



**PROGESIS**

**Tra svantaggio e sicurezza  
Un'autonomia possibile**

*Progetto educativo culturale per  
Istituti di Istruzione Secondaria Superiore*





*Progetto grafico*  
3AB - Recanati

© copyright 2011

Regione Marche - Dipartimento Protezione Civile Ufficio Scolastico Regionale

**PROGESIS**  
**TRA SVANTAGGIO E SICUREZZA.**  
**UN'AUTONOMIA POSSIBILE**

a cura di Graziella Pozzo



*Questi bambini nascono due volte.  
Devono imparare a muoversi in un mondo  
che la prima nascita ha reso più difficile:  
la seconda dipende da voi, da quello che saprete dare.  
Sono nati due volte e il percorso sarà più tormentato.  
Ma alla fine anche per voi sarà una rinascita.*

G. Pontiggia, *Nati due volte*





## INDICE

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Saluti delle autorità istituzionali | 11 |
|-------------------------------------|----|

### ***Parte prima – I contributi del team di progetto***

|  |    |
|--|----|
| Anna Giulia Chiatti<br><b><i>Realizzazione di un percorso didattico tra sfida e utopia</i></b> | 15 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Rosanna Catozzo<br><b><i>L'integrazione degli alunni disabili nelle Marche: dati, problemi e prospettive</i></b> | 23 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Graziella Pozzo<br><b><i>Crescere insieme nella sicurezza. Il progetto nella prospettiva della ricerca azione per lo sviluppo di competenze</i></b> | 31 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Francesca Dagnino, Michela Ott, Mauro Tavella, CNR di Genova<br><b><i>Uso delle tecnologia per progettare l'integrazione e per condividere modelli e metodi educativi: riflessioni sull'esperienza PROGESIS</i></b> | 61 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Laureтана Fogante<br><b><i>Conoscere le emozioni. Affrontare lo svantaggio. Progettare la sicurezza</i></b> | 73 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Davide Vitali<br><b><i>Le prove di emergenza e di evacuazione: un'opportunità di crescita culturale</i></b> | 93 |
|---|----|

|   |     |
|---|-----|
| Bruno Losito<br><b><i>Costruire e sviluppare le competenze a scuola: alcune riflessioni</i></b> | 103 |
|---|-----|

## ***Parte seconda – Le esperienze a scuola***

Maria Cristina Romaldini, Graziano Cingolani, Lidia Mencarelli, Alessandro Belardinelli  
ITCG G. Antinori di Camerino

***Sulla linea della sicurezza*** 113

Renzo Montesanto, Maria Angela Ercoli, Marta Cavalieri, Mimmo Caiati  
IPSIA O. “Ricci” di Fermo

***Occhio SEMPRE alla sicurezza!*** 131

Cristina Filipponi, Elisa Gabrielli, Elda Marchetti  
Istituto Alberghiero “Nebbia” di Loreto

***Abbattiamo il rischio*** 146

Cristina Luzi, Annamaria Monachesi, Nunzia Savino  
IPS “Ivo Pannaggi”, sede associata dell’IIS “Bramante” di Macerata

***Insieme nell’emergenza*** 171

Teresa Ceccarelli, Giancarlo Franceschini, Giovanna Genovese  
Istituto Tecnico Agrario “A. Cecchi” di Pesaro

***Natura, cultura, sicurezza*** 195

Giuseppe De Santis, Concetta Formicone, Luigi Giannetti  
IPSIS di San Benedetto del Tronto

***Muoversi in sicurezza*** 214

Lucia Evangelisti, Ivana Bozzo, Cinzia Corneli  
IPS “Alfredo Panzini” di Senigallia

***Panzini ... sicuro!*** 231

## ***C – Appendici***

Appendice I

***I questionari iniziali*** 252

a cura di Maria Carla Fuscà e Lauretana Fogante

Appendice II

***Il profilo dell’alunno disabile*** 261

a cura di Serafina Olmo

Appendice III

***Strumenti per documentare*** 266

A cura di Graziella Pozzo

|  |     |
|--|-----|
| Appendice IV   |     |
| <b><i>Monitoraggio: scheda docenti e studenti</i></b>  | 270 |
| A cura di Graziella Pozzo  |     |
| Appendice V  |     |
| <b><i>Questionario di valutazione finale</i></b>   | 274 |
| A cura di Graziella Pozzo  |     |
| Appendice VI   |     |
| <b><i>Segnaletica e comportamenti corretti e critici: una documentazione fotografica</i></b> | 276 |
| a cura di Anna Giulia Chiatti  |     |





*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per le Marche  
Direzione Generale*



*Regione Marche  
Dipartimento per le politiche integrate  
di sicurezza e per la Protezione Civile*

Con il progetto “Tra Svantaggio e Sicurezza. Un’autonomia possibile” gli studenti di alcuni Istituti Professionali delle Marche sono stati invitati ad intraprendere un difficile percorso per cercare di raggiungere obiettivi ambiziosi come la conquista di una certa autonomia da parte di ragazzi con disabilità permanenti o transitorie.

Quando il progetto è stato varato ne sono state rilevate le difficoltà ed è stato apprezzato il coraggio dei docenti, degli studenti e dei loro dirigenti di intraprendere e percorrere una strada così inesplorata quanto accidentata.

Il giorno della presentazione ufficiale del progetto sono stati formulati gli auguri per il conseguimento dei migliori risultati possibili; a conclusione del percorso, nell’esprimere soddisfazione per il successo conseguito, desideriamo ringraziare i protagonisti per l’impegno profuso nel lavoro affinché la loro esperienza fosse una occasione di crescita culturale, sociale e individuale.

Siamo consapevoli dello sforzo che è stato richiesto agli studenti e ai loro insegnanti i quali hanno dovuto coniugare gli apprendimenti curriculari con quelli del progetto tutti incentrati sulla “cultura della sicurezza”, argomenti molto specifici anche se trasversali a tutte le discipline.

Alcuni risultati ottenuti saranno immediatamente spendibili e utilizzabili dagli studenti, altri lo saranno nel tempo, quando le esperienze fatte saranno pienamente metabolizzate e produrranno un sapere consolidato che sarà loro utile sempre e ovunque.

Invitiamo questi giovani a non dimenticare tale esperienza ma, se possibile, approfondirla e utilizzare gli apprendimenti conseguiti nelle situazioni critiche a cui la vita li porrà di fronte, così scopriranno che il “saper fare” nei momenti di rischio è risolutivo per sé e per gli altri.

Un dovuto ringraziamento va agli esperti che a vario titolo hanno prestato la loro opera e messo in campo le loro competenze migliori, non solo per il raggiungimento degli obiettivi propri di questo progetto, ma anche per aver facilitato a tutti i soggetti coinvolti un compito sicuramente difficile.

MIUR-Ufficio Scolastico Regionale  
Il Direttore  
Michele Calascibetta

Regione Marche  
Il Presidente  
Gian Mario Spacca



**PARTE PRIMA**

## **I contributi del team di progetto**





# Realizzazione di un percorso didattico: tra sfida e utopia

*Anna Giulia Chiatti*

*responsabile dei progetti educativi sulle tematiche della Protezione  
Civile per la Regione Marche, referente del Comitato Tecnico Paritetico*

*Il mondo al quale avete dedicato la maggior parte  
della vostra vita in stato di veglia - il mondo della  
produzione, della persuasione, dei trasporti, degli  
acquisti e delle vendite - è governato da certe leggi,  
ossessionato da certi difetti (che forse voi potreste  
aiutare a correggere) e minacciato da certi pericoli  
che potreste aiutare a evitare.*

H. G. Wells

## Prodromo

Nel 2006 il progetto “Alcesti” ha rappresentato per le Politiche integrate di Sicurezza e per la Protezione Civile della Regione Marche una notevole quanto significativa evoluzione dell’offerta formativa rivolta alle scuole della regione, in quanto la proposta presentata le coinvolgeva per periodi di largo respiro, dai due ai cinque anni, ritenendo essere questi i tempi indispensabili per procedere con un lavoro sistematico e poter registrare risultati certi.

Precedentemente la Protezione Civile si era impegnata con una serie di attività non collegate tra loro, dirette a volte ai docenti, altre volte agli studenti, perché si perseguivano obiettivi diversi quali una informazione di base sulle calamità naturali, nozioni elementari di pronto intervento quindi una sensibilizzazione generica sui temi della Sicurezza. Con il concorso “Tana Salvi Tutti”, varato nel 2001, si è voluto verificare concretamente se, come e quanto il messaggio base fosse arrivato ai destinatari cercando di evincerlo dalle produzioni scolastiche presentate anno dopo anno, per la partecipazione alla selezione.

Il primo Protocollo d’intesa tra Regione Marche e Ufficio Scolastico Regionale del 2004 ha dato la possibilità di entrare nelle scuole e presentare proposte operative con qualche ambizione in più rivolte, prima, alla formazione dei docenti per metterli in condizione di affrontare con una competenza specifica i temi della Sicurezza da sviluppare didatticamente poi con i propri alunni. In questo nuovo clima si sono inseriti poi i progetti “Alcesti” e PROGESIS, “Tra Svantaggio e Sicurezza. Un’autonomia possibile”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Nel corso del volume ci si riferirà al progetto sia usando il suo titolo, sia l’acronimo PROGESIS.

La qualità dei due progetti ha meritato dall'UNESCO l'inserimento nella DESS (Decade dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile) in quanto essi hanno evidenziato le caratteristiche educative legate al concetto di sostenibilità, coerenti con i parametri dei protocolli del programma UNESCO-DESS che certifica iniziative, progetti ed eventi che "contribuiscono in maniera significativa a realizzare gli obiettivi del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile".

Il riconoscimento, conferito dal Presidente della Commissione Nazionale Italiana UNESCO attraverso il parere dell'apposito Comitato scientifico, si è basato quindi sulla rispondenza delle attività proposte ai principi cardine della DESS.

Tra questi, nei due progetti hanno assunto particolare evidenza:

- il carattere innovativo delle metodologie didattiche e dei materiali utilizzati;
- il legame con il contesto culturale e territoriale di riferimento;
- la capacità di affrontare una particolare dimensione dello sviluppo sostenibile che è quella della salvaguardia e della prevenzione dagli eventi catastrofici naturali e indotti dall'uomo e della tutela del patrimonio artistico, storico, ambientale in relazione ai rischi contemplati nell'ambito della "Protezione Civile" (solo per "Alcesti");
- l'integrazione tra competenze diverse che si è realizzata con l'interazione nella formazione tra esperti della progettazione didattica;
- la presenza di forti elementi di partecipazione e di disseminazione di buone pratiche che ha coinvolto associazioni, enti pubblici e privati, il mondo del volontariato ed ha esteso il progetto a realtà europee e internazionali con l'apporto delle scuole ucraine e argentine (solo per "Alcesti");
- la realizzazione della valutazione interna ed esterna dell'incidenza dell'iniziativa, costruita come strumento *in progress* e sommativo e come controllo a posteriori sulla ricaduta della formazione in ambito scolastico e nella società civile;
- la finalità educativa "attiva": diffusione culturale, promozione dei valori, formazione di competenze, induzione di comportamenti virtuosi;
- la presenza di una manifestazione espositiva (solo per "Alcesti") e di un evento comunicativo delle esperienze educative e didattiche.

L'insieme delle nuove esperienze è stato anche l'occasione per aderire alle norme europee in materia di istruzione ed educazione, ma volendo guardare più da vicino la nostra realtà, per riflettere e per ripensare molti aspetti delle proposte fino ad ora avanzate alle scuole; ad esempio, è risultato evidente che gli studenti, presi in considerazione come categoria omogenea, vanno considerati invece come persone singole, ognuno con le proprie capacità, con i sentimenti personali, con i propri comportamenti. Ciò ha evidenziato che le diversità producono ricchezza.

Da questa apparentemente semplice osservazione e dalla constatazione che ragazzi con abilità diverse sono per lo più inseriti negli Istituti Professionali - 1.057 su un totale generale di 5.324 – (si veda il contributo di Catozzo in questo volume), è scaturita l'idea guida per il progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza. Un'autonomia possibile", con l'obiettivo di dimostrare che le diverse abilità, vissute alla luce di una logica inclusiva, sono una risorsa; inoltre ha giocato un ruolo rilevante anche la riflessione che ognuno di noi può trovarsi improvvisamente, anche se temporaneamente, in situazione di svantaggio, senza per questo dover subire l'umiliazione dell'emarginazione.

## Protezione Civile, Regione Marche e scuola

La Protezione Civile, come si sa, è un Sistema ben organizzato di forze che concorrono insieme, in caso di emergenza dovuta a catastrofi naturali e/o indotte dall'uomo, alla tutela dell'incolumità delle persone e alla salvaguardia dei beni culturali.

Il Sistema viene declinato sul territorio con strutture a livello regionale, provinciale e comunale con l'impiego di molti uomini che operano efficacemente utilizzando strumenti e mezzi all'avanguardia avvalendosi della collaborazione insostituibile di volontari.

Come già detto, la Regione Marche ha avviato da lungo tempo, attraverso protocolli d'intesa sottoscritti con l'USR, un percorso di informazione e sensibilizzazione; ora si cimenta con la formazione della popolazione scolastica sui temi della Sicurezza, con programmi specifici proposti dal Dipartimento regionale della Protezione Civile.

In generale tra le varie offerte formative, l'attività che sicuramente riscuote sempre più successo tra gli studenti è la visita alla Struttura regionale della Protezione Civile, dove questi possono vedere l'intera organizzazione: gli strumenti, i mezzi e i materiali di cui essa è dotata, e venire così esaurientemente informati dagli operatori e dai tecnici, messi a loro disposizione, su tutte le fasi della complessa macchina del primo soccorso.

Con le visite alla SOUP (Sala Operativa Unificata Permanente) e al CAPI (Centro Assistenza Pronto Intervento) gli studenti hanno la possibilità di conoscere la Centrale di un sistema operativo e il suo funzionamento, ricevendo così un'immagine positiva dell'Istituzione, che è sempre funzionante con attività di previsione e di prevenzione e che opera attivamente e tempestivamente in caso di catastrofe.

Anche in occasione di questo progetto ogni studente ha avuto modo di verificare personalmente e direttamente l'esistenza, la consistenza e la concretezza di tale struttura da cui ha tratto anche un beneficio psicologico, in quanto si è sentito più sicuro e più fiducioso nelle istituzioni, consapevole dell'esistenza di un efficiente sistema di soccorsi, attivo e pronto ad intervenire tempestivamente sempre e ovunque se ne presenti la necessità.

La cittadinanza è a conoscenza solo in generale dell'esistenza della macchina organizzativa dei soccorsi di Protezione Civile, ma non è sufficientemente informata ad esempio sul Piano comunale; infatti, risulta che non esiste in merito una informazione precisa e puntuale del cittadino, curata dai rispettivi Comuni.

Per ovviare a ciò nel programma di formazione per studenti aspiranti a diventare tutor è stato previsto, tra l'altro, anche l'approfondimento di un tema di rilevante quanto attuale interesse, quale è la conoscenza del Piano di Protezione Civile dei rispettivi Comuni: gli studenti nel contattare le Amministrazioni comunali, per avere informazioni e delucidazioni su tale documento, a volte hanno scoperto che era inesistente e, quando c'era, esso non era completo oppure ancora non operante. Ciò ha determinato nei giovani sorpresa e in una certa misura anche sfiducia.

La scuola negli ultimi anni chiede sempre più spesso interventi mirati non solo per rispondere meglio alla richiesta di sicurezza, che è ormai classificata tra i bisogni primari, ma anche perché è stato riconosciuto il valore della Educazione alla Sicurezza che si persegue con l'acquisizione di comportamenti idonei a gestire fenomeni complessi. Pertanto è chiaro a tutti che non basta essere informati, ma è indispensabile essere formati. Da questa esigenza è nata l'idea di PROGESIS e l'uso del *Pedagogical Planner* (si veda il contributo di Dagnino, Ott, Tavella in questo volume).

## Nascita del progetto e costituzione del team

Dopo circa due anni di gestazione, durante i quali l'idea base è stata valutata e studiata, è stata stilata una prima bozza del progetto.

Contemporaneamente sono stati cercati e individuati esperti ai quali chiedere di collaborare per affidare loro la realizzazione di questa esperienza pilota<sup>2</sup>.

- Graziella Pozzo per le competenze sulla ricercaazione
- Michela Ott per la creazione di una piattaforma e l'indispensabile uso delle Tecnologie informatiche del CNR
- Lauretana Fogante per l'aspetto psicologico relativo alla gestione delle emozioni
- Rosanna Catozzo come referente USR Marche nonché Coordinatrice per l'handicap
- Francesca Dagnino quale tutor di rete ITD del CNR
- Serafina Olmo come insegnante-tutor facilitatore della piattaforma territoriale
- Bruno Losito quale valutatore esterno

Questi hanno formato lo staff che all'inizio dell'anno scolastico 2009/2010 ha varato il progetto presentandolo ai Collegi dei docenti delle sette scuole che avevano dato la propria adesione.

Nei due anni di ricerca questi esperti hanno guidato docenti e studenti con incontri in presenza per riflettere sullo stato dei lavori e per uno scambio di esperienze; hanno seguito l'operato dei docenti con modalità di sostegno anche a distanza per realizzare un monitoraggio preciso e puntuale e hanno realizzato un sito *facebook* per gli studenti. Il loro ruolo di facilitatori è stato determinante per spingere alla riflessione profonda docenti e studenti e indurre un necessario cambiamento.

## Ruolo dei vari attori

L'Ufficio Scolastico Regionale, partner della Regione Marche secondo il Protocollo d'intesa del 15/12/2007, attraverso la Prof.ssa Rosanna Catozzo aveva indicato alcuni Istituti Professionali che, accogliendo studenti con abilità diversificate, potevano essere interessati alla sperimentazione.

I Dirigenti scolastici di tali istituti, preventivamente interpellati, hanno poi dato la loro disponibilità e quella di un certo numero di docenti da loro individuati, probabilmente fra quelli che avevano già dato prova di essere dotati di una sensibilità particolare, di una buona preparazione e di uno spiccato desiderio di apprendere.

La presentazione del progetto ai singoli Collegi dei docenti è servita a precisare gli obiettivi che si volevano raggiungere con tale sperimentazione e a sottolineare che questa li avrebbe impegnati per due anni, che avrebbe coinvolto in maniera diversa le varie componenti di ogni Istituto e che i docenti avrebbero avuto un supporto determinante in una piattaforma telematica, quale guida costante e rapido mezzo di comunicazione con lo staff e con gli altri partecipanti.

<sup>2</sup> Colgo qui l'occasione per ringraziare Maria Carla Fuscà per la preziosa collaborazione data al progetto in tutte le sue fasi.

Sono stati coinvolti nella sperimentazione complessivamente *centocinquanta studenti*, un certo numero di personale ATA, *ventiquattro docenti* di cui *nove insegnanti di sostegno* i quali da subito hanno fatto presente che il loro ruolo, fortemente sottostimato all'interno degli istituti, non rispettosi delle disposizioni del DL n° 297 del 16-04-1994, non avrebbe consentito di poter partecipare liberamente all'iniziativa e, quindi, di poter esprimere pienamente la propria professionalità.

Il progetto è stato avviato con la somministrazione di questionari distribuiti a tutti i soggetti coinvolti: dirigente, docenti, personale ATA e studenti; con tale indagine sono state raccolte notizie qualitative e quantitative, utili quanto necessarie, per definire la fisionomia da dare alla proposta operativa, nonché per valutare il grado di preparazione di base, la disponibilità e i bisogni dei diversi fruitori della sperimentazione.

Dalla presentazione delle classi e degli studenti con diagnosi sono emersi successivamente altri dati significativi che hanno messo in condizione gli esperti di riflettere sulla metodologia più appropriata da applicare: la didattica per *progetti* e le metodiche della *ricerca azione* si sono dimostrate le più idonee al tipo di lavoro che il progetto esige.

## **La sperimentazione alla luce dei risultati**

Dalle relazioni dei docenti pervenute a chiusura dei lavori sono emerse le difficoltà, le ansie, le preoccupazioni e il lavoro che questi hanno potuto, voluto e saputo affrontare: a volte, da situazioni di diffidenza iniziale i docenti sono arrivati a stati di entusiasmo, perché il percorso faticosamente fatto ha dato loro la possibilità di prendere consapevolezza dell'importanza di saper calcolare i rischi reali, propri dell'ambiente scolastico, mai fino ad ora sufficientemente considerati.

La tanto discussa prova di evacuazione ritenuta spesso inutile, vissuta quasi sempre come una perdita di tempo, non è stata ancora abbastanza rivalutata, tuttavia ha rappresentato l'occasione per fare osservazioni e tante riflessioni che hanno dato modo di constatare in ogni Istituto diverse criticità che contrastano con le vigenti norme sulla sicurezza e hanno evidenziato comportamenti gravemente inadeguati da parte degli adulti e dei ragazzi.

Docenti, studenti e il personale ATA, nel rivedere il piano di emergenza del proprio Istituto, hanno valutato a pieno l'importanza di conoscerlo bene e di reconsiderarlo con l'ottica di chi è in condizioni di difficoltà. È stato così possibile riflettere sulla leggerezza con cui si effettuano le prove di evacuazione, non stimate ancora quale mezzo idoneo per l'acquisizione dei necessari automatismi che possono determinare una sostanziale differenza nel momento in cui si affronta un pericolo reale.

Sia i docenti che gli studenti hanno riconosciuto di aver avuto l'opportunità di acquisire competenze nuove e diverse di carattere organizzativo, gestionale e comunicativo, il saper lavorare in gruppo rispettando i tempi, il lavoro e il punto di vista altrui, cercando di rendere flessibile anche il proprio, sviluppando così competenze specifiche che vanno nella direzione di una vissuta cittadinanza attiva.

L'aver affrontato le problematiche che emergono soprattutto in situazioni di rischio, come la paura e il panico diffusi, ha rappresentato per la maggioranza degli studenti

l'occasione per riconsiderare il valore della propria e dell'altrui incolumità e maturare competenze emotive forse sconosciute. In una relazione conclusiva si legge: «... il progetto ha sicuramente aiutato i ragazzi a crescere da protagonisti in una società che dà spesso per scontate le cose importanti e per importanti le cose futili». Al di là del tono lievemente retorico della frase, tale affermazione testimonia che l'obiettivo relativo alla consapevolezza è stato raggiunto.

Dalla lettura delle singole relazioni redatte dai team d'Istituto, che sono parte integrante della presente pubblicazione, molti e diversi sono gli aspetti che sarebbe bene prendere in considerazione; per coglierli tutti si invita alla loro lettura attenta, affinché gli interessati ne possano trarre spunti di riflessione utili a riconsiderare il proprio e l'altrui comportamento di fronte ad un pericolo che potrebbe non essere sempre ipotetico.

## Considerazioni e riflessioni sulle metodologie applicate

A scuola la crescita non riguarda solo la componente studentesca, ma è l'occasione di miglioramento per tutti; infatti è impossibile vivere un anno scolastico senza essere coinvolti in un processo di apprendimento più ampio e generalizzato. In questa occasione specifica l'entità del coinvolgimento ha dato ai docenti la possibilità di fare esperienze nuove e concrete che hanno prodotto conoscenze e competenze metodologiche e didattiche, forse neppure ipotizzate all'inizio, tanto che alcuni di essi più che coinvolti si sono sentiti "travolti" dalle proposte degli esperti.

Il progetto è stato una opportunità per sperimentare, in alcuni casi per la prima volta, la validità e la trasversalità della proposta, agganciabile a diverse discipline che possono essere utilizzate non solo per apprendimenti curriculari, ma anche per raggiungere obiettivi altri attraverso dispositivi e strumenti quali:

- il *patto di corresponsabilità*, grazie al quale ogni attore del progetto è diventato protagonista in quanto si è sentito coinvolto in prima persona; infatti ognuno ha dovuto mettere in campo le proprie capacità ed è stato messo in condizione di agire e di decidere, perché nessun altro avrebbe potuto fare la sua parte;
- l'uso del *diario di bordo*, per indurre all'esercizio della riflessione sistematica e alla raccolta della documentazione dei processi in atto, utilizzato anche come specchio rifrangente attraverso il quale controllare se la direzione presa era quella giusta;
- l'introduzione di *strategie di cerniera*, attivate tra docenti e studenti, ma ancora più tra studente disabile e gli altri, che ha reso sempre più significativa la comunicazione, elemento determinante in presenza di persone in difficoltà, diventate più operative e responsabili in un clima di apprendimento condiviso;
- la pratica di una *attività documentale* richiesta ai docenti ha rappresentato la possibilità di rivedere di volta in volta le azioni poste in essere, il loro logico e coerente svolgimento, di valutare i diversi e molteplici punti di vista, di avvalersi di una equilibrata distanza critica per le valutazioni a breve e medio termine, con la possibilità inoltre di leggere tra le righe i particolari anche apparentemente irrilevanti, capaci tuttavia di assumere, nel giusto contesto, significati speciali;
- l'impiego di *schede di feedback*, somministrate sistematicamente agli studenti, è ser-

vito a far conoscere il loro punto di vista e contemporaneamente a monitorare il percorso che si stava facendo nonché a verificare se e quando aggiustare il tiro;

- l'uso dell'*intervista*, introdotto in itinere, ha rappresentato la viva voce degli studenti che si sono dimostrati capaci di dare suggerimenti, fare critiche, avanzare proposte.

## Conclusioni e auspici

Dopo aver letto le relazioni consuntive prodotte dai docenti, si può affermare che diversi sono stati i cambiamenti emotivi e cognitivi che il progetto ha prodotto, nonostante il *turnover* dei docenti, segnalato da tutti tra le criticità. Questo aspetto negativo, se preso in considerazione a tempo debito e se ben gestito, sarebbe potuto diventare, come è stato in qualche Istituto, una positività; infatti utilizzando la fase informativa destinata ai nuovi docenti come momento utile per tutti, necessario per riprendere le fila dei temi e dei problemi affrontati nell'anno scolastico precedente, i nuovi arrivati nel portare energie ed entusiasmi freschi avrebbero guardato all'esperienza da fare con un diverso punto di vista non l'avrebbero subita come spesso è accaduto, ma vi avrebbero spontaneamente aderito.

Mentre è acclarata per tutti la conquista di varie nuove competenze, non si può dire altrettanto circa l'obiettivo sull'autonomia possibile, che non era stata pensata solo per gli studenti diversamente abili. Tuttavia si deve riconoscere che sono stati fatti i primi passi, che sono sempre i più difficili, e oggi si può affermare che il processo avviato fa sperare in un futuro successo possibile, sempre in proporzione ai mezzi di varia natura messi a disposizione. In verità, sarebbe più corretto parlare di 'autonomie possibili', tante quante sono le persone che hanno cercato di raggiungere la propria, con la consapevolezza che un tale processo non può mai dirsi concluso.

Vale la pena di sottolineare l'importanza della conquista del concetto di "speciale normalità", che facciamo nostro, in cui la diversità, proprio perché speciale, ha bisogno di essere considerata e sostenuta con attenzioni particolari in ogni ambito della vita quotidiana.

In ogni relazione è emersa l'importanza di aver instaurato in classe un clima di collaborazione senza il quale nessuna azione educativa e didattica può avere successo e nessuna scuola può essere definita inclusiva, nessun processo di apprendimento può dirsi significativo.

L'utilizzo della piattaforma e del *Pedagogical Planner*, oltre che rappresentare una importante innovazione dovuta anche all'uso degli strumenti informatici, ha contribuito a velocizzare i tempi, a facilitare la comunicazione a distanza, nonché a pianificare correttamente le attività di progetto.

Per il prossimo anno scolastico ci auguriamo che tutti i Dirigenti, considerati i risultati ottenuti, d'accordo con i Collegi dei docenti, inseriscano nel POF del loro Istituto questo progetto e, apportando opportune modifiche, lo ripropongano coinvolgendo un numero più ampio di classi.

Gli insegnanti che hanno avuto l'opportunità di acquisire nuove competenze, valutabili e spendibili come una specializzazione conseguita con un reale aggiornamento in servizio, potrebbero e dovrebbero avere l'opportunità di aggiornare i colleghi, di valorizzare

e non disperdere un tale bagaglio di conoscenze preziose, acquisite non senza impegno e sacrificio (si veda il contributo di Pozzo in questo volume). Tali competenze, se valorizzate opportunamente in un contesto di reti di scuole, potrebbero produrre, a costo zero, un aggiornamento utile sia per l'apprendimento delle discipline curriculari sia per le attività integrative.

In qualità di responsabile dell'attuazione dei progetti promossi dal Comitato Tecnico Paritetico vorrei vedere in un futuro prossimo la diffusione di questo progetto sperimentale affinché fosse conosciuto, diffuso e fatto proprio da tutte le scuole delle Marche.

La disseminazione potrebbe avvenire a partire dalle sette scuole che hanno partecipato a questa prima esperienza le quali, avvalendosi anche dei mezzi tecnologici oggi a disposizione, potrebbero socializzare l'esperienza fatta, diffondere le conoscenze a cui sono pervenute divulgando le metodologie usate e le attività specifiche, incoraggiando così altri istituti ad intraprendere un percorso analogo.

I risultati ottenuti rappresentano un patrimonio rilevante, assolutamente da non disperdere, che ha innescato nelle coscienze dei partecipanti un processo irreversibile da tenere comunque sotto controllo, prendendo in considerazione tutte le variabili indipendenti relative agli eventi, alle loro conseguenze, al territorio colpito e alle persone che le subiscono. Il lavoro da fare va nella direzione di una vera educazione permanente.

Il Sistema di Protezione Civile si potrebbe ulteriormente arricchire di una rete di scuole dedite alla diffusione e alla formazione le quali, facendo sistema, renderebbero più agevole ogni tipo di intervento in caso di calamità naturale o indotta dall'uomo, in quanto essa si troverebbe ad agire su una popolazione preparata, consapevole, pronta alla collaborazione, facile da gestire.



# L'integrazione degli alunni disabili nelle Marche: dati, problemi e prospettive

*Rosanna Catozzo*

*referente regionale per la disabilità dell'Ufficio Scolastico Regionale delle Marche*

*Il problema della salute e della disabilità, due aspetti dello stesso fenomeno, sta nel riconoscere la nostra condizione umana che per alcuni comporta disabilità nel presente, ma che per tutti può comportarla nel futuro.*

*L'enfatizzare ciò che noi abbiamo in comune, come esseri umani, rende più facile il rispetto e l'adattamento alle cose che ci rendono diversi.*

Matilde Leonardi

## Gestione dei dati sulla disabilità a livello regionale e per ogni ordine e grado di scuola

L'Ufficio Scolastico Regionale si occupa di disabilità a molti livelli.

Brevemente ne illustrerò i più importanti.

|          | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2003-04 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2004-05 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2005-06 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2006-07 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2007-08 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2008-09 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2009-10 | Numero<br>alunni<br>disabili<br>2010-11 |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ancona   | 964                                     | 1.072                                   | 1.145                                   | 1.250                                   | 1.355                                   | 1.465                                   | 1.552                                   | 1.670                                   |
| Ascoli   | 904                                     | 941                                     | 1.011                                   | 1.107                                   | 1.181                                   | 1.222                                   | 1.328                                   | 1.369                                   |
| Macerata | 746                                     | 796                                     | 840                                     | 911                                     | 971                                     | 1.014                                   | 1.016                                   | 1.157                                   |
| Pesaro   | 708                                     | 783                                     | 868                                     | 967                                     | 1.053                                   | 1.115                                   | 1.175                                   | 1.128                                   |
| Marche   | 3.322                                   | 3.592                                   | 3.864                                   | 4.235                                   | 4.560                                   | 4.816                                   | 5.116                                   | 5.324                                   |

Tabella 1. *Dati sulla disabilità a livello regionale*

Dalla Tabella 1 si evince un aumento degli alunni disabili negli ultimi sette anni di 2.002 unità nella nostra regione, pari al 37,60%.

Nella Tabella 2 vengono evidenziati gli alunni disabili (a.s. 2010-2011), divisi per ordine di scuola.

|                 | Ancona       | Ascoli       | Macerata     | Pesaro       | Marche       |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Infanzia</b> | 174          | 140          | 131          | 105          | 550          |
| <b>Primaria</b> | 594          | 429          | 427          | 451          | 1.901        |
| <b>1° Grado</b> | 438          | 384          | 304          | 263          | 1.389        |
| <b>2° Grado</b> | 464          | 416          | 295          | 309          | 1.489        |
| <b>Totale</b>   | <b>1.670</b> | <b>1.369</b> | <b>1.157</b> | <b>1.128</b> | <b>5.324</b> |

Tabella 2. *Alunni disabili divisi per provincia e ordine di scuola: anno scolastico 2010/11*

Oltre a questi dati aggregati è possibile fornire altre rappresentazioni utili a gestire la complessità dell'argomento ed individuare alcune criticità (Tabelle 3 e 4).

|                            | Scuola Infanzia  | Scuola Primaria | Scuola Secondaria Primo Grado | Totale Scuola Infanzia e Primo Ciclo |
|----------------------------|--|-----------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Ancona</b>              | 174  | 594             | 438                           | 1.260                                |
| <b>Ascoli Piceno/Fermo</b> | 140  | 429             | 384                           | 953                                  |
| <b>Macerata</b>            | 131  | 427             | 304                           | 862                                  |
| <b>Pesaro</b>              | 105  | 451             | 263                           | 819                                  |
| <b>Totale</b>              | <b>550</b>   | <b>1.901</b>    | <b>1.389</b>                  | <b>3.840</b>                         |
|                            | <b>14,32%</b>  | <b>49,51%</b>   | <b>36,17%</b>                 |                                      |
|                            | Percentuali rispetto al totale alunni diversamente abili Scuola Infanzia e Primo Ciclo |                 |                               |                                      |

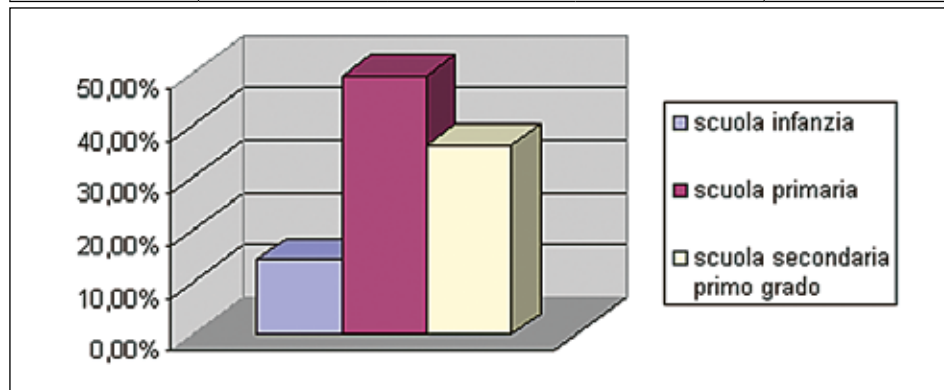


Tabella 3. *Distribuzione alunni disabili nelle scuole del primo ciclo: anno scolastico 2010/11*

|                     | Licei<br>Classici<br>e Scientifici | Licei<br>Artistici | Istituti<br>Tecnici | Istituti<br>Profession-<br>nali | Totale<br>Scuole<br>Secondo<br>Ciclo   | Totale<br>Generale |
|---------------------|------------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------------------|--|--------------------|
| Ancona              | 16                                 | 31                 | 87                  | 330                             | 464  | 1.670              |
| Ascoli Piceno/Fermo | 15                                 | 36                 | 54                  | 311                             | 416  | 1.369              |
| Macerata            | 20                                 | 19                 | 44                  | 212                             | 295  | 1.157              |
| Pesaro              | 35                                 | 37                 | 33                  | 204                             | 309  | 1.128              |
| Totale              | 86                                 | 123                | 218                 | 1.057                           | 1.484  | 5.324              |
|                     | 5,80%                              | 8,29%              | 14,69%              | 71,23%                          | Percentuali rispetto al totale alunni diversamente abili<br>Scuola Secondo Ciclo |                    |
|                     |                                    |                    |                     |                                 |  |                    |

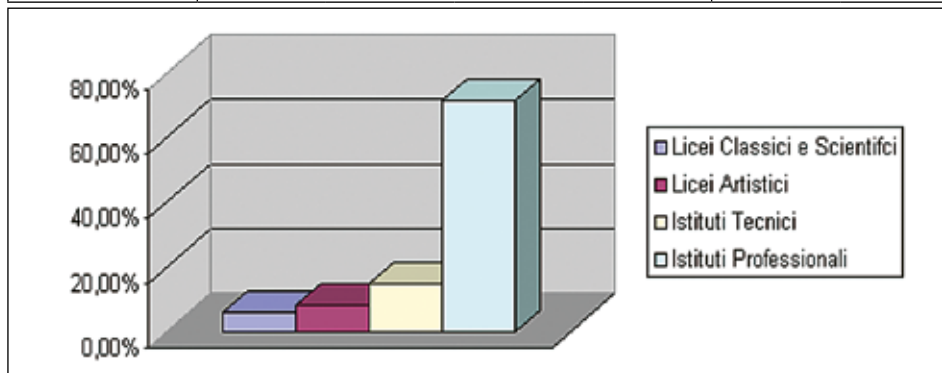


Tabella 4. Distribuzione alunni disabili nelle scuole del secondo ciclo: anno scolastico 2010/11

## Gestione dell'organico dei docenti di sostegno

Se si osservano i numeri relativi agli alunni disabili presenti nella scuola primaria e nella secondaria di secondo grado ci si dovrebbe attendere una sostanziale omogeneità in quanto la durata dei due ordini di scuola è identica: cinque anni. Invece la presenza degli alunni disabili è molto più cospicua nella scuola primaria che nella secondaria di secondo grado. Come mai? La ragione è che molti alunni - soprattutto i gravi e gravissimi - permangono più dei cinque anni previsti alla scuola primaria, e lo stesso succede alla secondaria di primo grado, e assolvono l'obbligo nella scuola secondaria di primo grado. Il problema delle permanenze (boccature) presente fin già dalla scuola dell'infanzia, se da un lato viene fatto in favore del minore disabile, dall'altro spesso gli preclude il passaggio in tutti gli ordini e gradi.

A tale numero di docenti, grazie alla possibilità di decretare posti in deroga si sono aggiunti altri *120 posti in deroga* per un totale di docenti di sostegno di *2.430* per l'anno scolastico 2010/11 con un rapporto quindi alunni/docenti di *2,19*. Naturalmente i docenti di sostegno sono una risorsa importantissima, ma non esclusiva per garantire la *Qualità* dell'integrazione scolastica.

| Numero posti alla chiusura delle operazioni di organico di diritto distinti per ordine e grado di scuola |          |          |          |          |          | Posti<br>“aggiuntivi”<br>a.s. 2010/2011<br>escluse le<br>deroghe | Totale posti<br>istituibili<br>(organico<br>diritto +<br>organico fatto)<br>a.s. 2010/2011 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|--|--|
|  | Infanzia | Primaria | 1° Grado | 2° Grado | Totale A | B  | A+B  |
| Ancona   | 47       | 118      | 103      | 104      | 372      | 361  | 733  |
| Ascoli   | 33       | 120      | 120      | 79       | 352      | 247  | 599  |
| Macerata   | 27       | 100      | 87       | 59       | 273      | 212  | 485  |
| Pesaro   | 28       | 107      | 84       | 63       | 282      | 211  | 493  |
| Marche   | 135      | 445      | 394      | 305      | 1.279    | 1.031  | 2.310  |

Tabella 5. *Numero di docenti di sostegno divisi per ordine di scuola*

A confutazione di un’opinione tanto diffusa quanto erranea, è opportuno sottolineare ancora una volta che, nel quadro ordinamentale che disciplina la materia, il docente di sostegno non va considerato come una risorsa assicurata direttamente al singolo alunno disabile: la sua ragion d’essere scaturisce certamente dalla frequenza dell’alunno che versa in tale condizione, ma la sua funzione essenziale è quella di integrare la totalità delle risorse professionali presenti nel consiglio della classe di cui lo stesso alunno fa parte. Il docente di sostegno è in realtà una risorsa ulteriore assicurata alla scuola, giacché su tutta la scuola ricade il dovere di apprestare, per l’alunno in argomento, gli strumenti che ne favoriscano al meglio l’integrazione, l’educazione, l’apprendimento<sup>1</sup>.

Non a caso il compito di redigere il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è espressamente rimesso al «personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola»<sup>2</sup>, vale a dire all’intero consiglio di classe, e non già al solo insegnante di sostegno: le problematiche che si accompagnano all’inserimento di un alunno in situazione di disabilità devono dunque trovare compiuta risposta nell’impegno funzionalmente complementare del consiglio di classe e del collegio dei docenti, per quanto di rispettiva competenza.

In conclusione, è la scuola che, negli spazi di autonomia accordati dal DPR n. 275/1999<sup>3</sup>, ha il compito di definire, con il responsabile concorso di tutte le sue componenti, l’entità del sostegno da assegnare concretamente ai singoli alunni e di variarne eventualmente la consistenza in corso d’anno - quando ne ricorrano i presupposti e, comunque, con ampia e formale motivazione - dopo le previste verifiche periodiche<sup>4</sup>.

A propria volta la scuola normativamente chiamata, com’è palese, a svolgere un ruolo

<sup>1</sup> «Proprio in quanto risorsa assegnata alla scuola, e non al singolo portatore di handicap, il docente di sostegno fa parte *pleno iure* del Consiglio di classe, ne assume la contitolarità e partecipa alla programmazione educativa e didattica, alla elaborazione e alla verifica delle attività di competenza del Consiglio stesso con riferimento a tutti gli alunni della classe e non al solo portatore di handicap» (artt. 5, primo comma, e 315, quinto comma, del D.L.vo 16 aprile 1994 n. 297).

<sup>2</sup> Cfr. art. 5, secondo comma, del D.P.R. 24 febbraio 1994.

<sup>3</sup> Dall’art. 40, primo comma, della legge 27 dicembre 1997 n. 449 (finanziaria 1998): «In attuazione dei principi generali fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, è assicurata l’integrazione scolastica degli alunni handicappati con interventi adeguati al tipo e alla gravità dell’handicap, compreso il ricorso all’ampia flessibilità organizzativa e funzionale delle classi prevista dall’articolo 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59».

che coinvolge la generalità delle figure professionali, deve poter essere costruttivamente affiancata dagli altri soggetti istituzionali esterni al contesto scolastico, ai quali la stessa normativa affida non meno rilevanti responsabilità e compiti di supporto e di facilitazione, a vantaggio dell'alunno disabile: a tal fine è dunque indispensabile che i Dirigenti Scolastici si attivino sollecitamente presso gli Enti Locali perché garantiscano, nella misura adeguata, gli interventi assistenziali di propria competenza.

## **Protocollo di intesa con la Regione Marche**

È stato siglato un protocollo per una condivisione a tutti i livelli istituzionali delle azioni. All'interno di tale protocollo è previsto un modello unico per tutta la regione di individuazione della disabilità, attenendosi ai codici ICD – 10 (*Classificazione Statistica Internazionale delle malattie e dei problemi correlati alla salute*) e la diagnosi funzionale secondo i parametri dell'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*). L'ICF è novità che certamente ci aiuterà a vedere l'intero mondo delle difficoltà che possono determinare esclusione. Infatti l'ICF non classifica la persona in menomazioni ma interpreta l'individuo per funzioni, per i potenziali legati alle categorie dell'autonomia, della partecipazione, dello sviluppo in relazione ai contesti. In estrema sintesi si parte dalla persona nel suo insieme piuttosto che dai suoi organi singolarmente presi.

Per rendere concretamente operativo questo nuovo strumento, la Regione Marche e l'USR per le Marche stanno organizzando percorsi formativi rivolti a docenti e operatori dell'UMEE (Unità Multidisciplinari Età Educativa) che saranno organizzati a livello provinciale. Tale formazione interesserà nella regione circa 800 persone (2 docenti per ogni istituzione scolastica della regione, personale di tutte le UMEE pubbliche, i Centri privati accreditati e personale degli enti locali) e partirà a ottobre 2011. Lo scopo della formazione è far conoscere i nuovi modelli di individuazione della disabilità e Diagnosi Funzionale e attraverso studi di caso pervenire ad un utilizzo condiviso di tali strumenti. Altro punto di forza di tale formazione è l'eterogeneità dei partecipanti.

## **Reti territoriali**

L'USR organizza, sostiene, promuove ed eroga finanziamenti ai 25 Centri Territoriali (CTI) per l'integrazione e ai quattro Centri Territoriali di supporto (CTS) per le nuove tecnologie rivolte nello specifico agli alunni disabili e alle loro famiglie. L'Ufficio

<sup>4</sup> L'art 6, primo comma, del D.P.R. 24 febbraio 1994 (*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*) impone ai soggetti di cui all'art. 12, sesto comma, della legge n. 104/1992 operatori delle unità sanitarie locali, scuola e famiglie - di far luogo a periodiche «verifiche per controllare gli effetti dei diversi interventi e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico», per valutare cioè l'efficacia degli interventi programmati ad inizio anno e, quando ne ricorra il caso, deciderne anche le eventuali modifiche suggerite dal mutare delle condizioni dell'alunno, in termini di apprendimento, socializzazione, ecc.

Scolastico Regionale intende continuare a rafforzare la logica della ‘rete’, che non è da intendersi come ‘decentramento a cascata’, o delega, ma piuttosto come *patto territoriale di responsabilità* tra scuole e altri soggetti competenti in relazione all’integrazione scolastica, per arrivare a definire più precisamente i reciproci impegni e gli esiti attesi.

In questa ottica ogni CTI ha il compito importante di saper leggere e interpretare i bisogni degli alunni disabili, di trovare le strategie più pertinenti e efficaci per costruire una corresponsabilità, ma non in solitudine, bensì attraverso il dialogo tra le stesse Istituzioni scolastiche, gli Enti territoriali e i servizi socio-sanitari del territorio. L’unica strada percorribile per la costruzione di una scuola inclusiva dove *tutti* gli alunni possano essere messi in condizione di poter apprendere, formarsi e sviluppare il proprio progetto di vita, dipende in grande misura anche dalla capacità di dialogo e di collaborazione tra le scuole.

I CTI e le scuole ad essi afferenti mettendosi in reciproco ascolto e ‘facendo rete’, fra loro e con il proprio territorio, si stanno evolvendo anche con la possibilità di individuare Poli con competenze specifiche su alcune problematiche che possano rappresentare validi punti di riferimento per i docenti e le famiglie.

