno le fa stare chiuse nel loro ghetto insomma. Tante volte tendono a finire il programma e pensare solo alle loro classi. Quindi non hanno un ideale di scuola, cioè non dicono "noi come scuola andiamo avanti". Manca questa forte appartenenza fino in fondo alla scuola, dettata dal fatto che comunque si lavora poco insieme, ci si confronta poco tra staff diversi, quindi si tende a creare il proprio vescovetto... Poi se un bambino ha qualche problema in un'altra classe ... chi se ne frega tanto non mi tocca...

Qui c'è questa tendenza proprio perché non tocca, ci sono certe classi come l'attuale IV, che fanno fatica da sempre, però non tocca gli altri insegnanti, quindi non è che importa, importa solo per il bene della scuola in generale, però non ti tocca la cosa, quindi...(A.G.)

Questo lettura di A.G, risulta interessante poiché offre una visione comparativa tra le due scuole essendo lui titolare di entrambi i plessi scolastici. Inoltre la sua riflessione suggerisce una delle possibili cause di difficoltà per le quali oggi la scuola Massalongo si trova in questa situazione: l'organizzazione della scuola a tempo pieno. Una questione che era stata già messa in luce in senso critico dalla preside L.V e in parte anche dai/dalle dirigenti che sono seguiti. Ripercorriamo in sintesi nel prossimo paragrafo la storia dell'organizzazione oraria del tempo pieno fin dai tempi della sua istituzione negli anni '70.

4.8 La scuola a tempo pieno: vantaggi e limiti

Il modello di scuola a tempo pieno, creato negli anni '70, ha rappresentato una forma di scuola innovativa. Analisi teoriche anche recenti (Cerini, 2009), continuano ad esprimere valutazioni positive delle scuole strutturate con questo modulo orario. Anche in regime di autonomia, secondo Cerini, sul piano della cultura organizzativa, il tempo pieno ha dimostrato la sua apertura, intesa come capacità di autogoverno, iniziativa progettuale, e assunzione di responsabilità. Negli anni della sua istituzione, questo modello di scuola si proponeva come scuola di grande innovazione, “aperta” verso la città, con le luci accese sull’educazione permanente della comunità, con una necessaria attenzione alla qualità delle strutture, dei servizi, dei laboratori, delle biblioteche. Il messaggio pedagogico era altrettanto chiaro: un rapporto più coraggioso con la comunità, con la cultura del territorio; una grande capacità di accoglienza e accettazione delle diversità, di rispetto e valorizzazione delle identità e delle radici da proiettare in un orizzonte più vasto con la forza della conoscenza, dell’istruzione che emancipa e libera (Cerini, 2009). Questo processo è avvenuto innanzitutto all’interno del gruppo degli insegnanti, strutturati in forma di *team teaching* (specie nei piccoli plessi “affiatati”) o di coppia “collaudata” (perché, nel tempo pieno, la cultura di “coppia” ha prevalso sulla cultura del gruppo). L’esperienza osservata in questo lavoro ha dimostrato però che proprio una eccessiva cultura della coppia ha rappresentato un limite.

Come ritiene la preside L.V., da un punto di vista organizzativo – didattico interno, questo tipo di scuola, nel tempo, ha condotto le insegnanti ad adagiarsi su posizioni di difesa di un rapporto rivelatosi esclusivo, di chiusura e di rigidità.

Il lavoro in “coppia” ha portato ad un legame molto stretto con la collega di sezione, con la quale solamente si gestiscono le problematiche che riguardano la propria classe, con pochi collegamenti al di fuori di questo rapporto duale, chiudendo all’esperienza del plesso, all’interno del quale, quindi, difficilmente viene coltivato un progetto unitario, in cui tutte insegnanti e i bambini sono coinvolti.

All'inizio il tempo pieno non era così rigido così come si è strutturato in seguito; a volte la legge per garantire irrigidisce; esso dà la possibilità agli insegnanti di chiudere la porta della loro classe, e quelle due insegnanti sono e quelle due restano. E' possibile che non si potesse fare, con una visione di plesso, un discorso di apertura di classi che permettesse di essere più rispondenti alle esigenze dei gruppi di alunni? Io non vedo che la classe cronologica sia sempre rispettosa dei ritmi dei bambini e della didattica. Nel tempo pieno ci sono dei pro e dei contro. Non esiste l'organizzazione perfetta. Se noi studiamo i pro e i contro e cerchiamo di innestare nel tempo pieno più pro, che ci derivano dall'esperienza modulare, e cercare nel modulo quelle garanzie che il tempo pieno ti dà per ottenere il massimo, questo darebbe dei risultati. (L.V.)

Se questo modello di scuola era innovativo nel momento della sua istituzione, con il tempo la scuola a tempo pieno ha mostrato i suoi limiti, pur continuando a rappresentare una risposta importante soprattutto per quelle famiglie che hanno necessità di avere i bambini a scuola per un tempo più lungo. La scuola Massalongo dà risposta alle esigenze del contesto sociale del quartiere di Veronetta, in cui i genitori immigrati spesso lavorano entrambi per molte ore della giornata. Anche nel passato, come abbiamo visto, molte famiglie anche fuori quartiere, sceglievano questa scuola proprio per la sua organizzazione oraria.

Per questo la preside, come anche gli altri/e dirigenti che osservavano la situazione della scuola Massalongo con occhio esterno, facevano appello ad iniziative in cui, attraverso la flessibilità organizzativa, si potesse apportare un cambiamento verso un'idea di scuola maggiormente condivisa, dove lavorare insieme anche rispetto le difficoltà emergenti che, in maniera differente, riguardano ormai tutte le classi. Ciò permetterebbe di maturare delle strategie di lavoro comune, così come era avvenuto alla scuola Rubele, attraverso le quali dare risposte alle mutate esigenze dell'utenza e ritornare ad essere, prima di tutto, la scuola di tutto il quartiere, alla quale si rivolgono anche le famiglie italiane residenti.

4.9 Attuare la *flessibilita'* come strategia trasformativa

Le proposte di cambiamento che i/le dirigenti suggerivano, si ispiravano al principio della flessibilità organizzativo-didattica. Questo principio è uno degli elementi cardine dell'Autonomia Scolastica, contenuto nel D.P.R. 275/99, che rappresenta il Regolamento attuativo dell'art. 21 della legge n. 59 del 15 Marzo '97, che definisce i contenuti dell'autonomia funzionale in ordine alla didattica organizzativa e di ricerca che ogni scuola, in regime di autonomia, è libera di attuare. Riassumendo i contenuti principali del decreto, l'art. 4 precisa che "nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine, è possibile adottare tutte le forme di flessibilità che si ritengono opportune"²³.

Ciò che muoveva la volontà dei/delle dirigenti rispetto la scuola Massalongo, era l'opportunità data dalla legge, di adeguare dei percorsi di flessibilità didattica e organizzativa, per cercare di dare risposte più efficaci alle nuove richieste poste da un'utenza molto cambiata. La legge infatti prevede che la flessibilità si concretizzi attraverso l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività, la definizione di unità di insegnamento, non necessariamente coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui nell'ambito del curriculum obbligatorio.

All'interno di questa proposta è possibile anche prevedere percorsi didattici individualizzati nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap. Per i casi di scuole che presentano particolari difficoltà e che non hanno un sostegno sufficiente, la legge prevede l'articolazione modulare di alunni provenienti dalla stessa, da diverse classi o da diversi anni di corso e l'aggregazione delle

²³ Dpr., 275/99, articolo 4, comma 1.

discipline in aree e ambiti disciplinari, così come era già stato sperimentato con successo alla scuola Rubele.

La flessibilità può essere attuata, secondo quanto previsto, utilizzando i luoghi anche in maniera diversa da quella tradizionale e superando la visione della classe come gruppo chiuso, ma utilizzando modalità di gruppi flessibili di alunni della stessa o di classi differenti, sia per la frequenza di discipline e attività aggiuntive, ma anche per le attività di insegnamenti opzionali e facoltativi.

Questa prospettiva, quindi, rappresenta una modalità che permette di andare incontro alle esigenze di gruppi disomogenei, come quelli presenti nella scuola Massalongo, ricercando la qualità del processo formativo anche in una diversa impostazione dell'organizzazione strutturale, che può essere scelta tra i modelli ritenuti più funzionali al raggiungimento degli obiettivi delle diverse discipline di insegnamento.

Le insegnanti della scuola Massalongo riferendomi della nuova modalità organizzativa introdotta per la prima volta quest'anno (2008/2009) nelle classi I e II, ispirata proprio al principio della flessibilità, esprimevano la loro perplessità, che diveniva a tratti contraria, all'introduzione di questo cambiamento, anche se erano consapevoli che quella poteva essere, come dice T.P., una possibile strategia da adottare.

Le strategie che possiamo avere utilizzato (per le difficoltà che si erano verificate nella scuola negli ultimi anni) forse non sono neanche tante ... forse se ne potevano usare delle altre, tipo una maggiore *flessibilità*; ma la maggiore flessibilità comporterebbe un'organizzazione completamente diversa della scuola Massalongo e questo non è molto facile, perché comunque gli insegnanti sono radicati nella loro organizzazione dalla quale fanno anche fatica a sganciarsi e, d'altra parte, credo dovrebbero anche essere un po' preparati a questi cambiamenti, perché non è facile, ti impegnerebbe da tanti punti di vista: dalla programmazione, alla didattica, alla metodologia; insomma chiaramente si dovrebbe rivoluzionare tutto. (T.P.)

La resistenza a forme di cambiamento che mettono in discussione un modello di lavoro ormai radicato, mette in evidenza ancora una volta la consapevolezza della necessità di forme di organizzazione maggiormente ispirate ad un lavoro di tipo cooperativo e l'opposizione ad aderire alle nuove proposte di innovazione.

Anche con M. M. affrontiamo lo stesso argomento. Mi dice che l'iniziativa di lavoro comune tra la sua classe IV e la classe III era stata fortemente voluta dal dirigente per aprire le classi, per cercare di integrare i due gruppi.

Mi racconta che il preside avrebbe anche voluto creare un modulo tra la sua classe e la classe terza, come già avviene per le classi I e II; lei avrebbe però dovuto lasciare l'insegnamento della matematica, cosa sulla quale non era d'accordo.

Anche quando chiedo ad M.A., coinvolta in questa prima sperimentazione di lavoro modulare nelle due classi I e II, come si sia trovata in questa esperienza di insegnamento, lei fa anticipare la sua risposta da un lungo sospiro.

Non che mi sia trovata bene. Chi è radicato nel tempo pieno, ed è abituato ad avere la propria classe, ho fatto un po' fatica insomma. Sì, per me è stato abbastanza faticoso.

Il preside parte sempre con questi discorsi innovativi, che la scuola deve cambiare, deve mostrare l'immagine ... ben difficile da effettuare un discorso di questo genere perché qua il tempo pieno è consolidato da tempo. (M.A.)

Anche L.S.I., una delle insegnanti titolari di entrambi i plessi, esprime un giudizio negativo sul tempo pieno come modalità organizzativa didattica, ma ritiene anche che la proposta di aprire ad un modello più flessibile e collaborativo sia stata una costrizione imposta dall'alto e non una scelta maturata nelle colleghe

A mio avviso è stata una forzatura dovuta alla necessità di fare con quello che si può, di aprire anche ad un discorso di risparmio, diciamo così senza tanti pudori. Io sono d'accordo sul fatto di aprire, ma solo se è qualcosa che nasce da un progetto serio. Non è stata vissuta bene dalle mie colleghe questa apertura, più che altro perché è arrivata così d'ambì: decidono di fare così in nome di un ampliamento e un miglioramento della relazione tra colleghe, perché qui di fatto ci sono delle bellissime relazioni tra colleghe, solo che dal punto di vista del lavoro scolastico ogni coppia è un po' chiusa in sé, quindi se vuoi, anche questo tipo di scuola è un po' vecchietta; gli insegnanti andrebbero educati prima di imporre loro una decisione così delicata. (L.S.I.)

Il giudizio espresso su questa esperienza di modulo tra le classi I e II si riferisce in realtà all'opinione negativa quasi unanime espressa dalle insegnanti della scuola Massalongo sull'introduzione della modularità nella scuola, da ricondurre in parte allo stabilirsi di relazioni tra colleghe non certo facilitate dal modello di scuola a

tempo pieno, nel quale, come abbiamo visto, difficilmente si sperimentano forme di collaborazione tra insegnanti di diverse classi.

Le parole che sono state riportate da una di loro mettono in rilievo l' ostacolo rappresentato a suo avviso dai contrasti interni alla scuola e la difficoltà a superare una tradizione di lavoro ormai consolidata. E' chiaro come da relazioni così vissute, non sia stato possibile elaborare un progetto condiviso di scuola all'interno del quale prevedere dei percorsi di cambiamento quanto mai necessari, ma siano sorte piuttosto delle piccole "isole" all'interno della scuola e delle singole classi, che hanno limitato occasioni di scambio e di attività comuni tra insegnanti, che si potevano tradurre in una proposta didattica di maggiore apertura nella quale poter prevedere occasioni di socialità anche tra i bambini.

Proprio il caso della classe IV e le difficoltà che fin dalla sua formazione presentava, attivò un' esperienza di lavoro progettuale che fece sperimentare alle/agli insegnanti il vantaggio del superamento dei limiti organizzativi e strutturali della scuola verso un'apertura alle famiglie e al territorio. Ripercorriamo le tappe di quel percorso nel prossimo paragrafo.

4.10 Oltre le resistenze: un cambiamento possibile

4.10.1 "Rubele e Massalongo": due finestre aperte sul mondo

Nell'anno scolastico 2005/2006 anche alla scuola Massalongo si era vissuta una significativa esperienza che aveva mostrato i vantaggi di una collaborazione fattiva tra tutti/e e che era stata attivata anche in questo caso, come già era avvenuto alla scuola Rubele, dall'emergenza che la classe quarta introduceva nella scuola. Il timore vissuto già da qualche anno, dell'abbandono da parte delle famiglie italiane, diventava, con la formazione di questa classe, un pericolo concreto e poneva delle ombre minacciose anche sulle prospettive future della scuole. La mancata iscrizione di bambini italiani portava con sé anche tutto il carico simbolico che ciò comportava: la percezione di una certa diffidenza non solo verso la proposta didattica offerta dalla scuola, ma anche nei riguardi delle professionalità degli

insegnanti. Il tutto si traduceva nel timore presunto di minori opportunità offerte per la formazione dei propri figli: la scuola Massalongo stava diventando la “scuola degli stranieri”.