In sintesi ogni CTI coordina, insieme agli altri soggetti della rete, una serie di servizi quali:

- il supporto, la consulenza e l’assistenza nella realizzazione dei progetti;
- la progettazione di interventi di integrazione;
- la formazione del personale scolastico e non;
- gli acquisti e la gestione delle attrezzature e sussidi didattici.

Oltre ai CTI nella regione funzionano quattro Centri Territoriali di Supporto - CTS - specializzati nelle tematiche legate all’uso delle tecnologie per favorire l’integrazione.

I compiti dei CTS sono i seguenti:

- realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone prassi, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell’integrazione didattica dei disabili attraverso le Nuove Tecnologie;
- realizzare e aggiornare un archivio degli ausili informatici presso le Istituzioni scolastiche di propria competenza;
- sostenere concretamente le scuole nell’acquisto e nell’uso efficiente delle nuove tecnologie per l’integrazione scolastica;
- attivare sul territorio iniziative di formazione sull’uso corretto delle tecnologie rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni disabili.

## **Sostegno e promozione a progetti di eccellenza**

L’USR sostiene e promuove progetti di eccellenza come “I Care” - progetto nazionale di integrazione degli alunni disabili che ha coinvolto nella nostra regione undici reti di scuole per un totale di 45 Istituzioni scolastiche - e “Tra svantaggio e sicurezza” di cui ci occupiamo in questa pubblicazione. “Tra svantaggio e sicurezza” è un progetto in collaborazione con la Regione Marche e il CNR che ha come finalità quella di creare una cultura diffusa della sicurezza e di sviluppare competenze specifiche nel settore della prevenzione in contesti caratterizzati dalla presenza di soggetti diversamente abili. Coinvolge nelle regione sette scuole secondarie di secondo grado. “Tra svantaggio e si-

curezza”, pur aspettando la verifica e la valutazione finale, destinato a diventare “buona pratica” estendibile a tutte le scuole della regione, è quindi un progetto di eccellenza per vari motivi:

- la pluralità e la sinergia dei partner: Regione Marche, USR, CNR, Istituzioni scolastiche autonome;
- la metodologia della Ricerca - Azione usata in tutte le fasi del progetto;
- la messa in pratica del concetto di ‘inclusività’: il progetto è rivolto a tutta la classe, non solo quindi all’alunno disabile e al *suo* insegnante di sostegno;
- il progetto - sul piano educativo - segue la logica del curriculum per competenze (cfr. D.M. 139/2007), dà rilievo e soddisfa l’esigenza di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza quali: saper cooperare, saper tenere comportamenti improntati alla solidarietà sociale, saper gestire le proprie emozioni, saper analizzare una situazione, saper risolvere problemi, saper usare strumenti in modo interattivo, saper controllare una data situazione;
- la formazione e lo scambio negli incontri in presenza e con l’interazione a distanza favoriscono la *collaboratività* e la costruzione di una *comunità* di “professionisti riflessivi” che come afferma Schön è una caratteristica indispensabile per i docenti. L’ottica riflessiva e intersoggettiva costituisce non solo un freno all’autoreferenzialità, ma conferisce anche un *ruolo da protagonista* a tutte le persone e scuole coinvolte;
- la modalità di lavoro del progetto non è fine a se stessa, ma assume una valenza ben più alta in quanto, nella logica dell’inclusione, mira a raggiungere una *migliore qualità di vita* per tutti.

## **La mission per il tempo che viene**

- La nostra Costituzione assegna due compiti alla scuola italiana: trasmettere sapere da una generazione all’altra e farsi laboratorio dove si promuovono socialità e cittadinanza. Per rispondere a questi compiti e al criterio della qualità, l’integrazione deve rientrare nel filone dei diritti umani e delle pari opportunità, che però richiedono non solo la garanzia del diritto, ma anche *l’impegno di tutti* per realizzare concretamente i diritti riconosciuti. Nelle linee guida riguardo l’integrazione del 4 agosto 2009 si afferma infatti che «l’integrazione degli alunni disabili è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell’integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni ad una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici». Noi tutti lavoriamo in questa direzione e il progetto che qui presentiamo ne è un qualificato esempio.

- I vari *accordi di programma* e i protocolli d’intesa non devono restare mere dichiarazioni di intenti, ma diventare *operativi e funzionanti*. Il loro fine è enunciare ed elencare i compiti di ogni istituzione e le modalità di interazione fra di esse, anche prevedendo quale sia l’istituzione che abbia la responsabilità di richiamare le altre agli adempimenti dovuti e a momenti pubblici di verifica.

- Il *modello ICF* rappresenta un utile e condiviso linguaggio rilevante in ambito scolasti-

co, e non solo, per leggere i Bisogni Educativi Speciali degli alunni e definire quali risorse aggiuntive sono necessarie per predisporre interventi individualizzati. Pertanto partirà a breve (presumibilmente ad ottobre del 2011) una formazione per docenti e operatori delle UMEE della regione con moduli comuni e specifici.

- Le *buone pratiche di integrazione* sono costituite da materiali che documentano esperienze, iniziative potenzialmente replicabili. Si tratta della possibilità di trasferire un'esperienza attraverso una riflessione che ne permetta la sua riproducibilità sul piano teorico e della metodologia. Nella regione, nelle scuole di ogni ordine e grado, vi sono buone pratiche di integrazione scolastica. Compito dell'USR sarà monitorare, condividere e divulgare tali esperienze. Questa pubblicazione ne è un esempio importante.

- Le *nuove tecnologie* possono essere considerate come un potenziale elemento facilitatore dell'apprendimento e della comunicazione per permettere a molte persone disabili di svolgere attività e funzioni che sarebbero loro completamente o parzialmente precluse. In tal senso l'USR si impegna a sostenere e stimolare le attività dei quattro Centri Territoriali di Supporto e di tutte le istituzioni scolastiche autonome.



# **Crescere insieme, tra disabilità e sicurezza. Ricerca azione e sviluppo di competenze**

*Graziella Pozzo*

*formatrice e esperta di ricerca azione*

*Un bambino <sup>1</sup>*

*se vive nel rimprovero diverrà intransigente*

*se vive nell'ostilità diverrà aggressivo*

*se vive nella derisione diverrà timido*

*se vive nel rifiuto diverrà sfiduciato*

*se vive nella serenità diverrà più equilibrato*

*se vive nell'incoraggiamento diverrà più intraprendente*

*se vive nella realtà diverrà più giusto*

*se vive nella chiarezza diverrà più fiducioso*

*se vive nella stima diverrà più sicuro di sé*

*se vive nell'amicizia diverrà veramente amico per il suo mondo.*

Andrea Canevaro

## **La sfida di PROGESIS**

Sicurezza e disabilità a scuola richiamano subito alla mente persone dedicate e routine automatizzate: da un lato, il 'responsabile della sicurezza', con il compito di gestire tutti i problemi inerenti; dall'altro, l'insegnante di sostegno' che lavora con l'alunno disabile appartandosi in un angolo dell'aula o in uno spazio apposito. Come se fosse possibile una delega: come se sicurezza e gestione delle emergenze a scuola fossero problemi di pertinenza di pochi e non, invece, aspetti della quotidianità di cui ogni studente e docente, in quanto cittadino, dovrebbe farsi carico con preparazione e consapevolezza; come se l'alunno disabile non fosse anch'egli una persona bisognosa di ascolto e di cura che può sviluppare le proprie potenzialità all'interno di un contesto accogliente e socialmente ricco e costruttivo.

A fronte di un diffuso scetticismo nella gestione dell'emergenza, per esempio, sull'utilità delle prove di evacuazione avvertite dai più come una perdita di tempo, serve ricordare che il rischio è sempre presente e che in alcuni casi è prevedibile e quindi evitabile; così come è necessario prendere coscienza che le disabilità non sono solo quelle permanenti, ma anche quelle temporanee, visto che ognuno di noi può trovarsi in una condizione critica, e che quindi le difficoltà nel far fronte all'emergenza possono essere

<sup>1</sup> Se si sostituisse il soggetto con lo studente o l'adulto, non cambierebbe la sostanza.

di tutti. Osservare e prendere nota di un mancorrente poco solido, rilevare l'apertura di una porta al contrario, tale da rendere disagiata l'uscita in caso di emergenza, osservare nei pressi di una scuola l'assenza di un marciapiede in una strada a forte scorrimento automobilistico, osservare che il segnale dell'emergenza non è fruibile dai vari soggetti disabili – un segnale solo acustico non è percepibile da chi non sente, un segnale solo visivo non è percepibile da chi non vede, una scala non attrezzata non è percorribile da chi si trova in carrozzella - sono tutti esempi di criticità e fonti di rischio che, qualora osservate e segnalate, potrebbero evitare possibili danni alle persone. Così come sapere che la disabilità non è un *unicum*, provare a mettersi nei panni della persona disabile e immaginare le difficoltà derivate da ogni tipo di disabilità aiuta a prestare più attenzione alla creazione di ambienti accoglienti, in cui ognuno si senta integrato e sostenuto nello sviluppo di comportamenti sempre più autonomi. E allora serve progettare misure adeguate al contesto e al tipo di disabilità, con modalità inclusive.

Se è vero che l'educazione alla sicurezza richiede in primo luogo l'acquisizione di comportamenti automatizzati attraverso l'interiorizzazione di comportamenti corretti, è anche vero che è possibile raggiungere obiettivi formativi più alti nel caso di interventi educativi *ad hoc* che intervengano anche sul versante della consapevolezza. Ora, le strade per arrivarci possono essere diverse.

In questo progetto, la scelta è stata per percorsi formativi e di ricerca sul campo volti a modificare atteggiamenti e a favorire l'acquisizione di comportamenti adeguati non tanto attraverso pratiche esercitative irreflesse, quanto piuttosto coinvolgendo in modo attivo gli studenti nei vari momenti: di acquisizione di conoscenze; di osservazione, rilevazione e riflessione su comportamenti, ostacoli e criticità; di individuazione di strategie adeguate e formulazione di proposte migliorative per la sicurezza delle persone, soprattutto se disabili, nei vari ambienti della scuola. Non si trattava dunque di portare le persone a saper eseguire in modo corretto le procedure di routine, quanto piuttosto di portarle a valutare una situazione in tempi rapidi per poter agire in modo informato, attraverso la creazione di contesti in cui la crescita personale e sociale fosse il risultato di esperienze concrete e significative, in cui ognuno potesse condividere una visione comune centrata sull'attenzione per persone più deboli - il diverso o il disabile - movimentando le proprie risorse e partecipando a momenti di riflessione collettiva. Si vedrà come nel processo si siano di fatto modificati atteggiamenti e comportamenti non solo di molti degli studenti coinvolti nella ricerca, ma anche di altri soggetti, *in primis* gli stessi insegnanti.

In questo senso, la sfida posta dal progetto è stata molto alta. In primo luogo, per la delicatezza della tematica e la complessità della domanda iniziale di ricerca: come educare alla sicurezza facendosi carico delle persone disabili nel proprio contesto in modo da portarle ad essere sempre più autonome? In secondo luogo, perché il progetto, mirando a modificare atteggiamenti e comportamenti negli studenti, richiedeva che, anche in conformità con le recenti normative ministeriali, si optasse per interventi didattici e una didattica orientata allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, una didattica per progetti fondata sull'agire in prima persona degli studenti. Infine, derivato dalle prime due scelte, perché si è scelta la ricerca azione come modalità di indagine sul campo atta a favorire, contestualmente all'agire, una riflessione continua sulla pratica, grazie all'uso di dispositivi di distanziamento e di una pluralità di punti di vista.

Nella pratica si è trattato di opzioni tanto più forti in quanto poco adottate nella pratica di insegnamento corrente e quindi poco familiari, visto che a scuola è ancora moneta corrente una modalità trasmissiva che vede gli studenti relegati prevalentemente nel ruolo passivo di ascoltatori, con scarsa possibilità di dare un senso personale a quanto si fa, e ancor meno di prendere decisioni. Adottare una didattica per progetti orientata allo sviluppo di competenze avrebbe richiesto, come di fatto si rileva nelle varie relazioni dei docenti, una rivisitazione delle pratiche didattiche correnti a favore di pratiche maggiormente centrate sul soggetto che apprende, e quindi più attente a processi e strategie. Per poter basare la riflessione sulla pratica, l'ottica di ricerca avrebbe inoltre richiesto di documentare, raccogliere ed elaborare dati - competenze raramente sviluppate nella pratica quotidiana - oltre che una diversa gestione del proprio lavoro e dei tempi. Come si vedrà, è soprattutto su questi due aspetti che si è concentrato l'accompagnamento formativo.

Di fronte alla possibile obiezione che "non si può ogni volta scoprire l'acqua calda" e che sembrerebbe più economico ed efficiente far acquisire comportamenti corretti in tema di sicurezza con procedure automatizzate, si rileva come l'acquisizione di automatismi sia più limitante rispetto all'acquisizione derivata da un coinvolgimento attivo e riflessivo, e quindi più consapevole. La differenza sta principalmente nello sviluppo contestuale di competenze e nell'assunzione di atteggiamenti più positivi e costruttivi favorito dalla seconda modalità. Come si potrà leggere nei sette rapporti delle scuole, le azioni progettate e la riflessione che ne è seguita hanno favorito, infatti, sia lo sviluppo dell'"intelligenza emotiva" o capacità di gestire e controllare le emozioni (Goleman, 1999), utile deterrente ai sentimenti di paura, ansia e panico propri delle situazioni di emergenza, sia una "sensibilità al contesto" che, portando a valutare rapidamente i vari elementi della situazione, lascia la mente libera di valutare il percorso più idoneo nei momenti di rischio<sup>2</sup>.

## Finalità del progetto

*Talvolta è un po' meglio viaggiare che arrivare<sup>3</sup>.*

R.M. Pirsig

Il progetto nasce dal principio che in casi di emergenza, per cause diverse, ogni persona può sperimentare una difficoltà momentanea e quindi diventare temporaneamente disabile. In questo senso il progetto ha posto a tutte le persone coinvolte, studenti, docenti e team di esperti, il tema della sicurezza coniugato con quello dello svantaggio - dove per svantaggio si intende sia quello vissuto dalle persone disabili in modo permanente, sia da chi si trovi in uno stato di disabilità transitoria.

<sup>2</sup> Segnali di una maturata consapevolezza e di una sensibilità al contesto sono evidenti soprattutto nella riflessione ad alta voce degli studenti durante l'intervista finale, di cui si dirà più avanti.

<sup>3</sup> Il senso è nel viaggio. Mentre scrivevo questo contributo ero in montagna, impegnata in escursioni quando il tempo lo permetteva. E' stato durante queste escursioni che ho avuto più volte modo di riflettere su come la felicità e la crescita avvengono mentre sali. Solo se riesci a godere del viaggio senza pensare solo alla meta puoi scoprire la pietra che manda bagliori dorati, il volo a scatti del passerio di montagna, il blu della genzianella diverso da quello della genziana bavarese.

Prendendo le mosse dalle complesse domande poste alla scuola dalla vita sociale, il progetto si proponeva di formare gli studenti coinvolti ad assumere come valore la qualità della vita e a salvaguardarla in tutte le situazioni, in tutte le forme e con tutti i soggetti: dunque, anche e soprattutto in situazioni di rischio e in presenza di soggetti deboli, per far fronte alle quali non basta l'informazione ma serve una formazione. L'idea di fondo, per cui che solo il coinvolgimento in esperienze il più possibile concrete e la successiva condivisione e riflessione su quanto successo è in grado di modificare gli atteggiamenti per portarli a dare sostegno alle persone più deboli, avrebbe favorito lo sviluppo di competenze chiave, proponendo nella vita scolastica forme di anticipazione reale o simulata di esperienze di cittadinanza attiva attraverso un duplice percorso, dalla conoscenza all'azione, dall'azione alla riflessione e alla produzione di nuove conoscenze.

Di fatto, gli aspetti della sfida sopra delineati sono stati altrettanti obiettivi del progetto:

- adottare una nuova prospettiva su sicurezza e disabilità, per considerare entrambe non tanto aspetti eccezionali, quanto aspetti che occorre saper integrare nella quotidianità e che non possono quindi essere delegati ad altri;
- adottare metodologie attivanti e una didattica laboratoriale per lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali;
- progettare e lavorare in gruppo;
- lavorare in un'ottica di ricerca azione, a partire dalla domanda iniziale, proponendo attività significative, osservando e documentando il processo, riflettendo su processi ed esiti.

Il progetto richiedeva in primo luogo un cambiamento di prospettiva: considerare sicurezza e disabilità come aspetti ineludibili della quotidianità e quindi imparare a gestirli, contestualmente allo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali. E' come se invece di percorrere automaticamente la solita strada per andare al lavoro la si guardasse dal punto di vista del viaggiatore curioso che ogni tanto, alzando gli occhi, scopre ora qui un dettaglio interessante, ora là un affresco, un decoro. La strada è la stessa: è la prospettiva a cambiare lo sguardo. Il progetto richiedeva un cambiamento di prospettiva in direzione del viaggiatore curioso, che dà valore al processo, a tutto quanto riesce a vedere e non solo alla meta; e poiché guardare da una prospettiva nuova richiede di muoversi diversamente, a cambiare è tutto l'assetto del corpo che mette in moto parti prima inattive. Per questo, per evitare strappi, è necessario muoversi lentamente.

Di fatto, se pur i rapporti scritti delle scuole mantengono spesso l'andamento delle tipiche relazioni scolastiche, è possibile cogliere tra le righe parecchi segnali di questo lento cambiamento in studenti e docenti, a testimoniare una torsione in atto nei vari soggetti implicati nella ricerca in alcuni momenti topici. Per esempio:

- quando l'insegnante, andando al di là del proprio confine disciplinare, progetta in team per perseguire obiettivi comuni trasversali;
- quando l'insegnante propone azioni in cui gli studenti possono decidere autonomamente, e autonomamente organizzarsi;
- quando viene adottata in modo sistematico la metodologia del lavoro di gruppo per sviluppare collaboratività e confronto critico;
- quando l'insegnante disciplinare gestisce in prima persona l'alunno disabile e promuove azioni che stimolino gli studenti a farsi carico dei compagni più deboli o disabili, assumendo il ruolo di tutor, di sostegno e di facilitazione, dove di solito c'è una delega totale all'insegnante di sostegno;

- quando gli studenti, durante e a seguito delle osservazioni intenzionali, si rendono conto di rischi e maturano proposte migliorative;
- quando l'insegnante osserva e documenta l'azione per poter fondare i giudizi sulle evidenze anziché su impressioni;
- quando insegnanti e studenti riflettono per individuare punti di forza e criticità finalizzati a una messa a punto delle varie azioni.

In altre parole, il cambiamento di prospettiva è meglio osservabile quando viene documentato il processo, quando ci si sofferma sulla cura data ai singoli studenti e alla loro decisionalità. Più che nei prodotti finali degli allievi, il senso della ricerca emerge più chiaramente dal processo, dal 'viaggio' intrapreso.

Nel corso di questo contributo i diversi obiettivi verranno ripresi e intrecciati nella descrizione del percorso formativo effettuato, altrettanti fili del discorso, fino ad arrivare al bilancio finale in cui si potrà vedere in quale misura si è riusciti a cogliere la sfida, con quali esiti, con quale sviluppo di competenze, disciplinari e trasversali, personali e meta cognitive, per studenti e docenti, con quale sviluppo di competenze professionali e, infine, con quale prospettiva e impegno per il futuro.

## **Protagonisti, tempi, fasi e azioni**

Per dare un'idea dell'articolazione del percorso indicheremo le tappe più significative del progetto, specificando per ognuna gli aspetti di qualità. In questo modo appariranno più chiaramente non solo gli intrecci tra la dimensione "sviluppo del progetto in classe" e la dimensione "formazione docenti", ma anche gli aspetti di ricorsività ai due livelli soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo di competenze, in particolar modo lo sviluppo della competenza riflessiva e dell'imparare a imparare.

Sulla traccia del libretto blu con cui è stato reso noto il progetto alle scuole<sup>4</sup>, indicheremo protagonisti, tempi e fasi del progetto, le tappe più significative e le metodiche adottate nel percorso formativo. In questo modo chi legge potrà trovarvi tutti quegli elementi utili a scoprire nei rapporti dei docenti le procedure seguite, a valutare i risultati ottenuti e in quale misura ogni scuola abbia saputo cogliere la sfida.

### *I protagonisti e il team di progetto*

Il progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza. Un'Autonomia possibile" (PROGESIS) ha riguardato sette team di docenti di altrettante scuole secondarie di secondo grado - Istituti tecnici e professionali - della regione Marche, ma i veri protagonisti sono stati gli studenti delle sette classi selezionate e in particolare gli studenti con disabilità diverse delle varie classi.

<sup>4</sup> Il riferimento è al fascicolo *Tra svantaggio e sicurezza. Un'autonomia possibile. Progetto educativo culturale per Istituti di Istruzione Secondaria Superiore*, a cura di Anna Giulia Chiatti, Regione Marche, Dipartimento della Protezione Civile e Sicurezza Sociale, 2010.

Ogni team di docenti, composto nella maggior parte dei casi da due insegnanti disciplinari e un'insegnante di sostegno, ha seguito lo stesso iter formativo guidato da esperti con competenze diverse e funzioni diverse<sup>5</sup>:

- un ingegnere della Protezione Civile, per guidare e sostenere le varie prove di evacuazione;
- una psicologa, per favorire la comprensione di sé e dei propri stati d'animo negativi come ansia, paura, panico, che sempre entrano in gioco in situazioni di emergenza e nelle calamità;
- tre esperti di tecnologie didattiche, per fornire, con il *Pedagogical Planner*, sia gli elementi di base, enucleati in poche parole chiave, per la progettazione dei percorsi didattici, sia gli spazi virtuali in cui contenere tutta la documentazione che si sarebbe via via prodotta, oltre alla messa a disposizione di una piattaforma che avrebbe permesso la discussione e il confronto tra insegnanti durante tutto lo sviluppo del progetto;
- un'esperta delle metodiche della ricerca azione, per stimolare domande e riflessioni durante il processo, fornendo via via strumenti e materiali per la documentazione, l'autovalutazione e il sostegno al processo di scrittura del rapporto finale;
- un valutatore che fornisse una lettura di processi ed esiti da un punto di vista esterno, e quindi meno implicato.

### *La durata, fasi e azioni*

Il progetto ha avuto una durata di due anni e ogni anno corrisponde grosso modo alle due fasi del progetto: una prima fase di sensibilizzazione e una fase di realizzazione del progetto di classe. Consideriamo ora le azioni nelle rispettive fasi<sup>6</sup>.

Anno 2009-2010: fase di sensibilizzazione al tema e di ricognizione.

Il primo anno è servito sia per reclutare gli insegnanti, formare i team e conoscere le classi impegnate nel progetto, sia per fornire l'impalcatura concettuale necessaria per progettare, condurre la ricerca in classe e familiarizzarsi con alcuni strumenti per il monitoraggio delle azioni intraprese.

QUESTIONARIO INIZIALE E CONTRATTO. Le attività sono iniziate con una raccolta di informazioni condotta mediante quattro questionari rivolti rispettivamente a docenti, studenti, dirigenti scolastici e personale ATA, volti a raccogliere informazioni sul loro grado di consapevolezza rispetto alle prove di evacuazione (Appendice I nella sezione "Strumenti" in fondo al volume).

Ogni docente ha inoltre fornito il proprio profilo e il profilo della/e persona/e disabile/i nella classe prescelta (Appendice II nella sezione "Strumenti" contiene la scheda utilizzata per ottenere il profilo degli studenti disabili), ed ha quindi proceduto a presentare l'iniziativa alla propria classe, esplicitando senso e natura dell'impegno, chiedendo agli studenti la loro adesione con forme più o meno articolate di contratto.

<sup>5</sup> Sulle motivazioni della scelta rimandiamo al contributo di Anna Giulia Chiatti in questo volume.

<sup>6</sup> Sull'impatto che le iniziative di questa fase hanno avuto nelle varie classi si rimanda ai rapporti delle scuole.

La stessa cosa è stata fatta dal team di esperti con i docenti, che hanno sottoscritto l'impegno richiesto tramite un protocollo con le scuole.

LE AZIONI COMUNI. Si è quindi avviato in ogni scuola un processo di conoscenza sulla sicurezza che si è realizzato con una serie di iniziative, tra cui quelle comuni sono state:

- le visite guidate alle strutture della Protezione Civile SOUP e CAPI;
- una lezione conoscitiva tenuta da una geologa sugli eventi catastrofici;
- un incontro tenuto dalla psicologa sul tema della gestione delle emozioni, che ha coinvolto gli studenti in prima persona per portarli a individuare quegli stati d'animo come paura e ansia che naturalmente sorgono durante il manifestarsi di eventi calamitosi, a comprendere se stessi in rapporto con gli altri, riconducibile al valore del rispetto degli altri, e a controllare gli stati d'animo negativi per una migliore qualità di vita per tutti, anche dei più deboli<sup>7</sup>;
- due prove di evacuazione, la prima "selvaggia", cioè senza preparazione, la seconda "guidata"<sup>8</sup>; entrambe le prove sono state documentate con strumenti di osservazione forniti dal team di esperti (Appendice III nella sezione "Strumenti") finalizzati a cogliere comportamenti e criticità nei vari ambienti scolastici, e sono state seguite da una riflessione e una discussione su quanto osservato, a cui ha fatto seguito in alcuni casi un lavoro di ricognizione nella propria scuola per prendere atto dello stato di sicurezza.

In questo primo anno, il coinvolgimento attivo dei ragazzi nell'osservazione delle prove di evacuazione, riflessione e successive attività di rilevazione dell'esistente, ha contribuito non solo a rilevare alcune criticità nelle specifiche scuole, ma anche alla costruzione di un clima di classe positivo, basato sulla collaborazione e sul confronto dei punti di vista.

I SEMINARI DI FORMAZIONE (maggio - ottobre 2010). In questa fase, che si è conclusa con una giornata di studio a Loreto ad ottobre, hanno avuto luogo i seminari di formazione con momenti laboratoriali, finalizzati a fornire elementi di conoscenza e sviluppare capacità operative e competenze metodologiche in alcuni ambiti che qui velocemente indichiamo, e che verranno ripresi più avanti.

*Orientamento alle competenze e didattica per progetti.* Il seminario intendeva portare a progettare in un'ottica di sviluppo di competenze, a partire da alcune domande:

- cosa cambia quando si lavora in una prospettiva di competenze rispetto a quando si lavora in una prospettiva di acquisizione di conoscenze?
- in che senso lavorare per progetti è più consona allo sviluppo di competenze rispetto alla lezione tradizionale?
- quali competenze disciplinari e trasversali vengono movimentate nei progetti?
- quali parole chiave e quadro di riferimento usare per la progettazione?

*Introduzione all'uso del Pedagogical Planner e della piattaforma.* I docenti hanno trovato una risposta all'ultima domanda nello strumento di pianificazione elaborato dal CNR di Genova, che è stato oggetto di un incontro specifico in cui i docenti hanno po-

<sup>7</sup> Si veda il contributo di Lauretana Fogante in questo volume.

<sup>8</sup> Si veda il contributo di Andrea Vitale in questo volume.

tuto non solo conoscerne l'impianto metodologico, ma anche sperimentarne da vicino l'uso<sup>9</sup>. In quella occasione è stata anche presentata la piattaforma che avrebbe dovuto diventare lo strumento principe per lo scambio e il confronto tra docenti e il sostegno a distanza.

*Metodiche della ricerca azione.* In questo seminario, si sono presentate le metodiche della ricerca azione come modalità adatta ad investigare la realtà di classe mentre si insegna, con conseguente sviluppo di competenze professionali attraverso compiti che portassero gli docenti a prospettare le azioni da intraprendere e a conoscere e riflettere su modi e strumenti per monitorare le azioni.

Questa prima fase si è conclusa con una giornata di studio per studenti, insegnanti e dirigenti, tenutasi a Loreto nell'ottobre del 2010, della quale anticipiamo l'esito poco felice, spesso riaffiorato nelle riflessioni di insegnanti e studenti, come molla per migliorare.

Secondo anno: 2010-2011: fase di sviluppo e di monitoraggio del progetto.

**SVILUPPO DEL PROGETTO IN CLASSE.** In questa fase ogni team ha finalizzato il proprio piano di azione e quindi sviluppato il progetto in classe. Ogni gruppo di docenti, a partire dalla domanda di ricerca sullo sviluppo di un'autonomia possibile degli alunni disabili riguardo alla sicurezza, ha individuato percorsi differenti: mentre alcuni hanno sviluppato una consapevolezza del "diverso" in vari contesti ed epoche storiche all'interno di una cornice più ampia per arrivare a una sua gestione concreta in classe, altri hanno da subito operato più concretamente per una integrazione del disabile nel "qui ed ora" della classe. In proposito, gli stessi titoli sono spesso sintomatici del taglio dato al progetto.

**IL MONITORAGGIO: INCONTRI DI RIFLESSIONE CON I DOCENTI E SOSTEGNO A DISTANZA** (novembre 2010 - giugno 2011). Per il monitoraggio delle attività sul campo e per sostenere lo scambio e la riflessione dei docenti durante lo sviluppo del progetto sono stati organizzati incontri di riflessione, quattro in tutto, per far sì che ogni team potesse a cadenze regolari presentare lo stato dei lavori e riflettere a partire dai dati raccolti. Intanto era anche stata predisposta una piattaforma a cura del CNR per il monitoraggio a distanza, on line.

Dagli incontri in presenza emergeva via via come gli studenti rispondessero in modo molto positivo sia alle proposte che richiedevano di far emergere il loro vissuto rispetto alle situazioni di rischio, sia alle proposte più operative, come misurare spazi, produrre planimetrie, fare ricerche sul "diverso", preparare domande per le interviste, preparare un video o un PowerPoint per evidenziare carenze dell'istituto o regole di comportamento. Emergeva inoltre come questo modo di lavorare rendesse i ragazzi più disponibili a riflettere sul loro modo di lavorare e sulle difficoltà incontrate al fine di migliorare, come mostra un uso sempre più diffuso, e in alcuni casi sistematico, delle schede di monitoraggio (o schede di *feedback*) per stimolare l'autovalutazione e fornire informazioni utili per la valutazione dell'insegnante (Appendice III).

<sup>9</sup> Per una presentazione del *Pedagogical Planner* si rimanda al contributo di Francesca Dagnino, Michela Ott e Mauro Tavella in questo volume.



Nonostante il numero esiguo di incontri, è stato possibile osservare alcune competenze professionali in sviluppo. Tra queste: la competenza relazionale, grazie allo scambio tra i vari gruppi di docenti; la competenza metodologica soprattutto riferita alla progettazione in un'ottica di ricerca; la competenza osservativa e documentativa, nell'uso di strumenti di osservazione e di documentazione; la competenza tecnologica, soprattutto per via degli stimoli provenienti dall'uso del *Pedagogical Planner*. Gli incontri sono stati infine un momento prezioso per conoscere il punto di vista degli studenti, grazie a un uso sempre più diffuso di schede di *feedback*.

A metà percorso è stato somministrato ai docenti un *questionario di valutazione di medio termine*, da compilare per iscritto, prima individualmente, poi cercando di arrivare a un consenso con i colleghi del team (Appendice IV nella sezione “Strumenti”).

IL MONITORAGGIO: LE INTERVISTE AGLI STUDENTI (marzo - aprile 2011). In corso d'opera, verso la conclusione del lavoro, a integrazione del numero esiguo di incontri di riflessione tra docenti, e per far emergere in modo più approfondito il punto di vista degli studenti, importante per conoscere il senso che si andava costruendo grazie alla ricerca, ma anche i loro atteggiamenti e opinioni su quanto andavano svolgendo, è nata l'idea di organizzare un incontro tra alcuni membri del team di esperti e i ragazzi delle singole scuole come ulteriore momento di monitoraggio.

Si è pensato a un'intervista semi-strutturata, basata su una traccia di domande mirate a far emergere le conoscenze e le abilità, nonché gli atteggiamenti maturati nel corso del progetto. Ogni intervista è stata condotta da un intervistatore con gli studenti disposti a cerchio per favorire la comunicazione e la partecipazione di tutti, mentre altri due membri del team avevano la funzione di osservatore e verbalizzatore.

Grazie alla natura semi-strutturata dell'intervista, dopo una primo momento di timidezza ed esitazione, l'incontro si è presto configurato come scambio aperto tra studenti e intervistatore. Se è vero che non tutti i gruppi hanno risposto con lo stesso interesse, in alcuni casi si è assistito a un vero e proprio effetto a “palla di neve”: dopo le prime esitazioni, a mano a mano che gli studenti prendevano confidenza, le informazioni venivano date dagli alunni che prendevano spontaneamente la parola senza che fosse necessario formulare le domande. In questi casi l'intervistatore si è limitato a regolare la discussione e a controllare che ognuno potesse intervenire, mentre si potevano osservare segnali di interesse e partecipazione nelle posture convergenti, nelle mani alzate e nella qualità delle risposte attente.

L'intervista-colloquio si è chiusa con la somministrazione di una scheda di *feedback* in cui si richiedeva agli studenti di riflettere per iscritto sul senso del percorso (Appendice IV).

LA VALUTAZIONE FINALE. Per la valutazione finale ci si è avvalsi di un questionario di valutazione misto, somministrato in occasione dell'ultimo incontro con i docenti l'8 giugno (Appendice V). Il questionario comprende domande chiuse e aperte, queste ultime volte a individuare gli aspetti del progetto percepiti come qualificanti e le criticità.

## Le metodiche

Per la realizzazione del progetto si è fatto ricorso a metodiche atte a favorire l'apprendimento dei soggetti, siano essi gli studenti, per il cui apprendimento si è ricorsi a una didattica orientata alle competenze e all'adozione di una metodologia di progetto, siano essi i docenti, per il cui lavoro si è ricorsi alle metodiche della ricerca azione atta a fornire dispositivi concettuali di stimolo a uno sviluppo professionale basato sulla riflessione e il confronto con i colleghi. Orientamento alle competenze, didattica di progetto e ricerca azione, insieme alla familiarizzazione con gli strumenti informatici attraverso l'uso del *Pedagogica Planner*, sono stati, tutti, oggetto di specifiche sessioni formative, ognuna delle quali seguita da una parte operativa in cui ogni team di docenti ha cercato di volta in volta di riportare quanto presentato all'interno dei progetti delle singole scuole.

### *L'orientamento alle competenze*

L'orientamento alle competenze e alla didattica per progetti è in conformità con le indicazioni europee e la normativa scolastica italiana sul nuovo obbligo di istruzione (Legge 26 dicembre 2006, n. 296)<sup>10</sup>, la quale, anche se in modo non sempre limpido e coerente, sembra prefigurare un passaggio dalla scuola delle conoscenze a una scuola delle competenze. Ricordiamo soltanto come in questo passaggio il cambiamento di alcune parole chiave riguardi una trasformazione concettuale e non puramente cosmetica: al programma inteso come lista di contenuti si sostituisce il curriculum, inteso come percorso che si fa con gli studenti a partire dal loro bagaglio di conoscenze, esperienze e risorse, e in cui compito del docente è fornire strumenti concettuali dinamici adatti a leggere in modo critico un mondo in continuo cambiamento; a "materia" si sostituisce "disciplina": se "materia" sembra suggerire un oggetto inerte, "disciplina" implica che ogni area di studio ha una sua disciplina, un metodo di lavoro che va insegnato e appreso contestualmente ai contenuti; non si parla solo di conoscenze, ma di competenze. A questo proposito può valere la pena di riportare le definizioni di competenza di Pellerey (2004) e quella tratta dal Quadro Europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF - *European Qualification Framework*)<sup>11</sup>, che si trova anche nella normativa che regola l'Obbligo Scolastico sopra citata:

la capacità di far fronte a un compito riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a usare quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti.

<sup>10</sup> Si vedano i siti [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm) e DM 139/07: [www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo\\_istruzione07.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf)

<sup>11</sup> Nel documento europeo si specifica: «In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili.» (p. 4).

Capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Entrambe evidenziano la complessità del costrutto, che comprende non solo la dimensione cognitiva, o “sapere” e “saper fare”, ma anche quella affettivo-motivazionale, o “saper essere” (gli atteggiamenti e le disposizioni), e quella meta cognitiva, o “saper imparare” (si veda anche il contributo di Bruno Losito in questo volume). Si osservi come in questo passaggio le conoscenze vengano poste in una prospettiva diversa: esse diventano una delle risorse che una persona competente ha, intende e può attivare e mobilitare in un dato contesto.

Altre considerazioni utili riguardano l’evoluzione delle competenze e la difficoltà di misurarle, che non tratteremo per ragioni di spazio. Accenniamo solo al fatto che una competenza può solo essere inferita dalle prestazioni, per cui è necessario fare ricorso a una pluralità di modi in cui strumenti osservativi vengano integrati con strumenti auto valutativi e rubriche valutative basate su criteri espliciti. Ma soprattutto, poiché lavorare per competenze richiede di mettere lo studente al centro, serve una didattica che preveda spazi in cui ogni studente possa cimentarsi e confrontarsi all’interno di situazioni-problema per provare a cavarsela attingendo alle proprie risorse, interne o esterne.

### *Didattica laboratoriale e per progetti*

Queste considerazioni portano ad optare per proposte di didattica attiva come la didattica laboratoriale basata sul coinvolgimento attivo dello studente, sulla discussione e il confronto (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1988), sull’apprendimento cooperativo (Comoglio, Cardoso, 1996; Comoglio, 1998) e sulla didattica per progetti (Quartapelle, 1999) mirate ad elaborare le competenze operative e metodologiche del soggetto in apprendimento<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Sull’“operare per progetti” rimandiamo a quanto contengono le indicazioni ministeriali per i nuovi Istituti tecnici, reperibili anche sul sito: <http://nuovitecnici.indire.it/>: «In generale la pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un compito condiviso che abbia una sua rilevanza, non solo all’interno dell’attività scolastica, bensì anche fuori di essa. Ad esempio, si può proporre agli studenti di impegnarsi nella produzione di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nel preparare un viaggio o un’escursione, scrivere una novella, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d’arte, preparare una esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un’azione umanitaria ecc.

È nel contesto di tali attività che essi saranno stimolati a mettere in moto, ad acquisire significativamente, a coordinare efficacemente conoscenze e abilità, ad arricchire e irrobustire le loro disposizioni interne stabili (valori, atteggiamenti, interessi, ecc.). Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l’interiorizzazione del senso di quello che si apprende, cioè del fatto che conoscenze e abilità fatte proprie o ancora da ancora acquisire hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto.

Lavorare per progetti induce la conoscenza di una metodologia di lavoro di grande rilievo sul piano dell’agire, la sensibilità verso di essa e la capacità di utilizzarla in vari contesti. Il progetto, infatti, è un fattore di motivazione, in quanto ciò che viene imparato in questo contesto prende immediatamente, agli occhi degli studenti, la figura di strumenti per comprendere la realtà e agire su di essa. Per questa ragione, la pedagogia del progetto è utile

In quanto caratterizzata dalla significatività delle proposte per gli apprendenti e da un'autenticità dell'esperienza di apprendimento, e in quanto di stimolo allo sviluppo di competenze diverse, la didattica per progetti è infatti sembrata la più idonea a coinvolgere gli studenti sul senso di quanto veniva proposto e a stimolare una maggiore motivazione e partecipazione ai processi.

La didattica per progetti è imperniata su meccanismi che, tra le altre cose, stimolano:

- la partecipazione attiva dello studente nelle decisioni da prendere e scelte da fare rispetto ai contenuti, alle procedure e alla valutazione del progetto stesso;
- la negoziazione di contenuti e procedure;
- il monitoraggio per il controllo degli apprendimenti;
- l'interazione con il mondo esterno, soprattutto nel caso di progetti su argomenti di rilevanza sociale;
- il senso di appartenenza per il progetto e i prodotti, in quanto costruiti con il contributo di tutti, e in cui ognuno può riconoscersi.

In una scuola sempre più stratonata, in cui l'insegnante fatica a tenere a bada gli studenti, a motivarli e a tenerli "sul compito", di fronte ad alunni sempre meno disposti ad ascoltare, alunni che pur seduti davanti a una cattedra spesso non capiscono il senso di quanto viene loro insegnato, come testimoniano battute del tipo «impariamo un sacco di cose che non servono a niente», «non si impara niente di interessante» la didattica per progetti può aiutare ad evitare il fallimento scolastico e a rimotivare nel senso che, coinvolgendo l'alunno sul versante operativo, lo chiama dentro in prima persona non solo a fare, ma anche a prendere decisioni, in breve ad agire. Non è insolito trovare riflessioni che vanno in questa direzione nei contributi delle scuole.

E poiché in un progetto non vale solo il prodotto finale, che pure resta un elemento importante per mantenere alta la motivazione durante tutto il percorso, quanto il processo, perché è nel processo che si movimentano e sviluppano conoscenze, abilità e consapevolezza, in breve, le competenze ai vari livelli, in questo tipo di didattica diventa importante il monitoraggio continuo per poter valutare ciò che funziona o non funziona e poterlo via via quindi mettere a punto. E in questo processo gli alunni imparano anche a gestire e controllare passo per passo quanto fanno, a individuare i propri punti di forza e difficoltà. La Tabella 1 presenta quali dimensioni della competenza si sviluppano durante la realizzazione di un progetto.

all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore, anche nella vita extra scolastica».

#### 1. DIMENSIONE LINGUISTICO-COGNITIVA

Il lavoro per progetti sviluppa competenze linguistico-comunicative e di studio, che sono trasversali alle discipline:

- sapere ascoltare: capire bene gli accordi presi, ascoltare durante un'intervista, istruzioni di un programma, al telefono;
- saper parlare: esporre in modo chiaro, dare istruzioni, negoziare, mediare in una discussione, riprendere quanto detto dall'altro;
- saper comprendere: leggere testi per confrontarsi con i compagni;
- saper scrivere: saper attivare idee (fase di ideazione) e pianificare un testo, prendere appunti, preparare sintesi dei materiali letti o del lavoro svolto per riferire agli altri, preparare un questionario per un'intervista.

#### 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVO-GESTIONALE

Il lavoro per progetti sviluppa capacità di pianificazione, organizzazione e gestione:

- saper identificare gli strumenti necessari per lo svolgimento del lavoro;
- saper pianificare le azioni;
- saper gestire tempi e risorse.

#### 3. DIMENSIONE AFFETTIVO-MOTIVAZIONALE

Il lavoro per progetti, coinvolgendo l'allievo in maniera attiva nelle diverse fasi:

- sviluppa un senso di appartenenza, importante per la crescita di sicurezza e di autostima;
- favorisce la responsabilizzazione nei confronti di contenuti, compiti, e cioè le cose da fare, le scadenze da mantenere, la relazione con i compagni.

#### 4. DIMENSIONE SOCIALE

Il lavoro per progetti sviluppa il saper stare insieme. In particolare:

- saper ascoltare;
- saper negoziare (decisioni, ruoli...);
- saper collaborare (nelle discussioni, nella messa in comune dei dati...).

#### 5. DIMENSIONE AUTOVALUTATIVA

Poiché è importante che il progetto non sia valutato solo alla fine, come prodotto, ma che si inseriscano nel processo dei dispositivi di controllo delle varie fasi che aiutino a valutare il processo, si sviluppa una competenza valutativa ogni volta che lo studente è aiutato a capire cosa va e non va:

- per poter correggere la rotta;
- per valutare il lavoro *in progress*.

Tabella 1. *Le dimensioni delle competenze che si possono sviluppare nei progetti*

### *La ricerca azione*

Per un progetto di questo tipo, che intende sviluppare non solo conoscenze, ma anche operatività e capacità di gestire situazioni complesse e delicate, rispondendo nel contempo al disagio di fronte a studenti troppo spesso demotivati per cui non esistono risposte per tutte le stagioni o soluzioni a pronto uso, serviva adottare una metodica che portasse a capire come la risposta vada ricercata nella riflessione a partire dall'esperienza, un

approccio in grado di coniugare azione e ricerca sul campo (Mortari, 2003). Da qui l'adozione della ricerca azione come modalità di lavoro attenta alle specifiche situazioni e contesti (Losito-Pozzo, 2005).

A partire da una domanda si cercano risposte congruenti mantenendo nel quadro i diversi elementi del contesto e le diverse prospettive dei partecipanti, restando aperti a soluzioni nuove. In ogni caso la risposta non sarà mai definitiva ma limitata a quel dato contesto, visto che ogni situazione è diversa da un'altra. Poiché lavorare in questa prospettiva richiede mente aperta e disponibilità al cambiamento, può succedere che nel processo sia necessario abbandonare i propri schemi mentali e rivedere quelle pratiche che si sono automatizzate nel tempo, a favore di un maggiore ascolto per quello che ogni studente sa e può portare come contributo alla classe, mettendo in discussione il ruolo tradizionale dell'insegnante.

Per far sì che chi leggerà i vari contributi disponga di parametri utili per valutare in quale misura gli interventi in classe siano stati della natura della ricerca azione indichiamo qui alcuni tratti caratterizzanti questo tipo di indagine e considereremo alcune realizzazioni nei progetti di classe:

- intenzionalità: intesa come adesione personale alla ricerca e come aderenza alla domanda iniziale;
- partecipazione: il piano di azione per gestire la situazione problematica prevede in ogni momento il coinvolgimento attivo degli studenti non solo nell'azione ma anche nel monitoraggio;
- documentazione dei processi: mirata al monitoraggio e alla costruzione di una conoscenza del problema fondata su dati;
- collaboratività: ognuno elabora il proprio sapere e partecipa all'elaborazione del sapere altrui attraverso una negoziazione continua tra i partecipanti;
- riflessività: la riflessione viene fatta a partire da fatti e dati concreti, ma anche dalle proprie convinzioni;
- intersoggettività: uno stesso evento viene considerato da più punti di vista;
- valutazione e autovalutazione: intesa come disponibilità ad imparare dall'esperienza propria e degli altri e dagli errori.

L'*intenzionalità* era insita nella domanda iniziale del progetto: "In quale misura gli alunni disabili possono essere sostenuti e aiutati ad avere comportamenti autonomi in situazioni di rischio?", nello scopo stesso del progetto. Si tratta di una domanda complessa che presuppone il raggiungimento di stadi intermedi tra cui la consapevolezza della diversità e delle sue diverse forme e caratteristiche, la consapevolezza che ogni situazione di rischio ha caratteristiche sue proprie e che ogni disabile è diverso da un altro, per cui la risposta non può essere univoca.

La *partecipazione* dei docenti e degli studenti è stata regolata fin dall'inizio dalla stipulazione di un patto che ha chiarito la natura attiva della partecipazione al progetto. In particolare, gli studenti sono stati da subito coinvolti quando si è chiesto loro di diventare osservatori durante la prima prova di evacuazione, e poi, durante lo svolgimento del progetto, con una pluralità di modi tra cui l'apprendimento cooperativo, la possibilità di prendere decisioni e la possibilità di esprimere il proprio punto di vista sulle varie attività..

Per la *documentazione* si è fatto ricorso a una pluralità di strumenti, tra cui i più usati sono stati: il *diario di bordo*, usato nella maggioranza dei casi per annotare le attività

svolte e i commenti dell'insegnante; le *schede di monitoraggio* o di *feedback*, che hanno reso possibile conoscere il punto di vista degli studenti su aspetti quali gradimento dell'attività, grado di interesse, coinvolgimento e partecipazione, conoscenze acquisite, proposte di modifica<sup>13</sup> e, all'insegnante, di avere il polso della situazione dopo ogni attività; l'uso delle *fotografie*, che si è rivelato particolarmente utile per documentare gli spazi delle scuole e delle aule, la segnaletica e le criticità; l'*intervista*, usata sia in specifici progetti sia dal team di esperti verso la fine del progetto, per conoscere il punto di vista complessivo degli studenti sull'esperienza, per raccogliere i loro suggerimenti e proposte, ma anche, come spesso succede con gli strumenti di questo tipo di ricerca, per riflettere insieme e valutare l'esperienza da una pluralità di punti di vista: degli studenti, dei docenti e dei membri del team di progetto.

La *collaboratività* è un tratto che ha riguardato gli studenti, con alcune valutazioni entusiastiche da parte di quei ragazzi che sembrano aver scoperto nel confronto e nelle decisioni condivise uno strumento di auto-motivazione e di autonomia. Ma si è instaurato un clima collaborativo e favorevole allo scambio pure tra i docenti delle diverse scuole.

Anche la *riflessione* ha avuto luogo, sia in classe con gli studenti, sia negli incontri tra docenti. Poiché per rivedere i propri schemi mentali e far evolvere le rappresentazioni non basta lanciarsi nell'azione, ma serve riflettere, a questo scopo si è fatto ricorso a una serie di dispositivi di distanziamento propri della ricerca azione come il confronto, la scrittura, l'accompagnamento formativo.

Condividere le stesse finalità, potersi confrontare e riflettere insieme aiuta a prendere una sana distanza dalla propria azione: da una certa distanza e nel confronto si riesce a vedere meglio il senso delle proprie proposte e a interpretare i dati da punti di vista diversi; si impara a gestire le resistenze e si trovano nuove idee. In questo senso, visto che nei pochi incontri programmati ogni gruppo scuola aveva il compito di illustrare il proprio percorso utilizzando la documentazione fino a quel momento raccolta, mettendo in rilievo soprattutto le criticità, gli incontri di riflessione sono stati momenti particolarmente significativi del percorso.

L'*intersoggettività* si è realizzata ogni volta che si sono presi in considerazione i punti di vista di tutte le persone coinvolte in uno stesso evento, per esempio attraverso l'uso della discussione, delle schede di *feedback* e dell'intervista.

Per il *monitoraggio* e la *valutazione* di quanto svolto ci si è avvalsi di una varietà di strumenti di documentazione e della riflessione di insegnanti e studenti su processi ed esiti, in momenti *ad hoc*, durante e alla fine delle varie attività.

In questo processo, per favorire la riflessione gli esperti hanno assunto per lo più la funzione di facilitatori con il compito di ascoltare, aiutare a chiarire e ad approfondire, ad essere meno generici e più specifici, per esempio rintuzzando il non detto o l'uso di indefiniti come "alcuni" "la maggior parte" a favore dell'identificazione di studenti specifici; riprendendo l'uso di un "ovviamente" lasciato cadere come se fosse un termine neutrale e non invece una spia linguistica di un implicito, un pregiudizio che poteva forse valere la pena di portare alla coscienza, come quando si dice: «Ovviamente nessuno prende le prove di evacuazione sul serio perché si sa che sono solo prove». Perché

<sup>13</sup> Rimandiamo ai contributi dei docenti per esempi di come è stato usato questo strumento di monitoraggio in classe.

“ovviamente”? Mettere in discussione l’uso dell’avverbio significa aprire una finestra sulle rappresentazioni di chi l’ha pronunciato e mettere in discussione una visione: nel cercare di esplicitarlo si può forse scoprire come non ci sia invece proprio nulla di ovvio e scontato in quel comportamento. Spesso il semplice fatto di esplicitare basta a far prendere una distanza critica e quindi ad avviare un cambiamento. In altri casi i facilitatori hanno aiutato ad articolare e a dare forma alle proposte che venivano via via emergendo e a prendere decisioni.

### *L’informatizzazione delle procedure*

Già si è detto come un aspetto forte del progetto sia stato l’informatizzazione delle procedure. Essa ha riguardato più aspetti della ricerca, tra cui l’uso del *Pedagogical Planner* per la progettazione delle singole scuole; la trasmissione e raccolta delle informative e la comunicazione attraverso l’uso della piattaforma; il sostegno a distanza, sempre su piattaforma. Di fatto, la natura dinamica della ricerca azione non è sempre stata favorita dall’uso di questo strumento che, se non familiare, può richiedere un notevole dispendio di energie, cosa che in alcuni casi è successa causando, soprattutto nella fase iniziale, uno spostamento di *focus* dalla domanda di ricerca all’uso dello strumento.

Analoghe difficoltà si sono avute nell’uso della piattaforma per il sostegno on line. Ma per una valutazione più puntuale di questo aspetto della ricerca si rimanda al contributo di Dagnino, Ott e Tavella in questo volume.

## **Qualche dato**

Prima di fare un bilancio può essere utile disporre di qualche dato derivato dai diversi strumenti usati per il monitoraggio.

Dal *Questionario di valutazione di medio termine* rivolto ai docenti (Appendice IV). Queste alcune risposte significative tratte dalle riflessioni individuali alle quattro domande poste.

#### *1. Come sta proseguendo il progetto rispetto alle previsioni?*

BENE, gli alunni che prima erano un po’ indifferenti ora si stanno quasi entusiasmando diciamo che il lavoro risulta piacevole anche per il docente.

ATA docenti e preside molto partecipi.

Il coinvolgimento dell’alunno H, che si sente responsabilizzato e gratificato, così come il resto della classe. Il progetto potrà essere riproducibile nei prossimi anni.

I tempi scolastici spesso non favoriscono lo svolgimento del progetto, ma la collaborazione dei docenti di classe e dei collaboratori scolastici spesso compensa questo problema.

Molto più impegnativo di quello che si pensava, soprattutto per quanto riguarda il lavoro sulla piattaforma che prevedeva una conoscenza informatica che non si possedeva.



## 2. Quali sono gli aspetti più positivi del progetto?

“Protagonismo” delle varie figure coinvolte.

Gli aspetti didattici e metodologici. Ho imparato a dare più spazio alla riflessione e al lavoro di gruppo.

Il coinvolgimento a 360° dell'alunno disabile.

La partecipazione e la collaborazione tra i vari alunni.

L'acquisizione di una maggiore consapevolezza e senso di responsabilità per il proprio contesto di vita e per le problematiche emergenti.

Sicuramente il lavoro di gruppo è servito molto agli studenti per imparare ad organizzare il proprio tempo in base agli obiettivi da raggiungere.

Da apprezzare la capacità potenziata di gestire autonomamente l'organizzazione dei gruppi e la suddivisione dei compiti per ciascuno.

## 3. Quali sono le criticità?

È faticoso coordinarsi e inserire il progetto all'interno dell'attività didattica.

Aver dedicato più tempo del previsto.

La riflessione spesso richiede più tempo della fase operativa.

Scarsa collaborazione da parte di alcuni colleghi.

La principale criticità è costituita dal tempo.

Ci siamo trovate a rubare minuti alle lezioni approfittando delle ore buche, delle sostituzioni e anche prolungando nel pomeriggio le lezioni per riuscire a restare il più possibile nei tempi previsti. Altra criticità, la concomitanza di più progetti nella stessa classe.

## 4. C'è altro che vorresti segnalare?

Difficoltà di inserimento dei dati in piattaforma a causa dell'inadeguatezza del browser.

Durante le sessioni di marzo - aprile 2011 dedicate alle interviste è stata somministrata agli studenti una *scheda di feedback* contenente quattro domande il cui scopo era portare i ragazzi a riflettere, individualmente, sul senso del lavoro che stavano conducendo, sugli aspetti più o meno interessanti, ma anche sull'impatto che pensavano il progetto avrebbe avuto in futuro (Appendice IV). Premesso che durante tutta la sessione si è potuta osservare la serietà con cui i ragazzi hanno svolto il compito, può essere interessante riportare alcune riflessioni degli studenti alle quattro domande poste, che mostrano come essi sappiano riflettere su aspetti molto diversi dell'esperienza che non includono solo il che cosa e il come, quanto fatto e il modo in cui lo si è svolto, ma anche atteggiamenti e disposizioni sapendo proiettare nel futuro quanto acquisito.

Così, alla prima domanda su “due o tre cose che sto imparando”, gli studenti di alcune classi citano soprattutto le conoscenze o abilità acquisite nelle prove pratiche: conoscere le norme sulla sicurezza, sapersi orientare, saper leggere le planimetrie, sapersi comportare in modo corretto nelle prove; altri menzionano gli aspetti emotivi come saper mantenere la calma, saper controllare il panico, saper gestire la paura e l'ansia o rimandano ad uno degli obiettivi principali del progetto, la cura per le persone in difficoltà; altri invece rimandano al nuovo modo di lavorare nei gruppi che ha permesso loro di imparare a parlare in pubblico e a collaborare. Ma vediamo qualche esempio *verbatim*.

Orientarmi sia nella scuola che fuori. Avere un comportamento maturo e diligente.

Capire i segnali e le planimetrie per trovare le uscite di sicurezza.

Leggere le planimetrie, avere un occhio critico per queste cose.

La sicurezza in me stesso, come uscire senza causare danni ad altri, come usare un estintore, saper leggere una planimetria.

Stare calmo con la mente.

Che bisogna stare calmi in qualsiasi situazione, bisogna aiutare gli altri in caso di emergenza e affrontare sempre i problemi e non far finta di non vederli.

Avere una propria autonomia durante le situazioni di pericolo in qualsiasi luogo.

Maggiore autocontrollo. Maggiore senso di autoresponsabilità. Conoscenza approfondita dei rischi.

Con la calma si può uscire senza danni mentre se tutti noi facciamo a testa nostra sarà peggio per noi e per gli altri.

Responsabilità, consapevolezza e il lavoro di gruppo.

Parlare ad un pubblico, lavorare in gruppo, riuscire ad esporre il mio pensiero.

Altrettanto variegata sono le risposte alla seconda domanda: “Cosa ho trovato soprattutto interessante”. Qui gli studenti spaziano dalla possibilità di usare l’estintore, all’interesse - in alcuni casi stupore - mostrato nell’osservare l’indifferenza dei compagni e soprattutto dei docenti durante le prove di evacuazione, all’interesse per quanto si dovrà fare dopo, quando si tratterà di sensibilizzare anche i compagni con un’insistenza sulla necessità di migliorare la comunicazione. Ecco qualche esempio:

Ho trovato interessante la prova in cui dovevamo spegnere l’incendio.

Osservare il comportamento dei studenti, insegnanti e bidelli.

Ho trovato interessante vedere gli altri come fanno l’evacuazione ed anche le professoresse.

La reazione delle persone: alcuni sono piuttosto impreparati ad affrontare la paura, evitano questi argomenti rischiando la vita loro e quella degli altri.

Tradurre il foglio di ogni classe, in cui c’è riportato quello che deve fare in ogni lingua per aiutare gli stranieri che sono arrivati solo adesso in Italia.

Il fatto che noi dovremmo sensibilizzare gli altri.

Studiare il comportamento altrui in caso di pericolo nell’evacuazione.

Lavorare con altre persone è interessante anche perché c’è la possibilità di correggersi a vicenda rendendo così il progetto più interattivo.

Saper organizzare metodi di informazione per altri. Informare ma soprattutto formare me stesso e gli altri.

Anche le risposte alla terza domanda su “Cosa modificherei.” mostrano un forte coinvolgimento da parte dei più: si va dal rammarico nel constatare cinismo e superficialità durante le prove alla voglia di impegnarsi per “contagiare” compagni e personale tutto della scuola, dalla consapevolezza di quanto sia necessario assumere comportamenti più responsabili, alla capacità, per alcuni, di pensare e fare proposte alternative riferite non

solo alla sicurezza ma al modo di lavorare in classe. In particolare in alcune risposte è visibile la lezione appresa dall'“incidente” di Loreto e lo stimolo a migliorare sul versante della comunicazione.

Modificherei che quando ci siano delle prove di evacuazione nessuno debba saperne l'esistenza. Un'emergenza reale e non una simulazione. In quel momento si vede come si può comportare una persona se c'è panico o no.

Modificherei l'atteggiamento di alcuni ragazzi scettici che se ne importano (sic).

La percentuale così alta di persone poco informate, superficiali o disinteressate.

Cambierei gli atteggiamenti di alunni e professori e i segnali per avvisare gli alunni dell'emergenza.

Il comportamento degli alunni perché la maggior parte di loro sono menefreghisti e indifferenti alle varie prove di evacuazione sapendo che è solo una prova e non è reale.

Modificherei il suono della campanella, perché per me non si capisce.

Io renderei la prova di evacuazione più reale perché gli studenti intuendo che non c'è una vera emergenza non la considerano importante.

Consiglierei di coinvolgere di più i ragazzi con presentazioni interattive e facendo domande, chiedendo loro i pareri.

Mi aiuterà a capire di più un video, un progetto in PowerPoint.

Il linguaggio in modo semplice e abbreviato.

Dialoghi lunghi e a volte pesanti, più dibattiti, più coinvolgimento.

Cambierei il modo con cui i professori interagiscono con i ragazzi. Dovrebbe essere più coinvolgente, fogli in cui si può scrivere piuttosto che parlare.

Gli esperti devono parlare con noi e non per noi e decidere gli argomenti più interessanti.

Non meno interessanti sono le risposte alla quarta domanda. “Come penso che il progetto influirà sul mio comportamento in futuro”. Anche qui le risposte vanno da considerazioni sui comportamenti, sul senso di sicurezza acquisito, tale da rendere possibile dare aiuto anche agli altri e ai più deboli, a considerazioni sull'utilità di quanto appreso per la vita, alla capacità di proiettarsi nel futuro e immaginare situazioni nuove.

Questo progetto in futuro mi renderà molto sicura di me stessa e mi ha aiutato molto nel capire l'importanza del pericolo che può accadere.

Su come dovrò comportarmi quando succede qualcosa.

Penso che mi renderà più informata nelle situazioni d'emergenza e sarò più sicura di me stessa.

In modo positivo perché ho imparato molte cose, del tipo come comportarmi in caso di pericolo e sarò in grado di aiutare chi è in difficoltà in caso di pericolo.

Influirà tantissimo, perché ho imparato cose che prima me le sognavo ed ora sono più sicuro di me.

Ha già influito positivamente perché faccio molta attenzione nei posti in cui mi reco ponendomi sempre la domanda se il posto è sicuro e guardandomi intorno per individuare eventuali uscite di emergenza e piani di sicurezza.

Un giorno in un posto di lavoro potrei essere molto utile in caso di pericolo date le mie basi così ricche approfondite grazie a questo progetto.

Un giorno chissà anche io potrò andare nelle scuole per far capire ad altri queste problematiche. Sicuramente i miei comportamenti saranno diversi, più attenti e più sensibili e poi servirà sicuramente un domani in un posto di lavoro o da altre parti, sapere queste cose è sempre bene.

Dal *Questionario di valutazione finale* rivolto ai docenti (Appendice V). Anticipiamo qui alcune delle risposte che verranno successivamente riprese in sede di bilancio. Sul versante positivo è stata apprezzata da parte di alcuni la tematica scelta, l'uso della piattaforma, la possibilità di lavorare in team e confrontarsi con i colleghi e l'aver avuto la possibilità di coinvolgere di più gli studenti per renderli protagonisti. Queste alcune risposte:

Diffusione della “cultura della sicurezza” all'interno degli istituti.

Riflessione sulle problematiche legate alla gestione delle emergenze.

Comprensione di come le persone in difficoltà sentono e vivono le situazioni critiche.

È servito a potenziare le capacità di lavorare in team (sia per i ragazzi che per i docenti). Ha avuto una ricaduta anche all'interno della metodologia di lavoro di ogni disciplina (metodo ricerca azione).

Sul versante delle criticità si è rilevato un certo rammarico per «non poter coinvolgere in modo più efficace e pratico tutti i docenti». E inoltre: «La difficoltà a volte incontrata nel conciliare il lavoro con l'attività didattica», oltre alla mole di lavoro troppo grande.

## Un bilancio

A conclusione del progetto, e dovendo fare un bilancio, tenterò una risposta a domande come: quali esiti possono dirsi significativi? Quali criticità si possono individuare, da cui apprendere per eventuali sviluppi successivi? Quale conoscenza si è prodotta? Quali competenze si sono sviluppate in studenti e docenti?

Se è vero che il senso del viaggio non sta solo nella meta da raggiungere, ma è anche e soprattutto nel percorso, non basta guardare agli esiti del progetto, occorre soffermarsi a considerare anche i piccoli cambiamenti che il progetto ha messo in moto: talora piccoli indicatori di crisi, preludi al cambiamento, come i crolli di certezza nello scoprire che per sviluppare competenze l'insegnante non deve sempre decidere e controllare tutto, ma deve sapersi porre in ascolto e in osservazione; altre volte piccole conquiste, come il ricorso sempre più frequente al lavoro di gruppo secondo le modalità cooperative.

### *Una sfida troppo alta?*

Si è già detto in sede di premessa come il progetto abbia costituito per tutti i soggetti coinvolti una sfida molto alta. E questo per una serie di motivi. Tra questi:

- mettere al centro svantaggio e sicurezza, due aspetti abitualmente non presi in carico dagli insegnanti curricolari, richiedeva di rivedere, e quindi di modificare, atteggiamenti radicati e consolidati nel tempo;

- diversamente dalla consuetudine a lavorare all'interno del proprio 'recinto' disciplinare, il progetto richiedeva di lavorare in un team composto da insegnanti di diverse discipline e quindi di sviluppare accanto alle competenze disciplinari anche le competenze chiave di cittadinanza e per l'apprendimento permanente<sup>14</sup>;

- portare gli alunni ad essere consapevoli dei due aspetti, della sicurezza e dello svantaggio, nella quotidianità nel contesto scolastico e sviluppare comportamenti adeguati richiedeva, da parte dei docenti, lo spostamento da una didattica tradizionalmente centrata sulla lezione a una didattica di progetto, collaborativa e riflessiva, che coinvolgesse gli alunni in compiti significativi e concreti, in alcune decisioni e nella riflessione su processi ed esiti;

- le metodiche della ricerca azione richiedevano una disponibilità al cambiamento e la movimentazione di competenze professionali raramente sviluppate a scuola, come la competenza riflessiva, e capacità osservative e documentative;

- l'uso dell'impalcatura metodologica informatizzata (*Pedagogical Planner*) e della piattaforma richiedeva una buona competenza tecnologica, non scontata, nonostante l'auto-certificazione data in proposito.

### *L'impatto del progetto*

A conclusione del percorso, si può dire che il progetto abbia avuto un impatto positivo in più direzioni, come emerso soprattutto durante l'intervista finale (le frasi virgolettate provengono dalle verbalizzazioni):

- sulla capacità osservativa di studenti e docenti, che ha permesso di rilevare situazioni critiche e comportamenti idonei e meno idonei di studenti, docenti e personale della scuola durante le prove di evacuazione;

- sugli atteggiamenti, come testimoniato dal senso di rammarico per la superficialità di compagni e spesso anche del personale docente nei confronti delle direttive sulla sicurezza, ben espresso da questo commento: «Le regole ci sono, ma non vengono seguite.» «Magari passano le circolari ma non c'è neanche particolare attenzione degli insegnanti e questo viene trasmesso».

- sulla capacità di riflettere ragionando su funzioni e variabili del contesto, per esempio, sull'importanza che ci sia un apri-fila e un chiudi-fila. Per l'apri-fila, ragiona uno studente «È importante che questa figura non sia statica.» «La figura ha senso, deve esserci, ma non devi deciderlo a inizio anno»; sul fatto che a fronte di disabilità diverse «non deve cambiare il piano di emergenza ma il comportamento»;

- sulla consapevolezza che non basta essere informati e che occorre invece essere formati al rischio, distinzione lapidariamente espressa da uno studente: «l'informazione è qualcosa che sai, la formazione è quando lo sai fare e ti sai comportare», o veicolata nell'altrettanto lapidaria definizione di prevenzione «prevenire vuol dire prevedere quali sono i rischi» data da un altro studente;

- sulla propositività e sulla voglia di agire da parte degli studenti, che per ora si è risolta nella ricerca di idee su come rendere più sicure le scuole, e su come essere efficaci e coin-

<sup>14</sup> Per le otto competenze chiave di cittadinanza e per l'apprendimento permanente si rimanda alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, L 394/10 – 30/12/2006, 2006/962/CE.

volgenti nel cercare di smuovere lo scetticismo imperante in molte persone nella scuola, non certo esclusi i docenti, osservati spietatamente dall'osservatore di turno mentre continuano a fare lezione, o si muovono con passo lento, o ... fumano durante l'evacuazione! - come riflessione sull'importanza di essere flessibili: «è importante che ci siano le regole e che si segua la procedura ma ogni disabilità va poi trattata in modo diverso».

Ma l'impatto del progetto si è reso visibile anche in alcuni comportamenti degli studenti durante le interviste: come dimenticare lo sguardo attento e intenso di due studentesse marocchine e le loro risposte articolate e riflessive. Come dimenticare la ricchezza e la verve con cui alcuni studenti avanzavano proposte per migliorare le modalità comunicative nella presentazione del loro lavoro ai compagni di altre classi. Come dimenticare, infine, le mani alzate, poche ma convinte - di fronte alla domanda «chi sarebbe disponibile a diventare volontario della Protezione Civile?».

### *Esiti significativi*

Se è stato raggiunto in pieno l'obiettivo di una migliore conoscenza delle misure di sicurezza e del saper adottare comportamenti corretti in situazioni di rischio, ed è aumentata la consapevolezza delle problematiche connesse alla sicurezza e alla disabilità nelle classi coinvolte nel progetto, e non solo, a fronte della portata della sfida gli esiti possono sembrare riduttivi rispetto al raggiungimento del secondo obiettivo, che era lo studio di quanto negli specifici contesti ogni alunno disabile avrebbe potuto raggiungere una certa autonomia. Per altro, non deve stupire se non si trovano risposte nette e precise alla questione in quanto il raggiungimento dell'autonomia è forse illusorio se inteso come "stato": l'autonomia non è mai conquistata fino in fondo, è un "poter essere" che si realizza di volta in volta, grazie alle condizioni favorevoli dell'ambiente che circonda la persona disabile. In questo senso, segnali di cambiamento rispetto a "un poter essere" del disabile non mancano.

Consideriamo ora più da vicino gli aspetti di qualità del lavoro svolto, riferiti ai diversi soggetti.

Come emerso sia durante gli incontri di riflessione con i docenti, sia nelle interviste finali e dalle schede di *feedback* degli studenti di cui si è ampiamente riferito sopra, oltre che dai contributi delle scuole, si sono osservati segnali di cambiamento *negli studenti*, in più direzioni che consideriamo qui separatamente.

- Conoscenze acquisite sulla sicurezza: che ci sia stata progressione sullo stato delle conoscenze degli studenti in proposito è innegabile. Nelle descrizioni dei docenti e nei loro bilanci, come anche nella documentazione raccolta, non è raro imbattersi in commenti che rivelano come sia migliorata la loro conoscenza di regole, procedure e comportamenti da tenere, soprattutto attraverso la capacità di vedere immediatamente le debolezze degli altri compagni, ma ancor più di quei docenti che mostrano una profonda ignoranza dell'abc della sicurezza. Ma è cresciuta anche la conoscenza di sé, delle proprie emozioni e il controllo delle emozioni negative come premessa per poter dare sostegno agli altri.
- Cambiamento di atteggiamento e di alcuni comportamenti: c'è certamente stato un graduale aumento di consapevolezza dell'importanza del tema della sicurezza che ha portato a un cambiamento di atteggiamento, come fanno fede le interviste e il *feed-back* finale

degli studenti, nonché le numerose testimonianze dei docenti rispetto al clima costruttivo che si veniva via via creando rispetto all'impegno crescente dei ragazzi, soprattutto nelle parti più operative del progetto e durante la preparazione del lavoro finale, con conseguente buona ricaduta sulla motivazione.

- Predisposizione di strumenti per rendere la scuola più sicura: un risultato non solo positivo, ma utile per le scuole coinvolte, riguarda la produzione di strumenti per migliorare la messa in sicurezza della scuola: rilevazioni delle carenze dell'istituto, mappe aggiornate, segnaletica aggiornata, nuovi *vademecum*. Si rimanda ai vari contributi delle scuole per vedere in cosa concretamente consistano tali strumenti.

- Esigenza di diffondere la cultura della sicurezza nella scuola, e non solo, e di far cambiare gli atteggiamenti: un esito ancor più positivo, ci sembra, è il senso di urgenza che molti studenti hanno manifestato rispetto alla necessità di condividere le nuove consapevolezze con compagni di altre classi, e soprattutto con i docenti, considerati talvolta come l'origine dello scetticismo e di un'apatia diffusa verso una tematica che ai loro occhi diventava sempre più significativa e meritevole di attenzione. La nuova consapevolezza ha trovato spesso uno sbocco costruttivo nell'ideazione di azioni concrete volte a modificare anche lo stato delle conoscenze di compagni di altre classi e dei docenti.

- Disponibilità a farsi carico delle difficoltà dei compagni più deboli e disabili in un modo "informato": se idealmente il progetto mirava a sviluppare una consapevolezza del diverso, in particolare della disabilità e, più concretamente, mirava a portare studenti e docenti a farsene carico anche in situazioni di rischio, si può dire che gli studenti di ogni scuola sembrano aver sviluppato una sensibilità e attenzione nuova per il diverso. I ragazzi che hanno vissuto questa esperienza in molte occasioni hanno dichiarato di sentirsi preparati ad affrontare il rischio e ad aiutare chi è più debole o disabile secondo modalità attente, consonanti con il tipo di sensibilità della persona disabile. Emblematico, a questo proposito, ci sembra il comportamento tenuto da una studentessa nei confronti della persona disabile, in crisi nel momento della prova di evacuazione. Si può dire quindi che si siano create in queste classi le condizioni di base per lo sviluppo di una possibile autonomia dei ragazzi disabili.

- Sviluppo di alcune competenze chiave spesso trascurate a scuola: nella realizzazione dei progetti gli studenti hanno avuto occasione di sviluppare competenze disciplinari e alcune delle competenze chiave di cittadinanza individuate nei documenti europei<sup>15</sup>, come le competenze sociali e civiche<sup>16</sup>, l'imparare a imparare<sup>17</sup>, il saper comunicare, il saper collaborare, l'essere responsabili e autonomi, e qualità dinamiche come la disponibilità a rischiare, la capacità osservativa, la sensibilità al contesto, oltre a una consapevolezza dell'importanza di saper controllare le emozioni.

<sup>15</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18.12.2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L. 394. Nel documento vengono menzionati il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni e la capacità di gestione costruttiva dei sentimenti tra gli aspetti che svolgono un ruolo importante per le competenze chiave.

<sup>16</sup> La "competenza sociale" è collegata al benessere personale e sociale. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società; conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, comprendere la dimensione multiculturale delle società. La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare

Particolarmente significativo sembra essere stato lo sviluppo delle competenze del “saper collaborare” e del “saper comunicare”, come appare anche da alcuni contributi delle scuole. Da un lato è stata proprio l’operatività dei progetti a creare l’esigenza di lavorare insieme, creando numerose occasioni di lavoro di gruppo in cui gli studenti hanno imparato a prendere decisioni comuni, per esempio, su cosa ricercare e trovare in Internet, sull’uso dei documenti, sulla preparazione di un PowerPoint per la presentazione dei lavori, ecc. Dall’altro, la necessità di arrivare a comunicare in forma orale o scritta gli esiti delle varie attività, e soprattutto il prodotto finale, ha impegnato diverse classi in una riflessione sui modi migliori di comunicare ai compagni. In molti casi gli studenti, a fronte di uno scopo reale, quale quello di modificare il comportamento di quei compagni e docenti che si erano mostrati scettici o superficiali nei confronti delle misure di sicurezza, per convincerli ad assumere un atteggiamento serio e responsabile, hanno mostrato di capire l’importanza di una comunicazione efficace al punto da farne oggetto di discussione in diverse occasioni, producendo proposte per niente banali.

La ricerca di modalità comunicative efficaci è emersa bene anche durante le interviste da parte di alcune classi. In proposito, a fronte della domanda “Cosa faresti se dovessi sensibilizzare alunni di altre classi alla tematica?” posta durante le interviste, ci sono evidenze di come parecchi alunni abbiano mostrato di saper trasferire questa consapevolezza nella decisione di trovare modalità comunicative più efficaci nella comunicazione dei loro lavori ai compagni di altre classi. Se si vuole c’è una certa ingenuità in questa fiducia che una buona presentazione possa modificare comportamenti e atteggiamenti. In realtà è stata questa fiducia e stimolare discussioni accese in varie classi, ripresa in alcuni casi anche durante le interviste, sul tipo di modalità comunicativa da adottare per arrivare a convincere e le riflessioni sono state altrettante occasioni per costruire conoscenza a partire dall’esperienza.

*Per i docenti* il progetto è stato un’opportunità di crescita soprattutto sul versante dello sviluppo di competenze professionali e per la valorizzazione data al lavoro dell’insegnante di sostegno. Vediamo brevemente questi due aspetti, ma lasciamo che sia chi

in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La “competenza civica” si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili. Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed oltre.

<sup>17</sup> L’“imparare a imparare” consiste nel saper perseverare nell’apprendimento, nel saper organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. In ogni caso, imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili.



legge a valutare la portata di questa crescita sulla base di quanto i docenti stessi scrivono nei loro contributi.

Il processo di ricerca ha messo in moto alcune *competenze professionali* e portato a una consapevolezza dei vari aspetti di competenza in sviluppo soprattutto durante gli incontri di riflessione. Tra le competenze movimentate: quelle metodologiche e di ricerca, quelle comunicativo-relazionali e quelle gestionali. Indipendentemente dalla rigosità delle procedure utilizzate, entrare in una logica di ricerca ha richiesto di formulare ipotesi di azione e mettere in atto processi, verificare l'efficacia delle azioni intraprese attraverso la raccolta di dati; nel confronto, si è sviluppata la capacità di ascolto attivo e la capacità di negoziare e trovare un accordo; nelle attività di progetto si è messa in moto la capacità di gestire il gruppo classe e i tempi in modo flessibile, funzionale allo scopo dell'attività.

In questa esperienza è stata centrale la figura dell'*insegnante di sostegno* in più direzioni. In primo luogo, nella professionalità dimostrata nella preparazione dei profili degli studenti disabili, secondo una metodologia analitica che potrebbe con molti vantaggi essere assunta anche per la descrizione del profilo di tutti gli studenti (Appendice II nella sezione "Strumenti"); in secondo luogo, nelle azioni di sostegno: l'aver condiviso osservazioni, progettazioni e decisioni con i docenti disciplinari ha permesso di evidenziare come la disabilità non sia un *unicum*, ma al contrario ogni alunno disabile abbia bisogno di un supporto empatico specifico, consonante con il tipo di disabilità; infine, poiché gli alunni disabili sono stati sempre presenti, ad eccezione di pochi casi, durante le normali attività di classe, ciò ha fatto sì che si riproducesse il clima della "protezione con piccole sfide" anche durante le lezioni normali.

Il progetto è stato una preziosa occasione di apprendimento professionale anche per *il team di progetto* che ha potuto imparare soprattutto dalle criticità, che non sono mancate, e che hanno riguardato sia gli aspetti gestionali, sia in alcuni casi le modalità comunicative, come si dirà più avanti quando si esamineranno gli aspetti critici. La consapevolezza degli errori è servito da spinta per fare meglio in futuro.

In conclusione, gli esiti più significativi della ricerca possono essere individuati, a un livello pratico, nell'acquisizione di comportamenti responsabili, nonché di strumenti aggiornati per migliorare la sicurezza nelle scuole, mentre sul piano formativo, nell'acquisizione di nuove conoscenze sul tema della sicurezza e di nuove competenze con sviluppo di atteggiamenti di responsabilità, secondo un andamento ricorsivo che ha toccato nella stessa misura studenti e docenti. Se i risultati non sono eccezionali, essi paiono nondimeno solidi e costituiscono certo una buona base per proseguire.

### *Specificità dei contesti e delle proposte, incremento motivazionale, ricorsività*

Vorrei concludere questa sezione sugli aspetti di forza del progetto con una breve presentazione dei contributi degli insegnanti volta a mettere in evidenza quelli che sono tratti spesso presenti nelle esperienze di ricerca azione, e che sono ben evidenti anche in PROGESIS<sup>18</sup>: specificità dei contesti e delle soluzioni; incremento motivazionale; ricorsività dei processi.

La *specificità dei contesti e delle proposte* appare molto chiaramente nelle sezioni iniziali dei contributi delle scuole, nella presentazione della scuola e della classe, da cui si vede inoltre come ogni percorso abbia una sua specificità - per altro già segnalata dal titolo - dovuta ora al tipo di scuola, ora alle discipline rappresentate dal gruppo di docenti.

Così, se nei contributi di Macerata e di Pesaro l'accento è stato soprattutto sulle competenze sociali, per cui si trova la stessa idea di favorire l'integrazione del diverso a partire dallo studio letterario, il percorso si divarica nel senso che nel contributo di Macerata prevale la dimensione 'interculturale', che ha radici nella lunga tradizione multiculturale della scuola dovuta all'alta presenza di studenti stranieri, mentre nel contributo di Pesaro è prevalsa la dimensione 'civile' che ha portato a leggere passi della Costituzione. La specificità è presente anche nella parte più operativa: la classe plurilingue e pluriculturale di Macerata si è cimentata con vernice e pennello per approntare una segnaletica plurilingue negli spazi della scuola, con tanto di uso di codici di colore; per la classe di Pesaro sono state le caratteristiche fisiche della scuola, composta di più corpi dispersi all'interno di uno spazio ampio, ma anche poco sicuro, a ispirare la produzione di regole di comportamento e a suggerire modifiche volte a rendere più sicuri gli spazi della scuola non solo nei momenti di rischio, ma anche nella quotidianità. L'attenzione a una comunicazione plurilingue è presente anche nel lavoro di Senigallia, coerente con l'indirizzo turistico-alberghiero della scuola.

Analoghe considerazioni sul peso che il tipo di edificio e l'indirizzo della scuola hanno avuto nei progetti si possono fare per le altre scuole. Se nel caso della classe di Camerino, il tipo di edificio, un container, ha reso molto semplice l'evacuazione, è stata l'osservazione di comportamenti poco responsabili nei compagni e docenti a stimolare la voglia di migliorare il clima della scuola rispetto alla sicurezza, mentre la natura dell'indirizzo - geometri - è stata la molla motivazionale per ispirare precisi interventi di rilevazione e misurazione degli spazi. Un'altra molla motivazionale per gli studenti dell'IPSIA di Fermo, indirizzo Operatore Elettronico, è stato il coinvolgimento degli studenti fin dall'inizio nelle decisioni su come attuare praticamente, sul campo, le rilevazioni nei vari luoghi scolastici per controllare il livello di sicurezza della scuola. A Loreto, l'attività iniziale di produzione di racconti personali su situazioni vissute di rischio è stata usata come mossa motivazionale, di riflessione sul rischio a partire dal proprio vissuto, seguita quindi da attività del tutto congruenti con la tipologia di scuola - alberghiera - a sviluppare una consapevolezza del rischio specifica degli ambienti di cucina. A Senigallia è stata la specificità dell'indirizzo turistico il motore delle attività proposte, volte a dare risalto allo sviluppo delle competenze comunicative: il lungo lavoro di preparazione delle domande per l'intervista a varie figure della scuola ha mobilitato le risorse degli studenti che si sono trovati a riflettere su importanti meccanismi della comunicazione, anche piuttosto fini, non sempre facili da insegnare, quali: tenere conto del destinatario e di quanto conosce; adeguare il registro al destinatario; formulare domande che non contengano già la risposta. Nella classe di San Benedetto del Tronto è stata la

<sup>18</sup> Le osservazioni qui contenute si basano non solo sui dati presentati nei contributi delle scuole, ma anche sulle interviste finali e sui dati raccolti durante gli incontri di riflessione con i docenti. Per comodità, ci riferiremo alle sette classi con il nome della città di appartenenza.

disposizione logistica dei locali, complessa e disorientante, a suggerire il tipo di lavoro pratico intrapreso.

Per quanto riguarda l'*incremento motivazionale*, nella maggior parte dei contributi si vede come la molla motivazionale, ciò che ha portato i ragazzi ad aderire in modo sempre più convinto al progetto, siano state le attività pratiche che li hanno visti protagonisti: in alcuni casi, già nella fase osservativa iniziale della prima prova di evacuazione non guidata, in cui gli studenti avevano il compito di osservare i comportamenti di compagni e docenti; in altri, nella fase di sviluppo del progetto in cui gli studenti, armati di macchina fotografica o cinepresa, di foglio e matita, rilevavano e registravano i punti critici della scuola; in altri casi ancora, nella fase di sintesi, in cui si trattava di trovare dei modi comunicativi efficaci per presentare a compagni di altre classi e docenti i risultati del progetto in modo da poterli convincere.

Anche nei docenti la motivazione al progetto si è mantenuta buona, nonostante alcuni momenti di crisi nei momenti di superlavoro, in cui le esigenze del progetto e di documentazione della ricerca si sovrapponevano a scadenze di altre iniziative.

Un ultimo tratto significativo della ricerca azione è la *ricorsività* dei processi che, a spirale, coinvolgono in modo analogo studenti, insegnanti e team di progetto. Come sarà apparso da quanto fin qui esposto, anche in PROGESIS non sono mancati esempi di processi e modalità di apprendimento simili per insegnanti e studenti: il modo in cui si sono acquisite o migliorate le conoscenze sulla sicurezza adottato per gli studenti ha contribuito a modificare anche lo stato delle conoscenze di docenti e membri del team di progetto; l'adozione di certe metodiche come il lavoro cooperativo nei gruppi o la riflessione sull'azione, usate negli incontri tra team di progetto e docenti, hanno trovato un riscontro in numerose pratiche di classe; e gli esempi potrebbero continuare.

### *Le criticità*

Dopo aver presentato in modo ampio il quadro del progetto, è ora di far venire al pettine i nodi critici, che non sono mancati<sup>19</sup>, ma in un'ottica costruttiva, per imparare dagli errori per il futuro.

In primo luogo, la durata biennale del progetto è stata causa di un certo avvicendamento dei docenti che ha richiesto in alcuni casi di modificare in corso d'opera il team di docenti, così come ha richiesto di integrare nuovi alunni disabili nel secondo anno.

Una seconda criticità nasce da quello che in realtà è stata anche una risorsa, vale a dire la ricchezza di figure del team di esperti: esperto della Protezione Civile, psicologa, esperti di tecnologie didattiche, esperta di ricerca azione. Di fatto, se ogni figura ha dato un suo contributo significativo al progetto, non sempre - anche a causa della distanza fisica - si è riusciti ad armonizzare le varie richieste nel tempo di durata del progetto. Se due anni possono sembrare lunghi, occorre tuttavia considerare come molte proposte, tra cui usare il *Pedagogical Planner*, lavorare per progetti in un'ottica di ricerca azione e documentare il percorso, usare la piattaforma per il lavoro a distanza,

<sup>19</sup> Altri aspetti critici sono riportati nei contributi delle singole scuole.

fossero poco familiari e spesso distanti dalle pratiche usuali. La ricchezza degli input è stata in taluni casi considerata eccessiva ed avrebbe richiesto una maggiore armonizzazione e un migliore coordinamento tra i vari interventi sì da aiutare a colmare alcuni salti concettuali. Un numero maggiore di incontri di riflessione in presenza in una dimensione laboratoriale avrebbe senz'altro favorito l'elaborazione di concetti nuovi basata sul confronto.

Il sottouso della piattaforma per il monitoraggio a distanza è un'altra criticità: la piattaforma, usata per brevi comunicazioni, non è invece stata usata come strumento di comunicazione e confronto tra i colleghi per il quale era stata pensata. E ciò per una serie di motivi, tra cui ha certo pesato per alcuni docenti la novità del mezzo. È così mancata un'occasione di arricchimento reciproco attraverso lo scambio a distanza. Non sono neppure mancate difficoltà dovute a limitazioni delle scuole.

È anche una criticità che attraversa tutti i progetti una valutazione finale debole delle competenze sviluppate nei ragazzi, lasciata alle inferenze che il lettore può fare sulla base di quanto esposto o raccontato. Non vengono esplicitati i modi e i dispositivi usati per la valutazione finale, per cui si può anche pensare che questa non sia stata effettuata con precisi strumenti.

Un evento particolarmente critico è stato la giornata di studio che ha avuto luogo a Loreto a metà percorso. La giornata, che doveva essere nelle intenzioni un momento di incontro di tutte le classi coinvolte nel progetto e di apertura ad altre classi per un rilancio del progetto stesso, ha in realtà visto, da parte degli studenti, una partecipazione poco attenta con le reazioni più diverse alle varie presentazioni che si avvicinavano dal palco alto, anche a quelle degli stessi compagni: costante mormorio di sottofondo, frequenti entrate e uscite, scambi giocosi in un crescendo di fragorosi applausi e buhh, stemperati solo nel momento del pranzo finale organizzato dall'Istituto Alberghiero della cittadina.

Pur essendo state pensate per gli studenti, le relazioni di chi dal palco presentava i vari aspetti e sfaccettature del progetto sono state troppe e evidentemente poco coinvolgenti. La cosa positiva è che nella sua criticità, la giornata è stata più volte richiamata dagli studenti come modalità da "non seguire" nella presentazione dei loro progetti alle altre classi, stimolando così una riflessione significativa su come rendere una presentazione efficace e su come essere motivanti e convincenti con i compagni. E la giornata per il suo esito poco felice è rimasta impressa anche nella memoria di molti docenti e dei membri del team di progetto come occasione per cambiare.

Forse si poteva 'osare' di più. Nonostante qualche progetto lo avesse previsto, e nonostante qualche studente lo avesse proposto, è mancata la realizzazione di una simulazione di prova di evacuazione guidata dagli stessi studenti, che avrebbe mostrato la differenza tra concludere un progetto con un documento e un prodotto o progettando un'esperienza che avrebbe messo alla prova e reso visibile nelle prestazioni alcune delle competenze in sviluppo. Così come non si è realizzato quanto in alcuni casi previsto, e cioè un coinvolgimento significativo delle famiglie o altre persone della società civile nel progetto. Nonostante le interviste fossero uno strumento assai idoneo per aprirsi anche al mondo fuori, in realtà i progetti non sono andati oltre la soglia della scuola.

## Una porta che si apre

E adesso? PROGESIS ha messo in moto un processo che è importante non arrestare. Il progetto ha sviluppato conoscenze e competenze, ma soprattutto ha reso evidente l'esigenza di continuare su questa strada per "contagiare" altre realtà. Si è cominciato a camminare e a capire che il percorso non è lineare, ma accidentato.

Ad oggi, il capitale consiste in un notevole bagaglio di conoscenze sulle norme di sicurezza e di comportamenti idonei ad affrontare situazioni di rischio per tutte le persone coinvolte nel progetto. Ancora, c'è una maggiore consapevolezza da parte dei docenti che nel lavoro di classe occorre saper prestare attenzione e avere cura non tanto della classe, quanto dei singoli alunni nelle loro specificità, in particolare del ragazzo disabile che non diventa più soltanto il pupillo dell'insegnante di sostegno, dal momento che tutti devono concorrere a sviluppare comportamenti e atteggiamenti autonomi attraverso una relazione positiva e atteggiamenti empatici.

Ma le riflessioni degli studenti sopra riportate non vanno prese come dati acquisiti. Occorre mantenere viva nel tempo la disponibilità che si è manifestata nel progetto. È importante che il capitale conoscitivo e di competenze acquisito nel processo non si disperda. Adesso si tratta di non perdere terreno, di non perdere i piccoli avanzamenti fatti, da parte degli insegnanti e da parte degli studenti; di non interrompere la ricerca di strade nuove per poter sostenere l'impatto della sfida posta da una scuola delle competenze, ma soprattutto dalla sfida posta dalla presenza di ragazzi disabili, che per poter essere membri reali della classe, hanno bisogno di ascolto più che di gestione organizzativa, di persone che sappiano sostenerlo e non solo di insegnanti di sostegno a cui delegare l'integrazione scolastica. Si tratta di continuare ad avere gli atteggiamenti positivi riscontrati durante i colloqui finali, e persistere nella volontà di coinvolgere anche altri colleghi e studenti.

Mi piace chiudere con l'augurio che dal volume possano ricavare spunti utili di riflessione gli insegnanti che vogliono intraprendere percorsi analoghi; i dirigenti scolastici, non solo come responsabili della sicurezza della scuola, ma anche come tutori delle potenzialità degli abitanti di una scuola; la Protezione Civile, per sfruttare al meglio le potenzialità dei ragazzi. E speriamo che ci sia anche qualche studente che abbia voglia di leggere alcune pagine di questo frutto che è costato tanto impegno e fatica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Altrichter H., Posch, P., Somekh B., *Teachers investigate their work*, Routledge, London, 1993.

Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2006.

Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 1984.

Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.

Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.

Carr W., Kemmis S., 1983, *Becoming critical: Education Knowledge and Action Research*, Falmer Press, London.