Le strade che si potevano percorrere erano essenzialmente due: la prima, consisteva nel continuare a proporsi come scuola all’insegna della tradizione di lavoro che è stata fin qui descritta. Si sapeva però che questa era una risposta non più adeguata, né per riconquistare l’utenza perduta, né per rispondere alle richieste che i nuovi arrivati avevano introdotto nella scuola. Il secondo percorso, alternativo al primo, suggeriva di avviare una progettazione innovativa, così come era avvenuto alla scuola Rubele, una presa di posizione forte, come risposta ad un segnale molto chiaro di disagio che faceva intravedere un futuro critico e molto incerto. La spinta ad attivare un’iniziativa per affrontare quanto stava accadendo non nacque in questo caso all’interno della scuola ma si avviò perché, proprio in quell’anno in cui si era formata la classe di M.M., era diventata dirigente E. P., la quale fin da subito, visto quanto stava accadendo, ideò un progetto sperimentale da proporre e da attuare nella scuola, con l’obiettivo di rovesciare la situazione delineatasi.

La storia dei dieci mesi della sua dirigenza, racconta come i ruoli vissuti oltre rigidi confini, possano trasformare i luoghi in spazi di condivisione, gli incontri in scambi proficui e i progetti coltivati dai singoli, percorsi di coinvolgimento.

4.10.2 Ruoli oltre il confine

Quasi tutte le maestre che ho conosciuto nelle due scuole ricordavano positivamente l’esperienza di quell’anno in cui la preside E.P. era arrivata alla guida delle due scuole e le iniziative che in poco tempo aveva messo in campo.

La curiosità che i racconti delle insegnanti mi avevano suscitato, mi indusse a raggiungere la preside presso la sede del suo Istituto, in un paese della provincia di Verona. Volevo conoscere anche da lei il racconto di quell’esperienza ricordata da tutte/i come unica.

La disponibilità con cui la preside mi aveva risposto fin dalla prima telefonata, la sua puntualità il giorno del nostro incontro, lasciavano immaginare una persona molto attenta e interessata a quel nostro appuntamento. In effetti, fin dal primo momento del nostro incontro, aveva iniziato a raccontarmi dell'anno in cui era alla guida della direzione didattica alla quale le scuole facevano riferimento; dal suo racconto capivo che il suo coinvolgimento esprimeva qualcosa in più rispetto una semplice esperienza professionale.

... al telefono si dimostra subito molto disponibile a parlare con me. Mi anticipa che si ricorda molto bene il lavoro che aveva svolto in quei dieci mesi di dirigenza e che sarebbe volentieri rimasta in questo Istituto se alcune condizioni lo avessero permesso. La scuola Massalongo era stata la scuola dove lei stessa aveva frequentato le elementari, la scuola del suo quartiere, dove attualmente vive la madre, con la quale, quindi, ha anche un legame di tipo affettivo. Mi chiede di procurare presso la scuola il progetto che aveva ideato e diretto in quell'anno scolastico e mi dà appuntamento per la settimana successiva. ... Dopo pochi minuti mi richiama e mi dice che il progetto l'aveva già in mano e che mi avrebbe portato del materiale ulteriore: articoli di giornali, rassegna stampa e altro.
(Mercoledì 4 marzo; note dal diario di ricerca)

Il giorno dell'incontro arriva al nostro appuntamento con quindici minuti di anticipo. Ha in mano un fascicolo che capisco contenere il materiale di cui mi aveva parlato. Inizia il suo racconto subito, salendo le scale e continua senza interrompersi...
(Lunedì 16 marzo; note dal diario di ricerca)

Le sue parole, la disponibilità ad un colloquio durato oltre due ore, esprimevano ancora il grandissimo entusiasmo che l'aveva animata quell'anno, quando i grandi problemi che travagliavano la Massalongo avevano sfidato lei e le sue docenti ad una prova difficile.

... qual era la sfida che io avevo ereditato dalla collega che era andata in pensione? Era che qui, in cinque anni avevano perso cinque classi, e che la classe prima, quella che io aprivo in quel anno 2005/ 2006, era costituita solo da bambini stranieri. (E. P.)

Il suo racconto non lasciava spazio alle mie domande, ma aggiungeva continuamente particolari, che aprivano ad altre spiegazioni, ad altre esperienze... Mettersi in gioco in prima persona, come primo elemento di azione, l'aveva resa protagonista di questo movimento di rinnovamento al quale era riuscita ad appassionare anche le insegnanti, trasmettendo loro lo stesso entusiasmo, coinvolgendole in un'esperienza di lavoro fino a quel momento mai sperimentata alla scuola Massalongo.

Allora da subito con gli insegnanti del quartiere ho detto: ragazze guardate che dobbiamo fare un progetto; queste mi hanno guardato dicendo: "Questa ci fa lavorare come matte!" "Ma lo facciamo insieme il progetto, poi ovvio che io vi sosterrò..." e infatti è stato così. Allora ci siamo un po' divise i lavori: abbiamo fatto una prima parte sulla dimensione culturale che era intitolata "amici per la pelle" e abbiamo messo una serie di obiettivi di miglioramento; il progetto era stato dato anche all'amministrazione e a tutti gli interlocutori con cui ho avuto tutta una serie di contatti. Perché al di là della parte didattica, io miravo molto a creare una *rete territoriale interistituzionale* e quindi ho cercato di attivare tutta una serie di collaborazioni proprio per avere una continuità orizzontale tra tutte le scuole, le famiglie, le parrocchie, le associazioni, e una poi verticale coi vari ordini e gradi di scuola del quartiere; quindi praticamente, a parte i rapporti con l'amministrazione comunale, avevo contatti con l'azienda sanitaria per l'equipe socio-psico-pedagogica, il Cestim, l'ex provveditorato, con l'università, con le parrocchie, le associazioni del volontariato e poi i responsabili delle varie aziende. Praticamente avevo fatto un "porta a porta" con le famiglie del quartiere e con tutti i negozianti, con la stampa e i mezzi di comunicazione. (E.P.)

La preside mirava a dare visibilità alla scuola, facendo partecipi del progetto anche enti, associazioni, istituzioni, famiglie e persone non direttamente presenti nell'ambiente scolastico ma che avessero però interesse a sostenere la scuola Massalongo in un momento di così forte criticità. Il coinvolgimento dei diversi attori nello spazio simbolico che era possibile individuare a partire dalla scuola ed intorno ad essa, risulta essere l'esempio più evidente della mobilitazione di tutte le relazioni potenzialmente attivabili dalle quali poter ricavare beni di capitale sociale. Le azioni della preside vennero fin da subito orientate verso l'apertura di tutti i canali possibili attraverso i quali poter accedere a proposte e ad iniziative per arricchire l'offerta formativa della scuola e per sfatare la convinzione, già piuttosto

diffusa, che faceva della Massalongo una scuola “ghetto”. Lei puntava sulla creazione di una rete efficace di rapporti gravitanti intorno alla scuola in una sinergia di azioni, dalla quale trarre risorse utili in quel momento di grande difficoltà. E.P. era mossa dalla convinzione che la scuola doveva continuare a vivere anche per il quartiere, da lei definito una sorta di “laboratorio sociale”²⁴, considerando le diversità di lingua, cultura e tradizione che si trovavano a convivere in quello stesso spazio. L’elemento sul quale puntava quella sua azione *politica e didattica* era la considerazione della *diversità* come *risorsa*, sfatando il pregiudizio del limite e della diffidenza.

“La scuola è punto nevralgico della vita e del futuro di una comunità, quindi il fatto che il quartiere non si riconosca nelle sue scuole e neanche le famiglie vi iscrivano i loro figli preferendo altre realtà, da una parte addolora, dall’altra indica però un pericolo sostanziale, ponendo una forte ipoteca negativa sul futuro dell’intero quartiere”.²⁵

Nella premessa al progetto veniva quindi affrontato il problema del riconoscimento identitario, richiamando uno dei compiti fondamentali ai quali la scuola è chiamata, quello cioè di coltivare l’identità e la coesione della comunità nella quale si trova. L’aspetto “doloroso” invece, espresso nelle parole della preside, era riferito alla delusione che si stava vivendo, a causa della perdita di fiducia da parte delle famiglie residenti verso le già conosciute professionalità docenti presenti nella scuola da diverso tempo, un elemento non sufficiente ad arginare la fuga in massa dell’utenza italiana. Per questo una delle principali azioni messe in campo era stata quella di trovare un nuovo spazio di incontro con le famiglie, sia con quelle già coinvolte nella scuola, sia con le potenziali future utenti, per far conoscere la Massalongo con le sue attività, i suoi progetti ulteriormente arricchiti, e le insegnanti che avrebbero accolto i nuovi iscritti l’anno successivo. La leva sulla quale veniva mobilitata questa grande opera di persuasione, puntava sulla riconquista della fiducia come elemento che nel tempo era andato perduto (Mutti, 1998). L’attivazione di canali comunicativi molto efficaci, con una sapiente opera

²⁴ Progetto Didattico: “Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo”.

²⁵ Ivi, p 3.

di pubblica conoscenza, intendeva convincere che la scuola doveva continuare ad esistere non solo per i bambini stranieri, ma per tutte le famiglie del quartiere, che con rinnovata fiducia avrebbero potuto ritornare a rivolgersi ad essa per l'educazione e la formazione dei propri bambini.

Il progetto che veniva proposto con il nome "Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo" puntava principalmente su tre dimensioni:

1. quella *culturale*, in cui la prospettiva dell'integrazione tra etnie differenti veniva presentata come un fattore di arricchimento per tutti i bambini, attraverso la valorizzazione dell'ibridazione delle presenze e il richiamo all'idea del *metissage*, della mescolanza tra le culture, come valore aggiunto piuttosto che come svantaggio.
2. La *rete territoriale ed interistituzionale*, che voleva dare visibilità e sostegno alle scuole di Veronetta, mettendo in collegamento il territorio mediante progetti di continuità orizzontale (tra le stesse scuole, con le famiglie, con le parrocchie, le associazioni di volontariato e le istituzioni) e attraverso collegamenti verticali (con scuole di ordine e gradi diversi); l'obiettivo era di promuovere la conoscenza delle scuole e favorire l'iscrizione di nuovi alunni.
3. Infine, la *dimensione progettuale*: in essa si arricchiva l'offerta formativa di percorsi didattici ed esperienze laboratoriali. In questo passaggio la scuola si proponeva come spazio collaborativo in cui si potevano creare sinergie. "L'innalzamento della qualità delle molteplici collaborazioni è condizione imprescindibile, non solo per la realizzazione del progetto che abbiamo predisposto, ma anche e soprattutto per la creazione di una rete stabile ed armonica di soggetti, che sono in grado di interagire rispetto alle problematiche dell'accoglienza. Una rete di energie, dunque, in cui i diversi soggetti si muovono per garantire, a partire dalla scuola, un maggior benessere per tutti gli abitanti di Veronetta"²⁶.

²⁶ Ivi, p. 10.

Erano questi i principali aspetti sui quali il progetto puntava, nella proposta di una scuola di qualità e di eccellenza.

Il primo timore era che non venissero insegnati in maniera adeguata i programmi e che i bambini “normali”, italiani, restassero indietro. Quello invece che io volevo far passare era che qui avevano delle opportunità in più, che in altre scuole i bambini non avrebbero avuto. Primo, lingue ulteriori, mondiali; secondo, una scuola di eccellenza, perché il mio obiettivo era fare una scuola di eccellenza, quindi far capire che appunto qui c'erano bambini che avevano seguito i corsi di italiano, di alfabetizzazione, che venivano premiati con i diplomi dei mediatori culturali. Io volevo appunto far passare l'idea, che era la mia idea, che la Massalongo doveva diventare una scuola di eccellenza, e una scuola di questo tipo si ha quando ci sono una serie di situazioni, che se le guardi da un certo punto di vista possono sembrare inibenti, ma se le guardi da un altro punto di vista possono essere invece facilitanti l'apprendimento di altre opportunità per i bambini. (E.P)

La preside e le insegnanti avviarono insieme questo percorso che le portò in tutte le scuole materne della zona per conoscere le famiglie, possibili utenti della scuola Massalongo, e farsi conoscere personalmente dai genitori. L'investimento sui progetti di continuità didattica era stata una strategia che si era rivelata vincente anche presso la scuola Rubele. Questo significava che si era cercato, anche in questo caso, di riattivare dei legami e consolidare i rapporti tra scuole, che, secondo le insegnanti, potevano diventare un mezzo attraverso il quale raggiungere molte famiglie. Le docenti si presentavano ai genitori come le future insegnanti della classe prima, comunicando una loro rassicurante unità, sempre supportate anche dalla presenza della dirigente. Pensavano che questo loro proporsi in prima persona, come garanti del progetto che si stava avviando, potesse essere un elemento importante per convincere e conquistare la fiducia dei genitori che incontravano.

Abbiamo iniziato già a novembre a prendere contatti con le scuole materne più vicine. La preside ci ha presentato come insegnanti di V e future insegnanti di I, proprio per dare anche delle sicurezze e garanzie a quei genitori che ti chiedono “Ma chi saranno?” Non solo, noi, per farci conoscere dai genitori e anche dagli stessi bambini, abbiamo portato avanti un progetto di continuità con la scuola materna “Vincenti”. Abbiamo fatto degli interventi con i bambini e con le docenti con delle attività di laboratorio sia linguistiche sia matematiche. Ci siamo fatte conoscere anche dai genitori; per loro incontrare la persona che

potrebbe essere l' insegnante dei loro figli e sentire i bambini che raccontano queste prime esperienze che già fanno con la futura insegnante elementare può essere stato d' aiuto. (M.T.)

Anche iniziative di pubblicità della scuola prendevano avvio nell'ambito del progetto. Per far conoscere la Massalongo e proporla alle famiglie autoctone del quartiere erano nate le giornate di scuola aperta, gli "open school", che aprivano la scuola ai genitori e a quanti erano interessati a visitare le aule, conoscere le insegnanti, osservare i lavori che venivano realizzati con i bambini. Alcune attività previste nel progetto diventarono anche una proposta per il quartiere: si erano organizzati degli spettacoli utilizzando spazi diversi dalla scuola: la vicina chiesa di San Paolo, ad esempio, e l'aula magna dell' università, per avvicinarsi alla cittadinanza e offrire dei momenti di condivisione anche con le persone del quartiere. In questo modo veniva veicolata una nuova idea di scuola "aperta alla città" che pacificamente andava ad abitare degli spazi "altri" del quartiere in cui l'incontro con le persone non direttamente coinvolte poteva essere più fattibile.