- Comoglio M., Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996.
- Comoglio M., *Educare insegnando*, LAS, Roma, 1998.
- Elliott J., “La ricerca azione. Un quadro di riferimento per l’autovalutazione nelle scuole”, in Pozzo G., Zappi L. (a cura di), *La ricerca azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Fiorin I., *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1999.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Kemmis S., Taggart G., *The Action research Planner*, Geelong, Deakin University press, 1990.
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008.
- Losito B., “Quale ricerca azione a scuola? La prospettiva del cambiamento organizzativo”, in *Animazione Sociale*, n.8/9, 2001.
- Losito B., Mayer M., *Educazione ambientale: una sfida per l’innovazione*, Frascati, CEDE, 1995.
- Losito B., Pozzo G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, 2006.
- Monasta A., *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma, 2002.
- Mortari L., *Apprendere dall’esperienza*, Carocci, Roma, 2003.
- Nigris, E., “Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione” in Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano, 2004.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000.
- Perticari P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l’apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2003.
- Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento, 2003.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C., *Discutendo s’impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento*, LED, Milano, 1995.
- Pozzo G. “Ricerca azione” in *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2008.
- Pozzo G., “Promuovere le competenze attraverso compiti di realtà”, *Rivista dell’Istruzione*, 2010.
- Quartapelle F., (a cura di), *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- Scurati C., Zaniello G., *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli, 1993.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma, 1975.
- Spinosi M., “Quadri di competenze”, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, VI, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Stenhouse L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1975.

# **Uso della tecnologia per progettare l'integrazione e per condividere modelli e metodi educativi: riflessioni sull'esperienza PROGESIS**

*Francesca Dagnino, Michela Ott, Mauro Tavella*

*Istituto Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche*

## **Introduzione**

Il progetto “Tra Svantaggio e Sicurezza” ha affrontato in maniera innovativa e strutturata una problematica sociale di sicuro interesse e di profonda attualità: quella di garantire, tramite un adeguato processo di formazione e informazione, pari opportunità e sicurezza ai disabili nel caso del verificarsi di situazioni di emergenza.

Di fatto, il progetto ha portato alla luce un problema che è insieme culturale, di sensibilità e di educazione; per contribuire a risolverlo, ha definito un processo di educazione alla consapevolezza e all'adozione di comportamenti efficaci che, partendo dalla scuola, intende e può trovare riscontri e applicazione in molti altri ambiti del vivere sociale.

Nell'ambito del progetto è stata realizzata, dunque, un'esperienza pilota nella scuola che aveva come obiettivo non solo l'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze (sapere e saper fare) da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo formativo (studenti, docenti, dirigenti e personale della scuola), ma anche una diffusione di informazioni più capillare e una sensibilizzazione mirata di più ampia portata.

Uno dei principali valori aggiunti delle esperienze innovative e pilota è sempre, infatti, da ricercarsi non soltanto nei risultati obiettivi (quantitativi e qualitativi) che ottiene sulla popolazione oggetto ma anche, forse soprattutto, nella sua potenzialità di espansione e nella sua capacità di travalicare il contesto in cui nasce per estendersi ad altri contesti (per es., nello specifico, ad esempio, ad altre scuole e ad altri ordini di scuola) e ad altri ambiti (per es., luoghi di lavoro, luoghi pubblici).

Uno sguardo alla piattaforma<sup>1</sup> informatica PROGESIS che ha supportato l'intero

<sup>1</sup> Si tratta di una piattaforma Moodle ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)); Moodle è un prodotto open source ideato per la formazione a distanza, cioè un pacchetto software per erogare e gestire corsi di formazione on-line. La piattaforma fornisce una serie di strumenti utili nella didattica come il forum, diari, quiz, etc.; è possibile caricare materiali multimediali e creare collegamenti a contenuti esterni presenti sul web.

sviluppo del progetto, può rendere ragione e illustrare da un lato di come si è articolato e, dall'altro, di come è stato affrontato il problema della sua sopravvivenza al di là dei termini temporali del processo: che cosa si è inteso che rimanesse non soltanto a coloro che al progetto hanno partecipato, ma piuttosto anche a coloro che non direttamente coinvolti nella sperimentazione intenderanno muoversi nella stessa direzione, accogliendo le idee chiave, valutando e adattando principi, metodi di lavoro strumenti e materiali operativi.

Nel seguito, dunque, proprio a partire dall'illustrazione della piattaforma PROGESIS, ci addentreremo in alcuni aspetti del progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza", sottolineando quale uso è stato fatto delle tecnologie informatiche e come esso abbia contribuito al raggiungimento degli scopi di progetto.

## L'uso delle tecnologie dell'informazione della comunicazione (TIC)

Già uno sguardo alla home page della piattaforma PROGESIS (Fig. 1) ci offre un'indicazione di 'metodo', ci aiuta, cioè, a comprendere come il gruppo ha lavorato, su quali basi e con quali strumenti.

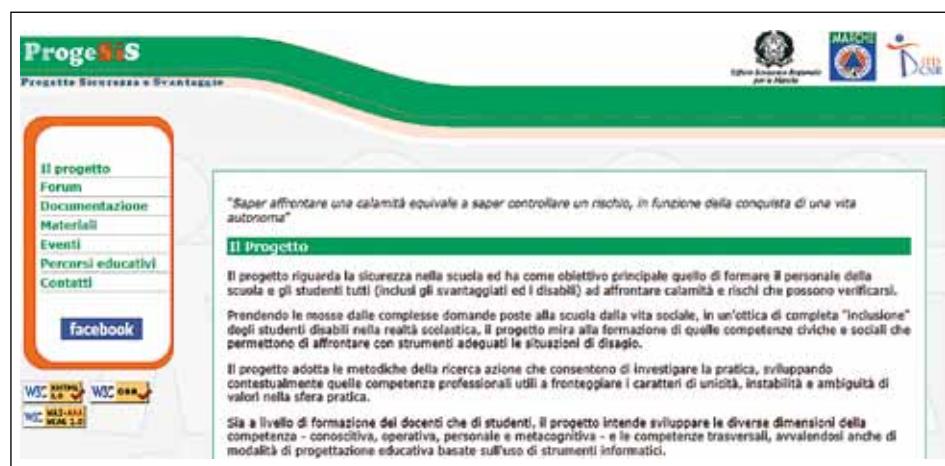


Fig. 1. Home page della piattaforma PROGESIS

Prima di approfondire alcuni dettagli delle caratteristiche e delle dinamiche di progetto, è necessario premettere che tutto il lavoro svolto in campo informatico, a partire da quello per la realizzazione della piattaforma, è stato improntato al concetto di *Design for All*, o Accesso Universale (Klironomos *et al.*, 2005); così come l'uguaglianza di tutti di fronte al pericolo ed all'emergenza è stata l'idea portante del progetto, l'accessibilità per tutti ai contenuti di progetto è stata ritenuta e trattata come un aspetto fondamentale.

La piattaforma dunque può fregiarsi dei loghi che ne certificano e ne qualificano l'accessibilità in tutte le sue parti (Fig. 2).





Fig. 2. *Certificazioni di accessibilità della piattaforma PROGESIS*

Le funzioni chiave della piattaforma sono da individuarsi principalmente nel fatto che essa ha costituito un supporto:

- alla comunicazione interpersonale e fra i diversi gruppi coinvolti nel progetto;
- alla condivisione di materiali e metodi di lavoro;
- alla pianificazione pedagogica;
- alla rielaborazione personale e di gruppo dell'esperienza vissuta e del suo “portato” di formazione, informazione e educazione alla socialità e all'emergenza;
- alla riutilizzabilità delle idee, contenuti, metodi e processi educativi che hanno caratterizzato l'esperienza pilota.

*Le TIC per comunicare e condividere idee e opinioni: materiali, metodi e strumenti di lavoro*

La piattaforma ha avuto la funzione chiave di favorire e permettere la comunicazione fra i diversi attori del progetto, supportando la comunicazione all'interno del gruppo di lavoro costituito dai rappresentanti dello staff del progetto, tra i docenti coinvolti nella sperimentazione, e, in ultima analisi, tra il gruppo di lavoro e il gruppo dei docenti. A questo scopo è stato creato ed animato un forum specifico (Fig. 3) che ha visto al suo interno una varietà di discussioni operativo-logistiche ma anche contenutistiche e di metodo. Il forum è stato monitorato per tutto l'arco della durata del progetto.



Fig. 3. *Immagine di una pagina del forum della piattaforma PROGESIS*

Al forum hanno partecipato sia i docenti delle scuole coinvolte nel progetto sia, con funzioni di supporto, i ricercatori del gruppo di progetto, che sono intervenuti, di volta

in volta, in base alle proprie aree di competenza per chiarire dubbi, rispondere a quesiti, proporre idee. Una delle funzioni fondamentali del forum è stata anche quella di mettere in comunicazione i docenti delle diverse scuole che, nonostante l'appartenenza alla stessa area territoriali erano comunque 'distanti' e necessitavano di strumenti utilizzabili 'a distanza' per operare congiuntamente, se necessario, e per attuare uno scambio proficuo e funzionale al raggiungimento degli obiettivi di progetto.

Una funzione fondamentale della piattaforma è stata anche quella di *repository* e cioè di contenitore di materiali; la condivisione di materiali è infatti uno dei punti chiave per instaurare un processo di collaborazione oltretutto di condivisione di idee e metodi.

Qui è comunque necessario fare una distinzione in quanto accanto a materiali che si intendeva rendere 'pubblici' (la maggioranza e comunque tutti i risultati "ufficiali" di progetto) c'erano anche dei 'materiali di servizio e di lavoro' che dovevano essere fruibili unicamente dai partecipanti al progetto; per questi ultimi materiali sono state, dunque, riservate alcune specifiche aree della piattaforma, protette da password.

È stata creata, ad esempio, la sezione "*Materiali*" in cui lo staff di progetto ha di volta in volta reso disponibili le risorse relative alle lezioni del corso di formazione; questa parte è di libero accesso a chiunque si colleghi alla piattaforma PROGESIS. Inoltre, è stato creato uno spazio per le singole scuole in cui inserire i documenti prodotti nel corso dei due anni del progetto ad accesso esclusivo degli insegnanti e dei membri dello staff di progetto.

Dal momento che la piattaforma consente di integrare alcuni applicativi di Google (come ad esempio Google Docs) è stato possibile far compilare ad insegnanti e studenti questionari on-line relativi al progetto accedendo tramite la stessa.

Nella parte sinistra della Fig. 4 vediamo due immagini di aree della piattaforma di uso ristretto, e, nella parte destra, si mostra, a titolo esemplificativo, una parte di un questionario rivolto esclusivamente ai docenti coinvolti nella sperimentazione.

The figure displays four distinct interface elements from the PROGESIS platform:

- Top-left panel:** A login area titled "Documentazione di progetto". It contains a text input field for a password, followed by the label "Digita la password:" and an "Entra" button.
- Top-right panel:** A survey titled "Questionario per Docenti". It includes a header with a small icon and a paragraph of text. Below this are two input fields labeled "Identificazione:" and "Ruolo:".
- Bottom-left panel:** A login area titled "Questionari personale della scuola". It features a text input field for a password, followed by the label "Digita la password:" and an "Entra" button.
- Bottom-right panel:** Two survey questions, each with a radio button and a list of options.
  - Question 1:** "4) Se ha partecipato almeno ad una prova: la prova a cui ha partecipato come stato eseguita?" with options: "a) sempre per tutti", "b) sempre solo per gli studenti", "c) sempre per tutti", "d) sempre con la presenza di esperti".
  - Question 2:** "5) Se ha partecipato almeno ad una prova: ritiene utile la prova di conoscenza a cui ha partecipato?" with options: "a) sì", "b) no", "c) non so".

Fig. 4. Aree interne alla piattaforma riservate al gruppo di progetto

### *Le TIC per lavorare insieme e per pianificare il lavoro di classe*

Obiettivo ultimo del progetto, a valle del complesso e articolato processo di informazione e formazione alla sicurezza (si veda il contributo di Anna Giulia Chiatti), di sensibilizzazione e sostegno alla gestione delle emozioni in caso di emergenza (delineato da Lauretana Fogante) ed al metodo di lavoro di ricerca azione (descritto da Graziella Pozzo nel suo intervento) era quello di realizzare in classe, sul campo, esperienze innovative, pedagogicamente fondate, chiare, ben definite negli scopi e nel metodo di lavoro e riutilizzabili su larga scala.

In quest'ottica era importante disporre di uno strumento funzionale alla rappresentazione di piani pedagogici che fosse in grado di definire nel dettaglio il percorso didattico che gli insegnanti intendevano perseguire nella loro classe e che, contemporaneamente, fosse anche in grado di stimolare la riflessione critica da parte dei docenti (Olimpo *et al.*, 2010).

In questa direzione, per consentire ai ricercatori e agli insegnanti di condividere un linguaggio e una struttura comune per documentare e argomentare il lavoro svolto, e anche nell'ottica di sviluppare una base metodologica comune fra le varie unità operative del progetto (nelle varie scuole) è stato progettato e realizzato da ITD-CNR un ambiente computazionale atto a consentire la creazione e la visualizzazione di piani pedagogici strutturati.

Sulla base dell'esperienza pregressa acquisita da ITD nell'ambito di altri progetti (Pozzi e Earp, 2006) nazionali e internazionali e di concerto con i partner del progetto, è stato, quindi, realizzato il sistema PROGESIS che supporta la creazione di piani pedagogici strutturati.

PROGESIS fornisce una struttura aperta per la progettazione e la descrizione di piani pedagogici, con diverso livello di granularità e di complessità: essa è infatti in grado di comprendere un numero variabile (anche molto ampio) di attività didattiche diverse per natura (per es., obbligatorie e no) e tipologia (per es., sequenziali e/o alternative).

La Figura 5 mostra la schermata iniziale di un piano pedagogico esemplificativo implementato nell'ambito del progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza": da questa schermata ci si può fare un'idea generale della struttura e dell'articolazione dei contenuti del piano così come è organizzata nel sistema PROGESIS.

La parte superiore della schermata fornisce alcune informazioni di carattere generale sull'intervento educativo pianificato (descrizione, area disciplinare di riferimento, competenze che il piano intende sviluppare, caratteristiche della popolazione destinataria, tipo di disabilità cui ci si riferisce, ecc.); la parte sottostante offre, invece, una mappa riassuntiva e panoramica delle attività previste (numero, titolo e loro sequenza); ogni attività è poi ulteriormente dettagliata in una scheda specifica.

Tutte le informazioni contenute in questa pagina iniziale (Fig. 5) sono finalizzate a mettere in condizione chi legge/consulta il piano di farsene un'idea generale, eventualmente anche per poterlo adattare e riutilizzare nella propria pratica didattica.

Dopo la parte descrittivo/anagrafica, situata in alto, il 'nastro' che segue contiene sette voci fondamentali che danno accesso ad altrettante aree di spiegazione dove vengono esplicitati:

- L'idea che sta alla base dello specifico piano pedagogico, cioè la motivazione che ha portato alla definizione degli obiettivi didattici e la loro contestualizzazione rispetto al progetto ed ai bisogni educativi della popolazione in oggetto.

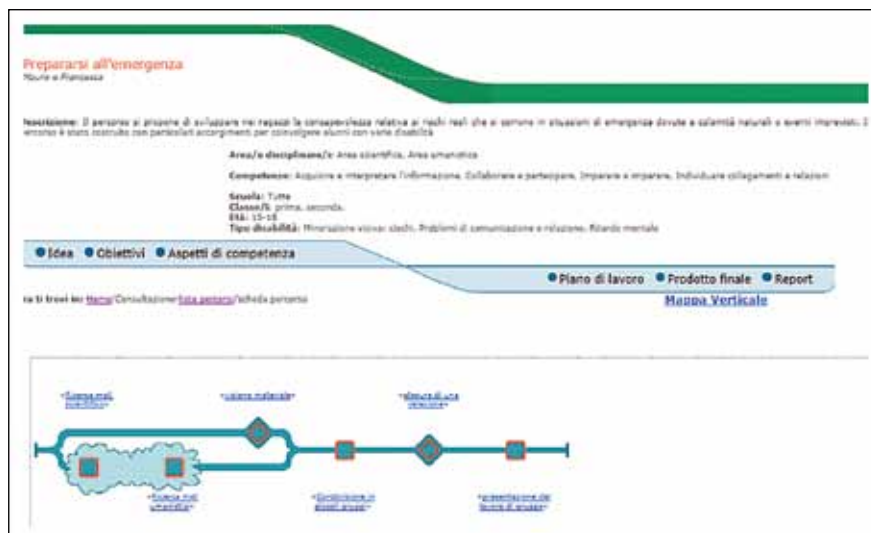


Fig. 5. Schermata iniziale di un piano pedagogico esemplificativo di PROGESIS

- Gli obiettivi educativi che si intende gli studenti raggiungano.
- Gli aspetti di competenza in termini di quali aspetti del “saper fare” si intendono sviluppare.
- Il piano di lavoro o, piuttosto, l’organizzazione globale stabilita per portare avanti l’intervento educativo. Questa sezione contiene dettagliate informazioni su come portare avanti le attività inclusi dettagli relativi al setting di lavoro, alla durata delle attività ed alle modalità di documentazione del processo educativo attuato.
- Il prodotto finale; quest’area sottende un focus specifico sul prodotto dell’azione educativa, inteso proprio come artefatto frutto delle attività di progetto.
- Il report, che dovrebbe contenere descrivere e discutere i risultati del progetto in termini di esiti con esplicito riferimento ad un bilancio di competenze sviluppate da insegnanti e alunni ed agli elementi di forza e criticità del progetto.

I piani pedagogici, comunque, ruotano tutti intorno alle attività educative che ne costituiscono il centro ed il fulcro.

Come abbiamo visto in Figura 5, la mappa che rappresenta la sequenza delle attività da realizzare appare nella schermata principale di ciascun piano (in basso); essa dà un’idea di base del numero, del tipo di attività previste e dell’ordine previsto per la loro realizzazione.

Per quanto riguarda il tipo delle attività il sistema PROGESIS consente di distinguere tra attività ‘obbligatorie’ e attività ‘opzionali’: le prime sono quelle considerate dal redattore del piano come indispensabili per ottenere il raggiungimento degli obiettivi educativi che ci si prefiggono, le altre sono invece ritenute non essenziali e, a seconda dei casi, possono essere effettuate o meno senza pregiudicare la buona riuscita dell’intervento nel suo complesso. I due tipi di attività, come si può notare nella mappa di Fig. 5, sono rappresentate diversamente (le prime con un quadrato e le seconde con un

rombo); le attività inoltre possono essere inserite in percorsi ad una o più vie (fino a due nell'immagine di Fig. 5) che possono essere percorse in alternativa; la loro sequenza e la relativa priorità è in genere prefissata (e desumibile dalla mappa) ma il sistema è anche in grado di rappresentare una serie di attività da realizzarsi in sequenza non preordinata (nuvola all'interno della quale l'ordine delle attività non è stabilito a priori ma può essere lasciato alla sensibilità del singolo insegnante al quale è così lasciata maggior libertà di azione).

Riassumendo, la mappa del sistema PROGESIS può rappresentare una serie di percorsi didattici anche estremamente differenziati; la Figura 6 riporta le mappe di tre diversi piani pedagogici a struttura differenziata, assolutamente lineare e sequenziale il primo, più complessa e variegata gli altri.

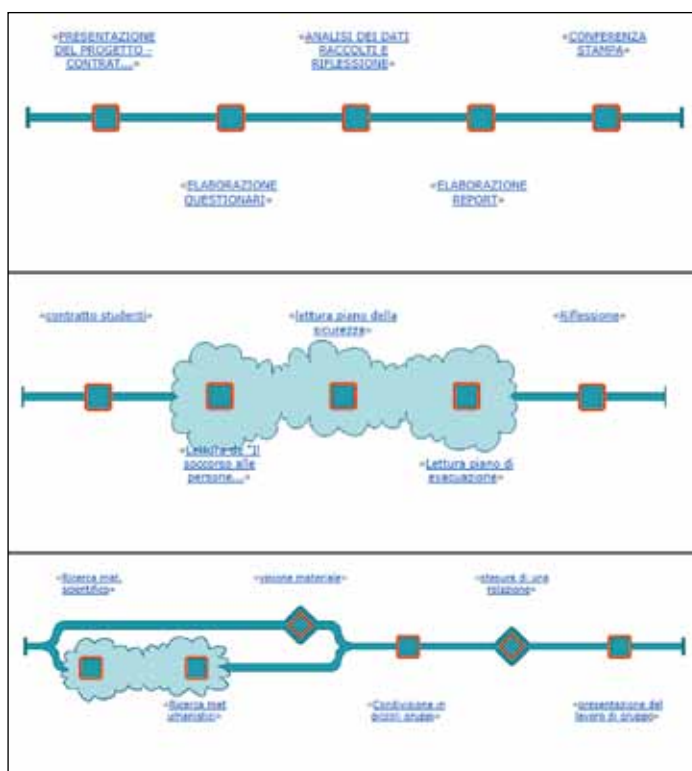


Fig. 6. Immagini delle “mappe” di tre diversi piani pedagogici di PROGESIS

Come risultato finale, gli insegnanti hanno prodotto sette piani pedagogici (Fig. 7), che hanno affrontato la tematica con varie sfaccettature e da vari punti di vista; esse riportano il progetto così come è stato ideato e come è stato realizzato concretamente nelle classi e costituiscono una base perché altri docenti in altre scuole possano riprodurre esperienze analoghe.



Fig. 7. Una visione d'insieme dei titoli dei piani pedagogici portati avanti nelle scuole pilota

### *Le TIC per ripensare, metabolizzare e far tesoro dell'esperienza vissuta*

Per favorire negli studenti un percorso di condivisione dell'esperienza del progetto dal quale potessero nascere ulteriori spunti di riflessione, è stato creato un gruppo dedicato sul social network Facebook.

Nonostante l'esistenza di social network espressamente dedicati alla didattica (ad esempio Edmodo<sup>2</sup>) e di una piattaforma di progetto, si è preferito un ambiente già familiare ai ragazzi proprio perché le attività del gruppo potessero svilupparsi in modo quasi spontaneo in seguito all'incontro in quella nota 'piazza virtuale' che è Facebook.

Nel contempo si è voluto garantire la sicurezza delle interazioni, creando un gruppo chiuso i cui contenuti fossero visibili solo ai partecipanti e a cui fosse possibile l'accesso solo di persone autorizzate dagli amministratori dello stesso (personale dello staff del progetto).

La pagina del gruppo "Tra svantaggio e sicurezza" (Fig. 8) è uno spazio a cui è possibile accedere senza mostrare agli altri utenti le informazioni contenute nel proprio profilo (cioè non obbliga a diventare amici) e consente di condividere risorse multimediali (testi, audio e video) nonché brevi messaggi.

Accedendo alla pagina del gruppo, i ragazzi possono rivedere i video di alcuni interventi didattici di cui erano stati protagonisti ma anche caricare loro stessi, per condividere con altri, materiali che ritengono interessanti oltreché scrivere brevi riflessioni personali sul progetto nel suo complesso o sulle attività svolte in classe. In questa veste gli studenti coinvolti nel progetto possono sperimentare il social network come un mezzo per costruire conoscenza, oltre che per comunicare, dove è possibile apprendere in maniera informale (Petrucchi, 2010).

<sup>2</sup> Edmodo (<http://www.edmodo.com>) è un sito che coniuga tutte le caratteristiche dei tradizionali social network con applicazioni orientate alla didattica. Gli insegnanti possono servirsene per caricare materiali multimediali, assegnare compiti e segnalare eventi importanti. I ragazzi possono essere riuniti in gruppi, dialogare con i compagni, condividere file, ecc.



Fig. 8. La pagina del gruppo “Tra svantaggio e sicurezza”

Le attività del gruppo sono state monitorate e coordinate da un membro dello staff di progetto che ha avuto di volta in volta il compito di coinvolgere i ragazzi, facilitarne la comunicazione, fornire elementi di riflessione.

La grande sfida è stata proprio riuscire a coinvolgere studenti, provenienti da città e scuole e diverse, in occasioni di confronto e scambio che non rappresentano la naturale continuazione di una attività didattica svolta nel piccolo gruppo classe ma un’evoluzione di quel lavoro. In questo modo e in questa sede i ragazzi possono portare la propria esperienza (individuale e di classe) e discuterla in un contesto più ampio, dove si incrociano le esperienze di molti. La possibilità di incontrare, seppur virtualmente, i ragazzi delle altre scuole può rafforzare il senso dell’essere parte di un progetto più grande che non riguarda esclusivamente la propria realtà scolastica.

In questo senso, l’attività su Facebook - consentendo la “connessione” tra persone lontane con cui difficilmente avrebbero avuto occasione di mantenere relazioni - va nella direzione di sostenere la formazione e il mantenimento di un capitale sociale (Ellison, Steinfield, Lamp, 2007), inteso come «la somma delle risorse, reali o virtuali, che derivano da un individuo o un gruppo in virtù di possedere una rete durevole di relazioni più o meno istituzionalizzate di reciproca conoscenza e riconoscimento» (Bourdieu e Wacquant 1992, p.14). Le risorse a cui i ragazzi possono aver accesso mediante Facebook si concretizzano in informazioni utili sul tema della sicurezza che vengono condivise ma anche in nuove relazioni costruttive tra pari.

Il lavoro di coinvolgimento non è stato semplice per diverse ragioni. Certo va premesso che Facebook è vissuto dai ragazzi primariamente come strumento ludico che riguarda il privato, in cui si porta una dimensione personale a volte lontana da quella condivisa nel quotidiano con i compagni e i docenti. Ampliare il modo di vivere lo strumento richiede un lavoro attento da parte di un adulto di riferimento che sia grado di farne cogliere le grandi potenzialità anche per scopi diversi dalla semplice socializzazione o ‘connettività’ (l’apprendimento, ad esempio) garantendo ai ragazzi che la loro privacy sarà comunque assicurata.

Dal momento che questo lavoro non è stato condotto dagli insegnanti di classe, l’attività del gruppo è stata inizialmente vissuta come un qualcosa di ‘esterno’ con implicazioni positive e negative.

Al momento della stesura di questa nota il gruppo ha iniziato ad essere veramente partecipato e resterà attivo fino a che i ragazzi continueranno a ‘postare’, nella speranza che i temi e le riflessioni che qui scaturiscono possano essere condivise anche da altre figure che popolano la rete ed il social network.

*Le TIC per supportare la diffusione dei risultati di progetto, la riusabilità dei materiali e la ripetibilità delle esperienze*

Nel progetto l'utilizzo della rete è stato pensato ed attuato anche avendo in mente un'azione efficace di comunicazione verso l'esterno: per mettere in condizioni altri (attualmente al di fuori del progetto) di comprendere, toccare con mano e vedere da vicino quello che durante la sperimentazione si è fatto, come si è attuato, sulla base di quali presupposti teorici e con quali risultati.

In un'ottica sempre più allargata, la rete svolge infatti un ruolo fondamentale nel sostenere la ‘sopravvivenza’ delle idee e delle realizzazioni progettuali al di là dei limiti temporali del progetto stesso. Ciò implica anche, come dicevamo in precedenza, la possibilità di sostenere le ricadute degli output di progetto in comunità più ampie e, entro certi limiti, diversificate (ad esempio trasferimento a livelli scolari diversi, ambiti diversi quali, ad esempio, quelli lavorativi).

Innescare un processo di diffusione dei risultati e di possibile ‘riuso’ di materiali e metodi di lavoro è particolarmente significativo ed importante in quanto PROGESIS è un progetto pilota che porta nella scuola italiana significativi aspetti di innovazione contenutistica e metodologica. L'argomento stesso del progetto, che ruota attorno al tema sicurezza e prevenzione è un argomento nuovo, oggi ancora scarsamente trattato nella scuola italiana. L'obiettivo di inclusione dei disabili nella specifica progettazione didattico-educativa sulla sicurezza rappresenta, anch'esso, un elemento significativo e all'avanguardia, in particolare se inquadrato nel più ampio tema della “progettazione universale e inclusiva”, ancora così poco diffusa nella scuola italiana.

Date, dunque, le caratteristiche innovative e peculiari del progetto PROGESIS, gli aspetti di divulgazione e disseminazione dei risultati di progetto assumono particolare importanza e vanno visti anche come strumenti per favorire e supportare una migliore crescita della scuola italiana nel suo complesso. In PROGESIS, come abbiamo visto, l'utilizzo del mezzo informatico è andato anche in questa direzione: verso la ‘sostenibilità’ degli interventi educativi realizzati, per garantirne e promuoverne la fruizione da parte di soggetti diversi da quelli che hanno contribuito al suo sviluppo.

La struttura estremamente formalizzata, ancorché flessibile, dei piani progettati tramite PROGESIS garantisce la loro sostanziale omogeneità e se, da un lato, può gettare le basi per un dialogo più efficace fra i diversi attori coinvolti nei processi di progettazione di interventi educativi, dall'altro è strumento privilegiato per la ‘sopravvivenza’ non solo delle idee ma anche delle realizzazioni progettuali, che sono opportunamente documentate e consultabili in tutti i loro aspetti e che, proprio grazie all'uso della rete, possono avere una visibilità diversa.

La possibilità, fornita dal sistema PROGESIS, di diffondere i risultati di progetto ed



eventualmente anche di aprire la porta a nuovi contributi, istanzando una metodologia di lavoro e fornendo concreti strumenti per realizzarla, va nella direzione di contribuire a creare una più ampia “cultura della conoscenza” (Bakry e Alfantookh, 2010) ed anche una più ampia cultura della “condivisione della conoscenza” (Benigno *et al.*, 2004) in campo educativo.

## **Le criticità**

Come la maggioranza dei progetti pilota, anche il progetto “Tra Svantaggio e Sicurezza” è stata un’esperienza tutta in salita in un territorio non semplice perché la sfida era quella non soltanto di insegnare qualcosa di nuovo ma piuttosto di ‘cambiare’ approcci e mentalità, di intervenire su un vissuto spesso consolidato modificandolo dalle radici, creando nuova consapevolezza, nuova conoscenza e nuova capacità di agire in maniera coerente e conseguente.

Il territorio su cui ci siamo mossi è stato, come sempre, costellato di luci ed ombre.

A livello di gruppo di progetto l’integrazione di competenze, modelli e metodi di lavoro ha mostrato di essere una sfida estremamente attuale. L’utilizzo stesso dello strumento informatico che, come abbiamo sinteticamente cercato di rappresentare in quanto precede, ha rappresentato uno degli elementi di innovazione del progetto; è stato variamente visto e vissuto dagli stessi attori coinvolti nel gruppo di progetto. Questa situazione di partenza e, in particolare, la scarsa familiarità di una parte dei docenti con l’uso degli strumenti informatici non ha permesso, ad esempio, di attuare un vero e proprio corso “blended” in cui le parti in presenza e a distanza si integrano e si completano vicendevolmente; si è, quindi, in definitiva, trattato piuttosto di un corso tradizionale svolto in presenza, nel quale la rete e la piattaforma hanno svolto una funzione prevalentemente strumentale, funzionale non all’erogazione di contenuti ma piuttosto alla comunicazione e al recupero di materiali di lavoro. I tempi erano forse prematuri per la popolazione scolastica coinvolta e la difficoltà dell’argomento ha contribuito a porre anch’essa questo limite che, se fosse stato superato, avrebbe certamente contribuito a dare agli aspetti informatici di progetto un respiro più ampio ed attuale.

## **Conclusioni**

In sintesi si può affermare che l’uso delle TIC durante il progetto ha supportato la comunicazione e lo scambio di materiali fra i vari attori di progetto ed ha permesso di effettuare una pianificazione pedagogica strutturata di carattere omogeneo e pertanto più facilmente comprensibile riutilizzabile ed adattabile.

Sempre l’uso delle TIC a valle del progetto può consentire di:

- ampliare la comunità di riferimento, estendendo la possibilità non solo di accedere ai percorsi progettati da altri ma anche di progettarne in proprio;
- introdurre nuove idee e nuovi patrimoni di conoscenza “apprendo” a contributi esterni alla comunità di riferimento;
- definire e supportare con esempi una metodologia di lavoro innovativa;
- incrementare la sostenibilità dell’esperienza pilota realizzata, nell’ottica di dare ai pro-

dotti realizzati (percorsi educativi formalizzati e contestualizzati, ma anche, e soprattutto, idee fondanti e metodologie adottate) una “speranza di vita” che vada al di là del progetto e dei suoi limiti temporali (Bottino *et al.*, 2010).

Malgrado le criticità sopra accennate e alcune difficoltà legate alla complessità di PROGESIS, il progetto ha avuto uno sviluppo coerente e costruttivo e ha comunque posto delle solide basi in una direzione più autenticamente innovativa anche sotto il profilo tecnologico; non è impensabile che il percorso compiuto possa essere utilizzato successivamente per un corso che meglio sfrutti tutte le potenzialità educative offerte dalle TIC, in particolare quelle di lavoro cooperativo degli studenti, i quali sono apparsi assolutamente interessati a questi aspetti di condivisione, cooperazione e costruzione collaborativa di conoscenze e competenze.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bakry S., Alfantookh A., “Toward Building the Knowledge Culture: Reviews and a KC-STOPE with Six Sigma View”, *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR) 1(1)*, 2010, pp. 46-64.

Benigno V., Ott M., Puddu F., Tavella M., “Netform: An online support system for teachers”. In Callaos, N., Lesso, W., Sanchez, B. (ed.), *Proceedings of the 8th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (SCI2004)*, (Vol. I, pp. 85-90). Orlando, USA, 2004.

Bottino R.M., Ott M., Tavella M., “Empowering the design and the sharing of learning plans by means of net technologies: the IAMEL system”, In: Lytras M.D. et al. (eds), *Knowledge management, information systems, E-learning and sustainability research*, CCIS111, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 2010, pp. 336-342.

Bourdieu P., Wacquant L., *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

Ellison N.B., Steinfield C., Lamp C., “The Benefits of Facebook ‘Friends’: Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites”, *Journal of Computer Mediated Communication*, 12 (4), 2007, pp. 1143-1168.

Klironomos I., Antona M., Basdekis I., Stephanidis C., and EDeAN Secretariat for 2005 White Paper: Promoting Design for All and e-Accessibility in Europe. *Universal Access in the Information Society*, 5 (1), 2006, pp. 105-119.

Olimpo G., Bottino R.M., Earp J., Ott M., Pozzi F., Tavella M., “Pedagogical plans as communication oriented objects”, *Computers & Education*, 55, 2010, pp. 476-488.

Petrucchio C., “Web 2.0 e Social Software: per una didattica aperta all’informale”, in C. Petruccio (a cura di), *Didattica dei Social Software e del Web 2.0*, Cleup, Padova, 2010.

Pozzi F., Earp J., “Approaching pedagogical planning in learning design”, in A. Méndez-Vilas *et al.* (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, vol. 1, 2006, pp. 281-286.

## **Conoscere le emozioni. Affrontare lo svantaggio. Progettare la sicurezza.**

*Lauretana Fogante*  
*fisioterapista e psicoterapeuta*

*Se io potrò impedire ad un cuore di spezzarsi  
Non avrò vissuto invano.  
Se allevierò il dolore di una vita o allevierò una pena  
O aiuterò un pettirosso caduto a rientrare nel nido  
Non avrò vissuto invano.*

Emily Dickinson

### **Emergenze e difficoltà come aspetti della vita**

All'interno del progetto "Tra svantaggio e sicurezza. Un'autonomia possibile" il mio obiettivo specifico nella programmazione della prevenzione scolastica è stato quello di affrontare le difficoltà emotive, cognitive e comportamentali che si manifestano nelle situazioni di emergenza.

Sentire e capire cosa si prova al momento del pericolo porta direttamente a riflettere su come veniamo sollecitati e su come ci coinvolgiamo nelle situazioni problematiche. È un passaggio necessario per arrivare ad elaborare e ad esprimere nuove idee su ciò che è meglio fare in simili circostanze.

Tutti noi ci potremmo trovare in una situazione critica o in una situazione di difficoltà più o meno grave e nessuno di noi sa, a priori, come potremmo affrontarla o come potremmo reagire. Vivere in prima persona una situazione difficile ci pone di fronte ad una serie di problemi e porta ad accorgerci, ad esempio, che non basta conoscere solo teoricamente un evento catastrofico per essere in grado di affrontarlo.

Possiamo anche sapere che ci sono delle strategie in grado di aiutarci e comportamenti più adeguati di altri o anche stili di pensiero che facilitano il sostegno, ma probabilmente tutto ciò potrebbe non essere sufficiente. Per questo oltre ad essere molto importante l'aspetto cognitivo, teorico e pratico, è altrettanto importante, e spesso determinante, l'aspetto emotivo, umano e personale.

Aver avuto la possibilità di sperimentare, di interiorizzare un'emozione o uno stato d'animo permette di costruire uno stile di comportamento corretto e quindi idoneo sia dal punto di vista delle strategie sia da quello psichico per arrivare poi ad una cultura della sicurezza che sia funzionale alla mitigazione del rischio.

Avere un rapporto con l'evento catastrofico più consapevole e più responsabile può essere la chiave non solo per la sopravvivenza ma anche e soprattutto per una crescita equilibrata.

Ho trovato che la linea indicata dalle direttive del Ministero dell'Interno, nonché del Dipartimento dei Vigili del Fuoco, del Soccorso Pubblico e della Protezione Civile, si collegano direttamente con la necessità di sviluppare competenze civiche e di inclusione in modo attivo e partecipativo.

Nelle scuole si stanno studiando adeguate strategie per la messa in sicurezza degli studenti e dei lavoratori, e di fronte alla crescente necessità di essere preparati e pronti nelle situazioni di emergenza, si sta sviluppando e sta aumentando una coscienza consapevole e responsabile per la messa in sicurezza, migliorando le capacità e le competenze per affrontare i vari problemi dell'emergenza in tutti i suoi aspetti e con tutte le modalità possibili.

Con questo progetto, che è andato a sollecitare la mia sensibilità personale e professionale, ho iniziato un percorso che prima di tutto mi ha coinvolto personalmente sia a livello psicologico sia a livello civico, che poi mi ha stimolato a programmare un percorso formativo specifico che permettesse di coinvolgere tutto il personale della scuola, fino ad arrivare agli studenti.

Il percorso prende in considerazione genericamente la complessa problematica dell'emergenza, per focalizzare approfonditamente gli aspetti emotivi e comportamentali connessi.

Uno studente cosciente ed attivo è anche un cittadino consapevole, umano ed attento, e può diventare più responsabile ed informato non solo verso se stesso, ma anche verso le esigenze della scuola e dei compagni, soprattutto verso chi non riesce ad esprimersi, ad agire, a comunicare e a comprendere come gli altri. Predisporre mentalmente e praticamente a percorrere una strada ci può condurre verso la solidarietà e l'aiuto reciproco. Questo ci ripaga sempre degli sforzi che sono necessari e ci proietta direttamente nel sociale concedendoci ulteriori possibilità. Molte di queste operazioni richiedono un nuovo modo di sentire e di essere.

La formazione tocca e sviluppa un altro importantissimo aspetto specifico e peculiare di questo progetto: lo svantaggio. Parlare di svantaggio significa porre un'attenzione particolare a chi ha specifiche difficoltà e quindi implica il relazionarsi in modo costruttivo con soggetti con disabilità transitorie o permanenti, con soggetti diversi, deboli o più fragili. Interagire con un giovane con una disabilità, con una difficoltà ad esempio nella deambulazione, o nelle attività cognitive, significa sviluppare competenze di umanità e di rispetto che sono anche i requisiti fondamentali per impegnarsi in un lavoro di aiuto e di sostegno reciproco.

Ogni persona che è in grado di ascoltare le difficoltà dell'altro può intervenire ed essere utile nelle crisi così come nella vita di tutti i giorni e può far parte di un progetto, di un piano, di un gruppo, partecipando alla pianificazione di interventi specifici. Chiaramente, si può anche improvvisare, ma è meglio non trovarsi nelle situazioni in cui siamo costretti 'a fare' senza preparazione; sarebbe meglio avere la possibilità di formarsi e di organizzarsi con la guida di persone sensibili, competenti ed esperte. La formazione si basa non solo sulla teoria ma anche sull'esperienza, sulla pratica, sul vissuto personale, sulla conoscenza di se stessi, sulla conoscenza dell'altro uguale a me.

In un ambiente umano e civile, la persona svantaggiata è una risorsa. Se guardiamo

allo svantaggio non come un problema o come una disgrazia, ma come una delle possibili caratteristiche umane, ci accorgeremo che tutti possiamo considerarci svantaggiati, noi per primi, perché siamo sempre carenti, vulnerabili e bisognosi, perché siamo umani e perciò profondamente imperfetti e solo sentendoci e guardandoci come persone che necessitano sempre di aiuto, di amicizia, d'amore, di facilitazioni e di incoraggiamenti, possiamo cogliere anche negli altri gli stessi nostri bisogni.

Per affrontare le difficoltà, le debolezze, le inadeguatezze anche solo per orientarci e gestire la nostra vita, usiamo mezzi e strumenti che ci possono facilitare. Possono essere un computer, delle mappe, una serie di segnaletiche, una carrozzina, dei bastoni, un motore elettrico, o possono essere delle relazioni, che ci facilitano e che ci ampliano la visione della vita o che ci permettono di migliorare nei rapporti, di pianificare i percorsi cognitivi, di crescere a livello emotivo ed affettivo, o semplicemente ci indicano un pericolo, una minaccia o anche delle nuove possibilità. Le relazioni, gli strumenti di ausilio e di sostegno sono degli aiuti che ci accompagnano nel percorso della vita e che hanno bisogno di essere prima conosciuti per essere migliorati, potenziati, modificati, perché diventino dei compagni di percorso e possano assumere il ruolo di veri punti di forza.

## **Lo sviluppo delle emozioni e crescita psicologica**

Il nostro modo di essere è caratterizzato dallo stato emotivo personale, le emozioni sono elementi qualificanti delle nostre relazioni, il comportamento è il risultato di ciò che viviamo. Sappiamo che le emozioni sono innate, che ci sono sempre, anche se non vorremmo, che ci influenzano e ci condizionano: due persone nella stessa situazione possono provare emozioni differenti e con intensità diverse, ognuno di noi reagisce in maniera personale e anche insolita secondo il proprio stato di benessere o malessere. Le nostre capacità di convivenza migliorano se impariamo a riconoscerle; aumentando la fiducia e la sicurezza non ci spaventeremo più del loro immenso potere.

Per scoprire che la diversità è una ricchezza è necessario non sottolineare più la diversità in modo negativo e limitante perché abbiamo in comune gli stessi identici bisogni anche se siamo tutti diversi con le nostre specifiche e peculiari qualità assolutamente originali. Accettarsi e accettare l'altro diverso da me e nello stesso tempo uguale a me è la condizione peculiare per crescere e sviluppare competenze personali, civili e sociali che possono favorire e facilitare la comunicazione soprattutto nei momenti difficili e nelle situazioni di pre- e post-emergenza. Sviluppare le capacità di ascolto, di apprendimento, di accettazione, ci permette di modulare le emozioni e i comportamenti che vanno a migliorare le relazioni di aiuto.

Nelle emergenze, dove si scatenano le forze della natura, è importante mantenere il controllo su se stessi ed aiutare gli altri a sviluppare un controllo emotivo adeguato al contesto e alla situazione. Affrontare lo stress così come la paura, il trauma, il dolore o la visione drammatica di una catastrofe non è facile, ma senza andare troppo lontano, se partiamo dalla quotidianità delle nostre piccole situazioni di difficoltà e di crisi, ci possiamo allenare ad affrontare i problemi in modo costruttivo, conquistando ad esempio uno stile assertivo e un metodo adeguato di controllo per risolvere diverse problematiche.

Nelle scuole ci caliamo in una realtà articolata e varia, ogni classe è speciale, ed è necessario arrivare al cuore di ogni ragazzo per condividere con ognuno di loro il sapere cognitivo, il sapere psicologico, il sapere emotivo ed affettivo e tutte le conoscenze personali teoriche e pratiche per arrivare ad un “saper fare” e ad un “saper essere”.

Quale contesto migliore per formare “una cultura dell’emergenza” se non quello scolastico? È proprio guardando a questo contesto che la Protezione Civile della regione Marche ha avviato questo progetto nelle scuole superiori della nostra regione. Da queste scuole ci si è mossi lungo un percorso articolato e tenace in cui la formazione e il lavoro si è dipanato tra teoria e pratica. Con una adeguata formazione si cerca di rispondere nel miglior modo possibile ai bisogni che emergono con forza per poter uscire da un’eventuale situazione di emergenza.

Preparare un intervento particolare nell’emergenza significa non solo fare interagire tutti gli attori coinvolti individuando per ognuno il proprio campo di azione, ma anche fornire le informazioni conformi e pregnanti, costruire nuovi cammini efficaci, far conoscere e far sperimentare in prima persona a tutti, studenti e insegnanti, nuove ipotesi di approccio all’emergenza. Si formano così studenti e cittadini aderenti alla realtà scolastica e sociale in cui, come in questo caso, lo studio si carica di un’ulteriore dose di responsabilità e di impegno.

Lo psicologo va ad inserirsi in questo contesto formativo ed educativo con il compito di mettere a disposizione competenze specifiche per riconoscere e rispondere ai bisogni che nascono da una situazione di crisi e di emergenza, dando così una mano a creare una condizione psicologica idonea ad affrontare l’emergenza e a migliorare le competenze. Parlare di emotività e di relazioni, come di competenze e di capacità, ci fa entrare nel vivo di tutte le situazioni della vita. Dobbiamo capire come l’emotività agisce su di noi e sugli altri anche nell’emergenza, dato che è anch’essa un evento della vita.

Le reazioni emotive possono essere molte, ci possiamo spaventare, far arrabbiare, ridere, saltare di gioia, o tanto altro ancora; esse sono spesso incontrollabili, automatiche e regolate da pensieri spesso inconsci e sconosciuti quindi difficili da portare alla luce, perché collegati alla nostra parte più arcaica e nascosta, ma sono comunque legate al nostro modo di percepire e di sentire.

Solo entrando in contatto con la parte profonda, intima e delicata di noi stessi possiamo sperare di aver accesso alle nostre emozioni e quindi di riuscire, magari, a capire e gestire un nostro stato d’animo o un nostro veloce e imprevedibile pensiero che ci colpisce improvvisamente in un momento di grande tensione. Per questo ci si deve porre in una posizione di ascolto e di calma per osservare, chiedere, conoscere, apprendere, provare e riprovare, agire e mettersi in gioco, valutare, valutarsi ed essere valutato, fallire, sbagliare e correggersi, riprendersi, ricominciare e allenarsi come in una palestra, fino a diventare una persona attenta, sensibile, responsabile e capace.

Tra ogni evento e l’emozione che ne deriva c’è quel ‘qualcosa’ che può condizionare il nostro comportamento e il nostro vissuto. Questo ‘qualcosa’ va individuato, capito ed accettato per non rimanere in balia delle paure, ma al contrario poter sviluppare nuove competenze e vivere in modo sempre di più armonico. In questi casi è importante non solo il sapere e il conoscere ma l’esperienza, la pratica, le relazioni e le influenze reciproche tra persone diverse; è necessario avvalersi anche delle ricerche e delle conoscenze

della psicologia generale, della psicofisiologia, della psichiatria, della psicologia clinica, degli studi sociali e di quelli sul comportamento umano, degli studi sulle relazioni interpersonali sulle comunità e sui gruppi.

In una situazione di emergenza e di crisi diventiamo persone in difficoltà, fortemente svantaggiate, per cui allenarsi lungo un percorso di prevenzione ed *empowerment* diventa una necessità assoluta. È un lavoro, questo, da cui tutti trarranno beneficio per la propria e per l'altrui sicurezza.

Prendere in considerazione lo svantaggio abbandonando pregiudizi, ipocrisie, vergogne e falsi pudori permette di arrivare ad una elaborazione più ricca del contesto e quindi a fare scelte più conformi e significative.

## La disabilità

La disabilità è «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere, o senza facilitatori, limiterà la *performance* dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla<sup>1</sup>».

Molti aspetti possono influire sull'aumento o sulla diminuzione del grado di disabilità, percepita o reale che sia; in particolare ci sono i modelli di comportamento generale e stili caratteriali, oppure le abitudini e gli stili di vita, o ancora l'educazione ricevuta e la capacità di adattamento, come anche l'esperienza passata e attuale, tutti fattori personali in cui la società, la cultura e l'educazione scolastica giocano un ruolo fondamentale.

La disabilità intesa così come è descritta nell'ICF sta ad indicare «un fenomeno multidimensionale risultante dall'interazione tra la persona e l'ambiente fisico e sociale»<sup>2</sup> e non è assolutamente una classificazione delle persone, ma «è una classificazione del funzionamento umano e della disabilità»<sup>3</sup> che prende in considerazione diverse caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita individuali e ambientali. È l'interazione fra le caratteristiche di salute e i fattori contestuali che produrrà la disabilità. La disabilità si aggrava nel momento in cui vengono meno le condizioni di benessere: il benessere che è dato dall'equilibrio di aspetti fisici, mentali e sociali, il quale può ridursi considerevolmente se anche una sola di queste parti viene compromessa. Le condizioni di benessere e di salute possono essere alterate e squilibrate da una malattia, da un disturbo, da una lesione, da un'anomalia, o anche da uno stress, da una condizione di vita che cambia per motivi sociali, economici, evolutivi come la nascita di un figlio, la vecchiaia, l'emigrazione ecc., o anche quando si vive con particolari problemi personali dovuti ad esempio a difficoltà relazionali o comportamentali, a mancanza di autostima, di autonomia e di autosufficienza.

<sup>1</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, pag. 43.

<sup>2</sup> Ibidem, pag. 235.

<sup>3</sup> Ibidem, pag. 46.

Ognuno di questi aspetti ha una valenza intrinseca ed estrinseca e può produrre conseguenze più o meno gravi se combinato in vario modo con gli altri. La persona con una condizione di salute compromessa in un ambiente sfavorevole diventa più problematica e difficile; per questo è importante sempre cercare di migliorare, per quanto è possibile, almeno le condizioni ambientali.

Nel contesto scolastico si cerca sempre di abolire le barriere architettoniche, di favorire l'integrazione tra studenti diversi, di permettere un apprendimento anche a ragazzi che possono avere più problemi degli altri. Nelle scuole gli studenti disabili con diverse problematiche non dovrebbero mai essere considerati 'malati' né soggetti 'passivi' o 'incapaci' per il solo motivo che hanno delle difficoltà; anche se sono non autosufficienti o non indipendenti sono sempre delle persone con diritti uguali a quelli degli altri: «Ci si augura che le stesse persone con disabilità contribuiscano ed aiutino a sviluppare protocolli e strumenti che si fondano sulle classificazioni ICF»<sup>4</sup>, così proclama e scrive l'Organizzazione Mondiale della Salute, e sicuramente anche per noi è uno stimolo a muoverci nella stessa direzione. Tutti gli studenti possono essere in grado di collaborare attivamente in questo progetto per creare nuovi modi di affrontare le condizioni di emergenza e scoprire che si può lavorare insieme in modo consapevole e responsabile.

Nel programma di prevenzione delle emergenze, nella guida fornita dal Ministero dell'Interno, dal Dipartimento dei Vigili del Fuoco e dal Soccorso Pubblico e della Difesa Civile, si fa espressamente riferimento alle persone disabili. Si parla di soggetti da soccorrere ma che comunque sono soggetti attivi che collaborano e aiutano per essere aiutati. Partendo da queste indicazioni si sviluppa tutta la ricerca della partecipazione e della condivisione passando per una valida comunicazione. Tutte le forze che operano in questo campo, agendo in sincronia, portano la loro specifica esperienza e conoscenza testimoniando la complessità di un lavoro che produce sviluppo. Vi è un'elaborata preparazione che porta a raggiungere l'obiettivo attraverso il rispetto delle competenze di ognuno e con i tempi necessari ad ognuno. La sinergia porta ad un buon lavoro e ad una buona formazione. Implica conoscenza, misura, rispetto e una corretta valutazione della propria e dell'altrui competenza. È solo muovendosi in sinergia che si possono fare grandi cose.

Nella scuola, coniugando le esigenze dell'istituzione con quelle degli insegnanti e degli studenti, si possono prendere delle decisioni sia personali che collettive basate su chiarezza, competenza e responsabilità per creare un 'corpo' armonico e compatto finalizzato alla sicura riuscita dell'intervento nell'emergenza.

Una buona impresa non nasce per caso, un intervento efficace va preparato così come si prepara e si programma il proprio futuro. Ogni circostanza, anche drammatica, può essere vissuta non come un episodio incomprensibile e inclassificabile ma, se inserito nel contesto della vita in modo razionale e significativo, se sentito come un momento di vera partecipazione, se accettato come unico, può diventare importante e formativo per ognuno di noi. Così facendo non ci si sente più soli ad affrontare un problema, ma si diventa parte di un tutto, si impara ad aiutarsi, a comprendersi, a valorizzarsi e si stimola la solidarietà che ci allontana dalla solitudine e dall'isolamento.

<sup>4</sup> Ibidem, pag. 235.



## Esperienze con gli studenti

Gli studenti coinvolti nel progetto sono diventati presto attori del programma di studio teorico e pratico sull'emergenza.

Il mio intervento si è articolato nel corso del primo anno secondo quanto pianificato e stabilito nel piano di lavoro.

Scopo degli incontri era affrontare con gli studenti e con gli insegnanti il tema delle emozioni e delle problematiche emotive legate agli eventi catastrofici.

L'emozione che ho scelto di articolare è stata la 'paura'. La paura è un'emozione primaria che si presta molto bene ad essere vissuta e ad essere analizzata. Permettendo anche di entrare in un rapporto empatico con gli studenti, è diventato più semplice poterne poi condividere le caratteristiche e le sensazioni da sviluppare nei successivi interventi.

In ogni classe ho suddiviso le due ore a disposizione in quattro tempi in modo da permettere, prima, di parlare delle emozioni e dei vissuti, successivamente, di esaminare e approfondire quali informazioni e conoscenze dirette o apprese gli studenti avessero sulle catastrofi e sulle emozioni, infine, di introiettare un vissuto emotivo positivo.

L'organizzazione ha seguito le regole di un approccio stimolante e facilitante: la classe non è stata divisa ma anzi ne è stata enfatizzata l'unità, organizzandola anche visivamente in una forma accogliente, contenitiva, per esaltare l'uguaglianza paritaria. I ragazzi sono stati disposti a semicerchio rompendo l'abituale struttura dell'aula, scompigliando le posizioni formali, stereotipate e gli schemi tradizionali.

All'inizio un breve *brainstorming* centrato sul termine 'paura' ha spazzato via l'ansia e l'inquietudine indotte da una prestazione sconosciuta. Le parole e i pensieri sono fluiti spontaneamente aprendo la porta a mille vissuti e a mille sfumature emotive. Si è parlato e discusso di ciò che era emerso anche con l'aiuto di un supporto visivo in forma di un breve PowerPoint. Gli studenti hanno dimostrato curiosità e interesse e hanno approfondito il vissuto personale e le problematiche ad esso legate; sono stati coinvolti in una esperienza emotiva, poi ampliata attraverso la ricerca di citazioni, frasi celebri, proverbi e testimonianze.

È stato possibile comporre un breve elenco delle diverse paure personali e di quelle più comuni; giocando poi sui termini e mescolandone gli ingredienti, è stato dato corpo ad un nuovo composto con cui si è formato un nuovo mondo sensibile che ha permesso il passaggio dalle creature mostruose prodotte dalla fantasia ad una più sostenibile forma immaginifica della paura e delle emozioni (Fig. 1).



Fig. 1. *La paura*

Immagini e musica hanno fatto da sfondo ad una prima elaborazione anche scritta delle paure dei ragazzi. A questo primo momento di riflessione è seguito un gioco di movimento con musica diversa che ho usato in base alle tematiche che volevo affrontare. Ciò ha sollecitato ancora di più i ragazzi e non ha permesso che le impressioni e le emozioni appena emerse si assopissero, anzi ha dato loro un'ulteriore spinta ad andare più a fondo e chiarire alcuni temi per sentirsi tutti più uguali, vicini e uniti.

Molto significativa è stata l'esperienza di camminare tutti insieme in tutte le direzioni ognuno con i propri sentimenti senza parlare né salutarsi, comunicando comunque un'intenzione, sfiorarsi senza toccarsi, senza urtarsi né spingersi, riconoscendo e rispettando la presenza dell'altro, muoversi nello spazio ristretto dell'aula con velocità diverse e con motivazioni e scopi diversi, ma senza perdere mai di vista le motivazioni e le azioni dell'altro e modulando la propria azione sul comportamento altrui. Poi gli studenti hanno agito, non più individualmente, ma in coppia, tenendo presente la comunicazione non verbale, spostandosi in sintonia e nel rispetto reciproco. Agire insieme senza aver fatto precedentemente nessun accordo, quasi non conoscendosi, non sapendo affatto quello che l'altro sentiva e voleva fare, tenendo presente sempre il contesto più ampio in cui ci si doveva muovere, è stata per tutti i ragazzi una vera scoperta. Lavorare con degli elastici di vario colore, di diversa duttilità e plasticità, di diversa forma, grandezza e lunghezza ha arricchito ulteriormente la relazione interpersonale che li univa come se fosse quasi un cordone ombelicale, un legame a cui non potevano sottrarsi, in una relazione dapprima quasi simbiotica che poi lentamente poteva trasformarsi in una relazione più matura e collaborativa.

Ho concluso il laboratorio con un ultimo "gioco" da fare tutti insieme: con un unico grande elastico a forma circolare, comodo, confortevole, accogliente che ha unito tutti i ragazzi in un grande gruppo, ha permesso loro di cercare, creare, lavorando insieme, una nuova armonia e una nuova modalità di rapportarsi tra loro, smorzando le tensioni e le paure affioranti.

Subito dopo è stata avviata la fase dell'ascolto e della verbalizzazione dell'esperienza affinché gli studenti potessero esternare le loro impressioni e i loro vissuti: i ragazzi si sono aperti in racconti personali dando vita a nuove ipotesi, prima espresse verbalmente, poi scritte su come ognuno poteva affrontare e risolvere le paure.

Per concludere il laboratorio e salutare tutti ho lasciato agli studenti dei foglietti con frasi significative sul tema della paura, in modo che ognuno li potesse tenere con sé quale simbolo o come ricordo dell'esperienza vissuta insieme che, volendo, poteva diventare un ulteriore originale stimolo a riflettere ancora sulle emozioni e sulla paura.

In queste poche ore molto ricche ed emozionanti ho scoperto che, scavando appena sotto la patina superficiale dei comportamenti e delle difese, si palesa un mondo ricco ed intenso di cui spesso non ne sono a conoscenza nemmeno gli stessi protagonisti. Gli studenti delle sette classi partecipanti sono stati molto coinvolti in questa attività, hanno risposto in modo speciale ed intenso appassionandosi al tema, lasciandosi toccare in profondità; ciò a permesso loro di elaborare, interiorizzare e crescere emotivamente e psicologicamente. Il lavoro, anche se molto articolato, poteva tuttavia essere adattato alle diverse esigenze che si potevano presentare nelle varie classi.

A questo laboratorio hanno partecipato ventiquattro insegnanti, un rappresentante del

personale ATA, un totale di centoquarantaquattro studenti di cui undici con disabilità di vario genere ed entità. Il presupposto di partenza è stato di lavorare tutti insieme con la partecipazione piena dei soggetti con difficoltà. Si è parlato delle emozioni, senza interpretarle, cercando un linguaggio alternativo per vedere come affrontare nelle varie situazioni i temi dell'emergenza correlati con la disabilità. Ho cercato di far capire che le difficoltà e le crisi vissute insieme danno più forza per affrontarle e più capacità di conoscerle superando la tentazione di scappare e di nascondersi. Ciò ha permesso a tutti di esprimere liberamente le idee e i vissuti personali nelle forme e nei modi a loro propri senza preconcetti e senza pregiudizi. La realtà della classe si è presentata spontaneamente lasciando aperte agli studenti tutte le possibilità di esprimersi.

L'obiettivo è stato raggiunto sviluppando le seguenti tappe:

- la breve presentazione è servita a stimolare gli interventi e a facilitare il confronto sulle proprie paure, sui comportamenti e sulle eventuali strategie che si mettono in atto per affrontare la paura e/o le difficoltà;
- l'attività pratica ha permesso di esprimere e di vivere liberamente le emozioni e ha dato la possibilità di cercare nuove forme di comportamento, efficace e utile, da adottare in caso di eventi traumatici, e anche di individuare ciò che è necessario evitare perché dannoso;
- le riflessioni orali e scritte hanno permesso di consolidare una nuova coscienza sul tema dell'emergenza e sull'aiuto da dare, su quello da chiedere e sull'auto-aiuto.

Le espressioni, le emozioni, la sentita partecipazione e il genuino interesse sono stati palesi anche se non sono documentabili, ma sono rimasti in ognuno come arricchimento e come sentimento che poi ha animato tutto il resto del progetto fino alla sua conclusione.

Dopo aver raccolto e riscritto gli elaborati dei ragazzi, il CNR di Genova ed in particolare la Dott.ssa Francesca Dagnino mi ha aiutato a rendere in forma grafica gli elaborati degli studenti. Le tavole che seguono (Figg. 2-8) presentano 'le parole' che i ragazzi hanno usato per testimoniare ciò che più li ha colpiti in termini emotivi: le parole scritte con caratteri più grandi sono quelle che sono state ripetute più spesso e che hanno avuto un impatto più profondo e sentito.

Vi sono paure che accomunano tutti e ci avvicinano ad un sentire universale; gli studenti di tutti i gruppi classe le hanno immediatamente individuate esprimendole nei loro scritti. Esse sono: la "morte", la "malattia", la "solitudine" e il "futuro"; anche altre parole sono emerse con forza, legate ai momenti vissuti e alle esperienze dirette quali la "guerra", la "violenza", il "tradimento", lo "sbagliare", il "perdere", il "terremoto".

Ma come si nota bene dalla grafica delle parole, oltre alle emergenze vi sono molte altre paure più personali e intime, vissute più o meno direttamente, spesso fonte di angoscia e di turbamento personale anche se facilmente trasferibili all'intera classe e alla società: le "droghe", la "vergogna", gli "amici", i "gay", gli "stranieri", "l'ingrassare", gli "spazi", gli "incidenti", il "buio", la "boccatura", il "giudizio", i "serpenti" e tante altre. Da tutto ciò emerge chiaramente un quadro di come sono vissute le paure che in qualche modo accomunano tutti e da che cosa sono determinate mettendo in luce le vulnerabilità, le sensibilità e le debolezze di ognuno.



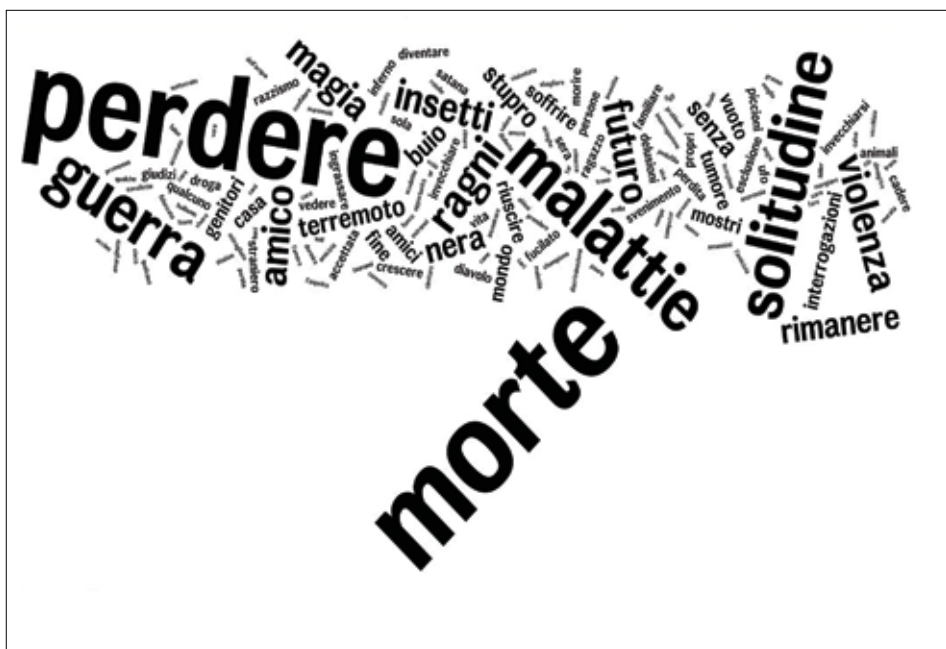






Fig. 8. I risultati della classe di Pesaro

In alcune situazioni la paura si è espressa con atteggiamenti di competizione o di aggressività verso gli altri, con varie recriminazioni, con blande lamentele e proteste per la cattiva organizzazione o per l'incapacità delle istituzioni a proteggerli in caso di reale necessità. In generale gli studenti hanno dimostrato una buona disponibilità a parlare e a confrontarsi mettendosi in gioco direttamente.

In ogni gruppo classe sono emerse problematiche specifiche che in parte sono state affrontate immediatamente e in parte sono state riprese e riconsiderate dagli insegnanti nel corso dell'anno scolastico per cercare di trovare delle soluzioni da evidenziare poi nei progetti finali.

Alcune paure che all'inizio non erano state prese in considerazione perché tenute nascoste, poi, quando sono emerse, sono state riconosciute ed elaborate. Così è stato possibile capire che spesso si scappa dalla paura perché temuta e nella peggiore delle ipotesi viene scaricata, con un fenomeno di proiezione, sui soggetti più deboli.

È facile nascondersi, o tentare di nascondere la paura, magari sotto il tappeto come la polvere, o dietro il classico dito, a volte si cerca anche di trasformarla in esibizione, in ostentazione, in aggressività, ma prendendo atto che è un sentire comune si scopre che se ne può parlare apertamente. Ciò ha permesso di affrontare l'emergenza con più consapevolezza e la possibilità di usare uno sguardo più attento, tutelando così anche le esigenze dei più deboli.

I ragazzi hanno trasformato gli atteggiamenti di passività, di rassegnazione, di sottomissione, di menefreghismo e di negligenza spinta fino a negare a se stessi il piacere di parlare e di sentire le emozioni o, in positivo, maturando un atteggiamento attento e responsabile verso le esigenze verso i doveri e i diritti di tutti.

Per molti ragazzi è stato difficile anche solo pensare alla paura o scrivere di essa, ma con una attività ludica tutti hanno potuto liberare la creatività permettendo così una analisi delle relazioni che legano le loro più intime pulsioni con il comportamento agito.

È emerso che la paura e le emozioni di cui si è parlato sono spesso collegate ad eventi direttamente o indirettamente vissuti: alcuni ragazzi hanno narrato di come sono fuggiti dai loro paesi per via della guerra o della povertà; altri hanno testimoniato della loro esperienza durante un terremoto; anche coloro che non avevano vissuto o assistito direttamente ad eventi catastrofici né erano stati mai coinvolti in situazioni di emergenza grave, nel riferire le esperienze della normale quotidianità si sono espressi con la stessa partecipazione ed intensità emotiva.

Nelle classi è migliorata la coesione tra studenti a vantaggio delle capacità di lavorare insieme e si è attenuata anche l'intolleranza per le diversità e l'aggressività verso "l'altro" individuato pregiudizialmente nel ragazzo con disabilità, negli stranieri, verso chi presentava una presunta omosessualità. Durante il laboratorio i ragazzi svantaggiati non hanno seguito un diverso programma ma hanno lavorato sempre insieme agli altri. Per questi ragazzi il tema della paura è stato molto interessante quanto delicato, perché ha permesso loro di liberarsi di alcuni timori e pregiudizi: alcuni hanno avuto dei problemi a scrivere o ad esprimere le proprie paure, a trovare soluzioni possibili per risolverle, ma tutti hanno avuto comunque l'opportunità di confrontarsi con i timori e con l'incertezza con cui spesso convivono nella vita quotidiana; inoltre con l'aiuto dei compagni e degli insegnanti si sono aperti e hanno così espresso le proprie angosce e le proprie emozioni.

È stato interessante vedere la ricerca e la nascita di nuove strategie per risolvere in modo positivo le paure individuate. Constatare la libertà con cui si sono espressi alla fine delle due ore di lavoro mi ha dato la consapevolezza di come tutti siano stati coinvolti e si siano appassionati al tema. Le modalità per risolvere o per affrontare le paure che gli studenti hanno segnalato con maggiore frequenza e intensità sono state molto interessanti anche per le diverse forme strategiche trovate.

Rispetto alla paura si è passati dalle modalità più comuni e semplici di difesa e di fuga ad una riorganizzazione e una trasformazione: inizialmente i ragazzi hanno scritto le seguenti espressioni: "non guardarla", "fare finta di niente", "non pensarci", "non farsi domande", "stare lontano dai pericoli"; poi sono passati a modalità più mature come: "accettarla", "affrontarla con coraggio". Procedendo nel lavoro gli studenti hanno preso coscienza di non essere soli, per cui si sono espressi dicendo: "è meglio non stare soli", "stare con gli amici", "cercare ed accettare aiuti", e quindi "prepararsi", "pensare", "riflettere", "essere positivi", "avere fiducia", "ascoltare", "impegnarsi", "iniziare a comportarsi meglio", dimostrando di aver raggiunto una buona consapevolezza dei rischi relativi agli eventi potenzialmente pericolosi e dannosi.

Tutti i ragazzi attraverso il confronto sono giunti a conclusioni molto positive e incoraggianti.

## **Lo svantaggio come risorsa**

In questa sperimentazione hanno lavorato, come ho già detto, vari studenti con forme



di disabilità diverse: ognuno si è fatto coinvolgere dimostrando come, nonostante le difficoltà, quando si lavora insieme con impegno e competenza, soprattutto senza pregiudizi, si possono raggiungere obiettivi eccellenti. Le emozioni, se liberate, possono diventare strumenti e mezzi che permettono di veicolare il passaggio di valori civili e di competenze fondamentali per la crescita.

Senza entrare nello specifico di ogni soggetto, anche se ognuno meriterebbe un'attenzione particolare, vorrei solo mettere in evidenza come è sempre più necessario parlare di persone e non di "forme di disabilità". È importante la persona, non la sua patologia.

La descrizione della patologia è necessariamente generica e aspecifica, non caratterizza il soggetto, per cui, ad esempio, possiamo parlare di ritardo mentale che si presenta come un'alterazione mentale, una sindrome legata alla difficoltà di sviluppo delle funzioni astrattive superiori, della capacità di apprendimento e di adattamento, a cui si possono associare disturbi della personalità, della condotta, del linguaggio, delle funzioni percettive e motorie nonché delle piccole o grandi malformazioni somatiche, sintomi specifici o concomitanti dovuti a fattori distinti, genetici, lesionali o ambientali, ma così facendo non parliamo di Alessandro, Silvia, Graziano, Paola, Massimo, Giada, Mario, Ambra, Michele...

Parimenti quando parliamo di un soggetto dobbiamo sapere che quel ragazzo o quella ragazza non coincide con la patologia che si legge nella diagnosi. Così, per ogni soggetto con una diagnosi (ritardo mentale<sup>5</sup>, disturbi cognitivi<sup>6</sup>, del comportamento<sup>7</sup> della relazione<sup>8</sup>, motori<sup>9</sup>, ecc.) è necessario andare a ricercare le molteplici variabili individuali e contestualizzarle, perché solo ampliando la visione potremmo trovare la persona.

Tuttavia la patologia pur non caratterizzando il "soggetto" ci indica elementi utili che ne definiscono la menomazione, i tratti delle funzioni corporee e delle strutture alterate

<sup>5</sup> Il *ritardo mentale* si presenta come una alterazione mentale, una sindrome legata alle difficoltà di sviluppo delle funzioni astrattive superiori, della capacità di apprendimento e dell'adattamento. Si possono associare disturbi della personalità, della condotta, del linguaggio, delle funzioni percettive e motorie nonché delle piccole o grandi malformazioni somatiche, sintomi specifici o concomitanti dovuti a fattori distinti, genetici, lesionali o ambientali.

<sup>6</sup> I *disturbi cognitivi* spesso ricadono nel disturbo del ritardo mentale e si caratterizzano sostanzialmente da una rigidità degli schemi mentali, da una difficoltà d'integrare competenze e conoscenze, dalla povertà morfo-sintattica e semantica del linguaggio, da problemi di astrazione e simbolizzazione, da difficoltà delle funzioni neuropsicologiche complesse (come la memoria), dalla fragilità del sistema esecutivo.

<sup>7</sup> I *disturbi del comportamento* possono essere combinati con altri quadri o presentarsi anche solo come quadri a sé stanti, si configurano come difficoltà di accedere all'implicito e alle regole che compongono il comportamento sociale, come incapacità a contattare in maniera sana le proprie emozioni e a gestirle in modo socialmente funzionale, soprattutto la rabbia e la paura, o anche come difficoltà nel porsi da un altro punto di vista o addirittura nella difficoltà ad ammettere l'esistenza di un altro punto di vista.

<sup>8</sup> I *Disturbi della relazione* accolgono al loro interno una grande gamma di sfumature e gradazioni, dalla lieve difficoltà relazionale al disturbo dello spettro autistico. Sono quasi sempre estremamente collegati con altri quadri e sono caratterizzati dalla difficoltà di entrare, rimanere o instaurare una relazione funzionale con l'esterno da sé, soprattutto sociale ma non solo, dalla difficoltà di accesso ad ogni tipo di relazione mediata o diretta, compresa quella dell'apprendimento. Spesso, in condizioni di grave isolamento o in momenti di particolare stress, compaiono movimenti ripetitivi stereotipati e del tutto a-finalistici, che fungono da auto stimolazione e da separazione dall'esterno.

<sup>9</sup> I *disturbi motori* sono caratterizzati da varie difficoltà di movimento e si distinguono per localizzazione, per intensità, per forma e modalità.

o compromesse. Abbiamo tenuto conto della persona con quella specifica patologia, ci siamo misurati con le caratteristiche costanti e ricorrenti delle diagnosi, ma per ampliarne i limiti e per superarne i confini.

Per quanto attiene al comportamento, invece, questo è determinato e influenzato dal contesto familiare e ambientale. Gli ambienti fisici, sociali e psicologici vanno costantemente ad agire sul soggetto per tutto il periodo della sua vita e sono in un costante movimento. Gli ambienti dei bambini e degli adolescenti possono essere considerati come una serie di sistemi in successione che li circondano, dal più immediato al più distante, aventi ognuno un'influenza diversa, che varia in funzione dell'età o dello stadio evolutivo raggiunto.

Nel periodo dello sviluppo l'ambiente più vicino al bambino è sicuramente quello familiare, parentale e delle persone che vivono intorno a lui.

La scuola si colloca in una zona intermedia molto importante, in quanto fa parte di un ambiente prossimo al soggetto, infatti ogni ragazzo vive nella scuola per lungo tempo e vi si forma con grande intensità affettiva oltre che cognitiva, ecco perché questo ambiente è bene che sia ricco di stimoli e di possibilità. La scuola in quanto ambiente istituzionale deve mirare a dare e a sviluppare la conoscenza e l'accettazione delle regole, e quindi facilitare l'accesso del bambino e dell'adolescente alla vita sociale. In questo luogo vengono garantiti i diritti, le opportunità personali e civili di ogni ragazzo e ci si preoccupa di dare a tutti, anche al soggetto con disabilità o allo straniero, il senso del dovere e quei valori sociali, relazionali e psicologici, in linea con la politica e le normative sia nazionali che internazionali.

Obiettivo qualificante è permettere ad ogni ragazzo/a di arrivare alla partecipazione attiva nella vita familiare, sociale e scolastica; essa diventa sempre più centrale ed importante nello sviluppo del soggetto e deve essere intimamente integrata con l'ambiente.

La partecipazione è «il coinvolgimento in una situazione di vita»<sup>10</sup> e si sviluppa e cresce in modo organico nell'ambiente.

Nelle situazioni di emergenza, argomento di ricerca del progetto, l'ambiente scolastico assume un'importanza rilevante sia per l'aspetto sociale che per quello fisico. È perciò necessario conoscerne le varie caratteristiche e permettere a tutti di mettere in atto comportamenti adeguati, significativi, mirati al raggiungimento di competenze indispensabili. È inutile e deleterio considerare gli studenti disabili e gli stranieri malati o inadeguati, anche se possono avere difficoltà motorie, cognitive, problemi relazionali, di comunicazione o di inserimento: niente di ciò dovrebbe precludere la partecipazione alle attività.

Nelle analisi della disabilità, o meglio dei soggetti portatori di disabilità, è importante non tanto puntare il dito sulle difficoltà e sulle carenze quanto invece andare a cercare e sottolineare le capacità e le possibilità dei soggetti.

Il lavoro di questo progetto va proprio in questa direzione. Oltre che “prenderli in consegna” o dare loro dei compiti o insegnare dei comportamenti adeguati, possiamo contare su di loro, possiamo ascoltarli, osservarli, aiutarli a prendere coscienza di ciò che può accadere intorno a loro stimolandone la partecipazione.

Abbiamo iniziato facendo sperimentare sul campo ad esercitarsi nelle procedure per una corretta evacuazione scolastica in caso di terremoto o di incendio; abbiamo fornito delle informazioni adeguate e degli strumenti di riflessione e di verifica sulle azioni svolte

<sup>10</sup> Ibidem, pg. 20.

e sugli stati emotivi. Gli studenti hanno immaginato, pensato, ipotizzato soluzioni nuove con modalità inesplorate per affrontare le situazioni di emergenza; hanno integrato i bisogni dei soggetti con disabilità e i bisogni dei soggetti stranieri rivedendo ad esempio le planimetrie della scuola, le proposte di sfollamento e le modalità comunicative per renderle più efficaci nella *performance* delle prove di evacuazione.

Nei progetti finali sono state valutate le possibilità e alcune volte proposti dei cambiamenti nella partecipazione al programma di intervento nell'emergenza rendendolo più adeguato a tutti coloro che vivono nello svantaggio permanente o momentaneo. Sono stati evidenziati errori metodologici o sviste nei piani di emergenza o nelle procedure in vigore nelle scuole. Tutti hanno constatato quanto sia necessario essere preparati a fronteggiare un pericolo, a prevenire una catastrofe; hanno capito quanto sia importante allenarsi e praticare in modo attivo, consapevole e corretto una procedura o una serie di azioni adeguate per ottenere il risultato auspicato ed atteso; hanno infine valutato l'eventualità e l'opportunità di modificare il modo e il sistema di comunicare i pericoli e i rischi, utilizzando le indicazioni e la segnaletica in maniera efficace e facilitata.

Per tutto questo si è dimostrato fondamentale il lavoro svolto, teso a dare le informazioni e le conoscenze sull'emergenza in caso di catastrofi naturali. Informazioni ampie, generali e specifiche sul territorio e sull'ambiente in cui si vive e informazioni sull'organizzazione e sui compiti delle istituzioni quali lo Stato e più in particolare i Comuni per le competenze specifiche negli interventi di emergenza. Uno spazio è stato dato anche alle informazioni culturali legate al territorio, relative alle credenze, alle superstizioni, ai luoghi comuni più o meno diffusi.

Entrare nel mondo della sicurezza e dell'emergenza, passando anche attraverso la conoscenza di se stessi, ha permesso agli studenti di approfondire e di guardare in modo diverso il mondo in cui vivono. Gli studenti hanno appreso quanto sia importante sviluppare modalità relazionali per verificare la propria vulnerabilità o la propria sicurezza e quanto sia importante aumentare la propria assertività per saper cosa fare se si prolunga lo stato di ansia o la permanenza di percezioni negative.

È importante essere in grado di motivarsi sufficientemente per far sì che l'intervento personale sia utile e non dannoso, sia accettato e sostenuto dagli altri; avere una buona autostima e una buona valutazione di noi, agire per mitigare gli effetti delle crisi, per proteggere noi stessi e gli altri comunicando consapevolezza e tranquillità.

Affrontare queste problematiche con lo studente ci può anche porre di fronte alla possibilità reale che quel soggetto con particolari difficoltà non sia in grado di affrontare le difficoltà connesse all'evento catastrofico o ad una situazione di emergenza, ma è anche vero che la sua estraneazione o la sua incapacità, se non è monitorata, già conosciuta e affrontata, può causare più problemi ed essere dannosa per tutti. È importante allora andare a modificare, in modo attivo e consapevole, un comportamento rischioso o dannoso, un ambiente inadeguato e ostile, eliminando ad esempio le barriere architettoniche che possono impedire ad un soggetto la partecipazione, migliorare le relazioni personali e sociali in modo che lo studente possa comprendere la complessità della situazione, avere una chiara visione del pericolo in quel contesto e in quel dato ambiente.

Quando ci si sente accettati, fortemente motivati e coinvolti anche a livello affettivo, si diventa più sicuri di se stessi e fiduciosi verso gli altri, migliora la capacità di orientamento, di memorizzare i percorsi, di apprendere le azioni, di collegare le esperienze ai vissuti.

## Riflessioni e criticità

Nelle interviste agli studenti, fatte in fase conclusiva da Marzo ad Aprile 2011, è emersa chiara la loro preparazione in materia.

Tutti gli studenti delle classi coinvolte nel progetto sono molto più consapevoli degli obiettivi raggiunti e del significato della loro partecipazione. La motivazione personale e di gruppo è aumentata ed è diventata più palese. Tutti hanno una chiara consapevolezza dell'importanza di essere più informati sugli scopi e sulla missione della Protezione Civile e della Croce Rossa, sulla gerarchia delle responsabilità e sulle competenze civili in caso di emergenze, sugli eventuali rischi e pericoli che possono essere presenti nelle scuole e sull'importanza della valutazione della sicurezza e della "messa in sicurezza" delle scuole. La coscienza civile si è estesa da un livello scolastico ad un livello sociale, includendo il sistema extrascolastico urbano e cittadino in cui vivono quotidianamente.

Gli studenti hanno apprezzato la formazione, che è rimasta impressa profondamente nelle loro menti, specialmente ciò che hanno potuto vivere direttamente ed in prima persona; hanno apprezzato molto le visite guidate alla SOUP, al CAPI e la simulazione di come si spegne un incendio. Il fatto di essere ora in grado di leggere un piano di emergenza e di rilevarne gli errori o le mancanze, di capire se la piantina topografica della scuola sia corretta o errata, di aver sviluppato un adeguato senso di osservazione sui propri e sugli altrui comportamenti emotivi, di aver compreso come la paura ed il panico possano diventare emozioni amiche ed alleate invece che pericolose e distruttive, ha dato modo a questi studenti di arricchirsi di importanti competenze.

Gli studenti hanno appreso che esistono vari modi di comportarsi che vanno da un livello istintivo molto superficiale e quasi di indifferenza, tale da favorire un comportamento disturbante e di ostacolo nel caso di un'emergenza reale durante le esercitazioni di evacuazione, ad un livello più consapevole in cui un comportamento adeguato può facilitare e indicare in modo esatto come fare una evacuazione corretta; ciò può fare la differenza tra il potersi salvare e il poter salvare anche gli altri o, al contrario, creare ancora più caos, confusione, panico, disorientamento fino ad esiti pericolosi o addirittura tragici.

La maggioranza ha compreso che l'informazione va accompagnata necessariamente ad una formazione specifica e costante e che, ancora, il tutto va approfondito attraverso ulteriori esercitazioni e studi, con elaborazioni verbali e scritte per pervenire ad una interiorizzazione personale e di gruppo di tutti i concetti sottesi.

Nei progetti finali molti ragazzi e alcune classi si sono responsabilizzati tanto da impegnarsi in operazioni di modifica dei piani di emergenza correggendoli e rendendoli più accessibili a tutti. Hanno migliorato la segnaletica sia per rispondere ad esigenze facilitanti per i soggetti con svantaggio, sia per rispondere ai bisogni dei ragazzi stranieri, traducendo le norme anche in diverse lingue. Alcuni ragazzi hanno pensato anche ad un diverso modo di organizzare la prova di simulazione dell'evacuazione.

L'informazione e la formazione concreta ha permesso agli studenti di sviluppare competenze spendibili in molti campi scolastici ed anche extra scolastici in modo trasversale e a vari livelli nella vita quotidiana. Alcuni hanno sviluppato una sensibilità verso i soggetti più svantaggiati ed una sensibilità nell'individuare forme di aiuto e di accompagnamento. Molti si sono detti interessati a continuare ad impegnarsi in un compito di tutoraggio ver-

so altre classi ed anche a partecipare come volontari all'interno della Protezione Civile inserendosi in commissioni di approfondimento sul tema dell'emergenza.

Questo lavoro ha permesso anche di iniziare ad approfondire nelle scuole la tematica della disabilità in situazioni di emergenza. Ed anche se ancora in modo insufficiente e spesso poco chiaro a causa di pregiudizi duri a morire, si è iniziato a discutere, concretamente e non in modo teorico, dell'inserimento e dell'inclusione di tutti i soggetti con disabilità di vario grado e di varia entità, compresi i soggetti con difficoltà sociali perché stranieri e soggetti con disabilità momentanee o magari non riconosciute. Tali soggetti, se adeguatamente preparati, con un percorso di attività sul tema dell'emergenza non sono più passivi e come tali da supportare con modalità di accudimento, ma al contrario diventano soggetti attivi e propositivi.

Spesso nelle classi il progetto è stato avviato con il vecchio schema di descrivere le carenze e le incapacità dei vari soggetti, ma ben presto si è sviluppata una nuova visione e sviluppata la modalità operativa positiva di cogliere l'aspetto non negativo ma, al contrario, valorizzare le capacità e le possibilità creative dei soggetti più deboli.

Per gli stessi motivi in tutte le classi anche gli stranieri sono stati messi al centro della tematica sviluppata prendendo in considerazione i loro diversi bisogni e inserendoli nei progetti.

Nelle varie classi è stato notevole lo spazio dato all'organizzazione e al lavoro da svolgere insieme per creare dei gruppi operativi in cui tutti si sentissero partecipi ed accettati. Il lavoro di gruppo, se pur in alcune classi è stato poco approfondito e poco strutturato soprattutto nella fase di formazione, tuttavia è stato sviluppato e sperimentato in tutte le classi. I gruppi si sono formati per lo più in modo spontaneo e informale, forse in alcuni casi gli studenti sono stati lasciati troppo "sciolti" tanto da dover intervenire successivamente per ricomporre i gruppi e renderli operativi e funzionali; comunque il lavoro di gruppo ha dato una spinta positiva e creativa a tutti. Gli studenti hanno scoperto le competenze e le possibilità dei ragazzi disabili, degli stranieri e nuove abilità e capacità in loro stessi.

Lavorare in questo nuovo modo e su un argomento così trasversale, con punte di notevole coinvolgimento, ha avuto una valenza fortemente civile e sociale e ha "costretto" tutti a collaborare per produrre nuove idee e proposte alternative sulle modalità di affrontare uno stato di emergenza.

Penso che il successo del progetto incoraggerà la ripresa dell'argomento per approfondirlo con ulteriori lavori e nuovi studi, dato che l'elemento significativo emerso con chiarezza è sicuramente la necessità di riformulare i piani di emergenza e di evacuazione seguendo anche le indicazioni e i rilievi che gli studenti si sono premurati di lasciarci in fiduciosa consegna.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

American Psychiatric Association, *DSM-IV Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano, 1996.

- Barillari S., *Catastrofi*, Indi Pulitzer, Roma, 2007.
- Bottos S., *Cerebrale Infantile. Dalla guarigione all'autonomia*, Piccin, Padova, 2007.
- Caporale G., *L'Aquila non è Kabul*, Castelvecchi Tazebao, Roma, 2009.
- Ceceri M.R., *La Paura*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Crispiani P., Giaconi C., *Qualità della vita e integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2010.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 1999.
- Ianes D., *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Erickson, Trento, 2004.
- McNab C., *I grandi disastri della storia*, L'Airone, Roma, 2008.
- Micciarelli M., *Alfabeti interculturali*, Grafiche Scarponi, Ancona, 2006.
- Ministero dell'Interno, Dipartimento dei Vigili del Fuoco del Soccorso Pubblico e della Difesa Civile, *Il soccorso alle persone disabili: indicazioni per la gestione dell'emergenza*, Grafica e stampa a cura del Servizio Documentazione e Relazioni Pubbliche, Roma, 2002.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *CF. CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, 2007.
- Pfonner P., Marcheschi M., *Il ritardo mentale*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Pierantoni L., Prati G., *Psicologia dell'Emergenza*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Quaderni della Mediateca, *La comunicazione in situazione di handicap*, Grafica Tecnoprint Srl, n. 19, Ancona, 2009.
- Russel R., Di Pietro M., *Positiva-mente*, Erickson, Trento, 2004.
- Sbattella F., *Manuale di Psicologia dell'Emergenza*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Sidotti B., *A Prova di Terremoto*, Giunti, Prato, 2010.
- Siegel D., *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
- Suderland M., *Disegnare le Emozioni*, Erickson, Trento, 2002.
- Vitali R., *ABC della sicurezza nella scuola*, EPC Libri, Roma, 2010.
- Waren B., *Arte-Terapia in educazione e riabilitazione*, Erickson, Trento, 2005.

# **Le prove di emergenza e di evacuazione: un'opportunità di crescita culturale**

*Davide Vitali,  
ingegnere esperto di sicurezza e prevenzione incendi*

## **Premessa**

Il progetto “Tra svantaggio e sicurezza” ha approfondito il tema della gestione dell'emergenza, verificando la preparazione degli utenti della realtà scolastica in caso di necessità. Il percorso formativo ha verificato lo stato iniziale di preparazione degli istituti, lasciando la libertà di azione senza controllo. Una seconda fase ha previsto una supervisione da parte del personale esperto. Infine si è intervenuti con azioni partecipative, volte a stimolare la reazione dei soggetti coinvolti. Il percorso si è caratterizzato per i momenti di formazione e scambio volti all'approfondimento delle tematiche del settore, all'analisi dei punti critici e alla ricezione di *feedback* positivi di personale anche non esperto.

## **Il percorso**

Il progetto ha previsto lo svolgimento di tre prove di evacuazione: la prima cosiddetta “selvaggia” in quanto del tutto senza preparazione; la seconda “monitorata”; l'ultima “guidata”.

La prima prova si è svolta come da routine, senza l'intervento degli esperti presenti in sede, che si sono limitati ad osservare le dinamiche e i passaggi dell'evacuazione. Le scuole hanno una loro organizzazione interna precisa che, ovviamente, quando attivata per le esercitazioni funziona senza intoppi. Un veloce questionario al termine della simulazione ha fatto emergere la soddisfazione di dirigenti, docenti e personale ATA,

evidenziando come gli studenti, al completo, avessero rispettato tempi, modi e percorsi di uscita. Una struttura rodada e funzionale, almeno durante un'esercitazione, quando i corridoi sono perfettamente liberi, i cancelli vengono appositamente lasciati aperti, gli alunni sono in piedi, pronti sulle porte delle aule per lasciare l'edificio. Questa prova "selvaggia", però, è lontana dal poter superare gli standard richiesti.

La seconda prova è stata "monitorata". La differenza rispetto alla "selvaggia" è nella preparazione dell'evacuazione. Prima di far scattare l'allarme e assistere all'uscita di alunni e personale, gli esperti hanno tenuto una lezione esplicativa: due ore di spiegazioni per far comprendere al meglio i piani di emergenza. L'incontro pubblico è la vetrina del lavoro del tecnico che in precedenza, con un lungo e dettagliato lavoro, ha studiato il piano di emergenza per valutarne il livello e per metterne in risalto le lacune da eliminare in modo da aumentare la sicurezza. I problemi principali che solitamente si incontrano riguardano la sovrapposizione dei ruoli di controllo (incongruità), la carenza di controlli e la scarsa analisi delle criticità (incompletezza), la presenza di nomi e funzioni non più utili per il mantenimento degli standard di sicurezza (vetustà).

Gli studenti interessati al corso hanno potuto valutare loro stessi le lacune, evidenziandole poi a dirigenti e docenti. Attraverso la lezione hanno appreso cosa significhi avere il ruolo di "apri-fila" e quello di "chiudi-fila", figure chiavi troppo spesso snobbate per incapacità o non conoscenza. Due ore di approfondimenti hanno portato all'entusiasmo dei ragazzi che, caricati da queste nuove conoscenze, erano pronti a scendere in campo durante la prova di evacuazione con modulo raccolta dati, voglia di prestare attenzione al comportamento di compagni o docenti, massima cura nel cercare di riconoscere quei comportamenti trasandati, confusionari, negligenti o superficiali tipici di molti, che, prima, erano anche i loro.

Dopo le due fasi operative, si è passati alla terza e ultima fase, quella della prova "guidata". I ragazzi del progetto sono passati dal ruolo di allievi a quello di docenti, fungendo da tutor per compagni e personale. Il loro compito era diventato quello di correggere, in modo pacato e preciso, in diretta, i comportamenti errati che avrebbero, in caso di una vera emergenza, creato problemi all'evacuazione.