Abbiamo lavorato veramente tantissimo. Però è stato un anno di grande entusiasmo. Poi c' erano questi progetti che abbiamo attuato anche con l'intervento di esperti: abbiamo fatto questo spettacolo che ha presentato la Massalongo, proprio con la sua caratteristica, al polo Zanotto; l' abbiamo presentato a scuola ai genitori; poi abbiamo fatto un concerto di Natale che i bambini hanno presentato all' università... così la scuola si è resa un po' visibile anche sul territorio. È stato un successo.(E.P.)

La Preside è riuscita secondo me, per esempio con i miei genitori; quell' anno lì alla fine si sono iscritti sette bambini italiani, per cui è stato un successone. Questo, perché lei ha dato a questi genitori delle garanzie per i loro bambini, garanzie dal punto di vista didattico. Lei poi si è proprio fidata, a tal punto che una volta le ho detto "Lei è così sicura che possiamo veramente offrire tutto questo?" Ha risposto: "Sì, io mi fido". (T.P.)

La fiducia che la dirigente aveva riposto nel lavoro delle insegnanti e quella che era riuscita a conquistare nelle famiglie portavano ad un risultato visibile. Quel grande lavoro avviato con notevole impiego di energie e di passione aveva portato all'iscrizione di sette bambini italiani nella futura classe prima che si sarebbe formata nell'anno scolastico successivo. Le famiglie si erano convinte della

validità di quella proposta progettuale come opportunità per i/le loro bambini/e. Il risultato dell'iscrizione di questi bambini era la prova tangibile che le azioni progettate con così grande investimento sui canali relazionali interni ed esterni alla scuola, avevano portato a un successo visibile e reale non solo in termini numerici, ma anche nel riconoscimento reciproco e di affidamento di cui quel risultato era simbolo. In un momento in cui le idee che si andavano diffondendo sulla scuola Massalongo erano assai poco positive, il grande lavoro svolto era riuscito a raggiungere un obiettivo desiderato e forse insperato dalla stessa preside.

Alla fine del nostro incontro, nel quale anch'io stessa era rimasta affascinata dall'entusiasmo che esprimevano gli occhi della preside E.P., ancora illuminati dal ricordo di quel vissuto, alcune parole lasciarono filtrare per pochi istanti una vena di delusione per risultato, pur di successo, raggiunto.

Sì sì sì, però devo dire che magari, ecco, ... io pensavo una risposta anche più alta; anche se ho portato a casa quello che a me interessava, però non pensavo che fosse così difficile sensibilizzare le persone ad una cosa che sembra così palese. Mi ricordo questa sensazione di grande lavoro, di grande investimento, perché per raccogliere dieci bambini italiani, comunque, c'era stato un investimento enorme anche dal punto di vista della propaganda, di riunioni... (E.P.)

Il grande lavoro svolto in quel progetto a favore di una scuola in cambiamento aveva portato a quel primo risultato, magari modesto rispetto alle energie attivate, ma che forse negli anni successivi avrebbe raccolto frutti maggiori. Quelle prime iscrizioni erano comunque il segnale che qualcosa poteva cambiare nella percezione dei genitori rispetto alla scuola Massalongo. La vena di delusione, filtrata tra le parole della preside, molto probabilmente non sarebbe emersa se lei fosse stata a conoscenza che quell'esperienza era rimasta nel ricordo e nel cuore delle maestre che avevano condiviso con lei molti momenti di quel lavoro.

“Se fosse rimasta E.P., le cose sarebbero cambiate”(T.P.).

“E.P. aveva smosso mari e monti, Ci aveva fatto fare quattrocento volantini, interveniva personalmente in tutte le riunioni, anche a quelle della scuola

materna. Con lei forse le cose sarebbero potute cambiare; ci faceva lavorare, ma si lavorava anche piacevolmente, perché si metteva davanti lei in prima persona” (M.A.).

“La Preside E.P. era stata davvero grandiosa” (C.S.).

La sua forte personalità era riuscita a coinvolgere le insegnanti della scuola Massalongo, alcune di più, altre di meno, a collaborare a quella esperienza, in cui era in gioco il futuro della scuola. Lei aveva rappresentato il personaggio ispiratore del progetto di rinnovamento che con lei aveva mosso i suoi primi passi e che ora avrebbe dovuto essere portato avanti per raccogliere risultati migliori negli anni successivi, come era avvenuto per la scuola Rubele. La presenza di una forte personalità era stata fondamentale per smuovere una situazione di stallo nella quale si trovava la scuola Massalongo.

Le iniziative avviate dal progetto “Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo” sono continuate negli anni successivi, ma la dis-continuità dirigenziale a causa del trasferimento di E.P. in un Istituto della provincia, ha fatto disperdere l’entusiasmo che si era vissuto nell’attivazione di quelle esperienze e le insegnanti si sono trovate a portare avanti quel grande lavoro da sole, senza la guida intelligente e partecipe che le aveva condotte in quel percorso. Con il tempo, anche le iniziative laboratoriali avviate sono state via via abbandonate, soprattutto per una mancanza di risorse economiche.

Le mamme dei miei alunni italiani che hanno iscritto qui i bambini parlando col preside (attuale) hanno detto:“L’ offerta in base alla quale abbiamo deciso d’iscrivere qua i nostri bambini è venuta meno”. “Per fortuna, hanno detto, è rimasta come unica garanzia, quella delle insegnanti; però al di là di questo, tutte le progettualità che ci hanno promesso in questa scuola all’ epoca dell’ iscrizione di quei bambini sono venute meno”.(T.P.).

La presenza delle due insegnanti nella classe terza rimane oggi l’ultima garanzia per la quale le mamme all’epoca avevano accettato la scommessa di iscrivere i propri bambini alla scuola Massalongo. L.S.I mi riferisce che i genitori della classe sono molto delusi di quanto é accaduto e che se si fosse avverato quanto oggi viene

proposto dal preside, di rendere modulari le classi III e IV, alcuni di loro avrebbero tolto i loro bambini per portarli altrove.

4.11 La dimensione della “fiducia”, fattore determinante del cambiamento

Puntare sulla fiducia per attirare e riconquistare le famiglie era stato l'elemento trainante dell'esperienza di coinvolgimento e di cambiamento voluta dalla preside E.P. Il sentimento di fiducia, che veicolava anche nei rapporti interni alla scuola, era riuscito ad unire le insegnanti nell'affrontare quella sfida, attivando un senso di unità fino ad allora mai sperimentato. La preside stessa esprimeva alle insegnanti di credere nella loro professionalità e nel loro lavoro e ciò alimentava lo stesso sentimento verso di lei, in un grado di affidamento reciproco sempre maggiore.

Possiamo dire che la dimensione della fiducia suscita e crea unità. Alimenta la stima, induce ad intra-prese comuni, in esperienze non conosciute o che si conoscono solo in parte e delle quali gli esiti possono essere incerti.

Lo stretto rapporto tra il tema della fiducia e il concetto di capitale sociale è stato ampiamente indagato in ricerche sviluppate, in modo particolare, nell'ultimo decennio. Prandini (1998) ricorda come il tema della fiducia sia entrato nel dibattito in seguito alla trasformazione del nostro sistema sociale in “società del rischio”, nella quale è emersa l'esigenza di pensare a come generare un nuovo tipo di *socialità* basata su atteggiamenti di fiducia, onestà o più generalmente di moralità (Prandini, 1998:17). Lo stesso Putnam individuava nella fiducia un elemento fondamentale della sua idea di capitale sociale, considerandola come fattore per l'attivazione di iniziative comuni al fine di migliorare le istituzioni sociali (1993:196). Egli definisce la fiducia come un'aspettativa che nasce all'interno di una comunità di comportamenti cooperativi regolati da norme condivise. Per Putnam (1993), più le persone dimostrano fiducia le une verso le altre, più essa aumenta. Mutti afferma poi che grazie a numerosi contributi sociologici è stato possibile costruire una grande teoria sulla fiducia (Mutti, 2003), definita da lui stesso come un'aspettativa di valenza positiva per l'attore, maturata sotto

condizioni di incertezza, ma in presenza di un carico cognitivo/emotivo tale da permettere di superare la soglia della mera speranza (1998 a: 42).

Anche per Donati capitale sociale e fiducia sono in stretta relazione: le persone sono portate a cooperare tra loro in termini di reciprocità e di scambio con un fine propriamente simbolico il quale dipende dalle relazioni stesse (Donati, 2007).

Potremmo interpretare l'esperienza vissuta dalle insegnanti della scuola Massalongo nella chiave di lettura che ci offrono le riflessioni di Putnam. Nel lavoro avviato per il progetto "Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo", si era creato un reticolo di relazioni cooperative, retto da fiducia e reciprocità. La caratteristica di questo tipo di relazioni è, secondo l'autore, quella di essere produttive di valori materiali e simbolici per i partecipanti, che, nel caso descritto, avrebbero però avuto bisogno, per continuare nel loro lavoro di ricostruzione, di un certo tempo di stabilità (Putnam, 2000). Coltivare nel tempo questo tipo di rapporti che si basano sulla fiducia reciproca, avrebbe permesso di consolidare e rafforzare un'esperienza relazionale che si sarebbe rinnovata e resa più stabile nel tempo. Anche secondo Mutti, la natura di cooperatività di queste relazioni, implicherebbe una componente di fiducia tra i partecipanti, secondo un gradiente di intensità variabile che qualifica il tipo di cooperazione (Mutti, 2003: 516).

Oltre ad appellarsi ad un'unione stretta grazie alla componente di fiducia tra insegnanti, il progetto aveva l'obiettivo di provocare lo stesso grado di affidamento anche nelle famiglie che si erano allontanate dalla scuola perché non credevano più che essa potesse garantire, come un tempo, un ambiente sufficientemente adeguato per la formazione e per la vita dei loro figli. In questo modo sarebbe stato possibile anche combattere, per quanto era possibile, il timore verso il sistema sociale che si era configurato nel quartiere: paura verso il diverso, pregiudizi verso chi è estraneo.

La scuola essendo all'interno, nel centro del quartiere vive la sofferenza, di queste famiglie che non si fidano più; al di là che nella scuola ci siano tutte insegnanti valide preferiscono portarli fuori; per cui diciamo, noi abbiamo lavorato tanto sull'apparire, sul cercare in qualche modo di farci vedere nel quartiere, ma si deve buttare giù un muro che è ben più grande, che è quello del razzismo, della paura dell'altro, del diverso. (E.B.)

L'obiettivo finale del progetto descritto era quello di ispirare un sentimento di nuova unità e di ricostruzione di un' identità territoriale, indebolita e resa incerta dalla molteplicità delle esperienze e tradizioni che i nuovi arrivati avevano portato. In questa prospettiva la scuola, veniva proposta e voluta come luogo in cui questa mediazione poteva muovere i primi passi, partendo dai bambini per raggiungere poi le famiglie. Alcune ricerche hanno dimostrato che sono le famiglie le principali promotrici della fiducia nei loro figli. La fiducia interpersonale focalizzata operante all'interno di queste famiglie è di tipo speciale, in quanto permette un'apertura nei confronti degli estranei e dell'universo esterno alla famiglia (Mutti, 2003: 528). Per questo puntare sulle famiglie si rivelava una strategia necessaria anche per promuovere l'unità nei bambini.

La preside aveva questa idea: la presenza degli stranieri è un valore aggiunto. C'è sicuramente in una società come la nostra questa convivenza e apertura che il bambino si crea nei confronti anche del diverso e dello straniero e questo sarà tutto a suo vantaggio nel futuro. Questo me l'ha confermato la mamma di un mio alunno, che è uscito dalla V proprio l'anno della preside E.P. Questa mamma mi diceva: "Guarda, io in alcuni momenti non ci ho creduto ed ero anche tentata di trasferire il mio bambino; non l'ho fatto perché comunque i bambini fanno fatica a cambiar scuola. Sono contenta che alla fine mio figlio sia rimasto lì, a fare quest'esperienza, perché questo ha creato in lui apertura e disponibilità verso tutti". (T.P.)

La responsabilità di chi assume un atteggiamento timoroso e pregiudiziale a Veronetta, rischia quindi di ipotecare il sentimento di fiducia dei bambini stessi verso l'estraneo e il diverso, facendo cogliere più gli elementi di incertezza che il valore offerto dalle diversità.

In questo la scuola viene chiamata ad un grande compito, quello di farsi *mediatrice delle diversità*; un luogo cioè in cui siano possibili degli incontri che connettono (dimensione *bridging* del CS) cercando di creare legami e condivisioni di esperienze, anche lontane tra loro. La scuola Massalongo, in particolare, in questo quartiere così composito per presenze multietniche, era ed è chiamata a cercare coesione tra forze molte volte contrapposte, ridisegnando l'identità di un

territorio così velocemente cambiato. Questo rappresenta una sfida alla quale questa scuola è continuamente chiamata.

4.12 Verso il nuovo anno: timori e nuove iniziative

La preoccupazione che da qualche anno riguarda entrambe le scuole e la necessità di reperire un numero di iscrizioni sufficienti per garantire la loro continuità, le ha portate come abbiamo visto ad attivare delle iniziative di visibilità già dai primi mesi di scuola, per farsi conoscere, in primo luogo, dalle famiglie di quei bambini che dovrebbero essere iscritti alla prima nel nuovo anno scolastico.

Già nel mese di novembre 2008 presso la scuola Massalongo, nel corso di una riunione di interclasse, veniva affrontato il problema della formazione delle classi prime per il nuovo anno.

L'interesse è subito andato alla scuola materna, che rappresenta il primo bacino di utenza anche per la scuola primaria. Durante l'incontro l'insegnante capogruppo riferiva i dati forniti dal comune relativi al numero di bambini residenti, che hanno come scuole di riferimento la Rubele e la Massalongo.

Malgrado questo numero sia elevato, (sono 109 i bambini/e obbligati/e, tra i nati nel 2004 e il 2005) solo una minima parte di loro vengono iscritti nelle due scuole.

Tra le scuole materne e la scuola primaria erano nate alcune iniziative comuni all'interno del progetto di continuità educativa. Nel corso della riunione l'insegnante referente del progetto riferiva della positiva esperienza vissuta per la festa dell'autunno. I bambini avevano preparato per l'occasione delle semplici danze e dei canti; era stato un momento positivo per i bambini della scuola e anche per le famiglie che avevano partecipato. In realtà, però, queste iniziative non riuscivano a raggiungere le famiglie italiane del quartiere, perché nella scuola materna "Le Coccinelle", che condivide lo stesso edificio della scuola primaria, frequentano ventidue bambini dei quali solo due sono italiani.

"Non c'è pericolo che non si fermino da noi", dice ironicamente M.M.
(19 novembre 2008; note dal diario di ricerca)

Si sarebbe profilata quindi, per l'anno scolastico successivo una situazione analoga a quelle delle classi prima e quarta: la formazione cioè di una nuova classe interamente composta da bambini stranieri.

Durante la riunione vennero anche comunicate dalla referente di plesso le date delle iniziative che si sarebbero avviate per le nuove classi in ingresso: gli incontri per la presentazione della scuola ai genitori delle future prime, alle quali sarebbe stato presente anche il preside e iniziative pensate per pubblicizzare la scuola, come il giornalino d'Istituto, che riprendeva la sua redazione dopo alcuni anni di sospensione. Durante un incontro dello staff di redazione del giornale, al quale anch'io ho preso parte, erano presenti alcuni insegnanti rappresentanti i diversi gradi di scuola. Il giornalino infatti, diversamente da ciò che accadeva passato, quando ogni scuola curava la propria pubblicazione, sarebbe stato unico per tutto l'Istituto; si sarebbe chiamato il 18° (allegato 2), e avrebbe raccolto gli elaborati dei bambini delle varie scuole. Anche questo strumento serviva per presentare le scuole alle famiglie, dalla scuola materna alla scuola media. L'idea di A.G., uno dei redattori, era quella di farne molte copie da distribuire non solo alle famiglie della scuola, ma anche a quelle non direttamente coinvolte, e di farlo girare in tutto il quartiere. Durante la riunione di interclasse, vennero comunicate a tutte le insegnanti le decisioni che lo staff aveva preso riguardo il numero di copie, il formato e altre questioni di ordine organizzativo. Il consenso delle insegnanti verso la nuova iniziativa fu unanime. Esse sollecitarono i componenti dello staff affinché il primo numero fosse già stampato per il giorno in cui ci sarebbe stata la riunione con i genitori delle future prime: sarebbe stato importante consegnarlo già quel giorno. Tra alcuni dei lavori che sarebbero stati pubblicati nel primo numero c'erano quelli elaborati dai bambini di quinta i quali avevano composto una poesia in rima letta da L.S.C. a tutte le colleghe.

Il diciotto
18



*"Il 18" Trimestrale della Scuola
Pubblica di Veronetta*

*Anno Primo
Numero Zero*

IN QUESTO NUMERO:

ESSERE BAMBINI A VERONETTA
*Scuola dell'Infanzia Massalongo
e Scuola Primaria Rubele e Massalongo
si raccontano...*

UNA SCUOLA PER CRESCERE
La scuola media Aosta parla di sé

IMPARARE DA GRANDI
*Centro Territoriale Permanente
per l'educazione degli adulti*

*Ernesto Passante
Dirigente Scolastico I.C. 18 Veronetta-Porto*

c/o Scuola secondaria di I grado Aosta via G. Trezza, 13 - 37129 Verona - tel. 045/8002922 - fax 045/8008787 - C.F. 93185600231

La scuola Massalongo si presentava attraverso le voci dei bambini:

*“Mi frequentano bambini di ogni nazionalità
e che sono accogliente è la pura verità:
mi sta a cuore la loro formazione
e mi adopero per la sua realizzazione”*

La poesia era così piaciuta alle insegnanti, che alcune di loro avevano proposto di stamparla anche su un volantino-invito che avevano pensato di consegnare ai bambini della scuola materna. Ma L.S.C. aveva ribadito che il preside era contrario ad entrambe le iniziative, sia al giornalino sia al volantino. Sull' opposizione del dirigente, della quale riferiva la capogruppo, non ci fu alcun commento particolare da parte delle insegnanti, mentre sarebbe stato interessante capire quali idee esse avevano rispetto a quella contrarietà. Tuttavia anche il loro silenzio, in realtà, era abbastanza eloquente di una decisione che era ormai stata presa e che si intendeva portare avanti.

Altri incontri per presentare la scuola si sarebbero svolti i primi giorni di dicembre: gli open school: “Thè alle Rubele” e “Thè alle Massalongo”, così erano stati chiamati; occasioni in cui, in maniera informale, sarebbero state aperte le porte della scuola alle famiglie, che avrebbero avuto così la possibilità di conoscere e parlare con le insegnanti, vedere i lavori svolti dai bambini, raccogliere informazioni sull'organizzazione della scuola. Infine ci sarebbero stati i classici incontri di presentazione, in cui le insegnanti e il dirigente avrebbero illustrato le attività didattiche, la programmazione, l'organizzazione scolastica, le varie opportunità di scelta del tempo scuola. Questi appuntamenti avevano una duplice importanza perché in essi venivano illustrate le novità della riforma Gelmini,²⁷ che, per le nuove classi prime, prevede la scelta del tempo scuola tra quattro modelli orari. Per questo motivo le famiglie erano state invitate ad un incontro prima di Natale, e ad uno successivo, nel II quadrimestre. Per la scuola Massalongo in realtà

²⁷ Il Decreto Legge 137/2008, sulle *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università* è stato convertito in Legge 169/2008. E' stato introdotto dall'attuale Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Maria Stella Gelmini.
<http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/home.htm>

nessun cambiamento sarebbe stato attuato, in quanto la riforma prevede che il tempo pieno sia salvaguardato ed implementato. L'unica differenza, non irrilevante, sarebbe stata la mancanza di ore di compresenza tra le insegnanti, le quali avrebbero dovuto fare degli interventi in più classi per completare il loro monte ore settimanale. Caso differente, invece, per la scuola Rubele, perché se i genitori avessero scelto un tempo diverso da quello attuale, si sarebbe potuta verificare una riduzione del tempo orario da tre a due pomeriggi; questo avrebbe richiesto delle modifiche all'organizzazione delle discipline e la necessità che l'associazione Fantasisolo fosse presente a scuola in un pomeriggio ulteriore. Questa scelta che i genitori avrebbero dovuto compiere per la prima classe, aveva dunque una grande rilevanza per il futuro della scuola Rubele e le insegnanti erano consapevoli di questo. Nel corso di una riunione di interclasse alla quale era presente anche il dirigente, C.S. sosteneva che si sarebbero dovuti guidare i genitori in questa scelta, perché il rischio era quello di perdere delle ore di tempo scuola.

In effetti, però, la partecipazione ai genitori a tutte le iniziative organizzate nelle due scuole è stata sempre abbastanza scarsa. Nelle giornate degli "open school", ad esempio, come riconobbe il preside in una riunione verso la fine dell'anno, la loro presenza era stata carente. Anche alla scuola Rubele, dove il coinvolgimento delle famiglie era da sempre molto più forte che alla Massalongo, questa scarsa partecipazione richiama nuovamente le insegnanti ad interrogarsi alla ricerca di una nuova modalità di coinvolgimento delle famiglie del quartiere.

Alla scuola Massalongo, in uno degli appuntamenti di presentazione della scuola ai genitori delle future classi prime c'erano solo nove genitori, due dei quali erano marito e moglie. Le insegnanti erano tutte presenti e ciò comunicava un'idea di scuola accogliente e unita. Benché la loro presenza nascesse dall'adesione ad una richiesta del dirigente, le insegnanti stesse sapevano che il messaggio di unità che esprimevano aveva la capacità di rassicurare le famiglie e di creare le basi per un affidamento dei/delle loro bambini/e alla scuola.

Il preside con le insegnanti sono disposti a semicerchio vicino alla lavagna. I genitori sono seduti nei banchi, disposti a ferro di cavallo. Il preside parla della

Massalongo come una scuola dalla lunga storia: “L’istituto più articolato della città”, dice orgogliosamente. Si rivolge all’attuale insegnante di lingua inglese presentandola come ex alunna della scuola Massalongo. Interviene anche L.S.C. sottolineando che la storicità di quella scuola riguardava la sua tradizione di scuola a tempo pieno che andava incontro alle esigenze delle famiglie.

I genitori italiani, tre o quattro, mi pare di capire, seguono con attenzione quanto spiega il preside. Lui usa un tono di voce molto alto, scandisce bene le parole e ripete più volte per farsi capire dai genitori stranieri, anche se gli sguardi rimangono molto interrogativi.

(25 febbraio 2009; note dal diario di ricerca)

Osservavo i genitori: c’era una mamma di colore con un bambino in braccio che disturbava molto, girava per la classe finché il preside spiegava; le insegnanti cercavano di gestire il bambino, riuscendovi solo per qualche momento. La coppia italiana era invece seduta di fronte a me. La mamma teneva in braccio il figlio che continuava a battere un gioco sul tavolo. Lei interveniva spesso per rivolgere delle domande al preside, anche fuori luogo. Vicino a me era seduto un papà straniero. Io notai che le sue mani erano molto rovinate, dal lavoro pensai. Mi accorsi che ad un certo punto della riunione aveva abbassato la testa: si era assopito. Le due mamme italiane non intervenivano, si guardavano con aria un po’ smarrita.

La scena appariva abbastanza paradossale: il preside continuava nella sua presentazione dei modelli di scuola che potevano essere scelti, a 24, 30, 33 ore o 40 ore, come già avviene in quella scuola, anche se era chiaro che quelle spiegazioni non venivano comprese dalla maggioranza dei presenti. Le insegnanti si guardavano tra loro con occhiate molto eloquenti.

Ad un certo punto la maestra M. S. intervenne chiedendo: “Ma capite quello che stiamo dicendo? Capite la nostra lingua?”

Nessuna risposta, se non qualche sorriso di imbarazzo. Il preside continuava tuttavia nella sua spiegazione, aggiungendo qualche informazione di carattere organizzativo, gli orari, la gestione della mensa, le entrate e le uscite anticipate degli alunni. Finita la riunione, le insegnanti erano tutte un po’ spaesate. Il pensiero di una nuova futura prima di bambini stranieri con sole due presenze di italiani, uno dei quali era un bambino certificato, creava molte preoccupazioni.

La situazione non era stata tanto diversa nella stessa riunione svoltasi alla scuola Rubele. I genitori presenti erano solo otto, due delle mamme che partecipavano alla riunione erano le stesse mamme italiane che erano presenti alla Massalongo. L.S.I. mi dice che una di loro era una sua amica. Aveva già avuto bambini iscritti alla Massalongo in passato. La mamma era però molto indecisa dove iscrivere il figlio l'anno successivo, se alla Rubele o alla Massalongo.

Questo era uno dei casi sui quali si stavano interrogando molto le insegnanti della scuola Rubele, quelle di classe V in particolare, le stesse che avrebbero accolto i bambini di prima l'anno successivo (2009/2010).

Mi aveva accennato a questo caso anche M.M., un'insegnante della scuola Massalongo, e mi riferiva che L.S.C. le aveva consigliato di iscrivere il bambino già nella classe seconda. "Certo - commentava M.M. - anche in quella classe, i bambini sono tutti stranieri".

Mi appariva evidente ancora una volta, che il motivo per cui le famiglie non iscrivevano i figli alla Massalongo era proprio a causa della presenza degli stranieri. Non mancavano comunque difficoltà anche alla scuola Rubele. A.L. mi riferiva che malgrado la loro fosse una situazione un po' differente, si stavano verificando degli eventi che facevano pensare che la situazione stava nuovamente cambiando. Alcune famiglie infatti, i cui figli già frequentavano la Rubele, non avrebbero iscritto altri loro bambini nella scuola l'anno successivo. Questo era per le insegnanti motivo di dispiacere sia a livello professionale che umano e apriva ad una rimessa in discussione della stessa scuola Rubele: la situazione stava nuovamente evolvendo.

Ancora una volta il cambiamento si stava imponendo, ma, come mi dissero C.S. e A.L., due delle insegnanti che erano state l'anima del rinnovamento della scuola Rubele, ora loro non sarebbero state disposte a rimettersi ancora in gioco, l'avrebbero fatto, certo, ma là di fuori della scuola, in altri contesti. Si rendeva piuttosto necessaria la presenza di altre forze, che portassero nella scuola energie nuove per portare avanti le progettualità che già c'erano e che erano state l'elemento vincente del rinnovamento.

Le insegnanti della scuola Rubele che avevano sperimentato e vissuto la loro esperienza nella scuola con entusiasmo e partecipazione, aprendo a relazioni molto

forti tra di loro, con le famiglie, con tante persone *altre* al di fuori della scuola, si erano fatte protagoniste dell'attivazione di relazioni significative, quelle che in questo lavoro sono state chiamate relazioni di *capitale sociale*, *relazioni vitali*, che hanno creato un ambiente invisibile di spazi simbolici e di riconoscimento reciproco, nella ricerca di una senso profondo del vivere i contesti e nei contesti di vita.

CAP. 5

IL PROCEDERE DELL'ANALISI

“...la scuola è una città da costruire ... è un progetto che deve sempre essere messo in cantiere”

(R.Ballion, 1993)

5.1 Mettere in dialogo i dati

In questo capitolo verranno ripresi e analizzati alcuni temi che sono emersi nel corso della ricerca sul campo e che in parte sono già stati trattati all'interno del resoconto etnografico.

Come si è precedentemente ricordato (capitolo 2), nella ricerca etnografica la fase di raccolta e quella di analisi dei dati non sono totalmente distinguibili in maniera consequenziale. Elementi di procedura analitica percorrono tutta l'esperienza di ricerca e contribuiscono ad affinare e riformulare, in maniera continua, la domanda conoscitiva, in base alle evidenze che emergono che, molto spesso, costituiscono elementi inattesi di interesse per ridefinire il percorso della ricerca stessa.

I dati che sono stati raccolti da diverse fonti: osservazione sul campo, interviste, colloqui informali, materiale documentario (progetti didattici, circolari ministeriali, protocolli, elenchi anagrafici), attraverso un approccio di triangolazione²⁸ allo studio dei due contesti scolastici, hanno cercato un confronto interno continuo rispetto il tema della ricerca: *se e come il capitale sociale può essere una risorsa spendibile all'interno dei contesti educativi e formativi, quando viene prodotto, come viene valorizzato*, mettendo alla prova lo studio sulla validità conoscitiva

²⁸ Corsaro e Molinari parlano di “triangolazione indefinita” riferendosi alla raccolta e presa in esame di dati molteplici e sfaccettati, che consentono di confrontare forme, fonti e prospettive al fine di giungere ad una interpretazione che rispecchi nel modo più accurato possibile le intenzioni dei soggetti durante le interazioni (Corsaro e Molinari, 2008 : 58-59).

condotta con una metodologia qualitativa di un concetto generalmente indagato attraverso metodologie quantitative.