## **I risultati delle prove**

La prova guidata è così definita in quanto sottende un comportamento interattivo dei partecipanti al progetto nei confronti del personale coinvolto nell'evacuazione. In questa prova, al contrario, l'attenta preparazione preliminare dei ragazzi partecipanti al corso ha consentito di avere la supervisione degli stessi, con l'intervento in diretta volto a suggerire i corretti comportamenti ai docenti, agli alunni, agli apri-fila e chiudi-fila, al personale ATA, per ottenere una prova più corretta ed efficace e per stimolare il personale a prestare maggiore attenzione alle procedure.

Non tutti i partecipanti richiamati durante l'evacuazione hanno gradito gli interventi degli studenti interattivi, forse per il naturale rapporto docente-studente.

In questa occasione si voleva anche prendere atto di modifiche ai piani di emergenza ed evacuazione, secondo le linee guida per il supporto ai diversamente abili. Purtroppo



non tutte le scuole hanno tenuto conto della guida; alcune hanno solo marginalmente considerato le difficoltà che potrebbero provare i diversamente abili in condizioni di vera emergenza, una non ha minimamente considerato il problema.

Durante la prova guidata si è controllato il grado di coinvolgimento di alunni, del docente presente al momento degli incontri con i partecipanti al progetto, del referente, dell'R.S.P.P. (Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione) e del dirigente scolastico.

Da quanto rilevato durante l'ultima evacuazione, in particolare, abbiamo riscontrato un ottimo coinvolgimento degli alunni. La stessa cosa non si può dire per i docenti, in diverse occasioni assenti alla formazione dei partecipanti al progetto. I referenti del progetto, invece, sono stati presenti e attivi. L'R.S.P.P. non sempre è stato coinvolto. È evidente che questa sia una mancanza per l'istituto, in quanto è importante approfittare dei momenti di verifica proprio per procedere con il percorso di miglioramento continuo, ponendosi concreti obiettivi raggiungibili, da comunicare a tutto il personale e a tutti gli alunni. La cosa più rilevante è stata la mancata partecipazione, in alcuni casi, del dirigente. Questo fatto è certamente un'occasione persa per il datore di lavoro di dimostrare a tutti i presenti la volontà di cambiamento, il desiderio di crescita e l'interesse al miglioramento continuo nel settore della sicurezza.

I piani di emergenza e di evacuazione sono stati leggermente ampliati per la gestione del diversamente abile, in alcuni casi. In due casi il piano è risultato completo e sufficientemente esaustivo. In due casi la gestione dei diversamente abili non è stata praticamente considerata.

Durante le prove di evacuazione si sono riscontrati comportamenti diversi nelle varie scuole. Quello degli studenti, è risultato generalmente attivo. Assolutamente carente è stato invece il comportamento degli apri-fila e dei chiudi-fila, i quali non hanno sovente svolto il loro ruolo con vera partecipazione.

Per concludere, si può dire che la non precisa esecuzione delle prove di evacuazione ha talvolta portato alla mancanza dei controlli finali da parte del Responsabile dell'emergenza (spesso il dirigente), togliendo la possibilità ai soccorritori eventualmente intervenuti di conoscere con certezza la gravità della situazione, ovvero di sapere se e quanti dispersi ci sarebbero stati. Ritengo che questa carenza sia una delle più significative proprio perché il primo principio della prevenzione incendi è la salvaguardia della vita umana.

## **L'analisi dei risultati - checklist**

Di seguito è riportato il riepilogo dei dati raccolti durante le evacuazioni della prova "guidata". I partecipanti al progetto, mediante *checklist*, hanno analizzato i comportamenti di tutto il personale ed hanno riportato le loro osservazioni in un modulo. I dati riguardanti 133 partecipanti sono stati raccolti nella Tabella 1.

Da quanto si può rilevare quasi la metà dei controlli prevedono comportamenti non corretti. Si trovano inoltre diverse situazioni in cui gli errori di applicazione dei piani di emergenza e di evacuazione oscillano tra il 60 e l'80%. Si deve comunque considerare che i dati sono stati rilevati da personale non esperto, per cui devono essere presi con la dovuta cautela. In ogni caso, anche il personale esperto che ha supervisionato le prove ha potuto

|   | SÌ  | NO  | nessuna<br>risposta | non<br>applicabile | % risposte<br>comportamenti<br>corretti | % risposte<br>comportamenti<br>non corretti |
|---|-----|-----|---------------------|--------------------|---|---|
| Le vie di fuga e uscite di sicurezza erano praticabili?       | 118 | 7   | 8                   |                    | 94,4                                    | 5,6   |
| Il segnale di allarme ed evacuazione era chiaro?              | 102 | 24  | 7                   |                    | 81,0                                    | 19,0  |
| L'evacuazione è stata immediata?                              | 55  | 69  | 9                   |                    | 44,4                                    | 55,6  |
| I docenti hanno costantemente controllato gli alunni?         | 64  | 51  | 18                  |                    | 55,7                                    | 44,3  |
| Gli apri-fila erano presenti, distinguibili ed attivi?        | 35  | 84  | 14                  |                    | 29,4                                    | 70,6  |
| I partecipanti sono usciti in fila indiana?                   | 41  | 84  | 8                   |                    | 32,8                                    | 67,2  |
| I chiudi-fila erano presenti, distinguibili ed attivi?        | 31  | 88  | 14                  |                    | 26,1                                    | 73,9  |
| L'evacuazione è avvenuta in modo ordinato?                    | 45  | 76  | 12                  |                    | 37,2                                    | 62,8  |
| I diversamente abili sono stati correttamente supportati?     | 31  | 7   | 23                  | 72                 | 81,6                                    | 18,4  |
| Ci sono state interferenze durante l'uscita?                  | 33  | 88  | 12                  |                    | 72,7                                    | 27,3  |
| Hanno raggiunto tutti il/i punto/i di ritrovo?                | 112 | 15  | 6                   |                    | 88,2                                    | 11,8  |
| I registri/elencchi dei presenti erano disponibili?           | 88  | 22  | 23                  |                    | 80,0                                    | 20,0  |
| Il controllo dei presenti è stato effettuato con accuratezza? | 59  | 52  | 22                  |                    | 53,2                                    | 46,8  |
| C'erano dispersi?   | 8   | 103 | 22                  |                    |   |   |
| Se sì, si è rilevata la loro assenza?                         | 7   | 25  | 101                 |                    | 21,9                                    | 78,1  |
| Se sì, i soccorsi sono stati correttamente allertati?         | 12  | 17  | 104                 |                    | 41,4                                    | 58,6  |
| Era noto a tutti il nome del coordinatore per l'emergenza?    | 47  | 70  | 16                  |                    | 40,2                                    | 59,8  |
| Il controllo finale è stato efficace e rapido?                | 59  | 50  | 24                  |                    | 54,1                                    | 45,9  |
|   |     |     |                     |                    | MEDIA %<br>comportamenti<br>corretti    | MEDIA %<br>comportamenti<br>non corretti    |
|   |     |     |                     |                    | 54,9                                    | 45,1  |

Tabella 1. Checklist e risultati sulla terza prova di evacuazione "guidata"

constatare la non corretta applicazione dei piani di emergenza e gli errati comportamenti in misura anche superiore a quanto rilevato dagli studenti che hanno partecipato al progetto.

## **Il piano di emergenza efficace ed opportuno**

Come deve essere redatto un piano di emergenza fatto bene? Esso deve essere come un vestito da sarto, fatto su misura. Non esiste, quindi, una situazione uguale ad un'altra. Non ci sono situazioni gestibili tutte esattamente nello stesso modo. Comune deve essere la preparazione tecnica e normativa, a cominciare dal D. Lgs. 81/08, il D.M. 10/03/1998. Si tratta di norme vigenti, non di linee guida volontarie ed ispiratrici, ma leggi cogenti, con sanzioni penali anche piuttosto gravi, applicabili a tutti i luoghi di lavoro, a tutti i lavoratori e ai datori di lavoro. Sarebbe responsabile ricordare che il piano di emergenza e di evacuazione è emanato dal datore di lavoro, in applicazione ai suoi obblighi. Costituisce quindi una direttiva e ne risulta obbligatoria l'applicazione, pena possibili procedimenti penali.

Apprese le conoscenze teoriche, il responsabile della sicurezza dovrebbe conoscere alla perfezione il plesso scolastico: distribuzione spaziale con i percorsi di fuga, i dispositivi antincendio, le zone a maggior rischio in caso d'incendio, i punti di ritrovo. Sembra banale, ma sapere dove si concentrano maggiormente gli studenti permette di comprendere meglio i flussi d'uscita in caso di emergenza. In maniera chiara deve essere esposto e conosciuto l'organigramma della sicurezza, con tutte le figure che hanno dei ruoli. Diagrammi di flusso, e non semplici schede incomplete, in modo da poter elaborare poi delle statistiche che riassumano i possibili casi di emergenza verificati o verificabili all'interno dell'edificio.

Un piano di emergenza, per essere completo, deve essere dotato di un'ampia sezione dedicata al supporto dei diversamente abili. Il Ministero dell'Interno ha emanato sia nel 2002 sia nel 2006 circolari e linee guida per la verifica e il controllo dei luoghi di lavoro dove siano presenti diversamente abili, ai fini della sicurezza antincendio. In particolare nel 2004 lo stesso Ministero ha emanato il documento: "Il soccorso alle persone diversamente abili: indicazioni per la gestione dell'emergenza", manuale pratico utile alla gestione delle diverse situazioni che possono presentarsi nei luoghi di lavoro. Di queste indicazioni si dovrebbero trovare ampi approfondimenti nei piani di emergenza ed evacuazione, cosa assai rara e quasi mai esaustiva.

Nello stesso piano possono essere anche riportate indicazioni tecniche relative alla regola di prevenzione incendi nelle scuole, personalizzata al caso specifico, nonché indicazioni tecniche circa i dispositivi antincendio presenti (indicazioni brevi sull'uso di un estintore...).

## **Le carenze dei piani di emergenza ed evacuazione**

Il piano perfetto deve avere la struttura descritta, ma è difficile trovarne di così organizzati all'interno delle scuole. Uno dei punti più carenti è sempre la non chiarezza dei

ruoli. La funzione va definita e articolata in ogni dettaglio, in modo che chi ricopre il ruolo conosca ciò di cui si deve occupare e come si deve relazionare con gli altri. Questo vale per tutti: docenti, alunni e ATA. Un esempio. Il docente deve sapere cosa fare dal momento in cui suona l'allarme fino al rientro all'interno dell'edificio. Numerosi sono i passaggi: come organizza l'uscita dalla classe, dove si mette per controllare gli alunni, cosa porta con sé, quale comportamento deve tenere uscendo verso l'esterno, come deve comportarsi in caso di interferenze con altre classi, dove deve guardare, come gestire al meglio gli alunni durante il percorso di esodo, cosa deve fare in caso di variazioni al piano di emergenza per inagibilità delle vie di fuga, come deve gestire altre presenze inaspettate o assenze non previste, come arrivare al punto di ritrovo, come deve comportarsi da quel momento per agevolare la raccolta dati, come deve affrontare la presenza di dispersi.

Dopo aver chiarito i ruoli, si devono analizzare le situazioni, inserendo attivamente le figure prima descritte. I piani di emergenza e di evacuazione non sono intoccabili. Al contrario, il piano di emergenza e di evacuazione, come tutti gli strumenti della sicurezza, deve essere vivo, soggetto ad analisi, revisione, verifica e modifica. Il processo di gestione del documento deve essere quello tipico dei sistemi di qualità, secondo il Ciclo di Deming. La sequenza logica dei quattro punti ripetuti per un miglioramento continuo è la seguente:

- **P - Plan.** Pianificazione.
- **D - Do.** Esecuzione del programma.
- **C - Check.** Test e controllo, studio e raccolta dei risultati e dei feedback.
- **A - Act.** Azione per rendere definitivo e/o migliorare il processo.

Nella realtà, i piani di emergenza sono spesso redatti in maniera affrettata, facendo un copia-incolla di vecchie indicazioni preparate dalla Protezione Civile nazionale, in modo da avere un plico da mostrare in caso di controlli.

Gli incontri con l'esperto, invece, mettono in luce come sia necessario strutturare un proprio piano, dettagliato e preciso, che valuti ogni peculiarità dell'edificio in cui si lavora. Ovviamente questo processo ha un costo, in termini di impegno e preparazione del personale coinvolto. Se si fa affidamento su risorse interne, serve un docente esperto in prevenzione incendi, normalmente un ingegnere con ampie conoscenze nel settore delle emergenze, al quale deve essere garantito il tempo per poter svolgere una mansione aggiuntiva. Talvolta è lo stesso ASPP (Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione) o RSPP (Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione). Se, invece, viene utilizzato del personale tecnico esperto esterno, ci si aspetta un comportamento professionale e tecnicamente ineccepibile, giustamente retribuito. Il tecnico esperto esterno, che deve supportare la dirigenza in tutti i problemi riguardanti la sicurezza e la salute dei lavoratori durante l'anno, deve supervisionare le due (minimo di legge) prove di evacuazione, deve incontrarsi con il dirigente e RLS (Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza) nella riunione periodica annuale (ex art. 35), deve essere sempre disponibile per sopralluoghi più o meno urgenti per valutare problemi vari. Purtroppo la scuola ha sempre meno fondi a disposizione.

Quale la soluzione? Come sostengo da anni durante gli incontri nelle scuole e nei corsi per apprendisti, ingegneri, architetti ecc., la sicurezza non la fa una persona: il risultato si raggiunge solo con la partecipazione di tutti. Come in una squadra di calcio posso avere il miglior allenatore del mondo ma se i giocatori non corrono non si vincerà mai un incontro.

## Il problema culturale

Negli Stati Uniti, dove ho studiato per un anno, ho imparato cosa sia per loro il senso civico. Al semaforo si fa a gara, ma per dare la precedenza. Al supermercato si resta diligentemente in fila, si rispetta chi è arrivato prima di noi, a scuola non si copia, perché è considerato *cheating*, ovvero imbrogliare. Le regole si rispettano.

In Giappone abbiamo avuto modo, purtroppo, di verificare di nuovo la rinomata precisione. Durante il terremoto che ha sconvolto il paese, abbiamo visto il comportamento compito delle persone, in strada, negli uffici, nei grattacieli. In un video girato dentro un ufficio, mentre le scosse scuotevano il grattacielo, si vedono impiegati composti che rispettano le procedure di emergenza, riparandosi sotto i tavoli, senza urla o segni di sconvolgimento. Tutto questo durante una scossa di tale forza che in Italia avrebbe fatto crollare numerosi edifici. I Giapponesi hanno fedelmente rispettato le regole e hanno reagito con la loro solita e proverbiale timida correttezza.

In Italia? Troppo spesso, se c'è un problema ci si scansa. Applichiamo la legge spesso solo se ci sono i controlli. Rallentiamo non perché vediamo un cartello di limite, ma se c'è l'autovelox. Con queste condizioni è difficile pensare che le norme per la sicurezza vengano rispettate, che ci sia prevenzione. Le prove servono per tentare di avere un comportamento automatizzato durante una fase di grande stress. Più sono le prove di evacuazione correttamente svolte in un anno e maggiore è la probabilità che i comportamenti durante un'emergenza, quando siamo tutti presi dal panico, siano corretti. Le prove devono essere minimo due, come prescritto dalla legge. Mi è capitato che in una scuola ne abbiano fatte sei in un anno. In quasi quindici anni di lavoro nel settore della sicurezza è la prima volta che sento un ente che fa più di quello che è richiesto dalla legge, perché ci crede veramente.

Per far sì che le cose funzionino deve cambiare la cultura delle persone, ma la cultura non si cambia con un documento ben fatto, non si cambia con gli ordini impartiti dall'alto e con la minaccia di sanzioni, non si cambia con un sermone di quattro ore fatto a fine anno, dal quale tutti non vedono l'ora di uscire per poterlo presto dimenticare. La cultura si cambia lavorando in modo continuativo con piccoli incontri partecipativi, costanti, ripetuti, frequenti, con il coinvolgimento di tutti, lodando i comportamenti pregevoli e deplorando pubblicamente i comportamenti negligenti, lavorando con attenzione e convinzione partendo dalla testa, dalla dirigenza.

Purtroppo è proprio questo il problema: il dirigente ha poco tempo perché troppo impegnato. Manca spesso il suo controllo, tranne che nel giorno delle esercitazioni dove chiede perfezione per convincere innanzitutto se stesso che la preparazione degli studenti in caso di emergenze è funzionante. Durante un controllo, un dirigente preso alla sprovvista verso novembre, mi disse che ero arrivato troppo presto perché non aveva avuto tempo di effettuare le nomine dei responsabili della sicurezza per il nuovo anno. Come se ci si potesse mettere d'accordo con l'emergenza sull'ora e sul giorno in cui può provocare devastazioni. In un altro caso un dirigente, di fronte ad una prova di evacuazione svolta senza un piano di emergenza, senza l'impianto di allarme funzionante, senza controlli, in una uscita alla rinfusa, ebbe il coraggio di dire che tutto andava bene, rilasciando interviste compiaciute ai giornali. Questi sono due degli atteggiamenti da combattere, anche attraverso i corsi tenuti dagli esperti esterni.

## La soluzione

Il D.Lgs. 81/08 e i decreti di prevenzione incendi indicano chiaramente la responsabilità del dirigente affinché l'organizzazione della sicurezza sia efficiente ed efficace. Sono demandate allo stesso tutte le scelte tecniche ed organizzative affinché, tenendo conto della situazione reale dell'istituto, si possa gestire anche l'emergenza nel modo più efficace possibile.

L'esempio deve partire sempre dall'alto. Il padre non può dire al figlio di non fumare, se egli stesso fuma. Il dirigente non può pretendere precisione, coinvolgimento, rispetto, attenzione, rigore, partecipazione alle sue regole, se egli stesso non le conosce, non sa applicarle, non s'impegna *in primis* a far funzionare la macchina. Il coordinatore di un gruppo deve essere sempre quello più motivato, il più ligio. E proprio su questo punto si gioca grande parte della riuscita delle prove d'evacuazione.

Essenziale è certamente un'adeguata formazione. Altro indispensabile intervento, necessario per riscuotere buoni risultati è certamente la sensibilizzazione alla sicurezza di tutto il personale, che non può funzionare se non correttamente programmata. Non basta una riunione a inizio anno. «Meglio dieci minuti ogni settimana, piuttosto che una riunione fiume i primi giorni di scuola, dico sempre nelle scuole». E spesso mi rispondo che non è possibile, che non c'è tempo, che le cose da fare sono tante... Raramente incontro l'A.S.P.P. che, insieme al fiduciario, con diligenza, mensilmente convoca una riunione di mezz'ora per parlare anche di sicurezza, verbalizzando le problematiche che, poi, vengono comunicate all'R.S.P.P., per la ricerca di soluzioni. I momenti, se si vuole, si trovano, anche perché parliamo di pochi minuti, che servono a mantenere vivo e costante l'interesse e l'attenzione nei confronti della sicurezza e della prevenzione incendi.

La formazione è fondamentale per capire il nesso logico delle regole, le conseguenze dei comportamenti errati, vedere gli esiti degli eventi calamitosi, approfondire con studi scientifici le tensioni e gli umori delle persone, conoscere i punti deboli della propria situazione scolastica. Dove ci sono carenze strutturali si deve compensare con misure organizzative. Quindi con maggiore preparazione e formazione.

Le prove continue servono ad automatizzare i comportamenti corretti. Quando tutto funziona si lavora poi alle varianti. Prevedere situazioni anomale, inabilità di percorsi, casi strani e inusuali, aiuta a studiare in modo razionale le migliori soluzioni, per anticipare ciò che potrebbe succedere. Una volta ho fatto scattare l'allarme proprio quando i dipendenti del Comune stavano occupando le uscite principali con dei materassi che dovevano andare in palestra. Gli insegnanti, dopo un attimo di titubanza, hanno rispettato il piano di emergenza e di evacuazione scendendo al piano interrato e praticando il percorso alternativo. Devo dire che in questa scuola l'insegnante addetta alla sicurezza era una maestra molto apprezzata sia per le doti umane che per il suo sentito impegno verso la sicurezza. Avevano anche vinto dei premi a concorsi regionali. E i risultati si vedono.

I *benchmark*, infine, possono essere utili strumenti di riflessione. Conoscere i tempi parziali, aula per aula, piano per piano, dall'inizio dell'emergenza fino al controllo finale e alla fine dell'emergenza, possono costituire uno stimolo al miglioramento. Avere degli

obiettivi da raggiungere è sempre più stimolante di non averli. Se so che c'è una gara in programma, presterò maggiore attenzione e metterò maggior impegno.

Le verifiche esterne possono poi essere un'ulteriore stimolo per tutti. Invitare esperti esterni, responsabili di altri istituti intercambiando il servizio, anticipando a tutti la loro partecipazione, migliora il comportamento di molti, sia per il timore di fare brutta figura, sia per il desiderio di fare bella figura.

Premi per i migliori comportamenti, documentati da esperti esterni, possono essere un'ulteriore elemento di motivazione. I premi possono essere economici, ma anche sociali. Un riconoscimento ufficiale, una partecipazione ad attività esterne, una visita speciale a un sito di particolare interesse sono tutte possibilità che possono scaturire dalla fantasia degli insegnanti o del dirigente.

## **La risposta degli studenti (la conferma)**

Gli studenti, se motivati e preparati, danno grandi soddisfazioni. Durante gli incontri preliminari (*briefing*) di preparazione alle prove e durante il *de-briefing*, l'analisi critica finale, sviscerati i significati dei comportamenti da tenere, gli studenti hanno mostrato grande entusiasmo e voglia di trasmettere le nuove conoscenze all'esterno. Un'alunna mi ha raccontato che, dopo le nostre lezioni, aveva spiegato ai genitori come comportarsi. E ha pure insistito, quando i genitori non riuscivano a capire l'importanza di saper affrontare un incendio o di avere un riferimento per re-incontrarsi in caso di terremoto.

Gli alunni hanno mostrato quasi tutti una forte carica di riscatto, soprattutto verso i propri insegnanti. Dopo aver capito i rischi che derivano dal comportamento negligente, dopo aver compreso il significato di tante procedure e atteggiamenti da compiere o da evitare durante le prove, sono partiti entusiasti, con la voglia di cambiare qualcosa.

Ho spesso ripetuto loro di farsi portavoce presso i propri compagni ed anche verso i propri docenti di una nuova motivazione, volta a migliorare veramente le prestazioni e le prove di emergenza.

Una volta creato lo stimolo, la nuova sfida è mantenere alta la voglia di misurarsi e migliorare all'interno di un sistema, come è quello scolastico, ricco di lacune e povero di organizzazione. Mi piace pensare che forse qualcuno delle molte decine di partecipanti al progetto sia riuscito a convincere qualche insegnante a ripassare e rivedere le procedure, che sia riuscito a trasmettere con entusiasmo a qualche amico le sensazioni provate durante gli interventi in diretta di controllo delle prove di evacuazione, o di spegnimento delle fiamme quando abbiamo fatto le prove dopo la seconda evacuazione.

Certamente una parte molto emozionante del progetto è stata quella che ha visto coinvolti ragazzi diversamente abili che sono stati coinvolti assieme agli altri, hanno utilizzato gli stessi strumenti e si sono fatti coinvolgere anche nelle prove di spegnimento della vasca antincendio. Un ragazzo disabile motorio in carrozzina, protetto da vestiti ignifughi e aiutato dal docente di sostegno, da me e dai collaboratori, con un estintore è andato a spegnere un incendio perché capace come gli altri: questa è stata certamente una bella soddisfazione, emozionante e gratificante. Anche per i compagni.

## **Conclusioni**

Dopo questo resoconto di una serie di prove di evacuazione, dopo l'analisi di tutti i comportamenti tenuti dagli studenti partecipanti al corso, dagli insegnanti, dal personale ATA, dal personale amministrativo e dai dirigenti, si può concludere che in Italia non vi è altra soluzione se non il cambiamento di metodo. Una sensibilizzazione costante di tutto il personale, che parta dal convincimento del dirigente, motivata con progetti, incontri, verifiche, piccole attenzioni e prove a sorpresa, può rendere la gestione della sicurezza e la preparazione all'evento imprevisto una routine alla quale siamo preparati, senza sconvolgimenti, che può essere affrontata meglio se tutti, ognuno nel suo piccolo, fa la sua parte bene, rigorosamente nel rispetto delle regole, convinto che ogni goccia d'acqua, alla fine, fa un mare.



# Costruire e sviluppare le competenze a scuola: alcune riflessioni

*Bruno Losito*

*Università Roma Tre*

In questo breve contributo vorrei provare a sviluppare alcune riflessioni sulla costruzione e lo sviluppo delle competenze a scuola e sui problemi ad essi legati, a partire da alcuni spunti e da alcune sollecitazioni contenuti nelle relazioni delle scuole partecipanti a PROGESIS.

La scelta di scrivere in prima persona intende sottolineare il carattere personale di queste riflessioni. Per due motivi. Il primo è che la discussione, la riflessione e le esperienze che le scuole hanno realizzato in questi anni sulla ‘didattica per competenze’ hanno aperto prospettive di lavoro interessanti, ma hanno contemporaneamente – a mio parere – messo in evidenza alcune difficoltà sia di carattere concettuale, sia di carattere metodologico. Il modo corretto – e l’unico utile ed efficace – di affrontare queste difficoltà è quello di costruire percorsi di riflessione e di ricerca delle scuole e con le scuole, a partire dal riconoscimento del fatto che per alcune delle domande che si sono poste in questi anni non esistono risposte già definite e – soprattutto – non esistono risposte applicabili immediatamente a contesti profondamente diversi tra loro. Non ci sono, conseguentemente, soluzioni pronte all’uso da presentare e indicare agli insegnanti e alle scuole.

Inoltre, a mio parere, il modo in cui la proposta di costruire e sviluppare competenze è stata formulata e presentata alle scuole (mi riferisco ai documenti ufficiali in cui questo tema è trattato) e il dibattito che intorno a queste proposte si è sviluppato non sono privi di ambiguità e a volte anche di contraddizioni e non sempre è facile ricondurre queste proposte e le posizioni emerse in questo dibattito alla discussione che a livello internazionale ed europeo si è sviluppato sul tema delle competenze soprattutto negli ultimi anni<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. M. Pellerrey, *L’approccio per competenze: è un pericolo per l’educazione scolastica?*, in «Scuola Democratica», n. 2, 2011. Si veda anche Treille, *La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n. 12, aprile 2010.

Il secondo motivo consiste nella consapevolezza che quanto è possibile cogliere da una relazione – per quanto accurata e puntuale possa essere – è soltanto una parte del lavoro effettivamente realizzato. Sarebbe quindi un errore pensare di basare sulla sola lettura delle relazioni presentate dalle scuole una ‘valutazione’ di quanto sia stato possibile realizzare in termini di costruzione di competenze, tanto più in considerazione delle difficoltà che ho appena ricordato.

Le riflessioni che seguono prendono, quindi, lo spunto dalle relazioni sul lavoro svolto dalle scuole nell’ambito di PROGESIS, ma intendono soprattutto individuare alcuni problemi relativi al ‘lavorare per competenze’ più in generale.

## **Competenze, competenze chiave, competenze “civiche e sociali”**

Le competenze individuate dalle scuole che hanno partecipato a PROGESIS possono essere ricondotte in larga misura alle tre aree di competenze chiave individuate nel progetto *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo)<sup>2</sup> e a quelle definite come “competenze chiave per l’apprendimento permanente” dall’Unione Europea<sup>3</sup>.

In particolare, nel progetto DeSeCo, realizzato dall’OCSE nell’ambito del più ampio progetto sugli indicatori di qualità dei sistemi di istruzione (progetto INES), vengono individuate tre categorie di competenze chiave: l’uso interattivo di strumenti, l’interazione all’interno di gruppi eterogenei, l’agire in modo autonomo. Queste tre categorie, pur individuando competenze specifiche, sono interrelate fra loro e consentono – nell’ottica del progetto – di individuare l’insieme delle competenze chiave. Rientrano nella prima categoria la capacità di utilizzare linguaggio, simboli e testi diversi; la capacità di utilizzare conoscenze e informazioni; la capacità di utilizzare tecnologia. Della seconda categoria fanno parte competenze quali la capacità di porsi in relazione agli altri, la capacità di cooperare, la capacità di affrontare e risolvere i conflitti. Rientrano nella terza categoria la capacità di agire all’interno di un contesto ampio e differenziato, la capacità di costruire e realizzare progetti individuali e la capacità di riconoscere e sostenere i propri diritti, i propri interessi, i propri bisogni e i propri limiti. Queste competenze chiave presentano alcune caratteristiche comuni: sono interconnesse (il rapporto parla di “costellazioni di competenze”), necessitano di essere sostenute e sviluppate nell’arco della vita, pena la possibilità di un progressivo decadimento, hanno la funzione di consentire a ciascun individuo la partecipazione attiva alla vita della società, mettendolo nelle condizioni – da un lato – di realizzare un proprio progetto di vita (relazionale, culturale, lavorativo) e – dall’altro – di contribuire alla trasformazione della stessa società, in un’ottica dinamica di trasformazione dei contesti interpersonali, sociali e politici all’interno dei quali vive.

Concepito in questo modo, le competenze chiave si caratterizzano come competenze di cittadinanza in senso ampio.

<sup>2</sup> Cfr. Rychen D. S., Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere onsaepole*, Milano, FrancoAngeli, 2007. Il volume presenta i capitoli più importanti del rapporto internazionale, affiancati da contributi di esperti italiani e non.

<sup>3</sup> Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE), «Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea», 30.12.2006.

Rientrano, a mio parere, in queste competenze chiave molte delle competenze indicate dalle scuole.

Acquisizione di alcune delle competenze chiave di cittadinanza come: imparare ad imparare, progettare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile.

*(ITCG Antinori, Camerino)*

Comunicare, attraverso la comprensione di messaggi di genere diverso e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi, mediante diversi supporti.

Rappresentare varie tipologie di situazioni utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti.

Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Agire in modo autonomo e responsabile.

Risolvere problemi.

Individuare collegamenti e relazioni.

Scegliere gli strumenti più adatti per raccogliere i dati significativi per l'analisi del problema.

Acquisire ed interpretare l'informazione.

Comunicare sia con adulti che con coetanei, scegliendo il registro linguistico adeguato.

*(Ist. Alberghiero Nebbia, Loreto)*

Saper leggere e comprendere testi scritti di vario tipo per interpretare situazioni reali;

Saper produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi e contesti comunicativi;

Saper osservare, descrivere ed analizzare fenomeni sociali per comprendere il proprio ruolo all'interno di un gruppo di appartenenza.

*(IIS Bramante-IPS Pannaggi, Macerata)*

Imparare a collaborare in situazioni ordinarie per affrontare le emergenze.

*(IT Agrario Cecchi, Pesaro)*

Molte delle competenze indicate possono essere riferite anche a quelle che nell'*Allegato alla Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio Europeo del 2006 (*Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*) sono state definite come "competenze civiche e sociali".

La definizione proposta di "competenze civiche e sociali" è la seguente:

Queste [le competenze sociali e civiche] includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Le conoscenze alla base di queste competenze includono le conoscenze necessarie a sviluppare una consapevolezza della propria identità personale e sociale e delle caratteristiche dei diversi contesti sociali in cui si è inseriti.

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consa-

pevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

Tra le abilità necessarie per queste competenze sono indicate le abilità comunicative, di negoziazione e necessarie per far fronte a situazioni problematiche anche di tipo personale. Ad esse si aggiungono alcune 'disposizioni', quali la disponibilità alla collaborazione, l'interesse per la comunicazione interculturale e per i problemi sociali, il rispetto per le diversità.

L'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie alle competenze civiche e sociali viene definito nel modo seguente:

La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Sia le competenze chiave nel progetto DeSeCo sia le competenze civiche e sociali nella *Raccomandazione* sono caratterizzate da tre diverse dimensioni (che sono le dimensioni che caratterizzano una competenza in quanto tale):

- la dimensione cognitiva (l'insieme delle conoscenze e delle abilità);
- la dimensione metacognitiva (la consapevolezza del tipo di strategie e di abilità che vengono messe in atto in funzione dei problemi che ci si trova di fronte);
- la dimensione affettivo-motivazionale, riferita alle disposizioni e agli atteggiamenti nei confronti delle situazioni, dei compiti, dei problemi rispetto ai quali vengono 'attivate' le competenze. Questa dimensione – comunque importante in tutte le competenze – acquista una particolare rilevanza nelle competenze civiche e sociali.

Le competenze chiave e "civiche e sociali" individuate dalle scuole non sono ricondu-

cibili a singole materie scolastiche, piuttosto sono il risultato dei processi di costruzione di conoscenze e abilità che si realizzano all'interno di diversi (se non tutti) insegnamenti disciplinari previsti dai curricoli.

PROGESIS ha offerto alle scuole e agli insegnanti l'opportunità di costruire contesti didattici all'interno dei quali gli studenti potessero mettere in atto le conoscenze e le abilità acquisite in funzione di problemi e di compiti specifici. Questo anche nel caso di quelle abilità e conoscenze già possedute dagli studenti, come risultato della loro partecipazione alle attività didattiche. Nella 'normale' didattica quotidiana, infatti, anche quando si fa ricorso a procedure didattiche che mettono lo studente al centro della costruzione dei processi di insegnamento-apprendimento e anche quando si riesce a superare una didattica di tipo trasmissivo, è comunque difficile costruire contesti all'interno dei quali le conoscenze e le abilità acquisite possano essere effettivamente utilizzate ("mobilitate"<sup>4</sup>). Inoltre, alcune delle attività realizzate in PROGESIS (dalle discussioni, ai lavori di gruppo, alla 'produzione' di materiali informativi) hanno consentito di lavorare su alcune competenze relazionali che non sempre vengono sollecitate nel lavoro didattico 'normale'. Le esperienze realizzate in PROGESIS acquistano un'ulteriore significatività se si tiene conto del fatto che molto spesso l'indicazione di costruire competenze si è tradotta in un tentativo di 'declinazione' di competenze disciplinari, spesso di carattere puntiforme e difficili da riconoscere come competenze. Aver focalizzato l'attenzione e il lavoro su competenze chiave, non riconducibili a singole discipline/materie è un aspetto di sicuro interesse del progetto.

In alcune relazioni, vengono indicate esplicitamente alcune conoscenze specifiche necessarie per affrontare i problemi posti dalla realizzazione dei progetti (dai diritti costituzionali, alle norme sulla sicurezza, dai temi connessi allo svantaggio – ai diversi tipi di svantaggio – ai diversi linguaggi utilizzabili). Si tratta, in alcuni casi, di conoscenze specifiche necessarie alla realizzazione del progetto, in altri di conoscenze di carattere generale necessarie per la loro realizzazione.

Anche gli aspetti metacognitivi vengono spesso richiamati, anche se prevalentemente in termini di consapevolezza dei problemi piuttosto e meno delle procedure e soluzioni adottate per affrontarli.

L'importanza di quanto appena indicato non è diminuita da alcuni elementi sui quali sarebbe necessario lavorare in prospettiva, che riguardano a mio parere, soprattutto la relazione (l'integrazione) tra le tre diverse dimensioni di una competenza. A volte, ho avuto l'impressione che queste dimensioni venissero avvicinate e giustapposte e che non si riuscisse a coglierne gli elementi di integrazione. Credo che questo rifletta una difficoltà reale che si presenta nel lavoro volto alla costruzione delle competenze. In genere, nella mia esperienza, mi è sembrato di poter osservare la capacità degli insegnanti di lavorare sulle tre dimensioni (cognitiva, affettivo-motivazionale e metacognitiva, più sulle prime due che sulla terza) separatamente l'una dall'altra, mentre mi sembra che risulti molto meno diffusa l'abitudine a integrarle fra loro.

<sup>4</sup> Sul significato del termine "mobilitare" in relazione alle competenze, si veda M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano La Nuova Italia – RCS, 2004 e Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002. Si veda anche M. Pellerey, *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.

## La ‘rilevazione’ e la ‘valutazione’ delle competenze

Credo che questa difficoltà si rifletta anche sul problema della ‘rilevazione’ e della ‘valutazione’ delle competenze. Distinguo i due termini per sottolineare la differenza tra la raccolta di informazioni e dati (di ‘indizi’?) che possano essere interpretati come segno di un comportamento competente e l’attività prettamente interpretativa che ci porta individuarli come manifestazione del possesso di una competenza.

Credo che, a questo proposito, sia opportuno richiamare alcune riflessioni di carattere generale relative alla possibilità o meno di valutare le competenze.

Ho già fatto riferimento alle diverse dimensioni che concorrono a determinare una competenza. Può essere utile riportare due definizioni di competenza che aiutano a capire i problemi legati ad una loro valutazione.

Nel testo sulle competenze individuali e il portfolio, già ricordato, Michele Pellerey definisce una competenza nel modo seguente:

Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

La seconda definizione che vorrei riprendere è quella data da Philippe Perrenoud (nel testo già ricordato, p. 14).

La nozione di competenza indicherà qui una *capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni*.

In entrambe queste definizioni, le competenze presuppongono l’esistenza di risorse (conoscenze, abilità, spinte motivazionali) da “mobilitare”. Ma, come dice Perrenoud<sup>5</sup>,

Nessuna risorsa appartiene esclusivamente ad una competenza, considerato che può essere mobilitata anche da altre. È per questo che molti dei nostri concetti sono utilizzabili in numerosi contesti e sono al servizio di numerose e differenti intenzioni. La stessa cosa accade per una parte delle nostre conoscenze, delle nostre modalità di trattare le informazioni, dei nostri schemi di percezione, di valutazione e di ragionamento.

Perrenoud sottolinea che in una definizione di questo tipo sono impliciti quattro aspetti fondamentali:

- le competenze non coincidono con le conoscenze e con le abilità, ma le “mobilitano” e le integrano;
- questa mobilitazione ha luogo in una situazione specifica;
- questo implica l’utilizzo di “schemi di pensiero” che consentono di realizzare un’azione adatta alla situazione;
- le competenze si costruiscono anche attraverso il confronto tra situazioni diverse.

Inoltre, le competenze in quanto tali non sono direttamente osservabili. Sono, piuttosto, osservabili alcuni comportamenti messi in atto in determinate situazioni per affronta-

<sup>5</sup> Cfr. Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia, Roma, 2003, pp. 38-39.

re e possibilmente risolvere i problemi che in esse si presentano. In altri termini, ciò che è rilevabile sono le ‘prestazioni’ che possono essere riferite ad una competenza, che ci dicono che siamo in presenza di un ‘comportamento competente’.

Se facciamo nostra una impostazione di questo genere, ci troviamo di fronte ad alcune difficoltà (che sono tali anche perché i problemi da affrontare sono in parte nuovi per la scuola) di cui bisogna cominciare in primo luogo ad essere consapevoli perché le si possa affrontare.

In primo luogo, per valutare le competenze è necessario *raccogliere elementi di informazione su tutte le ‘dimensioni’* individuate (cognitiva, affettivo-motivazionale, meta cognitiva).

Come ho in parte già detto in riferimento alla didattica, anche sul piano valutativo la rilevazione di conoscenze e abilità e di componenti affettivo-motivazionali e sociali costituisce una pratica corrente nella scuola (per gli affetti affettivo-motivazionali, forse, un po’ meno diffusa nella scuola secondaria superiore di quanto non sia nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado). Spesso, però, esse vengono rilevate separatamente le une dalle altre, molto spesso in modo decontestualizzato o in contesti (problematici, relazionali, affettivi) abbastanza artificiali<sup>6</sup>.

Sarebbe, al contrario, necessario costruire contesti sia didattici, sia valutativi, che consentano di rilevare se e come queste componenti vengano effettivamente chiamate in causa, in riferimento a compiti e contesti specifici.

Questo comporta, in primo luogo, l’individuazione per quanto possibile *a priori* dei comportamenti (degli ‘indizi’) che bisognerebbe rintracciare nelle prestazioni degli studenti e la conseguente differenziazione delle procedure e degli strumenti di rilevazione, in funzione del ‘che cosa’ si intende rilevare e del contesto particolare entro cui lo si rileva.

In secondo luogo, la valutazione delle competenze dovrebbe tener conto della dimensione evolutiva, del fatto – cioè – che il loro livello può migliorare (o peggiorare) nel tempo. La logica della didattica per obiettivi che ha per lungo tempo caratterizzato il lavoro degli insegnanti, dovrebbe arricchirsi in modo da tenere conto di questa dimensione evolutiva. Non si tratta più soltanto di indicare se una determinata conoscenza o una determinata abilità sono ‘padroneggiate’ o meno dagli studenti. Bisognerebbe iniziare a individuare i diversi livelli a cui gli studenti sono in grado di utilizzare tali conoscenze e abilità, rispetto a quali livelli di difficoltà dei compiti e dei problemi rispetto ai quali le loro prestazioni sono richieste.

In un’ottica di questo genere, nessuna singola rilevazione, considerata isolatamente, è in grado di fornire elementi sufficienti per valutare il possesso o meno (e a quale livello) di una competenza. Solo un insieme differenziato di informazioni e di dati, raccolti attraverso procedure e strumenti diversi, può aiutare ad esprimere una valutazione di questo tipo. Di fatto, soltanto una documentazione costruita nel tempo può consentire di affrontare questo compito.

Un lavoro di questo tipo non è realizzabile – se non con molti limiti – da un singolo insegnante, ma richiede piuttosto un confronto che porti ad una interpretazione condivisa da parte di tutti gli insegnanti impegnati nella costruzione delle competenze da valutare.

In questa ottica, la valutazione si caratterizza come un’attività interpretativa, a partire dai ‘dati’ raccolti attraverso le rilevazioni, sui quali riflettere per costruire un giudizio

<sup>6</sup> La discussione e le proposte riferibili a quella che è stata indicata come “valutazione autentica” partono proprio da questa consapevolezza.

valutativo, in una logica che vede nella valutazione una attività sistematica, organizzata e continuativa di documentazione.

Senza dimenticare che accettare l'idea che delle competenze sia parte integrante la dimensione metacognitiva dovrebbe comportare la sollecitazione costante (compatibilmente con i diversi livelli scolastici) dell'autovalutazione da parte dello studente. Alcuni esempi di coinvolgimento degli studenti in attività di autovalutazione sono presenti nelle relazioni presentate dalle scuole (Istituto Alberghiero Nebbia di Loreto e IT Agrario Cecchi di Pesaro). La lettura delle relazioni delle scuole conferma, a mio parere, la necessità di approfondire il tema della valutazione delle competenze.

Nelle diverse relazioni sono presenti spunti molto interessanti, che testimoniano della attenzione posta al problema della valutazione e della consapevolezza del livello di complessità che lo caratterizza. Così come è presente la consapevolezza della difficoltà di valutare effettivamente l'acquisizione delle competenze indicate solo all'interno di singole specifiche attività didattiche (come ad esempio, una singola prova di evacuazione).

Anche i 'prodotti' dei progetti sono in qualche modo un elemento che testimonia delle competenze costruite. Sarebbe interessante continuare a costruire occasioni di lavoro didattico che consentano di rilevare se e in quale misura gli studenti siano in grado di mettere in atto comportamenti competenti in funzione di compiti e di contesti diversi. Se, cioè, sono in grado di 'adattare' le competenze che gli insegnanti ritengono abbiano acquisito in PROGESIS in funzione di problemi nuovi e se e in quale misura sono in grado di farlo consapevolmente.

Così come sarebbe interessante ragionare più a fondo su come sono state organizzate le attività di valutazione, quali sono stati le procedure e gli strumenti utilizzati, quali i problemi eventualmente incontrati nella interpretazione delle informazioni e dei dati raccolti, quali i processi di negoziazione che si sono (eventualmente) resi necessari.

In questo senso, PROGESIS è stata un'occasione per le scuole e per gli insegnanti di affrontare un insieme di problemi legati alla innovazione costituita dal lavorare per competenze. La scommessa è che i processi avviati possano trovare una loro continuazione anche al di fuori del progetto.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia – RCS, 2004.
- Pellerey M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- Pellerey M., *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*, in «Scuola Democratica», n. 2, 2011.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 30.12.2006.
- Rychen D. S. Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Treille, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, Seminario n. 12, aprile 2010.



**PARTE SECONDA**

**Le esperienze a scuola**



## Sulla linea della sicurezza

*M. Cristina Romaldini, Graziano Cingolani,  
Lidia Mencarelli, Alessandro Belardinelli<sup>1</sup>  
ITCG “G. Antinori”, Camerino*

### Il contesto

*La scuola e l'edificio.* La scuola “G. Antinori” di Camerino (MC) è un istituto tecnico commerciale e per geometri. La scuola raccoglie i ragazzi di un territorio molto vasto (Castelraimondo, Matelica, San Severino Marche, Muccia, Pievetorina, Colfiorito, Serravalle del Chienti, Ussita, Camerino, Caldarola, Pievebovigliana) provenienti da contesti socio-economici molto diversi: i genitori degli alunni infatti sono occupati in settori che vanno dall'agricolo al terziario avanzato.

Dal 1997 la scuola è ospitata nei container a causa del terremoto del settembre dello stesso anno e pertanto si sviluppa su un unico piano privo di barriere architettoniche interne (Fig. 1). Lavorare in un contesto di questo tipo significa in primo luogo vivere in spazi ristretti dal punto di vista delle dimensioni, non accoglienti sia perché privi dell'adeguato isolamento termico ed acustico sia per l'anaffettività dei materiali di costruzione che amplificano il senso di precarietà e provvisorietà. D'altro canto, la sensazione di sicurezza che il contesto offre ha inizialmente contenuto il coinvolgimento degli alunni e dei docenti relativamente alla necessità di informarsi/formarsi sulle tematiche dei rischi e della sicurezza nonostante il territorio sia così a rischio. Successivamente, nel corso dei due anni, soprattutto i ragazzi hanno compreso ed apprezzato l'importanza delle prove di

<sup>1</sup> Maria Cristina Romaldini è docente di Scienze della Natura; Graziano Cingolani, Lidia Mencarelli e Alessandro Belardinelli sono docenti di Sostegno. Nel progetto ha avuto un ruolo indispensabile anche il prof. Andrea Spada, docente di Costruzioni e Disegno e progettazione.



Fig. 1. *La nostra scuola è ancora un container (giugno 2011)*

evacuazione e in particolare la necessità di pianificare ed adeguare le procedure al contesto stesso facendo risaltare l'importanza di prevedere sempre la presenza delle diverse disabilità permanenti, e non, che, a seguito del progetto, sono oggi considerate arricchenti e non limitanti all'operare quotidiano.

*La classe.* La classe scelta per il progetto, nel 2009-2010 era una prima geometri costituita da 21 alunni (4 femmine e 17 maschi), diventata poi una seconda, costituita sempre da 21 alunni (3 femmine e 18 maschi) (Fig. 2).

Nella classe sono presenti due alunni diversamente abili, Alessandro<sup>2</sup> e Graziano<sup>3</sup>. Graziano presenta un ritardo cognitivo e disturbo relazionale. È maggiorenne, porta gli occhiali a causa di un leggerissimo strabismo. A scuola segue una programmazione differenziata, tiene molto al risultato, si distrae facilmente se l'argomento o le attività non sono di particolare interesse per lui.

Tra i suoi interessi di sicuro l'utilizzo del personal computer è al primo posto. Utilizza autonomamente l'autobus, sia per raggiungere la scuola che per tornare a casa; abita in una frazione distante dalla scuola più di un'ora di pullman. Ha un carattere particolarmente accomodante, sempre pronto a donare aiuto e solidarietà. Se impiegato in una attività che lo interessa particolarmente si possono constatare buone capacità attentive che facilitano l'apprendimento di semplici competenze.

<sup>2</sup> Il nome è fittizio.

<sup>3</sup> Il nome è fittizio.



Fig. 2. *La classe al completo*

Non sa inserirsi autonomamente in una discussione, comunica esclusivamente con la frase minima e, a volte, non è facilmente comprensibile. Per questi motivi non è stato semplice verificare le evoluzioni e i cambiamenti di Graziano riconducibili alle esperienze connesse con il progetto, anche perché è stato sorprendente constatare che le reazioni dovute ad un qualsiasi avvenimento si sono manifestate solo in apparenza casualmente e anche a distanze temporali considerevoli, tanto da alimentare interrogativi in merito alle reali potenzialità ancora non espresse ma anche non ipotizzate.

Alessandro invece è un ragazzo con disturbo specifico dell'apprendimento: parla molto, ma solo con le persone da cui si sente compreso. Da lui stesso, in uno di questi momenti, abbiamo potuto sapere che l'affiatamento tra lui e i suoi compagni, all'interno della classe in cui è inserito ormai da due anni, si va facendo sempre meno difficile, così come sta aumentando la collaborazione quando si tratta di applicarsi in situazioni operative richieste o spontanee. Tutto ciò ha giovato molto alla sua autostima, precedentemente alquanto bassa; è aumentata anche la sua capacità critica nei confronti di situazioni o persone; appaiono inoltre migliorate le sue capacità esplorative ed organizzative. Noi insegnanti abbiamo tutti avuto evidente conferma dei miglioramenti nel corso del secondo anno di questa impegnativa scuola tecnica: il suo rendimento scolastico forse non è stato dei più brillanti, ma i progressi si sono notati nel modo di rapportarsi con i suoi compagni, nel modo di proporsi e di proporre le sue idee. E quest'anno, proprio durante lo svolgimento del progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza", Alessandro ha potuto misurarsi con l'organizzazione di eventi, con la misurazione di reazioni, collettive o individuali, con la scrittura di *feedback*, e la sua difficoltà di relazione, la sua ansia di prestazione mista ad

orgoglio, perfino quel disturbo dell'attenzione, che lo confondevano prima, hanno forse un po' "allentato la morsa".

All'inizio del percorso di lavoro, la classe si presentava piuttosto disomogenea sia per provenienza che per atteggiamento. Nel corso del primo anno erano ben evidenti dei microgruppi generati da conoscenze pregresse (es. provenienti dallo stesso istituto comprensivo o dallo stesso paese) e da attività sportive comuni (es. facenti parte della stessa scuola calcio): un primo gruppo, costituito da sei studenti partecipativi, che si lanciavano nelle attività con grande sicurezza ed entusiasmo; un secondo gruppo costituito da altri sei studenti che, pur intervenendo spesso, non sempre risultavano interessati e consapevoli della progettualità e delle attività proposte; un terzo gruppo, che seguiva a fatica e distrattamente le attività proposte non rispettando con puntualità le consegne.

La diversa aggregazione ha pesato in maniera significativa durante lo sviluppo del progetto: mentre i ragazzi del primo gruppo, più sicuri ed autonomi, si attenevano alle consegne, anche se tra di loro c'era chi avrebbe voluto lavorare con maggior speditezza, e i ragazzi del terzo gruppo erano spesso distratti, giocherellavano, interrompevano frequentemente richiamando l'attenzione su di loro, i ragazzi del secondo gruppo hanno avuto un coinvolgimento altalenante. Si sono verificate, quindi, continue interruzioni allo scopo di chiedere ulteriori spiegazioni e chiarimenti sulle finalità e gli obiettivi delle attività proposte e sulla metodologia e tempistica di svolgimento delle stesse.

I componenti del gruppo di lavoro, pertanto, hanno deciso di prendere in considerazione le richieste dei ragazzi e di adattare tempi e metodi alle loro esigenze. In tutto ciò Graziano ed Alessandro sono stati coinvolti in maniera diversa dal resto della classe: Graziano, per la sua indole, si è gradualmente integrato ed è stato accettato e coinvolto dai compagni nelle varie attività e momenti ludico-ricreativi, mentre Alessandro ha manifestato sin da subito maggiori difficoltà di integrazione e di accettazione da parte di alcuni compagni.

Nel secondo anno le dinamiche del gruppo classe hanno subito un'evoluzione per almeno due motivi. Da un lato, il normale processo di crescita psico-fisico individuale e relazionale-comportamentale tipico dell'età adolescenziale ha portato ad un maggiore affiatamento del gruppo classe, pur permanendo la divisione in microgruppi (sempre più esigui). Dall'altro, l'ingresso di un nuovo compagno, Francesco<sup>4</sup>, di origine macedone, proveniente dalla seconda classe dello stesso istituto, ha contribuito alla crescita sia della classe che del ragazzo stesso. Infatti Francesco non era stato ammesso alla classe successiva a seguito, principalmente, delle sue difficoltà linguistiche che avevano impedito anche lo sviluppo delle modalità relazionali tipiche dell'età, assumendo un atteggiamento silenzioso, riservato ed introverso.

I ragazzi, inizialmente si sono comportati con ritrosia e diffidenza nei suoi confronti, compresi Alessandro e Graziano che, per rafforzare la loro integrazione con il gruppo classe, hanno emulato i loro compagni assumendo atteggiamenti di distacco. Nel corso dell'anno si sono registrati timidi miglioramenti con positivi segnali di apertura e di integrazione da entrambe le parti. Francesco ha iniziato a sollevare lo sguardo da terra, a partecipare con maggiore entusiasmo e coinvolgimento alle attività del gruppo classe,

<sup>4</sup> Il nome è fittizio.

ad utilizzare un linguaggio sempre più ampio e soprattutto ad alzare il tono della voce per dimostrare maggiore sicurezza e padronanza. I compagni di classe hanno iniziato a prenderlo in maggiore considerazione nelle loro scelte, nel loro lavoro e nei loro impegni scolastici e non. Alessandro e Graziano hanno iniziato a relazionarsi con lui allo stesso modo che con gli altri.

Graziano, in questo secondo anno, non ha evidenziato dei grandi cambiamenti in quanto già integrato. In Alessandro, invece, si sono osservati importanti cambiamenti che lo hanno portato ad avere una maggiore accettazione di sé e dell'altro, ad instaurare relazioni più sincere e costruttive con chi lo circonda, ad assumere un più corretto atteggiamento scolastico. A questo hanno contribuito diversi fattori: la crescita personale, la fiducia accordatagli dalla maggior parte dei docenti curricolari, la maggiore sensibilità ed accettazione della classe e l'insostituibile contributo degli insegnanti di sostegno.

*Il gruppo di progetto.* Poiché il progetto si è svolto nell'arco di due anni, il team di lavoro ha subito più volte dei rimescolamenti. Ciò ha comportato alcune difficoltà organizzative e di condivisione di obiettivi, finalità e metodiche<sup>5</sup>.

Questo avvicendamento, dovuto soprattutto agli incarichi annuali che ormai contraddistinguono tutte le scuole di ogni ordine e grado, ha fatto sì che dovessero essere riprese le fila di quanto fatto l'anno precedente prima di affrontare la fase operativa vera e propria. Quindi, per il nostro team, settembre 2010 ha rappresentato un mese "di fuoco" fra incontri di formazione previsti dal progetto stesso e quelli previsti in loco dalla dirigenza. Se da una parte ha rallentato la ripresa e lo svolgimento delle attività al fine di concertare tempi e metodi, dall'altra l'avvicinarsi di nuove persone ha permesso di ampliare l'orizzonte del confronto e quindi di moltiplicare i punti di vista e gli apporti individuali.

## La motivazione

Il gruppo di lavoro che ha aderito al progetto ha sentito molto forte l'esigenza di migliorare la qualità dell'insegnamento e ha visto nell'utilizzo delle tecniche della ricerca azione e dello strumento di pianificazione del *Pedagogical Planner* un'opportunità per costruire un ambiente d'apprendimento sereno e vicino ai bisogni dei ragazzi e del contesto scolastico.

Molto evidente era l'esigenza di rendere i ragazzi consapevoli delle potenzialità e dei limiti delle procedure di gestione delle emergenze in ambiente scolastico, in particolare modo in presenza di soggetti con disabilità permanente e non.

<sup>5</sup> Enzo Bonacucina (Dirigente), Maria Cristina Romaldini (Scienze della Natura), Lorenza Battistini (Chimica), Graziano Cingolani (sostegno), Monia Battistoni (sostegno), Sandra Tomassetti (ATA) hanno partecipato alla fase di sensibilizzazione e di formazione, condividendo metodi, tempi, strumenti e soprattutto contenuti e finalità del progetto.

Nel secondo anno il nuovo team era costituito da Maurizio Cavallaro (Dirigente), Maria Cristina Romaldini (Scienze della Natura), Graziano Cingolani (sostegno), Lidia Mencarelli (sostegno), Alessandro Belardinelli (sostegno).

Ci proponevamo di sviluppare negli studenti alcune competenze disciplinari strettamente legate al tema scelto dello svantaggio e sicurezza, in particolare:

- saper osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale ed artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e complessità, rilevante per l'asse scientifico-tecnologico;
- saper collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente, rilevante per l'asse storico-sociale;
- essere consapevoli delle potenzialità e dei limiti delle procedure nella gestione delle emergenze in ambiente scolastico;
- saper individuare le strategie appropriate per la gestione delle emergenze in presenza di soggetti con disabilità.

Inoltre, attraverso il progetto ci proponevamo di sviluppare alcune delle competenze chiave di cittadinanza, tra cui: imparare a imparare, progettare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile.

Per la scuola l'adesione al progetto ha avuto una duplice motivazione:

- arricchire i ragazzi di competenze specifiche professionali attinenti alla gestione dell'emergenza legata al proprio territorio altamente sismico, il che ci ha portato a scegliere una classe prima dell'indirizzo "geometri" caratterizzata dalla presenza di due alunni con disabilità;
- responsabilizzare e sensibilizzare docenti, personale ATA ed alunni e rendere le prove di evacuazione più efficaci.

## **Il progetto: fasi e azioni**

La ricerca ha avuto l'avvio nel febbraio 2010 e si è conclusa nel mese di giugno 2011.

*L'avvio del progetto.* All'inizio il dirigente, sensibile alla tematica del progetto, ha coinvolto i docenti di sostegno ed alcuni curricolari a riflettere sul proprio metodo di lavoro e ad avvicinarsi alla ricerca azione, strumento del progetto stesso.

Lo staff di progetto ha incontrato il dirigente e i docenti convocati l'11 febbraio 2010 per formalizzare l'adesione della scuola al progetto, sebbene in ritardo rispetto alle altre scuole aderenti. Nell'incontro è stato illustrato il progetto e la metodologia della ricerca azione a grandi linee.

I docenti, entusiasti di sviluppare competenze professionali utili a fronteggiare i caratteri di unicità, instabilità ed ambiguità di valori nella sfera pratica di un percorso didattico ed educativo o in una situazione problematica, hanno aderito all'attività proposta riunendosi, qualche giorno dopo, per individuare la classe più idonea da coinvolgere e la specificità del progetto da seguire.

I ragazzi della classe prescelta sono stati messi a conoscenza della natura della ricerca: si è sottolineata la dimensione regionale della stessa e l'importanza a livello territoriale, e si è esplicitato che il progetto avrebbe dovuto portare a un miglioramento delle proprie pratiche comportamentali in ambiente scolastico, e non solo.



I ragazzi sono stati sollecitati alla partecipazione attraverso incontri guidati. L'aver messo in evidenza durante questi incontri la specificità del territorio - confermata dal fatto che la scuola è ancora ospitata nei container dal terremoto del 1997 - e l'importanza di una corretta informazione e formazione sulla gestione dei rischi, utile non solo a scuola ma anche nella quotidianità, ha agito da leva motivazionale, favorendo l'adesione personale.

Per quanto riguarda la ricerca di un titolo per il nostro progetto, che esplicitasse l'elemento base grafico-simbolico del disegno tecnico e della specificità dell'istituto, solo all'inizio del secondo anno siamo arrivati al titolo attuale: "Sulla linea della sicurezza". Il 28 settembre 2010, infatti, dopo aver ricordato l'importanza del progetto avviato l'anno precedente, durante la lezione di scienze si è proposto un *brainstorming* per individuare il titolo più appropriato. I ragazzi, per lo più in coppia, hanno proposto una rosa di titoli che l'insegnante di sostegno annotava via via sulla lavagna. Dopo una prima cernita, non guidata, delle proposte più significative, si è quindi arrivati, tramite votazione, al titolo definitivo.

*La fase di sensibilizzazione.* Come anche per le altre scuole impegnate nel progetto, in questa fase i ragazzi e i docenti sono stati coinvolti in una serie di iniziative tra cui:

- visita SOUP e CAPI
- incontro con il geologo sulle calamità naturali
- incontro con la psicologa sulla gestione delle emozioni
- prova di evacuazione "selvaggia"
- prova di evacuazione guidata
- incontri di formazione riservati ai docenti coinvolti.

VISITA A SOUP-CAPI IN ANCONA. La visita è stata molto gradita e ritenuta interessante dai ragazzi. Hanno partecipato tutti attivamente (Fig. 3), sperimentando in prima persona cosa vuol dire montare una tenda da campo, osservando interessati mezzi, strumentazioni e attività delle sale operative della Protezione Civile della Regione, scoprendo con meraviglia che le Marche sono fra le regioni più organizzate ed operative nelle emergenze. Unico neo dell'attività è stata la distanza dalla scuola e i tempi troppo stretti che hanno suscitato nei ragazzi disappunto ed insofferenza. Infatti, per arrivare puntuali ad Ancona alcuni di loro hanno dovuto alzarsi alle 6.00 del mattino e durante la giornata non sono stati dati loro momenti di pausa se non per il pranzo.

INCONTRO CON LA PSICOLOGA. Il 24 aprile 2010 i ragazzi hanno incontrato a scuola la psicologa dott.ssa Lauretana Fogante per prendere coscienza e consapevolezza della gestione delle emozioni e per rilevare e interpretare il disagio attraverso attività guidate dalla stessa. Dai brevi *feedback* verbali degli alunni si è potuto constatare la scarsa comprensione di tali attività, probabilmente perché disabituati al modo di lavorare proposto.



Fig. 3. *I ragazzi al lavoro per montare una tenda nelle strutture delle Protezione Civile*

**INCONTRO CON LA GEOLOGA.** Il 7 maggio 2010 i ragazzi hanno incontrato la geologa dott.ssa Beatrice Pizzuto per avere uno sguardo d'insieme sulle diverse calamità naturali. Visto il legame con il programma di scienze svolto contestualmente, i ragazzi hanno partecipato in maniera più attiva ed interessata approfondendo ulteriori aspetti. Il maggiore coinvolgimento è stato percepito dal continuo intervento propositivo dei ragazzi con domande pertinenti.

**PROVA DI EVACUAZIONE "SELVAGGIA".** Il 12 maggio 2010 la scuola è stata coinvolta, per la prima volta, nella cosiddetta "prova selvaggia" di evacuazione, ovvero una prova nota solo alla classe coinvolta nel progetto, e finalizzata ad osservare il comportamento tenuto dai compagni di altre classi. La compilazione delle schede semi-strutturate per l'osservazione fornite dal team di progetto<sup>6</sup> e la rielaborazione dei dati raccolti hanno permesso di verificare l'effettivo comportamento di tutti i presenti, compresi gli alunni disabili interessati dal progetto, ed ha evidenziato delle criticità relative all'atteggiamento superficiale di alcuni docenti ed alunni, presumibilmente determinato da una scarsa consapevolezza dell'importanza delle prove e da una scarsa conoscenza delle procedure da seguire.

**PROVA DI EVACUAZIONE GUIDATA.** Il 25 maggio 2010 la classe è stata coinvolta in una prova di evacuazione guidata dall'ing. Vitali che ha previsto anche lo spegnimento di un incendio coinvolgendo direttamente anche i ragazzi disabili (Fig. 4).

<sup>6</sup> Le schede sono riportate nell'Appendice III in fondo al volume.



Fig 4. *Graziano si prepara per la prova di spegnimento*

Gli alunni si sono mostrati particolarmente interessati già a partire dalla lezione in classe fino alle attività pratiche di controllo della prova e di spegnimento dell'incendio. Hanno lavorato puntualmente e in sinergia, seguendo le consegne e coinvolgendo anche Graziano ed Alessandro in tutte le operazioni.

In questa fase di sensibilizzazione anche i docenti sono stati coinvolti in attività specifiche, oltre a quelle sopra descritte, fra cui corsi di formazione a cura degli esperti del progetto.

*Il progetto in classe.* Il progetto “Sulla linea della sicurezza”, nato dalla specificità dell'istituto e della classe coinvolta, aveva come obiettivi l'acquisizione di competenze centrali nel profilo professionale di uscita dei ragazzi e l'acquisizione di una consapevolezza dell'esistenza e della necessità del rispetto di regole fondate sul reciproco riconoscimento dei diritti, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. Inoltre, ci si è posti come obiettivo anche la correzione e le relative integrazioni del Piano di emergenza e di evacuazione tramite realizzazione di planimetrie che evidenziassero le vie di fuga. Per i contenuti affrontati si è ritenuto opportuno coinvolgere direttamente, come materie curriculari, scienze della natura, disegno e progettazione, costruzioni e trasversalmente diritto e storia.

Nel team di docenti si è quindi deciso che si sarebbe documentata l'azione con i seguenti modi e strumenti:

- registrazioni di alcune lezioni ed attività;
- questionari;

- diario di bordo;
- uso di schede per ottenere il *feedback* dei ragazzi;
- osservazione in classe;
- appunti e riflessioni di dirigente, docenti e ragazzi.

Qui di seguito riportiamo uno stralcio dal quaderno delle osservazioni della coordinatrice del progetto e di classe, prof.ssa Maria Cristina Romaldini, redatto in occasione di un'attività di *feedback* alla ripresa dei lavori nella seconda annualità, che mostra come sia opportuno non dare niente per scontato, soprattutto quando si sta cercando di far acquisire delle conoscenze e sviluppare competenze negli adolescenti:

Entro in classe, non solo come insegnante curricolare, ma anche come coordinatrice del progetto "Tra svantaggio e sicurezza: un'autonomia possibile" con buone aspettative. Penso, infatti, che i ragazzi ricordino quanto fatto l'anno precedente. Inizio subito a fare domande: domande facili ad alunni deboli, domande più complesse ad alunni più sicuri. Solo pochi rispondono, in modo sommario e soprattutto facendo riferimento alle visite delle strutture della Protezione Civile (SOUP e CAPI). Pochi attimi e mi rendo conto che dovremo lavorare per recuperare le finalità e gli obiettivi specifici di progetto e quindi il lavoro, nei primi giorni di scuola, sarà superiore alle aspettative. Infatti per motivi legati al *turnover* degli insegnanti anche il nuovo gruppo di lavoro dovrà essere formato ed informato. (21 settembre 2010)

Questa riflessione ha portato, nei giorni successivi, il gruppo di lavoro a riunirsi più volte per concertare le azioni e programmare un piano di lavoro dettagliato con il quale recuperare i contenuti e gli obiettivi del progetto.

Nello specifico si è nuovamente spiegata agli allievi la natura della ricerca sottolineando ancora una volta le finalità e soprattutto le modalità della ricerca azione. Tutto ciò con lo scopo di rendere i ragazzi partecipi e ancor di più consapevoli del fatto che ogni azione da loro intrapresa prevedeva un *feedback* e conseguenti azioni correttive. Si è ritenuto opportuno coinvolgere il docente di Disegno e progettazione, prof. Andrea Spada, in quanto la sua presenza sarebbe stata indispensabile nella fase esecutiva vera e propria del progetto in cui gli studenti avrebbero dovuto, una volta analizzato il materiale fornito loro, fare un sopralluogo e provvedere alla realizzazione del prodotto finale. Alla fine il percorso progettato e realizzato è consistito in queste tre attività:

- lettura di documenti sulla sicurezza; sopralluogo della scuola ed individuazione di criticità; *feedback* e riflessioni;
- rilevazioni sul campo;
- gestione di un'assemblea di istituto sul tema "Sicurezza a scuola: formati ed informati".

ATTIVITÀ 1. Lettura di documenti sulla sicurezza, sopralluogo della scuola ed individuazione di criticità; *feedback* e riflessioni.

Constatata la problematicità delle dinamiche di classe, il Prof. Spada ha proposto la formazione di tre gruppi coordinati da un capogruppo, assegnando ad ognuno un compito diverso. Gli alunni diversamente abili sono stati inseriti nello stesso gruppo, il terzo, per la specificità del lavoro assegnato (Tabella 1).

| LAVORI DI GRUPPO                                   |  |   |
|--|--|---|
| Composizione                                       | Finalità   | Elaborati   |
| Gruppo 1 (7 ragazzi)                               | Piano di evacuazione della scuola:<br>- miglioramento (proposte di)<br>- aggiornamento<br>- adattamento a soggetti portatori di handicap | - Nuove planimetrie delle classi<br>- Eventuale nuova segnaletica<br>- Modifica del documento riguardante il piano di sicurezza |
| Gruppo 2 (7 ragazzi)                               | Modifica ed aggiornamento del Piano di sicurezza attuale della scuola<br>N.B. inserimento: schemi, disegni, logo?                        | Modifica del documento “Piano di sicurezza”   |
| Gruppo 3 (7 ragazzi tra cui i due alunni disabili) | Integrazione del piano di sicurezza attuale della scuola con le problematiche legate ai portatori di handicap.                           | - Modifica del documento “Piano di Sicurezza”<br>- Eventuali proposte pratiche concrete   |

Tabella 1. *Schema riassuntivo dei lavori di gruppo*

Ogni gruppo ha iniziato il lavoro con il sopralluogo dell’edificio scolastico, la lettura della parte del piano di emergenza e di evacuazione della scuola assegnata e della pubblicazione fornita dai Vigili del Fuoco: “Il soccorso alle persone disabili: indicazioni per la gestione dell’emergenza” al fine di evidenziare criticità, carenze, errori e quant’altro fosse utile al miglioramento del piano stesso per poi proporre le opportune correzioni ed integrazioni.

Il primo gruppo ha evidenziato l’opportunità di alcune azioni di seguito elencate:

- un unico punto di ritrovo valido per tutti;
- controllo delle planimetrie inserite in ciascuna classe al fine di avere corrette e precise indicazioni;
- controllo e migliore segnalazione degli estintori presenti;
- informazione precisa e puntuale per il personale ATA riguardo i loro compiti specifici;
- controllo e revisione con aggiornamento annuale dei nominativi di apri e chiudi fila sulla scheda affissa nelle singole aule;
- correzione dell’orientamento delle planimetrie errate.

Le attività del secondo gruppo hanno dato come esito queste proposte di integrazione al piano di emergenza e di evacuazione:

- aggiornamento dei nominativi del personale scolastico;
- modifica del numero complessivo dei docenti e degli studenti;
- riorganizzazione della squadra antincendio e di quella di primo soccorso;
- riclassificazione della scuola in base all’entità della popolazione.

Si è inoltre provveduto a controllare i presidi antincendio, le aree di vulnerabilità e le cassette del primo soccorso.

Il terzo gruppo si è occupato dell’integrazione del piano di sicurezza attuale con le problematiche legate ai portatori di handicap. Per prima cosa, i ragazzi hanno ricercato e annotato le diverse abilità, per poi passare alla lettura del piano e notare l’assenza del riferimento alla maggior parte di esse. I ragazzi pertanto hanno evidenziato le opportune

integrazioni e proposto soluzioni per l'adeguamento del piano alla gestione dei vari tipi di disabilità, permanenti e non.

Graziano e Alessandro in questa prima fase di lavoro vero e proprio non hanno interagito allo stesso modo: infatti Graziano, per le sue difficoltà, non ha potuto dare un contributo significativo pur essendo presente e partecipe alla socialità del gruppo. Alessandro ha partecipato criticamente all'elaborazione di proposte per diversificare le modalità di aiuto in base alle disabilità, permanenti e non, dei soggetti, osservando come nel piano di emergenza ed evacuazione vigente non vi fosse alcun riferimento alle disabilità e portando a riflettere sulle specificità di ognuna.

La verifica dell'attività, allo scopo di evidenziare le difficoltà incontrate e capire i processi attivati durante il lavoro svolto nel gruppo e del gradimento, è avvenuta tramite *feedback* scritto e discussione con riflessione.

Abbandonato il *feedback* anonimo utilizzato nei primi tempi, si è deciso di ricorrere ad un *feedback* firmato, consistente in brevi relazioni redatte dai singoli gruppi focalizzate soprattutto sulle attività e sul processo, tralasciando le difficoltà e il giudizio sulle modalità di lavoro. Constatato che in queste riflessioni scritte mancavano alcune informazioni utili, noi insegnanti abbiamo ritenuto opportuno utilizzare la discussione aperta alla classe intera come ulteriore strumento di verifica per mettere a confronto le varie osservazioni e far emergere le possibili correzioni da mettere in atto. Abbiamo riscontrato che il lavoro di gruppo, pur non essendo idoneo a tutti, è stato un valido strumento sia per affrontare la tematica proposta sia per far evolvere positivamente le capacità di collaborazione dei singoli, smorzando a volte gli individualismi. Pertanto si è ritenuto opportuno continuare ad utilizzare tale modalità di lavoro anche nella seconda fase operativa del progetto e trasferirla anche nella quotidianità dell'insegnamento.

## ATTIVITÀ 2. Rilevazioni sul campo.

A partire dalla metà di novembre 2010, i ragazzi, sotto la guida del prof. Spada, hanno avviato la fase operativa del progetto, quella più specificatamente legata al loro indirizzo di studi.

La prima azione comune a tutti e tre i gruppi è stata quella di effettuare rilievi planimetrici ed un sopralluogo dell'edificio con conseguente verifica anche dei presidi sanitari e antincendio. Due gruppi hanno iniziato poi a lavorare, in aula informatica, alla correzione ed integrazione del piano di sicurezza e di evacuazione secondo gli obiettivi che ciascun gruppo si era prefissato. I componenti del terzo gruppo hanno iniziato a lavorare alla correzione delle planimetrie e le tabelle affisse nelle singole classi.

Tale lavoro è proseguito per tutto l'anno scolastico incontrando l'interesse e la partecipazione di quasi tutti i ragazzi, grazie alla componente pratica e all'attinenza del progetto all'indirizzo da loro scelto. Solo due o tre ragazzi non hanno partecipato con continuità e con puntualità in quanto disabituati all'impegno costante, al lavoro in gruppo e anche a causa della scarsa considerazione per lo svolgimento di compiti e lavori ai quali non corrisponda un voto in pagella. Questo comportamento è stato più volte rilevato proprio da Alessandro, che ha mostrato in questo secondo anno un atteggiamento più responsabile ed un maggior senso critico. Mentre non sono mancati momenti in cui Alessandro affrontava le attività in modo demotivato e poco entusiasta a causa del comportamento distratto, disinteressato e superficiale di alcuni compagni e insegnanti.

L'attività è stata monitorata in cinque diversi momenti con osservazioni in classe e brevi discussioni. In particolare, le prime due attività di monitoraggio sono servite per verificare e riconsiderare il lavoro dei ragazzi, modificando ove necessario tempi e metodi.

ATTIVITÀ 3. Gestione di un'assemblea di istituto sul tema "Sicurezza a scuola: formati ed informati".

Prima della prova di evacuazione guidata, prevista per il 25 marzo, si è deciso di effettuare due attività ben distinte per mettere a punto dei correttivi alle criticità evidenziate nelle prove precedenti: una di sensibilizzazione e una di *feedback*.

L'attività di sensibilizzazione del personale docente, personale ATA e studenti si è tenuta il 16 marzo 2011: i ragazzi hanno organizzato e gestito, insieme agli studenti partecipanti al progetto "Alcesti in rete"<sup>7</sup>, un'assemblea di istituto nel corso della quale hanno informato e formato personale docente ed ATA e tutti gli studenti dell'istituto sui contenuti del piano di emergenza ed evacuazione, sulle corrette procedure da seguire in caso di emergenza; hanno fornito inoltre simulazioni di prove di evacuazione e chiarito le integrazioni da loro apportate relativamente alle disabilità. Subito dopo (21 marzo) i ragazzi hanno compilato, in coppia, le schede di *feedback* (Fig. 5) allo scopo di evidenziare errori e criticità, da cui trarre informazioni utili per la migliore gestione ed il controllo della nuova prova in programma, come si può leggere nei tre esempi qui di seguito riportati.



Fig. 5. I ragazzi mentre scrivono il diario di bordo

<sup>7</sup> Il progetto "Alcesti", nato dal protocollo d'intesa tra la Regione Marche e l'Ufficio Scolastico Regionale, e realizzato dal 2006 al 2008, ha riguardato come PROGESIS le tematiche dell'educazione alla sicurezza e alla protezione civile.

Abbiamo notato la confusione generale, soprattutto da parte degli studenti, che forse non si rendono conto della gravità del pericolo in quanto nelle prove, essendo simulazioni, non si presenta realmente. Queste prove servono per capire in quale modo ci dobbiamo comportare e quindi gli studenti devono fare il meglio possibile perché se succedesse realmente, le prove sarebbero l'unico modo per imparare i comportamenti da tenere. Riprendendo dalla confusione degli studenti, molti di loro non raggiungono il punto di ritrovo oppure pensano ai fatti propri. Alcune classi, probabilmente perché non hanno sentito l'allarme, sono uscite in ritardo. *(Marco e Daniele)*

La criticità maggiore nelle prove di evacuazione è stata la superficialità dei professori e degli alunni. Ogni alunno usciva per suo conto, senza rispettare l'apri e chiudi fila. Alcuni alunni uscivano fumando, scherzando senza alcuna importanza. Quindi bisognerebbe essere più ordinati e soprattutto più organizzati. In poche parole affrontare l'evento con maggiore serietà. *(Gianclaudio e Jacopo)*

Secondo noi le ultime prove di evacuazione i ragazzi 'sapevano l'esistenza di questa prova'. I professori 'stavano al loro gioco', e secondo noi quando si dovrebbe svolgere queste prove i ragazzi ed professori non dovrebbero sapere niente. *(Alessandro e Armend)*

Contestualmente alle riflessioni scritte, i ragazzi avevano evidenziato la necessità di fare un'intervista sia ai docenti che al personale ATA che al dirigente. Purtroppo per motivi di tempo e di organizzazione l'intervista non ha visto l'attuazione.

Inoltre, come previsto nelle indicazioni fornite dagli esperti di progetto, prima della prova è stato somministrato a campione il "Questionario di verifica della comprensione del piano di emergenza ed evacuazione" a docenti, alunni e personale ATA.

Il 25 marzo è stata effettuata la prova di evacuazione guidata con l'intervento dell'ing. Vitali e del comando locale dei Vigili del Fuoco, alla quale ha fatto seguito anche la compilazione, da parte dei ragazzi coinvolti nel progetto, delle schede di rilievo della prova di evacuazione. I report sono stati utilizzati subito dopo dalla coordinatrice di classe per una riflessione al fine di evidenziare eventuali correzioni e miglioramenti. Gli stessi sono stati raccolti dall'ing. Vitali per quanto di sua competenza. L'attività è stata particolarmente coinvolgente anche per Graziano, che è stato invitato dai vigili del fuoco a salire a bordo dell'automezzo di pronto intervento (Fig. 6), a seguire da vicino le procedure di soccorso "al ferito non deambulante".

Sono seguite due attività di monitoraggio e valutazione ad opera del gruppo di progetto e del gruppo di lavoro della scuola. La prima ha avuto luogo il 15 aprile 2011. Lo staff di progetto nelle persone della dott.ssa Fogante e prof.ssa Chiatti hanno incontrato i ragazzi in due momenti distinti. La prima ha proposto un confronto aperto con la classe, disponendo i ragazzi in circolo, guidandoli nell'esplicitazione dei contenuti e delle competenze acquisite nell'ambito del progetto svolto al fine di un'attività di verifica. I ragazzi hanno assunto un comportamento genericamente superficiale e distratto, risultando poco collaborativi e scarsamente interessati all'argomento, un atteggiamento forse dovuto alla sola presenza degli insegnanti di sostegno e ad un senso di noia per una metodologia di verifica già usata. Tale situazione ha mal disposto e deluso la dottoressa con inevitabili ricadute sulla conduzione dell'attività stessa. Nel secondo momento di riflessione e verifica condotta dalla prof.ssa Chiatti la classe ha cambiato atteggiamento e dinamiche; infatti





Fig. 6. *Graziano sull'autopompa dei Vigili del Fuoco.*

è sembrata subito più collaborativa e interessata, interagendo in modo sufficientemente responsabile ed ordinato, probabilmente per il carisma dell'interlocutore e per la presenza degli insegnanti curricolari.

La seconda attività, guidata dallo staff di progetto, rivolta agli insegnanti delle sette scuole coinvolte nel progetto, ha avuto luogo l'8 giugno 2011. Nell'attività di confronto si sono fatte considerazioni riguardo il duplice comportamento assunto dai ragazzi per comprenderne le motivazioni. Dall'incontro ognuno ha potuto trarre degli ottimi spunti di riflessione sul proprio operato e sulla metodologia della ricerca azione. Infatti si è potuto rilevare che ritornare più volte sull'azione proposta, rivedendo continuamente modi e tempi per eliminare e migliorare le procedure, è stato utile per l'acquisizione della competenza che si intendeva sviluppare, anche se, a volte l'operazione è risultata ripetitiva e stancante per il modo di operare dei ragazzi.

## Un bilancio: punti di forza e criticità

Gli esiti conseguiti sono stati molteplici e superiori alle attese:

- si è avuto un reale coinvolgimento dei ragazzi diversamente abili in tutte le attività proposte;
- si sono acquisite specifiche competenze disciplinari (Disegno e progettazione e Scienze Naturali) e trasversali (competenze in chiave di cittadinanza);
- si è corretto e integrato il piano di emergenza ed evacuazione e si è arrivati alla stesura di un nuovo piano da parte del tecnico responsabile della sicurezza;
- le nuove planimetrie corrette sono state affisse alle pareti delle aule;
- i ragazzi hanno acquisito un senso critico costruttivo nell'ambito della gestione delle emergenze nei confronti dei docenti, alunni e personale ATA;
- il progetto è stato un importante momento di formazione per il personale docente della classe coinvolta, e non solo, e del personale ATA;
- si è acquisita, da parte di tutti i soggetti coinvolti, l'idea che la disabilità non è un freno o un limite allo sviluppo dell'acquisizione di competenze, specifiche e non, ma un valore aggiunto che arricchisce vicendevolmente ciascuno.

Il *feedback* raccolto dallo staff di progetto subito dopo il colloquio con i ragazzi conferma questo bilancio.

Per quanto riguarda i punti di forza, nell'esperienza proposta gli studenti sono giunti a saper riconoscere le diverse difficoltà dei compagni in presenza di calamità, hanno ampliato il loro orizzonte umano, attraverso il quale è stato possibile uscire dal particolare (visione egoistica) per comprendere le esigenze di altri, in condizioni di difficoltà, permanente o temporanea che sia, e quindi aprire la propria disponibilità all'aiuto reciproco a cominciare dalla predisposizione degli strumenti necessari per il raggiungimento della sicurezza di tutti.

Dal punto di vista tecnico, gli studenti si sono potuti avvicinare, forse per la prima volta, ad un piano di emergenza stilato da professionisti rilevandone alcune carenze, proponendo poi alcune modifiche così come indicato dagli insegnanti che hanno seguito questo progetto. Hanno potuto inoltre affrontare la realizzazione di un rilievo planimetrico attraverso le indicazioni date dagli insegnanti delle discipline specifiche, con la modalità della suddivisione in gruppi.

Da questa esperienza gli insegnanti, oltre ad avere preso conoscenza in prima persona delle tematiche connesse alla sicurezza negli istituti scolastici, hanno anche trovato modalità più dirette di relazione con i ragazzi.

Ulteriori punti di forza consistono nella professionalità e reale presenza degli esperti coinvolti e della metodologia della ricerca azione estremamente efficace. Infatti nella ricerca azione l'osservazione e soprattutto la sistematica registrazione di eventi e comportamenti che inducono l'immediata riflessione e messa a punto di azioni correttive consente di intervenire prontamente e senza attendere le verifiche finali. Pertanto questa metodologia può essere trasferita anche nella quotidiana attività didattica di ogni singolo docente e disciplina consentendo di monitorare e valutare i risultati in itinere. Fermo restando che la stessa richiede tempi che, a volte, superano di gran lunga le strutturazioni dell'orario didattico.

Ultimo, ma non per importanza, risulta essere stato l'utilizzo della piattaforma e del *Pedagogical Planner* per l'indiscutibile contributo che gli strumenti informatici hanno dato al progetto. Infatti le scuole, i docenti e lo staff di progetto hanno potuto sempre relazionarsi in tempi brevissimi attraverso il forum e le varie attività di piattaforma in modo da concertare tempi e metodi di attuazione del progetto stesso; il *Pedagogical Planner* è risultato un utile strumento di pianificazione dell'attività di progetto che consente la scansione delle fasi di progettazione, programmazione e realizzazione anche con l'utilizzo di diagrammi di flusso di notevole impatto visivo.

Il progetto è stato strutturato in maniera tale da ridurre le criticità che, nel nostro caso, risultano limitate alle seguenti:

- l'organizzazione della giornata studio a Loreto del 07 ottobre 2010: la strutturazione della giornata ci è parsa poco consona ad un pubblico così giovane: i ragazzi hanno dovuto restare seduti per troppo tempo, senza la possibilità di interagire e soprattutto non venendo stimolati nel modo giusto; inoltre il tempo loro concesso è stato esiguo rispetto agli altri interventi;
- la tempistica e la localizzazione degli incontri sia per i ragazzi che per i docenti; infatti, come già precisato sopra, la maggior parte degli incontri (se non la totalità) sono stati organizzati a diversi chilometri dalla residenza dei ragazzi e docenti, che sono stati costretti ad orari di gran lunga al di fuori di quelli scolastici e soprattutto con l'impossibilità di utilizzare, per gli spostamenti, i mezzi pubblici condizionando i genitori a spostamenti "obbligati"; anche la tempistica degli incontri dei formatori-progettisti e del comitato tecnico non è stata sempre adeguata a quella scolastica e alcune volte è caduta proprio nei periodi peggiori (scrutini, prossimità ponti e vacanze, ecc.);
- *turnover* dei docenti e riconcertazione annuale negli organi collegiali;
- difficoltà di utilizzo dello strumento per la stesura del progetto (*Pedagogical Planner*) ed un sistema dei format della piattaforma a volte poco funzionale e molto ripetitivo;
- scarso coinvolgimento degli insegnanti della classe e degli altri docenti dell'Istituto, che hanno ignorato o non sono apparsi interessati al progetto.

## Considerazioni conclusive

A ricerca conclusa, la riflessione sulle modifiche avvenute rispetto alla situazione iniziale nel contesto della classe ci porta a fare queste considerazioni. La contrattazione e la condivisione (previste nella ricerca azione) ha fatto sì che aumentasse l'interesse di tutti verso le attività proposte e scelte; i ragazzi hanno lavorato più volentieri ed in modo più produttivo, rivalutando il lavoro in coppia ed in gruppo; soprattutto il clima di classe a fine anno è buono, collaborativo e partecipativo; i due ragazzi diversamente abili si sono integrati bene ed hanno partecipato in modo fattivo.

Anche in noi docenti si è modificato qualcosa: abbiamo imparato ad ascoltare ogni voce, a dare fiducia a tutti i ragazzi, a dialogare con loro e su di loro, su come si possano risolvere difficoltà per lavorare meglio, sentendosi bene. Questo ci ha aiutato ad uscire da una visione un po' ristretta dell'insegnamento e a considerare costruttiva la collaborazione e la condivisione.

Nel corso di questa ricerca crediamo di aver attivato diverse competenze, ed in particolar modo, le competenze legate alla ricerca azione e la competenza personale intesa soprattutto come disponibilità al cambiamento.

Per ciò che riguarda la ricerca azione pensiamo di aver imparato ad osservare e monitorare i processi, mentre permane qualche difficoltà nella raccolta dei dati e nel saperli trattare. Abbiamo avuto anche una certa difficoltà iniziale ad entrare nell'ottica della ricerca azione che ci sembrava ripetitiva e ridondante. Abbiamo capito poi, sperimentando sul campo, che nulla va lasciato al caso e all'improvvisazione; l'utilizzo continuo di strumenti di *feedback* e di raccolta dei dati permettono di volta in volta di correggere, integrare e programmare le attività ottenendo risultati migliori e a volte inattesi o insperati.

Ci siamo sicuramente arricchiti, tutti, nella disponibilità al cambiamento assumendo un atteggiamento critico che, anche se temuto, ci ha fatto sperimentare i nostri limiti, tollerando le incertezze e le ambiguità sia proprie che altrui.

Siamo tutti arrivati alla conclusione che lavorare per imparare ad affrontare calamità e rischi, anche in presenza della disabilità, è importante e soprattutto arricchente: le competenze civiche e sociali, che consentono di affrontare con strumenti adeguati il disagio, devono far parte del nostro bagaglio di cittadini attivi e consapevoli in quanto le difficoltà non sono solo di alcuni, ma tutti possono sperimentare una difficoltà momentanea o una disabilità temporanea. Sapersi comportare in queste situazioni a volte può fare la differenza.

# Occhio SEMPRE alla sicurezza!

*Renzo Montesanto, Maria Angela Ercoli,  
Marta Cavalieri e Mimmo Caiati<sup>1</sup>  
IPSIA "O. Ricci", Fermo*

## Il contesto

*La scuola.* L'Istituto professionale di Fermo (Figg. 1 - 3) accoglie nella maggior parte dei casi allievi provenienti dalla scuola media con profitto mediamente sufficiente, scarsamente motivati allo studio, e con un livello di autostima molto basso; anche il livello culturale delle famiglie non è elevato. Una caratteristica a loro favore è che i ragazzi sono sinceri, se rispettati ricambiano la stima, e possono essere guidati in un percorso educativo che li porterà al raggiungimento di un obiettivo importante: il diploma degli esami di Stato.

Nei primi due anni la scolarizzazione e la ricostruzione dell'autostima sono due obiettivi trasversali fondamentali che, una volta raggiunti, saranno la base su cui costruire le varie professionalità che l'Istituto propone: Operatore Meccanico, Operatore Elettrico, Operatore Elettronico, Operatore delle Telecomunicazioni, Operatore Calzaturiero, Operatore della Moda.

Solo il lavoro altamente professionale dei docenti fa sì che gli abbandoni siano ridotti al minimo possibile e che si formino persone che affronteranno con successo il mondo del lavoro.

<sup>1</sup> Renzo Montesanto è docente di Tecnica Professionale; Maria Angela Ercoli è docente di Scienze della Natura; Marta Cavalieri è stata docente di sostegno nell'anno scolastico 2009-2010, mentre Mimmo Caiati è stato docente di sostegno nell'anno scolastico 2010-2011.



Figg. 1 - 3. *La scuola*

*La classe.* La classe coinvolta nel progetto al primo anno (a.s. 2009-10) si componeva di 31 allievi provenienti dalle scuole medie del territorio, che sono dislocate in un raggio di circa 30 Km. Ciò comporta che la maggior parte degli allievi sia pendolare, con tempi significativi spesi nei viaggi.

All'inizio del primo anno di frequenza, la classe si dimostrava apatica, poco partecipe e poco interessata nella maggior parte delle discipline.

Nel secondo anno (a. s. 2010-2011) la classe è composta da 24 allievi in quanto ben otto alunni non hanno raggiunto gli obiettivi minimi del corso di studi e vi è stato l'inserimento di un nuovo allievo. Anche nel secondo anno la partecipazione è rimasta sempre debole. Ci sono sei alunni stranieri e c'è ancora Giorgio<sup>2</sup>, un allievo diversamente abile che presenta un disturbo specifico dell'apprendimento: un lieve ritardo cognitivo che si manifesta soprattutto in matematica e nell'applicazione della letto-scrittura.

Giorgio si è ben inserito nel contesto classe sin dal primo anno anche se inizialmente dimostrava una certa debolezza nella costruzione della propria personalità, che si palesava in una certa insicurezza nell'affrontare le prove scolastiche più complesse o che richiedono una certa autonomia esecutiva. La sua fragilità, derivata da una latente forma depressiva, mina la sua autostima, ma le sue carenze vengono compensate se viene fornito un adeguato supporto. Se gli vengono assegnati piccoli compiti di responsabilità, l'alunno si dimostra capace, con evidenti risultati che testimoniano una crescita del processo di maturazione personale.

## **La motivazione**

Nel corso dell'anno scolastico 2009-10 la scuola ha aderito al progetto "Tra svantaggio e sicurezza" con varie motivazioni: il desiderio di lavorare con gli alunni in modo creativo, la possibilità, evidente nella proposta, di portarli a conoscere la Protezione Civile in Ancona, l'occasione di approfondire le tematiche della sicurezza e dell'handicap, così attuali e degne di massima attenzione.

Lavorando da anni in un Istituto Professionale abbiamo subito colto l'importanza della partecipazione a tale progetto che avrebbe coinvolto in modo fattivo sia gli Insegnanti che gli alunni.