Nel corso di tutta l'esperienza di ricerca e in maniera particolare durante la fase di analisi dei dati, è stata posta una particolare attenzione ai momenti per i quali era possibile affermare, secondo quanto suggerito dai presupposti teorici sintetizzati nel capitolo 1, che nelle scuole si rendevano visibili forme di capitale sociale. Ho voluto evidenziare attraverso quali relazioni venivano prodotte risorse di capitale sociale, quali significati impliciti o espliciti, rispetto al tema in esame, vengono attribuiti a tali risorse dalle insegnanti espressi nelle loro testimonianze e attraverso le pratiche agite nella loro quotidiano.

Questi aspetti sono emersi in maniera differente a seconda delle diverse modalità di indagine utilizzate:

- dati di osservazione
- dati dialogici
- dati documentari

Nella prima tipologia di dati venivano descritte le evidenze (Geertz, 1973) osservate nei diversi momenti di presenza sul campo. Esse sono state trascritte all'interno di un diario di ricerca, nel quale venivano riportati gli avvenimenti osservati durante le lezioni e i momenti di vita della scuola più informali: intervallo, mensa, entrata ed uscita degli alunni, le riunioni di programmazione, le riunioni di interclasse, gli incontri informali con i genitori; altre raccolte in momenti più formali: interclassi tecniche con i genitori, riunioni di presentazione della nuova riforma scolastica, incontri di presentazione della scuola ai genitori delle nuove classi prime, i colloqui con gli esperti, con i mediatori culturali, gli staff di coordinamento, gli incontri per l'adozione del nuovo documento sulle competenze²⁹, il collegio dei docenti della scuola primaria, così come sono riassunti nella tabella 4.

²⁹ Documento di valutazione introdotto per la prima volta nell'Istituto alla fine dell'anno scolastico 2008/2009. Esso è stato elaborato da una commissione interna e viene utilizzato per valutare le competenze acquisite dagli alunni in uscita dai due gradi di scuola: la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Periodo di osservazione/partecipazione Ottobre 2008/Giugno 2009;	SCUOLA MASSALONGO	SCUOLA RUBELE
Osservazioni durante le lezioni	Classe II Classe IV Classe I	Classe I Classe V
Osservazioni in lezioni progettuali	Classi III/IV	Classe IV/V (due gruppi laboratorio)
Incontri di programmazione	---	28 Gennaio 18 Febbraio 11 Marzo 1 Aprile 22 Aprile
Incontri di interclasse tecnica	21 Gennaio 19 Novembre	21 Gennaio 4 Febbraio 13 Maggio
Incontri di interclasse con i genitori	19 Novembre	4 Febbraio
Incontri con i genitori delle classi I	27 Gennaio	14 Gennaio
Riunioni di staff	16 Ottobre 7 Maggio	3 Febbraio 10 Maggio
Collegio dei docenti	10 Dicembre 27 Maggio	10 Dicembre 27 Maggio
Open School	17 Dicembre 29 Maggio	12 Dicembre
Feste di fine anno scolastico	4 Dicembre	4 Giugno
Manifestazione per una città non violenta		3 Giugno

Tabella 4: I momenti della ricerca sul campo

Seguendo quanto viene suggerito dalla pratica di ricerca etnografica, per una efficace osservazione del setting di ricerca sarebbe opportuno che il ricercatore non svolgesse osservazioni che superano le due ore di durata. Tuttavia in alcuni giorni, in cui si concentravano momenti importanti per la vita della scuola, progetti di lavoro, laboratori e riunioni tra insegnanti, la mia presenza si prolungava per molte ore, a volte per l'intera giornata. Il tempo trascorso sul campo prosegue fino a che il ricercatore non ritiene di avere raccolto una quantità di dati sufficientemente utili all'indagine. In questa *fase descrittiva* ho cercato di svolgere osservazione in tutti i momenti che ritenevo potessero fornire indicazioni sulle modalità in cui venivano vissute le relazioni nella scuola e intorno alla scuola, per evidenziare in quali casi fosse possibile affermare che si erano rese visibili forme di capitale sociale, in particolare, in relazione al tema evidenziato della "precarietà" dei vissuti di entrambi i contesti di studio.

Ho trascritto in molte annotazioni anche elementi sulle pratiche agite nella vita della scuola: la gestione della classe, l'organizzazione della scuola sia da un punto di vista della didattica, sia rispetto ai tempi e agli spazi; in alcune note di tipo più riflessivo sono stati trascritti i significati impliciti colti rispetto ad alcuni fattori emergenti all'osservazione e il senso che percepivo essere attribuito dalle insegnanti ad alcune loro azioni.

Molti dati in fase di analisi sono risultati superflui rispetto alla tematica in esame; tuttavia la trascrizione di una grande quantità di note risulta essere sempre necessaria, in quanto non è possibile prevedere all'inizio delle indagini, quali informazioni potranno rivelarsi utili alla ricerca. È per questo che in etnografia si parla di *potenziale* delle informazioni, poiché non è possibile prevedere inizialmente quali risulteranno adeguate, quali invece superflue.

Rispetto la seconda tipologia di dati, quelli dialogici, importante è stata la raccolta di venti interviste, che ho rivolto alle maestre e ai maestri, alle dirigenti del passato e al preside attuale della scuola.

Scuola Massalongo	Scuola Rubele	Altri soggetti
M.A.	C.S	<i>Dirigenti:</i> L.V. E.P. E.P.D.
L.S.C.	A.B	
T.P.	A.L.	
M.M.	F.C.	<i>Ex colleghe:</i> G.G. L.S. M.A. C.F. A.C.
A.G.	L.S.I.	
M.S	T.Z	

Tabella 5: Le persone intervistate

Le testimonianze sono state utili all'indagine per un duplice obiettivo:

1. ricostruire la *storia* dei due contesti scolastici, attraverso i passaggi avvenuti in anni recenti, nei quali si sono vissuti profondi cambiamenti sia sul piano organizzativo interno, sia rispetto un mutato contesto sociale intorno alla scuola;
2. cogliere le *attribuzioni di significato* che le insegnanti danno ad una loro idea di scuola, maturata e vissuta in questi due contesti complessi; indagare quale investimento viene fatto sulle relazioni tra colleghi, con i dirigenti, con i genitori, con persone esterne alla scuola, per far fronte alle problematiche che si stanno vivendo; quali sono, infine, le loro previsioni per il futuro delle loro scuole.

Come scelta metodologica nella scelta del campione dei soggetti da intervistare ho proceduto selezionando un numero uguale di insegnanti per ognuna delle due scuole, cercando di avvicinare le persone che da più tempo sono presenti. Da loro in particolare mi è stato possibile raccogliere dati dalla loro memoria, di esperienza e di conoscenza sia rispetto una tradizione di scuola che si è creata nel tempo, sia sui cambiamenti che sono intervenuti anche in seguito alla mutata condizione socio-demografica del quartiere.

Per una più completa ricostruzione storica ho raggiunto due insegnanti in congedo e una terza insegnante trasferita in un altro istituto. Ho intervistato due insegnanti che attualmente sono in servizio in entrambe le scuole, che, come prevedevo, hanno fornito dati di comparazione interessanti rispetto i due contesti; un'insegnante che ha lavorato per molto tempo alla scuola Massalongo e in un periodo successivo alla scuola Rubele e i tre Dirigenti che si sono succeduti in questi anni. Con il preside attuale ho avuto più di un colloquio.

Infine i dati documentari hanno fornito informazioni riguardanti la composizione della popolazione nel quartiere, gli elenchi dei bambini obbligati³⁰, i progetti didattici³¹, il protocollo di accoglienza³² dei bambini stranieri, i documenti relativi all'attuazione della nuova riforma scolastica³³, il modulo delle competenze dei bambini in uscita nei vari gradi di scuola, il modello di iscrizione alla classe prima, con le opzioni di scelta del tempo scuola, il giornalino d'Istituto.

³⁰ Questo elenco, che è stato fornito dall'ufficio anagrafe del comune di Verona, riguarda il numero di bambini residenti nel quartiere che hanno come scuole di riferimento la scuola Rubele e la Massalongo.

³¹ "Rubele e Massalongo, due finestre aperte sul mondo"; "Piano di plesso scuola Rubele".

³² Protocollo di accoglienza

³³ Modulo di iscrizione alle future classi I con opzione di scelta del tempo scuola.

MATERIALE DOCUMENTARIO

- Annuario storico del comune di Verona: il quartiere di Veronetta.
(Ufficio statistico comune di Verona)
- Elenco bambini obbligati, (ufficio anagrafe del comune di Verona)
- Elenco alunni a.s. 1999.2000/2009-2010
(segreteria della scuola)
- **Progetti didattici:**
Scuola Rubele
Rubele e Massalongo: due finestre aperte sul mondo
- **Documenti:**
Protocollo d'accoglienza alunni stranieri
Certificato delle competenze
Modello iscrizione classi I
Modello organizzativo d'organico a.s. 2009/2010
Giornalino scuola Massalongo
Giornale d'Istituto
- **Altro:**
Rassegna stampa riguardo le attività della scuola Rubele

Tabella 6: Dati documentari

5.2 Le relazioni sociali: proprietà e caratteristiche

Viene ora proposta come forma di sintesi degli elementi che sono stati evidenziati all'interno del racconto etnografico, una lettura analitica del diverso tipo di relazioni osservate dentro e intorno alla scuola, in riferimento alle forme di capitale sociale che si sono evidenziate e di altre potenzialmente presenti, secondo le distinzioni individuate da Putnam (2000). Ciò consente di avanzare un tentativo di classificazione secondo le seguenti distinzioni:

1. Il capitale sociale che unisce: *bonding*
2. Il capitale sociale che collega: *bridging*
3. Il capitale sociale che connette: *linking*

Riprendo brevemente le caratteristiche delle tre forme di capitale sociale così come sono state distinte da Putnam e già illustrate nel capitolo 2.

La prima forma a cui si fa riferimento, *bonding social capital*, verte su legami di tipo interno, che tende a rafforzare identità mutualmente esclusive e a preservare l'omogeneità (Putnam, 2000: 22). Essa è una forma funzionale al mantenimento della coesione interna al gruppo. Essa, in particolare, garantisce reciprocità specifica e trova radicamento nella solidarietà del gruppo (Ravecca, 2009: 50).

La seconda forma, *bridging social capital*, si riferisce ai legami stabiliti con persone prossime, i familiari, i colleghi, gli amici; persone cioè simili ma distanti tra di loro. Questa forma di capitale cerca, attraverso un lavoro di coesione interna, di creare contatti significativi con l'esterno, alla ricerca di risorse che possono derivare da relazioni di reciprocità.

L'ultima forma, *linking social capital*, o capitale sociale di connessione, riguarda i legami tra persone diverse, in contesti sociali diversificati: le relazioni con persone di comunità differenti, dalle quali si possono ottenere risorse a livelli più ampi rispetto la propria sfera sociale abituale, particolarmente efficace per lo sviluppo di politiche di comunità (Bertani, 2006). Tutte queste forme di capitale sociale possono avere degli esiti positivi per i soggetti implicati nelle relazioni, tuttavia lo stesso Putnam avverte che, sebbene il capitale sociale inclusivo rafforzi l'unità interna al gruppo aumentandone il grado di coesione e di fiducia tra i membri, vi è il rischio che un'eccessiva chiusura possa produrre degli *outsiders*. L'esclusività del gruppo, diventerebbe in questo caso essa stessa una forma escludente. Lo stesso Coleman (1988) sottolineava come un'eccessiva chiusura dei reticoli sociali, pur essendo una condizione indispensabile per lo sviluppo della fiducia, in quanto permetterebbe l'affermarsi di un buon grado di affidabilità tra i membri della comunità, può creare delle condizioni di instabilità sociale, per questo è preferibile parlare di *prossimità relazionale* più che di chiusura in senso letterale (Ravecca, 2009: 48).

Procederò ora cercando di analizzare le diverse esperienze relazionali osservate nelle due scuole attraverso queste categorie di analisi, cercando di evidenziare come il capitale sociale sia stato mobilitato come strategia per combattere lo stato di

precarietà dei due contesti scolastici. Secondo Putnam infatti, sarebbe possibile ricostruire forme di capitale sociale che sono state erose, attraverso adeguati percorsi educativi. Il capitale sociale è per l'autore un importante fattore di successo educativo, che a sua volta contribuisce ad alimentare le relazioni sociali attraverso un rapporto di reciprocità (Putnam, 2004: 357). In altre parole esso influenzerebbe in maniera positiva il processo di crescita e di benessere dei bambini e dei ragazzi.

5.3 Le diverse forme del capitale sociale

5.3.1 Capitale sociale *bonding*

Secondo quanto emerso nel resoconto etnografico, i due contesti scolastici presentano delle differenze rispetto a questa tipologia di capitale sociale. Mentre alla scuola Massalongo, come è stato evidenziato, rapporti di tipo privilegiato sono quelli che si vivono tra insegnanti, all'interno della loro classe, che porta ad una scarsa ricerca di scambio e collaborazione con le altre colleghe della scuola, presso la scuola Rubele forme di chiusura sembrano essere presenti in maniera diversa; è più appropriato parlare in questo caso di *esclusività* dei rapporti. L'unità interna al gruppo insegnante ha portato, come abbiamo visto, a trovare le risorse relazionali, di sostegno e di attivazione, necessarie a combattere lo stato di precarietà in cui si trovava la scuola alla fine degli anni '90. Questa esperienza di unità di intenti, ha portato a costruire relazioni interne tra tutti gli insegnanti, favorita oltre che dalla presenza di personalità molto forti, anche da una diversa organizzazione oraria. Il tempo scuola prolungato e la necessità di creare moduli di lavoro verticali, le ha portate a strutturarsi come un unico modulo, nel quale pensare e progettare le attività sempre in comune.

In un momento iniziale, nella formazione di un gruppo insegnante molto coeso, si era vissuta tutta la forza di un'unione che cercava alleanze sia interne, sia esterne, favorendo nello stesso tempo anche forme di capitale di tipo *bridging*. L'evoluzione

della storia relazionale del gruppo negli anni successivi, secondo quanto viene avvertito dalle insegnanti intervistate (C.S, A.B, A.L.), avrebbe portato ad un' eccessiva chiusura (Portes, 1998) e a forme di autoreferenzialità, talvolta di "naturale" esclusione dei nuovi arrivati. Nella percezione di questo elemento di rischio, esse auspicano un processo di cambiamento che venga introdotto da persone nuove, portatrici di stimoli che ri-strutturino le relazioni interne e innovare anche i percorsi dell'insegnamento di una tradizione di scuola, che se un tempo era stata fortemente innovativa, negli anni successivi aveva portato le insegnanti a vivere "di mestiere" (C.S.).

Questo aspetto rilevato nella scuola Rubele risulta essere un elemento non così evidente ad uno sguardo esterno; esso ha messo in discussione gli stessi risultati della ricerca che credevo di avere raggiunto ad un certo punto del mio percorso. La scuola Rubele, come scuola "avanguardia" nella quale si era vissuta la forza che può nascere da legami forti e la potenzialità offerta da forme di capitale sociale, evidenziava limiti interni inattesi.

Ciò ci permette di rilevare risultati di novità per la ricerca sia di ordine metodologico sia teorico. Dal punto di vista del metodo dell'indagine, questo conferma che nel procedere etnografico, risulta necessario riformulare il percorso della ricerca a seconda degli elementi di novità, talvolta inattesi (serendipità), che si possono incontrare e che chiedono di ridefinire la domanda conoscitiva e il percorso della ricerca stessa.

Dal punto di vista teorico, l'aspetto di cambiamento delle forme relazionali, rilevato dalle stesse insegnanti, stimola a sviluppare riflessioni sulle evoluzioni che possono verificarsi nella produzione di capitale sociale nello stesso gruppo, in periodi differenti, evidenziando come esso possa essere considerato un elemento *fluidido*, che cambia nel tempo, del quale gli stessi attori ne colgono il cambiamento. Questo elemento rappresenta una novità rispetto la considerazione che fino ad ora è stata data di capitale sociale come oggetto, prodotto di relazioni, e ci conduce invece a rilevarne caratteristiche evolutive di cambiamento. A partire da questo punto di vista è così possibile, soprattutto per chi si occupa di ambiti educativi e formativi, individuare uno "spazio di azione" nel quale elaborare proposte di attivazione di

nuove forme e valorizzazione di quelle già esistenti, in una prospettiva di implementazione e potenziamento.

Caso diverso invece quello della scuola Massalongo, nella quale forme di capitale sociale di tipo *bonding* non sono riferite al gruppo insegnanti della scuola, ma come si è visto, in forme di relazioni duali tra insegnanti di una stessa sezione. La coppia insegnanti, come modalità relazionale prevalente, nella quale si predispose il lavoro per la propria classe di riferimento, permette di cercare solo collegamenti sporadici con altre persone nella scuola e ciò non porta ad una ricerca comune verso nuove opportunità non solo per l'attività di insegnamento ma come forma di scambio tra bambini di classi differenti.

Abbiamo già evidenziato (capitolo 4) come emerga che anche l'organizzazione oraria della scuola Massalongo orienti verso questo tipo di divisione interna e come ciò non abbia permesso se non in qualche caso isolato (progetto di lavoro "Rubele e Massalongo due finestre aperte sul mondo") di unire tutte le insegnanti in una esperienza di gruppo comune, in cui sviluppare relazioni di collaborazione interna e maturare un progetto di scuola partecipato da proporre alle famiglie, al quartiere, alla comunità. Il capitale sociale prodotto in questo caso, si riduce ad uso esclusivo delle insegnanti e dei bambini di un'unica classe. Ciò fa derivare che anche tra di loro vengono incoraggiate forme di coesione interna al proprio gruppo classe e poco valorizzate, invece, forme di contatti con gli altri bambini della scuola, se non in rare occasioni. La chiusura dei singoli gruppi non fa che aumentare sempre di più la divisione interna.

Per riassumere, la comparazione che sulla forma di capitale sociale *bonding* possiamo avanzare tra le due scuole, ci permette di concludere come sia possibile osservare lo stesso tipo di capitale sociale a differenti gradi di coesione e partecipazione interna: nel gruppo insegnanti alla scuola Rubele; tra coppie di insegnanti alla scuola Massalongo.

5.3.2 Capitale sociale *bridging*

Questa seconda forma di capitale sociale individuata da Putnam, viene prodotta in seguito ad una prima creazione di legami sociali esclusivi coltivati all'interno di un gruppo, dai quali sia possibile sviluppare poi contatti significativi con l'esterno, far circolare informazioni e ricercare risorse e opportunità da cogliere a vantaggio del gruppo e dei suoi componenti. Un esempio molto evidente di questa forma di capitale sociale è stata l'esperienza relazionale vissuta alla scuola Rubele negli anni in cui la chiusura della scuola era diventata una possibilità molto reale. Dopo avere creato una forte unità all'interno della scuola, le insegnanti hanno cercato l'appoggio delle famiglie e attivato una rete di collegamenti sempre più fitta con associazioni, istituzioni, enti territoriali. Tale apertura ha portato la scuola a trovare nuove opportunità di offerta formativa. Io stessa ho partecipato ad incontri durante i quali le insegnanti, sempre riunite in gruppo, valutavano e aderivano a differenti proposte che venivano rivolte da enti e associazioni varie. Quest'anno (2008/2009), ad esempio, la scuola ha aderito a due iniziative in particolare: il progetto interculturale di educazione sportiva "Un pallone per amico", organizzato e condotto dalla sezione veronese del Centro Sportivo Italiano, che ha svolto delle lezioni con i bambini di IV e V in preparazione ad un torneo di calcio con altre scuole della città. Nell'incontro in cui veniva presentata la proposta, capivo dal rapporto tra le insegnanti e i responsabili del progetto, che anche nel passato erano state svolte iniziative simili. La referente mi riferiva che questa collaborazione era iniziata come proposta di attività aggiuntive fin dal tempo in cui la scuola Rubele si era trovata in difficoltà e aveva cercato di ampliare l'offerta formativa per richiamare presenze dei bambini nella scuola.

Mi colpì un giorno in cui, tornata a visitare la scuola dopo la conclusione delle lezioni, vidi appeso alla parete un articolo di giornale che riportava i successi ottenuti dai bambini nel torneo cittadino. Anche in questo caso le insegnanti avevano sapientemente attivato i canali della comunicazione come strategia per far conoscere la scuola, per cercare una risonanza anche mediatica alle iniziative alle quali aderisce.

Un altro progetto verrà realizzato dai primi mesi dell'anno scolastico 2009/2010; gli/le insegnanti hanno accolto una proposta avanzata da un ex genitore della scuola, coordinatore di un'associazione che lavora in favore dei bambini africani. Il progetto prevede di attivare una forma di collegamento tra i bambini della Rubele e quelli di una scuola della Costa d'Avorio, sia come forma di corrispondenza scritta, sia come per un sostegno all'esperienza scolastica di povertà vissuta in quella terra. Per questo secondo obiettivo verranno coinvolte anche le famiglie al fine di raccogliere dei fondi con i quali acquistare materiale di cancelleria. Questo secondo caso evidenzia anche come rimangano vitali negli anni i rapporti delle insegnanti della Rubele con genitori che non hanno più i loro figli nella scuola. Sarebbe stato interessante seguire questo progetto nel suo svolgersi, poiché ritengo che in esso si sarebbero evidenziate forme di connessione anche con le famiglie, e tra famiglie stesse.

Come si è ricordato questa scuola da sempre si propone come “finestra aperta” sul quartiere; si offre come spazio in cui condividere iniziative particolari: mostre allestite con i lavori progettuali dei bambini, giornate di scuola aperta, feste di Natale e di fine anno, rappresentazioni teatrali alle quali possono partecipare non solo i genitori ma anche le persone del quartiere che lo desiderano. Abbiamo visto come per questo le maestre e i maestri cerchino anche attraverso canali di connessione le risorse materiali, di spazio soprattutto, non disponibili alla scuola, la cui mancanza comporterebbe delle limitazioni nelle attività didattiche con i bambini. E' per questo motivo che la scuola mantiene collegamenti con l'Istituto don Calabria, che mette a disposizione gli spazi esterni per le feste di fine anno scolastico, e i Padri Comboniani, il cui cortile interno viene utilizzato per svolgere l'attività motoria con i bambini. Questi *legami-ponte*, che vengono cercati e coltivati, permettono di creare quelle opportunità che vanno a colmare i limiti imposti dagli spazi limitati della struttura scolastica e di svolgere regolarmente tutte le attività previste dal curriculum.

Da rilevare infine il lavoro svolto sia dalle insegnanti, sia dai genitori per attivare forme di connessione con le famiglie e tra le famiglie, soprattutto con quelle straniere.

Le/gli insegnanti sono molto attente alle esigenze anche sociali dei bambini. A.B. mi riferisce che lo scorso anno scolastico due sue colleghe erano venute a conoscenza del caso di una mamma straniera che aveva avuto lo sfratto dalla casa in cui abitava e che rischiava di perdere la custodia dei figli. Per questo, alcune di loro con alcuni genitori, si erano attivate per cercare una nuova abitazione per questa famiglia. Questo episodio, assieme ad altri accaduti anche durante l'anno scolastico, dimostra l'attenzione sociale e umana verso i casi di difficoltà e parla della vera realizzazione del progetto di una *scuola* che si fa *comunità*.

I momenti poi di festa organizzati nella scuola sono nati proprio con lo scopo di creare delle forme di conoscenza tra famiglie. Essi rappresentano dei rituali che scandiscono alcuni momenti dell'anno scolastico, in cui la comunità della scuola si mette sulla scena, per rinnovare un patto tacito di collaborazione. Tali occasioni di incontro sono state fondamentali per costruire e rafforzare il senso di appartenenza dei vari soggetti, nei loro diversi ruoli, alla comunità che si è creata nella scuola. Da questi contatti, che avvengono in momenti informali nei quali gli scambi e la collaborazione per la buona riuscita della festa richiedono l'impegno di tutti, si rafforza la creazione della realtà simbolica che si è costruita intorno alla scuola. Il collegamento tra famiglie viene vissuto anche dai bambini, anche oltre il tempo scuola. Ne ebbi la prova un giorno, durante una lezione di matematica nella classe V: i bambini chiedevano alla maestra di non dare i compiti per il giorno dopo perché nel pomeriggio ci sarebbe stata una festa di compleanno. Lei chiedeva loro come si erano organizzati per poter partecipare tutti alla festa; le riferivano di essersi accordati con alcune mamme che li avrebbero accompagnati in piccoli gruppi a casa della bambina festeggiata. Le forme di conoscenza e di contatti stabilite tra adulti si traducono in connessioni vitali anche tra bambini.

5.3.3 Capitale sociale *linking*

Questo terzo tipo di capitale sociale, come si è visto, fa riferimento alle risorse mobilitate attraverso relazioni stabilite al di fuori della propria comunità di appartenenza, dalle quali si possono ottenere risorse ad un livello più esteso. Una forma di capitale sociale che in realtà non è stata molto visibile in questa indagine, nella quale il focus è stato rivolto alle relazioni che dalla scuola vengono attivate a differenti livelli di prossimità: all'interno della scuola e dalla scuola verso le famiglie e il territorio. Tuttavia alcune informazioni raccolte possono ricondurre a delle forme *linking* che si realizzano come prolungamento di attivazioni che invece proprio dalla scuola sono state avviate.

Se noi consideriamo come comunità di riferimento le due scuole, relazioni di tipo *linking* possono essere considerati quei casi, riscontrabili soprattutto alla Rubele, di famiglie che si sono conosciute grazie alla scuola, ma che coltivano rapporti anche all'esterno e non necessariamente in riferimento all'esperienza scolastica dei figli. Particolarmente interessanti i casi in cui queste relazioni, sono diventate alcune volte di mutuo aiuto. Come si è visto la variegata utenza che si rivolge alla scuola Rubele: alcune famiglie benestanti, altre più disagiate a livello sociale, ha permesso di creare occasioni di supporto, attraverso una rete stabilita tra genitori stessi. Anche presso la Massalongo, secondo il P.P., si era attivata una forma di capitale sociale simile in occasione del progetto di coinvolgimento attivato per richiamare famiglie italiane nella scuola. Secondo il preside, il ritorno di alcune di loro si era verificato grazie ad un patto tra genitori, che per connessioni di amicizia soprattutto, avevano accettato la sfida di iscrivere i propri figli alla Massalongo, facendo al contempo opera di sostegno alla scuola, allora in forte difficoltà. A questa stessa forma di capitale sociale ora il preside fa appello per aiutare la scuola secondaria di primo grado presente nell'Istituto, che il prossimo anno scolastico accoglierà l'iscrizione dei famosi dieci bambini della classe quarta della Massalongo. Attraverso incontri con le famiglie degli alunni uscenti dalla classe V della scuola Rubele, per la maggioranza italiani, che sono intenzionati a rivolgersi ad altre scuole per l'iscrizione dei propri figli, il preside intende proporre un patto

formativo, che convinca a non abbandonare la scuola, ma a sostenerla ancora una volta come *spazio di comunità* per il quartiere.

Questa forma di capitale sociale rimane comunque un percorso da indagare, attraverso ricerche che assumano come punto di vista prioritario le realtà esterne, delle famiglie soprattutto e l'approfondimento dei collegamenti che pur avviati dalla scuola, continuano seguendo percorsi da essa indipendenti.

CONCLUSIONI

Con il lavoro che ho presentato ho inteso accostarmi allo studio delle complesse problematiche che stanno attraversando in questi anni i sistemi scolastici italiani, attraverso il racconto dell'esperienza delle due scuole primarie nelle quali ho condotto la presente ricerca etnografica. Queste storie di scuola, che appaiono insieme rappresentative di una realtà più ampia ma straordinarie nella loro unicità, mi hanno permesso di farmi narratrice di un vissuto che parla con le voci e le memorie delle persone, riferire dei loro incontri e delle loro relazioni, spesso destinati altrimenti a conservarsi solo nei ricordi personali, disperdendo così l'esperienza e la saggezza maturate nel corso di un tempo vitale, speso nella scuola. Ho cercato di narrare gli episodi che di volta in volta ho osservato, per sollevare delle questioni sui tanti aspetti che hanno riguardato e riguardano i due contesti di studio, sviluppando la riflessione su temi di rilevante interesse emergenti nel corso dell'esperienza sul campo. La questione della *precarietà* dei vissuti delle due scuole è diventata nel corso della ricerca il filo rosso intorno al quale analizzare, osservare e riportare le azioni e le attivazioni messe in campo, orientate a combattere uno stato di crisi molto forte che, come si è visto, ha minacciato in tempi differenti, lo stesso stato di vita dei due plessi scolastici. Orientare lo sguardo a partire da questioni salienti, è un'indicazione suggerita dalla pratica della ricerca etnografica. E' grazie a questa metodologia che ho guardato al complesso intreccio di relazioni che danno anima e forma alla scuola: a volte esse sono vissute in modo vitale, altre volte in maniera più conflittuale, ma in ogni caso fanno della scuola uno spazio di incontro e relazione fondamentale della vita di ciascuno di noi, dove possono nascere ed essere coltivate quelle relazioni senza fine che si attivano e riattivano per un bisogno umano di senso, di partecipazione e di scambio (Piusi, 2006).

L'attenzione di questa indagine sulle modalità con le quali vengono intessute le relazioni a differenti livelli di prossimità nella scuola si pone in continuum con l'interesse di una tradizione di studi già avviata all'interno della pedagogia che

considera i vissuti relazionali come dispositivi imprescindibili per l'essere umano e si è arricchita, in questo lavoro, della nuova prospettiva di guardare ad esse attraverso il concetto di *capitale sociale*, che considera le relazioni come occasioni di produzione di beni e risorse immateriali e intangibili utili sia ai singoli individui sia alla comunità nel suo insieme.

Avviare una prospettiva che conduca la ricerca pedagogica a misurarsi su questo terreno, ancora poco esplorato dalle scienze dell'educazione, è stato uno degli obiettivi di questo lavoro.

A partire dalle conoscenze prodotte su questo tema fino ad oggi, ho cercato di mediare una visione che mettesse insieme l'attenzione pedagogica verso la dimensione relazionale umana, con i nuovi saperi ricavati soprattutto dalla sociologia dell'educazione sul tema del capitale sociale, già largamente indagato da autori classici (Hanifan, 1916, 1920; Coleman, 1988, 1990) e contemporanei (Ribolzi, 2003; Donati, 2006; Di Nicola, 2006; Tronca, 2007; Gilardoni, 2008; Ravecca, 2009; Scanagatta e Maccarini, 2009) anche all'interno degli ambiti scolastici.

L'obiettivo è stato quello di mostrare come, anche attraverso una metodologia qualitativa, si possa rendere visibile il capitale sociale che entra nel gioco delle relazioni interne ed esterne alla scuola, diventando una risorsa fondamentale per realizzare migliori opportunità di formazione e di educazione. Il sistema delle relazioni costituisce infatti una rete di sostegno e supporto all'opera di civiltà (Diotima, 1996) che le maestre e i maestri portano avanti, facendo della scuola una comunità educativa di crescita e di coesione sociale.

Ritengo che le esperienze osservate durante la ricerca sul campo e le testimonianze raccolte in momenti di incontro o colloquio informali e attraverso le interviste abbiano rilevato come, in una congiuntura di transizione, si renda necessario un rinnovamento originato sia da un desiderio sia dal bisogno di un senso nuovo. Un cambiamento imposto, ma che prima di tutto si impone, in un doppio movimento da dentro e fuori, che chiama i soggetti a stare sulla scena sociale in modo diverso e ad entrare nel gioco delle relazioni in maniera inedita.

Alcuni dei momenti più critici vissuti in questi due contesti scolastici, hanno chiesto, ad esempio, di rinnovare le proposte formative di una scuola non sempre rispondente alle esigenze dei mutamenti sociali in atto, con proposte innovative che hanno scardinato una consuetudine del fare scuola, ri-creando contesto (Piusi, 2006) come richiesta e bisogno di un nuovo senso sociale. La prospettiva suggerita dal lavorare in un'ottica di valorizzazione del capitale sociale, ci indica di ripensare e ri-costruire i rapporti esterni alla scuola, con le famiglie in particolare, che in molti casi parlano di conflitti e di rivendicazioni di diritti personali (Benasayag e Schmit, 2004). Alcune storie riportate in questo lavoro hanno dimostrato come sia possibile una nuova alleanza (Passuello, 2004) di senso tra diverse agenzie educative, nella quale i vari ruoli vengono ripensati in una prospettiva di complementarità. Una visione molto vicina a quella già suggerita dall'ottica del lavoro di rete (Folgheraiter, 2008), purtroppo non sempre attuata, che mostra il vantaggio di tessere relazioni di collegamento tra istituti, tra scuole e tra insegnanti. Si tratta di dinamiche molto vicine a quelle forme relazionali di capitale sociale *bonding* e *linking*, così come le aveva indicate Putnam (1993) attraverso le quali combattere il fenomeno sempre più diffuso di “scuole isola” (Bottani, 2002) o il rischio di “scuole ghetto”, emergenze che stanno riguardando oltre che uno dei casi descritti, anche molte realtà locali del nostro paese. Lavorare in un'ottica di rete, perseguendo un progetto condiviso, arginerebbe i nuovi limiti imposti anche dall'attuale politica scolastica che sembra invece percorrere tutt'altra strada.

Gli esempi dei successi e delle sfide vinte dalle maestre e dai maestri, dalle dirigenti, che hanno messo in campo passione, originalità e invenzioni nuove per una scuola da difendere e da cambiare, costituiscono la parte più vitale di questo lavoro: essa dimostra come il capitale sociale prima che essere mobilitato all'interno di relazioni significative, nasca come desiderio personale di metter-si in gioco assieme ad altri e ad altre per fare nuove esperienze dalle quali apprendere, il che significa anzitutto desiderio di esperienze di trasformazione (Piusi, 2006: 27). Credo sia stato importante raccogliere i racconti nei quali le persone incontrate, hanno riportato prima di tutto la loro storia personale, esprimendo le loro stesse evoluzioni, le loro rappresentazioni della scuola, le convinzioni maturate e i

significati attribuiti alla loro esperienza di fare scuola. Questa è stata un'occasione, per loro che la ricordavano e per me che la registravo, di compiere un'esperienza (Jedlowski, 2009) attraverso la sua rievocazione. Ho scelto per questo di riportare in molti passaggi direttamente i pensieri e le parole delle/gli intervistate/i, anche quelli colti in veloci conversazioni, in chiacchierate informali, durante i vari incontri in cui ognuno/a esprimeva una propria visione di questa realtà in movimento tra tradizione e cambiamento.

Questa etnografia, anche se composta in un unico racconto, può idealmente essere suddivisa in due parti: nella prima è stata ricostruita l'evoluzione storica dei due plessi nell'ultimo decennio; nella seconda viene descritta la realtà di oggi, così come si è venuta delineando in modo particolare dopo i veloci cambiamenti sociali che si sono verificati intorno alle scuole.

Come pezzi di un puzzle, i ricordi ancora vitali nella mente e nel cuore di chi da molto tempo è presente nelle scuole, sono stati ricomposti in un vivace scenario in cui ai momenti di successo, si sono spesso alternati percorsi di difficoltà. Questi ultimi tuttavia, oltre che costituire delle questioni di problematicità che hanno messo a dura prova i due contesti, hanno anche rappresentato una leva che ha stimolato e avviato dei progetti di rinnovamento, fino a quel momento desiderati e coltivati da pochi, ma in seguito impostisi come necessari.

In questo progetto, personale prima che relazionale, si trovano le motivazioni profonde che hanno spinto queste donne e questi uomini a superare i limiti dei propri ruoli per rendere produttivi degli incontri che hanno portato a delle vere storie di successo (Hanifan, 1916). Ne è un esempio il progetto messo in campo alla scuola Rubele, nel quale è stato possibile sperimentare l'idea di concepire la scuola come un bene di tutti, uno spazio di relazioni, un luogo da difendere, da coltivare e rinnovare in continuazione, una vera e propria *comunità educativa funzionale* (Tronca, 2007), in cui tutti, nei propri ruoli concorrono per un progetto di comunità che si coltiva per le generazioni future.

Questo è il capitale sociale di cui si è parlato in questo lavoro, in una prospettiva che invita la pedagogia a guardare a questo nuovo concetto rassicurata dal timore di assumere una visione utilitaristica delle relazioni, rischio che potrebbe forse essere

percepito, ma di mostrare invece come sia possibile credere e investire su di esse per contrastare il cambiamento che violentemente si impone, attraverso nuovi legami, la tessitura di nuovi rapporti, traguardi da raggiungere insieme, in una trasformazione cercata e voluta che dia un senso diverso al nostro essere nei contesti (De Vita, 2004) in cui siamo.

Guardare da questa prospettiva alle relazioni che si stabiliscono dentro e fuori alla scuola consente di considerarla con un'ottica differente, come una comunità in cui gli incontri sociali diventano occasioni di relazioni, continuate e coltivate nel tempo e nello spazio anche oltre essa.

Questa visione potrebbe restituire la scuola alla considerazione di un tempo, non poi così lontano (Bottani, 2002), nel quale essa rappresentava un nodo fondamentale e necessario all'interno della rete sociale, nella quale oggi, maglie sempre più lise, chiedono interventi di ri-tessitura a più mani.

In questo lavoro, ho utilizzato strumenti conoscitivi e metodologici di altre discipline: dalla teoria sociologica ho spesso preso a prestito parole e conoscenze già ampiamente impiegate sul tema della complessità sociale e ho percorso la strada della ricerca fornita degli attrezzi della pratica etnografica. Questo potrà forse suggerire nuovamente l'immagine di una pedagogia ibrida, ma ha invece voluto essere apertura verso nuovi saperi e strumenti non ancora utilizzati negli studi pedagogici, per cercare prospettive che aprano percorsi attraverso i quali gestire una complessità probabilmente mai vissuta fino ad oggi nella scuola. L'etnografia mi ha permesso di riportare una piccola ma significativa parte di realtà, il cui racconto mi auguro possa stimolare una modalità di ricerca ancora poco diffusa e tuttavia ricca di opportunità. Intorno ad essa potrebbe dunque prendere vita e animarsi il dibattito, anche accademico, sulla scuola di oggi. Coniugare a questo obiettivo lo studio del capitale sociale nei contesti scolastici, concetto complesso e irritante per la sociologia stessa (Tronca, 2007), mi ha messo alla prova in una sfida complessa.

Indagarlo con un approccio di qualità, non ha rappresentato un percorso semplice, poiché spesso mi è sembrato di non giungere alle stesse evidenze prodotte invece attraverso metodologie quantitative, che guardano al capitale sociale come un *concetto-oggetto* misurabile nella sua quantità.

L'attenzione di questo lavoro sposta la considerazione di capitale sociale da *oggetto* quantificabile a quello di *caratteristica delle relazioni*, che ho cercato di rilevare attraverso dense descrizioni (Geertz, 1973) per mostrare come esse, nel campo a me visibile, siano state attivate, vissute e sostenute. Da questa diversa prospettiva è stato possibile cogliere gli attributi che nei diversi rapporti e contesti il capitale sociale assumeva e ha consentito di guadagnare una nuova visione assumibile anche dalle scienze dell'educazione verso questo concetto ancora indefinito ma così ricco di potenzialità: quella cioè di guardare ad esso come ad un *processo*, ad un *elemento fluido* che cambia nel tempo e al variare di certe condizioni.

Questo punto di vista ci offre la possibilità di cogliere il nuovo sapere che questo contributo suggerisce, aprendo anche uno spazio per l'azione, nel quale pensare, progettare e indicare interventi attraverso i quali stimolarlo e valorizzarlo, attingendo, dalle risorse che esso mette a disposizione, i mezzi per tracciare nuovi percorsi trasformativi dei contesti scolastici.

Obiettivo finale di questo lavoro è stato anche quello di aprire una strada sulla quale condurre le scienze dell'educazione, oltre che ad avvalersi del costruito conoscitivo del capitale sociale, ad elaborare una propria specifica visione di esso, cercando di trovare connessioni e confronti con la loro ricca tradizione di studi e giungere ad elaborare anche un nuovo linguaggio, più vicino alla tradizione pedagogica, che abbandoni parole ed espressioni ancora troppo intrise di riferimenti economici e utilitaristici del concetto.

La ricchezza reale e simbolica che definisce spazi sociali nei quali si intrecciano intense relazioni interpersonali non è certo un elemento di conoscenza nuovo per le scienze dell'educazione, nuova invece è la sollecitazione che deriva da questo sapere, di come gli spazi scolastici possano diventare moltiplicatori di risorse non solo per le persone che partecipano a quelle relazioni, ma anche per altre che possono anche indirettamente essere collegate. Con questa consapevolezza il compito di chi si occupa di educazione e di formazione a scuola assume un onere ulteriore di stimolo e di cura delle relazioni vitali e dei beni potenziali da esse prodotte.

Ancora una volta le figure delle mastre e dei maestri nella scena delle nostre scuole rivestono un'importanza sociale sostanziale; anche per comporre questo lavoro di ricerca le loro voci sono state fondamentali. Come ricorda Hill (1996), raramente sono state condotte ricerche su come gli insegnanti si uniscono per sopravvivere, per resistere, per avere successo nella scuola e perseguire i loro specifici obiettivi. Questo compito, certamente complesso, ma allo stesso tempo stimolante, venga assunto dalla *pedagogia etnografica*, oltre che come impegno, anche come occasione di trattare le grandi questioni della scuola del nostro tempo a partire dalle testimonianze e dalle sollecitazioni raccolte negli ambienti in cui esse avvengono.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreotti A. (2009) *Che cos'è il Capitale Sociale*. Carrocci: Roma.
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A. Triglia C. (2001) *Il Capitale Sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Ballion R. (1993) *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette.
- Bauman Z. (2002) *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Benadusi M. (2004) *Etnografia di un istituto scolastico*. Rimini: Guaraldi universitaria.
- (2008) *La scuola in pratica*. Enna: Città Aperta Edizioni.
- Benasayag M., Schmit G. (2004) *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Beck U. (2001) *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios.
- Bertani M. (2006) *Capitale sociale e reti informali in aree ad alta densità di immigrati: il quartiere di Veronetta*. In Di Nicola P. (a cura di), *Dalla società civile al capitale sociale*. Milano: Franco Angeli: 100-124.
- Bianchi L. (2004) *Cura familiare e cura professionale*. In Colombo G. (a cura di), *Il lavoro di cura, come si impara come si insegna*. Roma: Carrocci: 71 – 94.
- Bichi R. (2002) *L'intervista biografica, una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boncori G. (2008). *Famiglia e scuola nella soluzione di problemi educativi e sociali*. La Famiglia, 226, 85- 99.
- Bottani N. (2002) *Insegnanti al timone*. Bologna: Il Mulino.
- (2005) *Il capitale sociale un parametro indispensabile dell'autonomia scolastica* (www.oxydiane.net/IMG/pdf_Lodi_CS.pdf)
- (2008) *Nessuna scuola è un'isola: come sviluppare l'equità tra scuole*. (<http://www.oxydiane.net/spip.php?article266>).
- Bourdieu P. (1980) *Le Capital Social: notes provisoires*. Actes de la Recherche en Science Sociales, 31, 2-3.
- (1986) *The forms of Capital*. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of education*. New York: Greenwood : 241 – 258.

- Bourdieu P., Passeron J. (1974) *Le reproduction: éléments pour une théorie du Système d'enseignement*. Rimini : Guaraldi .
- Brazzabeni M. (2007) *La scuola indigena Maxakali*. In Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*. Cisu: Roma: 21-39.
- Cambi F. (2008) *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carrocci.
- Campanili G. (2008). *La Famiglia nell'attuale dibattito politico-culturale*. La Famiglia, 239, 6-13.
- Caronia L. (2003) *Linguaggio e vita quotidiana come contesto di apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione educativa*. In Gobbo F., Gomes A., (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU: 223-259.
- Cerini G. (2003) "Mitico (!?) Tempo pieno". Rete scuole.
http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/mitico_tempo_pieno.htm
- Chiesi A.M. (2003) *L'analisi dei reticoli*. Milano: Franco Angeli.
- Chiosso G. (2006) *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell' Italia*. In Gobbo F. (a cura di), *Le scuole degli altri*. Torino: Società Editrice Internazionale: 1 – 15.
- Cecchi S. (2008) *La coesione sociale nell'epoca del neoliberismo*. Sociologia e politiche sociali, 2, 55 – 81.
- Coleman J. (1988). *Social capital in the creation of human capital*. American Journal of Sociology, 94, 95-120.
- (1990) *Foundations of social theory*. Cambridge MA: The Becknap Press of Harvard University Press. Trad. Ital. (2005) *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: Il Mulino.
- (1994) *Family, School and social capital*. In Husen T., T.N Postlethwaite (Eds), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp 2272-2274) Oxford, UK: Pergamon.
- Colombo M. (2007). *Famiglia, scuola e dimensione locale della formazione*. La Famiglia, 241, 45-61.

- Colombo F. (2001). *Etnografia dei mondi contemporanei. Limiti e potenzialità del metodo etnografico nell'analisi della complessità*, Rassegna italiana di Sociologia, 2, 205-30.
- Cooperativa Guglielma (2003) *La mappa non è il territorio. Risorse plurali in Veronetta*, Assessorato Cultura delle Differenze, Comune di Verona.
- Corsaro A., Molinari L. (2003) *La famiglia, i compagni, la scuola,: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*. In Gobbo F., Gomes A. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU: 151-184.
- Crow G., Allan G. A. (1994) *Community Life. An Introduction to Local Social Relations*. Biddles Ltd.: Hemel Hempstead.
- Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piusi A.M., Ulivieri S. (2001) *Con voce diversa*. Milano: Guerini Studio.
- De Vita A.(2004a). *La creazione sociale tra istituzioni e cittadini*, Animazione Sociale, 8/9, 56-63.
- (2004b) *Imprese d'amore e di denaro. Creazione sociale e filosofia della formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Dika S.L., Singh K., (2002). *Application of social capital in educational literature: A critical Synthesis*. Review of Education Research, 72, 1, 31-60.
- Di Nicola P. (2005) *Amichevolmente parlando. La costruzione dei legami sociali nella società complessa*. Milano: Franco Angeli
- (2006) *Dalla Società civile al capitale sociale, reti associative e strategie di prossimità*. Milano: Franco Angeli.
- (2008a) *Famiglia: sostantivo plurale*. Milano: Franco Angeli.
- (2008b). *La relazione, antidoto ai legami deboli*. Etica, 1, 52-57.
- Diotima (1995) *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli: Liguori.
- (1996) *La sapienza di partire da sé*. Napoli: Liguori.
- (1999) *Il profumo della maestra*. Napoli: Liguori.
- Donati P. (1994) *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- (2003) *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*. Ottavo rapporto CISF. Milano: San Paolo.

- (2007). *Il Capitale Sociale: l'approccio relazionale*. Sociologia e politiche sociali, 1, Milano: Franco Angeli.
- Donati P., Colozzi I. (2006) *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dusi P. (2003). *Da casa scuola: la relazione genitori-insegnanti*. La Famiglia, 220, 37-46.
- Fabbri L. (2008) *L'insegnante riflessivo, coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Farr J. (2004). *Social Capital: A Conceptual History*. Political Theory, 3, 6-32.
- Ferreiro E. (1997) *Teoria y practica de la alfabetizacion*. Mexico: Ed. Fondo de Cultura Economica.
- Field J. (2004) *Il Capitale Sociale: un'introduzione*. Trento: Erikson
- Folgheraiter F. (2008) *La scuola e il lavoro di rete*.
www.csachieti.it/convegni/4am_1_ffolgh_scuola_lavoro_rete.pdf
- Folgheraiter F., Donati P. (1991) *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale*. Trento: Ed. Erikson.
- Fulkerson G.M., Thompson G.H. (2008). *The evolution of a Contested Concept: A Meta-Analysis of social capital Definition and Trends (1988-2006)*. Sociological Inquiry, no. 4, 536-557.
- Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado* (2004), Notizie della scuola, anno XXXI, n. 15.
- Galli N. (1998). *Il ruolo dei genitori nel rinnovamento del sistema formativo*. Pedagogia e Vita, 4, 22-62.
- Geertz C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books. Trad. It. (1987) *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Genco A. (2007). *Capitale sociale ed educazione*. Rassegna di Pedagogia, LXV. 1-4, 169-182.
- Gesthuizen M., Van der Merr T., Scheepers P. (2008). *Education and dimensions of Social Capital*. European sociological Review, 24 (5), 617-632.

- Giddens A. (1990) *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gilardoni G. (2008) *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multi-etnica*. Milano: Franco Angeli.
- Gordon M. (1998). *Coleman report*. A Dictionary of Sociology. Oxford: University Press.
- Gobbo F. (1996) *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione della società multiculturale*. Milano: Unicopoli.
- (1998) *Cultura Intercultura*. Padova: Imprimatur
- (2003) *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti contesti, questioni metodologiche*. Milano: Edizioni Unicopoli.
- Gobbo F., Gomes A. (2003) *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Hanifan L.J. (1916). *The rural School Community Center*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-138.
- (1920). *Educational Writings*. *The Elementary School Journal*, 20, No 8, 635-636.
- Hill J.(1996) *La cultura della scuola e i gruppo dei pari*. In Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopoli:159-170.
- Horvat E.M., Weininger E.B., Lareau A. (2003). *From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the relations Between Schools and Parent Networks*. *American Educational Research Journal*, 40, No 2, 319-351.
- Iori V. (2000) *Filosofia dell'educazione*. Milano: Guerini Studio.
- (2004). *La famiglia tra tempo privato e tempo sociale*. *La Famiglia*, 224, 5-15.
- Jedlowsky P. (2009a) *Esperienza, narrazione e vita quotidiana*. In Batini F., Giusti S. (a cura di) *Le storie siamo noi*. Napoli: Liguori Editore: 3-19.
- (2009b) *Il racconto come dimora*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Latouche S. (1995) *La megamacchina*. Torino: Bollati Boringhieri
- Lee J.S, Bowen N.K. (2006). *Parent involvement, Cultural Capital, and Achievement Gap Among Elementary School Children*. *American Educational Research Journal*, 43, No 2, 193-218.

- Lelario A., Cosentino V., Armellino G. (1998) *Buone Notizie dalla scuola*. Milano: Pratiche Editrice.
- Leonard M. (2005). *Children, Childhood and social Capital, Exploring the Links*. *Sociology*, 39/4 605-622.
- Luhmann N. (2002) *La fiducia*. Bologna: Il Mulino.
- Lin N. (2001) *Social Capital: A theory of social structure in Action*. New York: Cambridge University Press.
- Maccarini M., Scanagatta S. (2009) *L'educazione come capitale sociale*. Milano: Franco Angeli
- Mecenero C. (2004) *Voci Maestre, esistenze femminili e sapere educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- (2009). *La parola alle maestre*. *Bambini*, 4,4-8.
- Mortari, L. (1998). *Guadagnare sapere dall'esperienza*. *Encyclopaideia*, II, 2, 53-67.
- (2003) *Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica*. Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- (2004) *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Editrice Universitaria
- Mortari L, Sità C. (2007) *Pratiche di civiltà, capitale sociale ed esperienze formative*. Trento: Erikson.
- Mutti A. (1996). *Reti sociali: tra metafore e programmi teorici*. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 15-28.
- (1998a) *Capitale sociale e sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- (1998b). *I diffusori della fiducia*. *Rassegna Italiana di sociologia*, 38, 4, 533-549.
- (2003). *La teoria della fiducia nelle ricerche sul capitale sociale*. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, 515-536.
- OCSE (2001d) *Du bien-être des nations: le rôle du capital Humain et social*. Paris: OCDE.
- Ogbu J.U., (1981). *School ethnography. A multilevel approach*. *Anthropology and Education Quartely*, 12, 1, 3-10.

- Ogbu L.U., N. E. Sato, E-Y Kim (1996) *L'etnografia dell'educazione*. In Gobbo F. (a cura di), *Antropologia dell'educazione*. Milano: Unicopoli: 65-83
- Osservazione partecipante e ricerca etnografica*, IV lezione,
http://www.uniurb.it/psicologia/docenti/martire/Osser_ric.pdf
- Osservazione partecipante e ricerca etnografica*
<http://hal9000.cisi.unito.it/wf/Pagine-per/Mario-Card/Metodologia-delle-scienze-sociali.pdf>
- Passuello L. (2004). *Famiglia e scuola, per un impegno educativo condiviso*.
 La Famiglia, 226, 11-22.
- Pati L. (1997). *Famiglia e scuola per ridare anima alla società*. Pedagogia e vita, 4, 127-135.
- (2008). *La corresponsabilità educativa*. La Famiglia, 244,22-29.
- Pichler F., Wallace C. (2007). *Patterns of Formal and informal social capital in Europe*. European sociological Review, 23 (4), 423-435.
- Piussi A.M. (2000). *La cura tra Stato e mercato. La terza strada: un lavoro pubblico di civiltà*. Sociologia e politiche sociali, 3 – 1, 9-22.
- (2006) *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale*. Roma: Carocci.
- (2008) *Figuras Y pasajes de la complejidad en la educación: Experiencias de resistencia, creación y potencia*. In Boff L., et alii, València: Instituto Paulo Freire de Espana.
- Piasere L. (1998), *Etnografia Romani ovvero l'etnografia come esperienza*. In Gobbo F. (a cura di), *Cultura Intercultura*. Torino: Imprimerie: 35-80.
- (2002) *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Bari: Laterza.
- Pontecorvo C., (1991) *Introduzione. La scuola come contesto sociale naturale*. In Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: NIS.
- Portes A., (1998). *Social Capital: Its origins and applications in modern sociology*. Annual review of Sociology, 24,1-24.
- (2000). *The two meanings of Social Capital*. Sociological Forum, 15 (1), 1-12.

- Prandini R. (1998) *Le radici fiduciarie del legame sociale*. Milano: Franco Angeli
- Pulcini E. (2001) *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Putnam R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of America Community*. New York: Simon&Schuster. Trad. it. (2004) *Capitale sociale e individualismo*. Bologna: Il Mulino.
- Quarta S. (2006) *Ma quando suona? Etnografia delle relazioni fra i banchi di scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ravaioli P. (2008). *Il mestiere di scolaro*. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 183-213,
- Ravecca A. (2009) *Studiare Nonostante*. Milano: Franco Angeli.
- Ribolzi L. (2003) *Famiglia, scuola e Capitale Sociale*. In P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*. Milano: San Paolo: 195-224.
- Ribolzi L., Maccarini A. (2003) *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi Doria M. (1999) *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: l'Ancora del Mediterraneo.
- (2008). *Obbligo necessario e insufficiente*. *Cooperazione Educativa*, 1, 15-19.
- Sartori D. (1999) *Intermezzo*. In Diotima, *Il profumo della maestra*. Napoli: Liguori: 87-108.
- Scanagatta S. (2007) *Legittimazione dei percorsi scolastici e produzione di capitale civico*. In Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Terzo settore, mondi vitali e Capitale Sociale*. Milano: Franco Angeli: 137-178.
- Scanagatta S., Maccarini M. (2009) *L'educazione come capitale sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Sciolla L. (2003). *Quale capitale sociale*. *Rassegna italiana di sociologia*, 2, 257-289.
- Symeou L., (2008). *From School Family Links to Social Capital: Urban and Rural Distinctions in teacher and parent Networks in Cyprus*. *Urban Education*: 43, 6, 696-722.

- Sorzio P. (2005) *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carrocci.
- Summa I. (2008). *I disagio degli studenti e i rapporti scuola-famiglia*. *Insegnare*, 1, 12-16.
- Tarozzi M. (2008) *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Touraine A. (1992) *Critique del la modernità*. Paris: Fayard.
- Tronca L. (2007) *L'analisi del Capitale sociale*. Padova: Cedam.
- Tronca L., Forsé M. (2005). *Capitale Sociale e analisi dei reticoli*. *Sociologia e politiche sociali*, Milano: Franco Angeli: 8 – 1.
- Vasquez A (2003) *Costruzione e applicazione del metodo etnografico: analisi di un'esperienza di ricerca*. In Gobbo F. (2003), *Etnografia dell'Educazione in Europa*. Milano: edizioni Unicopoli: 159-175.
- Walcott H.F. (1997). *Ethnographic Research in Education*. In Jaeger R.M (Ed.), *Complementary methods for research in Education*. Whashington, DC: AREA: 327 - 353
- Woods P. (2003) *I metodi etnografici della ricerca sull'insegnamento creativo*. In Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa*. Padova: ed. Unicopoli: 21-50.

SITOGRAFIA

www.camera/parlam/leggi/decreti.it

www.comune.verona.it

www.istruzione.it

www.istruzione.it

www.socialcapitalegateway.it