La partecipazione al progetto ha richiesto alcune decisioni tra cui la scelta dei docenti e della classe: rispetto alla prima, la scelta è caduta sui docenti più interessati e disponibili a utilizzare le potenzialità insite in tale collaborazione. La scelta, libera e partecipata, ha riguardato due insegnanti delle materie tecniche e scientifiche e un insegnante di sostegno. Rispetto alla seconda, la scelta è caduta sulla classe prima OEEA (Operatore Elettrico Elettronico Sez. A), tenendo soprattutto conto della presenza di un alunno diversamente abile, che mancava nella classe parallela. Al momento della scelta la classe era particolarmente numerosa e poco disciplinata, l'alunno disabile appariva, al contrario, tranquillo, apparentemente fragile e insicuro e quindi meritevole di un'osservazione attenta e approfondita.

<sup>2</sup> Il nome è fittizio.

Ci è parso subito importante lavorare sul piano della comunicazione e coinvolgere gli alunni fin dalle prime decisioni in modo tale che si sentissero parte attiva e collaborativa. Fra gli obiettivi che ci siamo prefissi, oltre al potenziamento delle loro conoscenze e capacità, c'era anche la speranza che tutto il clima della classe potesse migliorare.

## **Il progetto: la fase di sensibilizzazione**

Nella prima fase gli alunni sono stati introdotti alla tematica sicurezza partecipando a una visita alle strutture regionali della Protezione Civile e ad incontri tenuti da esperti sulla sicurezza, sull'analisi del territorio e sul controllo delle emozioni.

Per la visita al SOUP CAPI si parte tutti insieme, con i ragazzi della classe prescelta dell'IPSIA di San Benedetto del Tronto, alla volta di Ancona. Per gli alunni è la prima esperienza di visita guidata nella scuola superiore. Veniamo accolti dal personale di servizio che ci mostra tutte le attrezzature ed i materiali che vengono movimentati in caso di calamità naturale. I ragazzi sono incantati davanti ai potenti e grandi mezzi sempre pronti per partire. Le spiegazioni del personale e le dimostrazioni operative, che in taluni casi coinvolgono direttamente i ragazzi, hanno un effetto ipnotizzante. Frequenti sono le richieste di ulteriore spiegazione da parte degli alunni e questo testimonia l'interesse per un mondo a loro sconosciuto o di cui hanno sentito parlare solo in televisione. Si passa quindi alla visita della sala operativa della Protezione Civile, centro di comando di tutte le operazioni. Anche qui l'interesse è alto e ci si rende conto che il territorio è costantemente monitorato.

Nell'incontro con la geologa dott.ssa Pizzuto, in cui si è parlato di terremoti ed altri eventi calamitosi, i ragazzi si rendono conto di quanto sia importante la conoscenza almeno del proprio territorio, mentre nell'incontro sul controllo delle emozioni in situazioni di pericolo, con la psicologa dott.ssa Fogante, i ragazzi partecipano alle attività proposte. Dopo un *brainstorming* sulle proprie paure gli alunni vengono invitati a manifestare attraverso il movimento il loro comportamento in caso di pericolo. Così, tutti insieme, si trovano a fare una specie di danza fatta di spontanee movenze. Gli alunni partecipano timorosi e perplessi perché non sono abituati ad esprimere attraverso movimenti liberi le proprie emozioni, noi docenti, che li osserviamo, siamo imbarazzati poiché la scena non risulta assolutamente consona ad un'aula scolastica. Nella settimana successiva all'incontro con la psicologa, gli alunni parlano agli insegnanti dell'esperienza fatta evidenziando che pur avendo gradito l'esperienza, non ne avevano appreso appieno il significato. Però dopo brevi osservazioni si riesce a far venire fuori la difficoltà di analizzare e controllare le proprie paure. Di grande aiuto sono le osservazioni di Isa<sup>3</sup>, un rifugiato politico proveniente da un paese extraeuropeo in guerra. Isa ha vissuto l'esperienza con la psicologa sulla gestione delle paure, in modo diverso facendo vedere ai suoi compagni quanto sia diversa la paura dei bombardamenti da quella per un'interrogazione.

Si entra nel vivo dell'operatività quando l'ing. Vitali con i volontari dei Vigili del Fuoco incontra dapprima la classe per spiegare l'importanza delle prove di evacuazione ed assegnare agli alunni compiti specifici come osservatori della prova che ci sarà a breve.

<sup>3</sup> Il nome è fittizio.



Driin, driin, driin, driin, driin, è il segnale di evacuazione: via tutti fuori e secondo le modalità previste dal piano. Dopo circa venti minuti di nuovo tutti dentro a continuare le lezioni, mentre la classe interessata al progetto fa il *briefing* con l'esperto e gli alunni riportano puntualmente tutto ciò che per loro non ha funzionato, mettendo in evidenza i comportamenti non proprio corretti di studenti, insegnanti e personale ATA.

Segue la prova di spegnimento incendio: la spiegazione sull'uso dell'estintore e della sua utilità, ma anche della sua pericolosità qualora non usato correttamente, suscita timori nei ragazzi ma anche negli insegnanti. Superate le prime ansie, vinti i timori, la prova di spegnimento incendio ha luogo: gli alunni, ad uno ad uno, dopo aver indossato tuta antincendio, guantoni ed elmetto con visiera di protezione imbracciano l'estintore e via si dirigono verso l'incendio simulato per lo spegnimento. Esperienza positiva ed indimenticabile per tutti.

## **Il progetto: coinvolgimento degli studenti e sviluppo del piano**

L'idea che durante gli incontri con il team di progetto ci è sembrata realizzabile e in grado di suscitare negli allievi interesse e competenze è stata quella di creare un percorso guidato che coinvolgesse gli alunni in prima persona e li facesse riflettere sui vari aspetti della sicurezza a partire dall'analisi della situazione scolastica per arrivare successivamente a portare le conoscenze acquisite e le esperienze vissute negli ambienti esterni frequentati.

Per prima cosa abbiamo pensato ad uno slogan che facesse da traino all'idea e ci è sembrato adatto: "Occhio SEMPRE alla sicurezza!"

Il piano di lavoro prevedeva varie fasi:

- 1) Studio delle norme sulla sicurezza della scuola e preparazione di un cartellone riassuntivo.
- 2) Analisi del piano di sicurezza e individuazione dei luoghi scolastici da verificare.
- 3) Controllo dell'evoluzione dello stato della struttura scolastica nel tempo.
- 4) Preparazione delle interviste al personale addetto alla sicurezza.
- 5) Riprese video al termine delle quali realizzare un video in cui gli allievi avrebbero potuto dimostrare di conoscere le norme sulla sicurezza negli ambienti di lavoro e il rispetto del loro rispetto all'interno della scuola. In ogni fase l'attenzione sarebbe stata per i compagni in difficoltà, sia perché svantaggiati o perché infortunati al momento.
- 6) Osservazione di altri contesti e uso di un questionario per controllare il transfer delle competenze acquisite a scuola ad altri contesti.

Nella pratica, il piano iniziale si è venuto modificando nel tempo: si sono semplificate alcune parti e modificati gli obiettivi. Con gli alunni si è deciso, per problemi di tempo, di non effettuare i controlli della struttura scolastica nel tempo (fase 3) e di non monitorare il buon utilizzo della stessa come previsto in un primo momento; inoltre, il piano si è arricchito a seguito delle decisioni di prepararsi a leggere i testi davanti alla telecamera, curare gli sfondi e coinvolgere i docenti e il Dirigente Scolastico. In questo senso, gli alunni hanno dato un contributo significativo alla realizzazione del piano.

All'inizio del secondo anno è stata fissata un'ora la settimana, in alternativa all'ora di Scienze, e sono stati individuati gli aspetti fondamentali che occorreva conoscere prima

di avviare la stesura del progetto: il Piano di sicurezza della scuola, chi fossero i responsabili per la sicurezza e le norme sulla sicurezza.

Nei primi incontri gli studenti hanno ascoltato la nostra presentazione del progetto che aveva due soli aspetti già decisi: il titolo e la preparazione di un video come prodotto finale. Abbiamo ricordato i momenti che già avevano vissuto, le prove di evacuazione (marzo e maggio 2010), l'incontro con la geologa (marzo 2010) e con la psicologa (aprile 2010). Come materiale abbiamo dato loro da leggere la parte del POF relativa al Piano di Emergenza. Quindi sono stati invitati a decidere insieme, senza fretta, come svolgere il lavoro e cosa fare esattamente. I primi commenti, del resto molto pochi, sono stati sulla gran quantità di nomi e ruoli. Erano infatti colpiti dalla precisazione con cui in ogni piano venivano suddivisi ruoli e responsabilità. Frasi del tipo «Quante cose fa questo!» oppure «...ma i bidelli non devono solo pulire?» erano fonte di risate ma anche di riflessione. Loro stessi hanno capito che anche nel loro lavoro sarebbe stato necessario avere sempre almeno due addetti per ogni compito in modo che si potessero sostituire a vicenda in caso di assenza.

In questi incontri gli studenti erano disposti in modo diverso dal solito: alcuni erano seduti sulle sedie, altri sul banco; contrariamente al solito non avevano materiale scolastico; un alunno era alla lavagna per prendere appunti. Si formava l'idea di fare delle interviste ma di ridurre il numero delle persone da intervistare a circa sei. L'idea era di far spiegare davanti alla telecamera il proprio ruolo ai vari responsabili. Questo ha avuto come conseguenza la necessità di spiegare il progetto ai vari responsabili e di cercare di coinvolgerli anche a livello teorico. Una delle prime decisioni è stata la scelta delle persone che avrebbero ricoperto ruoli fondamentali. In queste occasioni gli studenti erano rilassati e collaborativi, ma ancora non c'era una idea organica di cosa esattamente fare. È nata così l'esigenza di conoscere meglio le norme di legge.

**PRIMA ATTIVITÀ.** Studio delle norme di sicurezza della scuola e preparazione di un cartellone riassuntivo.

Lo studio delle norme relative alla sicurezza è stato condotto su un libricino che richiama le principali norme sulla sicurezza nella scuola<sup>4</sup>. I ragazzi hanno scelto di lavorare singolarmente e di dividersi l'analisi della gestione delle varie emergenze fra di loro. L'alunno diversamente abile ha subito scelto di non fare lavori che lo avrebbero impegnato a leggere, riassumere, elencare, ma insieme ad un altro allievo con carenze simili, ma non certificate, si è proposto di realizzare un cartellone che avrebbe riassunto la divisione del lavoro. Tale scelta è stata condivisa dall'insegnante presente che ha poi procurato il materiale.

I due alunni, pur con difficoltà, hanno lavorato con impegno alla realizzazione del cartellone ed effettivamente si sono relazionati con gli altri compagni segnalando chi nel tempo rimaneva indietro, voleva cambiare argomento, non rispettava le varie fasi del lavoro. I due alunni, infatti, erano anche incaricati di raccogliere gli elaborati e di segnare chi avesse già realizzato il provino video.

I gruppi hanno lavorato in collaborazione con l'insegnante e i due ragazzi, fra i quali Giorgio, che elaboravano il cartellone riassuntivo. Avevano a disposizione le fotocopie delle varie pagine del libricino e le pagine del POF nelle quali si vedeva la gestione del

<sup>4</sup> Si tratta del testo di R. Vitale, *ABC della sicurezza nella scuola*, EPC LIBRI, Roma.

Piano per la sicurezza. Ogni coppia prendeva casualmente una fotocopia, la scorreva rapidamente, poi decideva di lavorarci sopra o di rimetterla sulla cattedra per cambiarla con altri materiali. Non appena la coppia aveva deciso di cosa occuparsi lo comunicava all'insegnante e ai ragazzi che appuntavano a matita la scelta fatta. Il tutto si è svolto in modo semplice e piacevole, con commenti scherzosi sui motivi delle scelte: «Hai preso quello più corto», «Ti occupi delle scale così stai sempre fuori»; in effetti così si è chiarito cosa volessero produrre. Ognuno avrebbe approfondito un particolare, ad es. le scale, la fotocopiatrice, l'illuminazione, l'evacuazione, poi avrebbe controllato se, in pratica, la norma veniva rispettata nel reale funzionamento dell'Istituto, sia da parte di chi doveva predisporre che da parte di chi utilizzava o fruiva del servizio, ed avrebbe riferito davanti alla telecamera la conclusione del suo lavoro. A questo punto i ragazzi hanno deciso di lavorare singolarmente e di fare controllare la correttezza di quanto scritto all'insegnante. Sono state necessarie almeno tre ore (in pratica tre settimane) perché tutti svolgessero questa parte del progetto. Poi, mentre i più veloci passavano alla realizzazione del video uscendo dalla classe con il personale ATA, estremamente collaborativo, gli altri, in ritardo in genere per motivi di assenza dalle lezioni, terminavano in classe la parte iniziale. In questa fase è stato determinante il lavoro di Giorgio, che sul cartellone (Fig. 4), tramite dei simboli annotava a che punto fosse ogni ragazzo.

Sia l'insegnante che gli alunni concordano nel ritenere che il video deve servire per rendere noto il piano di sicurezza tramite la sua pubblicazione sul sito della scuola e verrà proiettato nelle prime classi nel prossimo a.s. 2011-2012.

SECONDA ATTIVITÀ. Individuazione dei luoghi scolastici da verificare.

Si trattava ora di verificare come fosse attuata la normativa del piano vigente nella scuola. Si fa insieme un piano di lavoro. Dopo la prima confusione iniziale su chi fa che cosa, gli allievi imparano a pianificare il lavoro da svolgere. In pratica prima è venuta la scelta, poi lo studio delle norme di sicurezza relative all'oggetto del proprio apprendimento, poi il controllo: ad esempio, chi si occupava delle scale le ha veramente misurate sia come pedata che come alzata, controllando i numeri trovati con quelli previsti dalla norma; chi doveva controllare se gli spazi comuni erano sgombri di materiali che ostruissero il passaggio ha effettivamente tenuto d'occhio per mesi i corridoi, rilevando che il materiale in transito veniva realmente rimosso nei tempi strettamente necessari per la sua movimentazione. Successivamente i ragazzi hanno sintetizzato in poche frasi che avrebbero ripetuto davanti alla telecamera il risultato del proprio lavoro. Infine ognuno ha scelto uno sfondo che fosse coerente con l'argomento di cui si era occupato.

Ogni alunno ha scritto in classe, sul computer portatile, in modo da poterlo stampare, il testo del proprio intervento. Il testo, dopo la revisione fatta dell'insegnante, è stato stampato a caratteri grandi in modo da poter essere letto davanti alla telecamera. I ragazzi si sono esercitati a parlare senza fretta, a scandire bene le frasi, a non utilizzare inflessioni dialettali, a studiare le posizioni che dovevano assumere per poter leggere senza che la cosa fosse troppo evidente.

La scelta di preparare un video è risultata molto motivante. La scuola viene vista come lo sfondo in cui si agisce. Il poter uscire per recarsi nei vari laboratori per vedere, controllare, riprendere ha cambiato di fatto il rapporto con la struttura. Anche il personale ATA

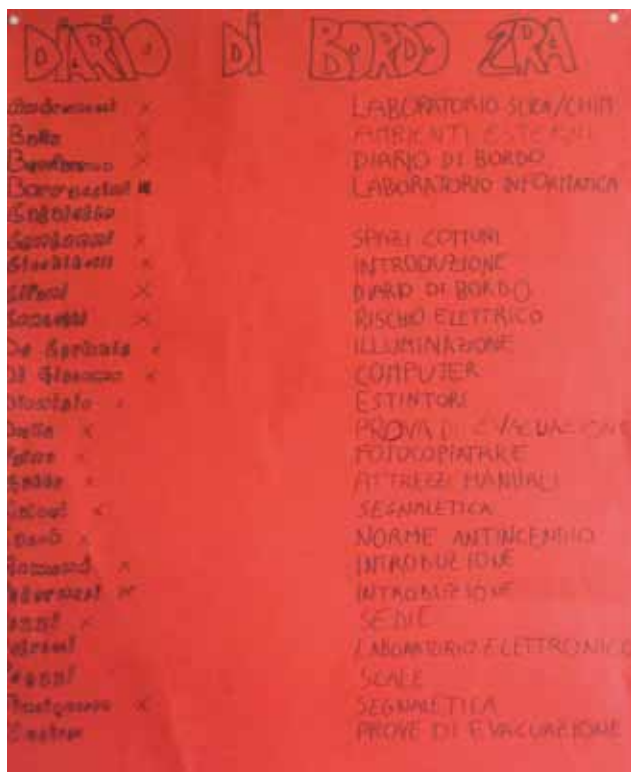


Fig. 4. Il tabellone realizzato da Giorgio e dal suo compagno

coinvolto nei controlli ha risposto in modo molto serio alle varie richieste e questo ha aumentato la loro motivazione al progetto. Seguono i testi prodotti dagli allievi da esporre di fronte alla telecamera nei luoghi prescelti.

**Momand** (motivazione). Noi della classe 2 RA vogliamo parlare della sicurezza nella nostra scuola. Ogni anno più di 50.000 studenti hanno subito infortuni all'interno delle strutture scolastiche. È un numero preoccupante che è in lento e costante aumento.

**Cicchitelli** (responsabilità condivise). La maggior parte degli infortuni sono dovuti al cattivo stato o al degrado delle strutture scolastiche. Il dirigente scolastico, i docenti, gli ATA, gli allievi devono rispettare il decreto legislativo 9 aprile 2008 n 81 sulla sicurezza e la salute sul lavoro.

**Duka** (prove di evacuazione). Ogni anno nella nostra scuola vengono fatte prove di evacuazione. In ogni classe 2 alunni avranno 2 incarichi: uno sarà l'allievo aprifila, l'altro l'allievo serrafile. Saranno loro che guideranno l'evacuazione della loro classe e devono aiutare coloro che sono in difficoltà. I docenti prenderanno nota scritta dei tempi e dei problemi emersi.

**Gatta** (attrezzi manuali). Gli utensili elettrici portatili devono essere muniti di un interruttore che consenta l'arresto e l'avviamento della macchina in completa sicurezza. Le attrezzature devono essere mantenute pulite e devono essere custodite in appositi armadi.

**Di Giacomo** (apparecchiature elettroniche). Innanzi tutto bisogna sapere che i rischi che possono trasmettere i computer sono le radiazioni, ionizzanti e non ionizzanti, dannose sia per chi li usa sia per i loro figli quindi deve essere regolata la distanza di sicurezza nell'uso dei computer e il loro buon funzionamento.

**Tegazi** (scale interne ed anti-incendio). Il nostro istituto ha scale interne con protezione antiscivolo e ripari nelle vicinanze delle finestre – cambio sfondo – le scale esterne sono a norma (leggere le misure).

**Haloui - Vinciguerra** (segnaletica e cartellonistica). La segnaletica ha il compito di attirare l'attenzione in modo rapido. Rispettare le indicazioni non è solo un obbligo ma è soprattutto importante per la sicurezza.

**Centanni** (spazi comuni). Gli spazi comuni devono essere utilizzati da tutti e quindi bisogna mantenerli in buone condizioni e mettere il divieto di deposito di qualsiasi materiale sulle aree di transito.

**Andrenacci** (laboratori). Nei laboratori deve essere rispettata la segnaletica di sicurezza. I contenitori di sostanze pericolose devono portare l'etichetta che indichi le caratteristiche.

**Iacob** (prevenzione incendi). In ogni istituto scolastico deve essere garantita la prevenzione contro gli incendi. Il fuoco può generalmente derivare dallo scoccare di una scintilla oppure da una elevata temperatura in presenza di materiale infiammabile.

**Dionisio** (estintori). In caso di incendio gli estintori possono garantire la sicurezza. Vi sono anche le prese d'acqua che possono essere usate soltanto dagli addetti. La cosa più importante è il comportamento delle persone interessate: bisogna mantenere la calma, chiamare aiuto, cercare senza rischiare di risolvere il problema gli estintori vanno controllati periodicamente dagli addetti, posizionati in modo visibile, facile da prendere.

**Paternesi** (fotocopiatrici). In questa scuola le fotocopiatrici sono a norma secondo le regole della sicurezza.

**Borraccini** (laboratori di informatica). Nei laboratori di informatica le pareti devono essere di colore chiaro, senza superfici riflettenti. Le attrezzature non devono causare rischi. Lo schermo deve essere inclinabile e con caratteri leggibili, la tastiera deve essere a norma, il piano deve avere dimensioni sufficienti, il sedile deve essere stabile.

**De Carlonis** (illuminazione). L'illuminazione è uno degli elementi più importanti nella sicurezza nelle aule, nei laboratori e nei corridoi. In caso di scarsa illuminazione nei locali bisogna richiedere all'ente locale la messa a norma. In attesa degli adeguamenti bisogna limitare la presenza ed evitare le zone in ombra.

**De Carlonis** (sedili). Tutti i sedili sono saldi contro lo slittamento e il rovesciamento, di basamento stabile o a 5 punti di appoggio. A volte dispongono di un piano e di schienale regolabile.

**Balla** (applicazione all'esterno). Anche quando non sono a scuola controllo che le misure di sicurezza vengano rispettate, ad esempio che ci siano gli estintori, le porte di sicurezza o le scale di emergenza.

TERZA ATTIVITÀ. Preparazione delle interviste al personale addetto alla sicurezza.

In questa seconda fase i ragazzi che si erano occupati dello studio del piano sulla sicurezza nella scuola hanno preparato alcune domande da fare ai responsabili. Vengono scelti il Dirigente Scolastico, addetto al coordinamento generale, il professor Fiacconi, responsabile del servizio prevenzione e protezione, il professor Scipioni, responsabile dell’emanazione dell’ordine di evacuazione, il professor Caiati, docente di sostegno, il signor Angelici, responsabile della chiusura degli interruttori, la signora Loredana, responsabile del primo soccorso, ed infine la signora Celeste, responsabile delle vie di fuga. Ogni responsabile viene prima informato del progetto dai ragazzi, poi invitato a partecipare per raccontare cosa deve fare e quando.

Per poter intervistare i responsabili della sicurezza, i ragazzi hanno dovuto prendere delle decisioni, tra cui individuare i temi da trattare, le persone da coinvolgere e concordare con gli insegnanti in base alle loro disponibilità i tempi di attuazione. La scelta delle persone da intervistare è stata molto impegnativa, così come ha preso molto più tempo del previsto la preparazione delle domande per le interviste, in particolare quelle da rivolgere al Dirigente scolastico.

Quando gli allievi si sono presentati ai responsabili per le interviste hanno trovato una favorevole ed inattesa disponibilità che li ha gratificati e fatti sentire importanti, a tal punto da accrescere in loro l’entusiasmo per il lavoro intrapreso. I responsabili della sicurezza a vario titolo hanno collaborato in modo veramente apprezzabile, valorizzando l’idea e mostrandosi disposti a realizzarla. Ad esempio, l’addetta al pronto soccorso si è rifiutata di farsi riprendere senza preavviso e il giorno fissato si è presentata ben pettinata e truccata; gli addetti alla chiusura degli impianti hanno voluto ripetere le riprese poiché si sono resi conto che i luoghi dove erano svolte erano poco presentabili per la presenza di ragnatele, per cui si sono attivati per la pulizia e la tinteggiatura prima della ripresa successiva. Il documento che segue è il promemoria, stilato dai ragazzi, delle persone da intervistare: i responsabili del piano di sicurezza della scuola e le loro funzioni, nella successione in cui si sarebbero svolte le interviste (Tabella 1).

#### **Promemoria per le interviste**

- 1. Intervento Dirigente Scolastico**, addetto al coordinamento generale della scuola IPSIA “O. Ricci” di Fermo. Le direttive europee prevedono espressamente che gli edifici scolastici con aule, corridoi, uffici, laboratori, palestra e spazi comuni siano settori di attività nei quali bisogna applicare tutte le norme di sicurezza degli ambienti di lavoro.
- 2. Intervento professor Fiacconi**, responsabile del servizio prevenzione e protezione.
- 3. Intervento professor Scipioni**, responsabile dell’emanazione dell’ordine di evacuazione.
- 4. Intervento professor Caiati** (sostegno). In caso di emergenza, gli insegnanti di sostegno, con l’aiuto, ove occorra, di altro personale, cureranno le operazioni di sfollamento degli alunni portatori di svantaggio loro affidati.
- 5. Intervento signor Angelici** (chiusura interruttori). In caso di emergenza deve staccare la corrente elettrica e chiudere gli interruttori di gas e acqua nell’istituto.

6. **Intervento signora Celeste** (vie di fuga). Controlla periodicamente gli estintori e quotidianamente che le vie di uscita e l'apertura di porte e cancelli siano libere.
7. **Intervento signora Loredana** (primo soccorso). Se l'incidente è lieve il ragazzo viene medicato con i prodotti contenuti nella cassetta di pronto soccorso; se l'incidente è grave presta la prima assistenza e chiede l'intervento dell'autoambulanza. In ogni caso comunica il fatto al responsabile della sicurezza, professor Fiacconi.

Tabella 1. *Elenco dei responsabili della sicurezza da intervistare*

Durante le attività sopra descritte, l'insegnante di Scienze Naturali, insieme a Giorgio, ha annotato diligentemente nel diario di bordo il lavoro svolto, qui di seguito riportato.

#### DIARIO DI BORDO

| Data     | Attività   | Scopo   | Esiti ed osservazioni   |
|----------|--|---|---|
| 16.10.10 | Si propone agli allievi di lavorare insieme per applicare quanto si è studiato o visto nell'a.s. precedente. Viene letta la proposta di fare un video sulla sicurezza nella scuola.  | Si cerca di vedere quanto siano interessati ad una attività di ricerca non del tutto scontata, con momenti di libertà e creatività.                                       | I ragazzi ascoltano e si dicono favorevoli. Non danno alcun contributo personale. Si limitano a dire che «va bene così», «sì, facciamolo».  |
| 27.10.10 | Viene distribuito l'opuscolo ABC, che i ragazzi già conoscono. Ogni ragazzo viene invitato a scegliere un argomento che lo interessi: si fanno fotocopie, si scambiano idee, entrano ed escono chiedendo il permesso, ma per fare quello che hanno deciso. | Vedere se riescono a interessarsi in modo approfondito senza l'intervento diretto di un adulto.   | Sono incerti; vengono scelti per primi gli argomenti più brevi, più evidenti, che richiederanno meno fatica. Si scambiano le fotocopie. L'alunno H preferisce dedicarsi con un compagno alla elaborazione di un cartellone riassuntivo. |
| 06.11.10 | Si termina di dividere il lavoro. Vengono prese le prime misure con metro e taccuino (delle scale, dei corridoi). Viene coinvolto il personale ATA. Viene preparato il cartellone, la cui stesura richiede molto tempo.                                    | Gli alunni entrano nel vivo e decidono di preparare un riassunto di quanto stanno studiando e controllando, e che poi diranno nelle interviste.                           | Alcuni preparano rapidamente quanto necessario. Propongono di coinvolgere il D.S. e gli addetti alla sicurezza.   |
| 26.11.10 | Mentre alcuni sono ancora impegnati con le fotocopie, altri escono con il personale ATA per i controlli, altri sono accompagnati all'Ufficio Tecnico per prendere l'elenco degli addetti alla sicurezza (dal POF).   | Ogni alunno ha un compito diverso. La confusione è solo dovuta al fatto che hanno tutti bisogno di parlare o chiedere. Pochi sono autonomi sanno aspettare il loro turno. | Sono stupiti dal numero di persone coinvolte dal Piano della Sicurezza. Si decide di coinvolgere solo alcuni docenti ed ATA.  |

|          |   |   |  |
|----------|---|---|--|
| 11.12.10 | Viene terminata la stesura delle interviste dei ragazzi. Vengono scelti sette rappresentanti fra i responsabili dell'Istituto. Si scrivono le domande da fare.  | Il lavoro prende un aspetto sempre più chiaro. Si decide di fare riprese anche fuori della scuola.  | Alcuni hanno finito la prima parte e premono per iniziare le riprese.  |
| 04.02.11 | Vengono invitati in classe i rappresentanti della sicurezza ed il DS I ragazzi chiedono la loro collaborazione. Vengono iniziate le riprese   | Vedere come propongono l'attività agli altri. Sembrano abbastanza motivati.   | Sono imbarazzatissimi, pur conoscendo già le persone con cui si relazionano. Per parlare con il DS si decide di scrivere alla lavagna la richiesta.  |
| 15.02.11 | Somministrazione del questionario sulla sicurezza nei luoghi esterni alla scuola.   | Valutare quali aspetti della sicurezza vengono osservati e da che punto di vista.   | Gli alunni osservano i luoghi pubblici da loro frequentati e con spirito critico ne mettono in evidenza le carenze o gli aspetti positivi (cfr. Tabulazione esiti questionario).   |
| 19.02.11 | Vengono iniziate le riprese dei ragazzi. La classe è tutta presente, ma dopo alcune prove si decide di lavorare in due gruppi: tre ragazzi per volta escono con l'addetto alle riprese e un "gobbo" che hanno preparato loro stessi; gli altri fanno lezione normalmente. | I ragazzi che hanno curato il cartellone sono molto attivi nel registrare cambiamenti o variazioni della scaletta. Segnano anche chi ha già registrato la propria intervista. | Sono molto soddisfatti, si aiutano, collaborano, si divertono, tornano con racconti di battute, curiosità da parte delle altre classi; mostrano di voler fare bene, chiedono di rifare le riprese già fatte per cambiare sfondi o altro. |
| 26.02.11 | Proseguono le interviste con il metodo detto. Si decide di scrivere al computer la scaletta delle interviste e di metterle in un ordine logico. Ogni ragazzo scrive la sua intervista al computer portatile presente in classe.   | Controllare ed individuare i ragazzi mancanti.  | Sono contenti di uscire dalla routine, sembrano consapevoli di quello che fanno.   |
| 09.03.11 | Proseguono le interviste con il metodo detto. Si decide di scrivere al computer la scaletta delle interviste e di metterle in un ordine logico. Ogni ragazzo scrive la sua intervista al computer portatile presente in classe.   | Controllare ed individuare i ragazzi mancanti.  | Sono contenti di uscire dalla routine, sembrano consapevoli di quello che fanno.   |
| 23.03.11 | Proseguono le interviste con il metodo detto. Si decide di scrivere al computer la scaletta delle interviste e di metterle in un ordine logico. Ogni ragazzo scrive la sua intervista al computer portatile presente in classe.   |   | Sono contenti di uscire dalla routine, sembrano consapevoli di quello che fanno.   |
| 26.03.11 | Si rivedono in classe i provini delle interviste dei ragazzi e degli adulti.  |   | Sono finalmente tutti attenti, si mostrano vergognosi ma molto soddisfatti, anche se il lavoro non è affatto completo.   |
| 01.04.11 | Evacuazione guidata; Ing. Vitali in classe.   | Valutare il piano di evacuazione e individuare i punti deboli da modificare.  | Partecipano attivamente come osservatori esperti di sicurezza.   |



#### QUARTA ATTIVITÀ. Riprese video.

Nell'ultimo periodo dedicato alla realizzazione del progetto vengono realizzate le riprese all'interno della scuola in vari ambienti, coinvolgendo anche il personale addetto ai vari aspetti della sicurezza. Gli allievi provano e riprovano fino a quando non sono soddisfatti di almeno una delle scene riprese. Quindi visionano i filmati delle scene sulla televisione presente in aula. Questo momento è sempre vissuto in modo giocoso, i ragazzi mostrano il desiderio di fare bene e molto senso critico per cui in alcuni casi si decide di rifare la ripresa per vari motivi, in ogni caso condivisi e ritenuti giusti.

Realizzate le riprese di tutte le scene si passa al loro montaggio. Anche in questo caso si tratta di prendere delle decisioni: di fare la scelta della scena migliore, di scegliere l'ordine di inserimento nel video e la musica da abbinare. In questo lavoro gli allievi, guidati dal docente di tecnica professionale, acquisiscono dimestichezza nel montaggio di un video e nell'uso di strumenti informatici multimediali. In questa fase Giorgio si distingue per il senso artistico con proposte accolte con soddisfazione dai compagni. Terminato il lavoro di montaggio, il video viene masterizzato su CD-rom e sarà mostrato agli alunni delle classi prime come parte delle lezioni di Scienze della Terra; verrà anche pubblicato sul sito della scuola alla voce "sicurezza".

La scelta di preparare un video è risultata molto motivante. Il poter uscire per recarsi nei vari laboratori per vedere, controllare, riprendere ha cambiato di fatto il rapporto con la struttura scolastica. Anche il personale ATA coinvolto ha risposto in modo molto serio alle varie richieste e questo ha aumentato la loro motivazione al progetto

#### QUINTA ATTIVITÀ. Osservazione di altri contesti e uso di un questionario.

Scopo di quest'attività era quello di vedere se gli studenti fossero in grado di riconoscere inadempienze e criticità rispetto alla sicurezza, in ambienti nuovi e diversi dalla scuola e di fare proposte migliorative.

Avendo positivamente terminato la valutazione dei rischi all'interno dell'edificio scolastico attraverso la realizzazione del video - centrata sullo studio delle problematiche relative alla sicurezza a scuola - viene presa in considerazione l'idea di fare altri controlli e riprese al di fuori di esso. Vista la difficoltà oggettiva di trovarsi di pomeriggio o di uscire nell'orario scolastico senza la guida di un docente, in quanto gli alunni sono minorenni, anche allo scopo di potenziare la loro autonomia, si decide di sostituire il lavoro di gruppo con un lavoro individuale. Ogni alunno ha il compito di scegliere un luogo e di annotare e eventualmente filmare le criticità osservate.

Successivamente, l'insegnante di materie tecniche impegnato nel progetto, prepara un Questionario in cui ogni studente deve riportare le proprie osservazioni fatte nel luogo extrascolastico da lui frequentato. Viene dato il tempo di una settimana per la riconsegna e al termine viene elaborata una sintesi dei dati ottenuti. Queste le domande:

1. Quale luogo, al di fuori della scuola, hai osservato dal punto di vista della sicurezza?
2. Quale/quali aspetti della sicurezza hai osservato?
3. Nell'osservazione, Ti ha aiutato l'esperienza scolastica sulla sicurezza?
4. Era tutto in ordine dal tuo punto di vista?
5. Se no, cosa hai notato di non sicuro o pericoloso in caso di incendio, terremoto?
6. Dopo la tua osservazione ti senti sicuro in quel luogo?
7. Perché?

Qui di seguito la Tabulazione dei risultati del questionario.

### **I.P.S.I.A. “O. Ricci” Fermo - Tra svantaggio e sicurezza**

Questionario sulla sicurezza al di fuori della scuola. Tabulazione dei risultati.

1. Quale luogo, al di fuori della scuola, hai osservato dal punto di vista della sicurezza?

| Palestra | Bar | Discoteca | Ospedale | Pub | Centro Comm. | Sala giochi | Cinema | Supermercato |
|----------|-----|-----------|----------|-----|--------------|-------------|--------|--------------|
| 3        | 8   | 2         | 2        | 1   | 2            | 1           | 2      | 1            |

2. Quale/quali aspetti della sicurezza hai osservato?

| Uscita di sicurezza | Estintori | Scala di emergenza | Piano evacuazione | Segnaletica |
|---------------------|-----------|--------------------|-------------------|-------------|
| 15                  | 11        | 1                  | 4                 | 2           |

3. Nell’osservazione, ti ha aiutato l’esperienza scolastica sulla sicurezza?

| Sì | NO |
|----|----|
| 16 | 1  |

4. Era tutto in ordine dal tuo punto di vista?

| Sì | NO |
|----|----|
| 8  | 9  |

5. Se no, cosa hai notato di non sicuro o pericoloso in caso di incendio, terremoto?

| Pochi o nessun estintore | Difficoltà con le uscite di emergenza | Crepe sui muri |
|--------------------------|---------------------------------------|----------------|
| 4                        | 7                                     | 1              |

6. Dopo la tua osservazione ti senti sicuro in quel luogo?

| Sì | NO |
|----|----|
| 9  | 8  |

7. Perché?

| Sì            |                          |                          | NO                         |                              |                 |
|---------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------|
| Tutto a norma | Uscite emergenza a posto | Buon numero di estintori | Uscite di sicurezza chiuse | Uscite di sicurezza ostruite | Pochi estintori |

## **Un bilancio: criticità e punti di forza**

Le difficoltà incontrate nella realizzazione del progetto sono state diverse, anche se non gravi e sono state sia a livello organizzativo, per la consuetudine a programmare per

“materie” anziché per “progetti” all’interno del consiglio di classe, sia a livello gestionale, là dove il coinvolgimento degli alunni nelle decisioni richiedeva anche una capacità di gestire tempi e modi di lavorare. Se a livello organizzativo c’è stato bisogno di un particolare coordinamento al fine di evitare una eccessiva interferenza con le lezioni dei colleghi, nella gestione delle ore dedicate è stato necessario essere molto equilibrati fra la tentazione di organizzare e pianificare tutto, lasciando ai ragazzi solo la parte esecutiva, e il desiderio di lasciarli produrre da soli, rispettando i loro tempi, visto che questo produceva derive non più gestibili, con ragazzi che chiedevano di uscire, di fare «altro, tanto io ho finito». Abbiamo cercato sempre di proporre senza prevaricazione, di ascoltare senza troppo suggerire, ma era chiaro che senza un nostro intervento diretto i ragazzi si sarebbero fermati.

Anche i tempi sono stati un problema e in alcuni casi siamo stati costretti a chiedere a diversi colleghi di permettere l’uscita dei ragazzi in ore non nostre per terminare un’attività soprattutto nella fase delle riprese.

All’interno delle classi è normale che si creino diversi gruppi accomunati da simpatie reciproche, da modi di fare condivisi, da livelli di capacità, da posizione sociale ed altro. La socializzazione intesa come capacità di relazionarsi anche con persone non appartenenti al proprio gruppo è cresciuta fortemente in quanto i ragazzi si sono trovati costretti a lavorare con compagni con cui forse non avrebbero mai lavorato avendo così modo di apprezzarne anche i lati positivi ed abbattere le barriere che li separava.

Un successo è stato l’aver suscitato la curiosità sul tema della sicurezza, seguito dalla conoscenza della normativa in tema, e la consapevolezza che anche al di fuori dei luoghi di lavoro la questione sicurezza ci coinvolge comunque ed è fondamentale. Ad esempio un ragazzo ha riferito di non avere mai riflettuto sulla presenza o meno delle uscite di sicurezza nei supermercati o al cinema e di non voler più tornare in un certo locale perché, a suo dire, assolutamente irregolare.

Tutti hanno poi espresso il desiderio di potersi nuovamente incontrare con le altre classi partecipanti al progetto: certamente il ricordo dell’esperienza fatta a Loreto, in cui hanno effettuato una gita in pullman con un pranzo tutti insieme, è stata piacevole, ma questa volta c’è l’idea di avere fatto qualcosa e la curiosità di vedere cosa hanno fatto gli altri. Insomma c’è la voglia, stavolta, di essere per una volta protagonisti e di confrontarsi con i compagni di altre scuole.

In quanto a Giorgio, l’alunno diversamente abile, possiamo affermare che il progetto ha avuto riscontri positivi sia per una crescita di autonomia personale, sia per le capacità di relazione e reazione mostrate davanti a situazioni critiche. La realizzazione del filmato, la responsabilità di schematizzare in un cartellone i compiti assegnati nel progetto ai compagni di classe hanno concretamente motivato l’alunno, che altrimenti avrebbe affrontato i problemi posti con scarso entusiasmo e in maniera approssimativa proprio per evitare di scontrarsi con le proprie difficoltà. Il progetto, con le sue occasioni di confronto tra i ragazzi e con la possibilità di applicazione concreta delle competenze acquisite ha sicuramente giovato alla sua maturazione psichica e ad una percezione più consapevole delle proprie potenzialità e capacità.

Siamo fermamente convinti, come mostrano anche i risultati dei questionari, che questi ragazzi ogni volta che si troveranno in situazioni nuove avranno sempre un occhio rivolto alla sicurezza.

# Abbattiamo il rischio

*Cristina Filipponi, Elisa Gabrielli, Elda Marchetti<sup>1</sup>*  
*Istituto Alberghiero “Nebbia”, Loreto*

## Il contesto

L'Istituto si colloca nel comune di Loreto, posto su un colle a 127 metri di altezza a due passi dal mare; il profilo inconfondibile del suo Santuario e la maestosità del Palazzo Apostolico si impone subito già a chi passa lungo l'autostrada A14, che collega Bologna al sud d'Italia. Meta privilegiata nei secoli, Loreto rappresenta un contesto storico-architettonico ed umano significativo per la ricchezza del patrimonio artistico, religioso e culturale custodito tra le sue mura.

*La scuola.* L'Istituto di Istruzione Superiore di Loreto (Figg. 1 - 2) si colloca - non casualmente - in una zona connotata da una realtà economica ricca ed eterogenea, determinata da una spiccata vocazione turistica, religiosa e culturale, nonché da una tradizionale propensione all'imprenditoria manifatturiera, elettronica, e non solo, che hanno prodotto un modello organizzativo studiato in tutto il mondo.

La diversità e la varietà imprenditoriali sono, evidentemente, la ricchezza del nostro sistema economico, radicato su un solido tessuto sociale, caratterizzato dalla prevalente presenza di piccole imprese, spesso a carattere familiare, che veicolano non solo i valori e le abilità relative alla produzione, ma anche al modo di essere, alla tolleranza, all'esigenza di continuo miglioramento, alla necessità di programmare un futuro sostenibile, soprattutto nel lungo periodo, anche in termini naturalistici e culturali.

<sup>1</sup> Cristina Filipponi è insegnante di sostegno; Elisa Gabrielli è insegnante di matematica; Elda Marchetti è insegnante di alimentazione.

Il bacino d'utenza dell'Istituto abbraccia un'area piuttosto ampia tra le province di Ancona e Macerata. Compito della nostra scuola è preparare gli alunni professionalmente alla gestione diretta delle risorse del nostro territorio. Le imprese richiedono figure professionali che sappiano fondere tradizioni, creatività con abilità gestionali e tecniche. Qualità che il nostro Istituto ha sempre cercato di sviluppare nei suoi studenti. Infatti, dai risultati di un monitoraggio interno, è emerso che il grado di occupazione dei diplomati in tempi brevi è molto elevato. La facilità con la quale i nostri allievi trovano occupazione ne fa un punto di riferimento essenziale per i giovani che ambiscano ad affermarsi in una professione moderna, dinamica e ricca di grandi opportunità di lavoro in Italia e all'estero<sup>2</sup>.



Fig. 1. Sede dell'IIS Alberghiero di Loreto    Fig. 2. Ingresso principale dell'Istituto

*La classe.* La classe che ha partecipato al progetto ha frequentato nella prima annualità la classe terza - cucina, e nella seconda annualità la classe quarta - servizi ristorativi<sup>3</sup>. Attualmente è composta da 22 alunni, di cui 14 maschi e 8 femmine, la maggior parte dei quali provenienti dai comuni limitrofi. Rispetto al gruppo classe del primo anno del progetto, tre alunni sono stati bocciati, due non si sono iscritti alla classe quarta dopo aver conseguito la qualifica professionale, tre non hanno frequentato la classe quarta; inoltre si sono aggiunti cinque nuovi studenti, due ripetenti e tre provenienti da altre classi.

Nel secondo anno, oltre a Giada, sono stati inseriti tre nuovi alunni disabili, Ambra, Giacomo e Saverio<sup>4</sup>. Tra questi, Giada segue la programmazione di classe per obiettivi minimi, mentre gli altri tre seguono una programmazione differenziata. Le disabilità degli alunni consistono in difficoltà di apprendimento, ritardo globale dello sviluppo (cognitivo e affettivo-relazionale), disturbi attentivi con instabilità motoria, problematiche psico-sociali e disturbi di personalità, ritardo intellettuale con deficit di attenzione. Gli alunni con programmazione differenziata svolgono anche attività alternative inserite nel progetto "Crescere insieme" che si realizzano all'interno dell'Istituto, per esempio, nei laboratori di cucina, "Pizza per tutti" da vendere a tutti gli studenti durante l'intervallo, nel laboratorio teatrale e all'esterno dell'Istituto con attività motorie e stage su aziende correlate all'attività professionalizzante della scuola. A causa di questo tali alunni non sono stati sempre presenti nelle attività curriculari.

<sup>2</sup> La scuola è visitabile all'indirizzo [www.einstein-nebbia.it](http://www.einstein-nebbia.it)

<sup>3</sup> La classe è la III Dc (a.s. 2009/10), IV Ds (a.s. 2010/11) a indirizzo ristorativo.

<sup>4</sup> Tutti i nomi sono fittizi.

La classe si presenta eterogenea sia dal punto di vista del profitto che dal punto di vista del comportamento e poco incline al coinvolgimento in attività non direttamente spendibili nella pratica professionale, verso la quale invece alcuni dimostrano interesse. Un gruppo piuttosto consistente partecipa al lavoro in classe in modo discontinuo e superficiale e si impegna nello studio a casa con scarsa efficacia, rivelando un metodo di studio poco organizzato. A questo scopo sono state attuate durante i due anni del progetto strategie per migliorare la capacità di attenzione in aula e il metodo di studio a casa. Inoltre alcuni ragazzi non sempre sono rispettosi delle regole e devono essere spesso richiamati perché non consentono uno svolgimento sereno delle lezioni. Sono presenti anche alunni con buone capacità, che tuttavia non si propongono come elementi trainanti del gruppo classe.

Il gruppo di insegnanti coinvolti nel progetto (alimentazione, matematica e sostegno) è rimasto stabile nel corso dei due anni, garantendo così continuità al lavoro intrapreso con i ragazzi. Hanno collaborato inoltre i docenti di italiano, di cucina, docenti e personale ATA con specifiche funzioni inerenti alla sicurezza, nonché esperti esterni.

## **Il progetto: la fase di sensibilizzazione e ricognizione**

La nostra scuola, attraverso la partecipazione al progetto “Tra svantaggio e sicurezza”, si è proposta di educare alla sicurezza, entrando nel merito della sinergia tra cultura della sicurezza e mondo della scuola. Abbiamo cercato di attagliare il progetto al profilo della scuola evidenziando gli aspetti che mirano a migliorare la percezione del rischio in una pluralità di ambienti, tra cui la cucina, e stimolando ad assumere atteggiamenti e comportamenti sicuri, affinché tutto ciò che si impara a scuola sia anche spendibile nella vita quotidiana e lavorativa.

Il progetto, di durata biennale, è stato suddiviso in due fasi: la prima fase, di sensibilizzazione e ricognizione, si è svolta nella prima annualità, con incontri di formazione ed informazione; la seconda fase, di progettazione e realizzazione didattica effettuata dai docenti e dagli alunni della classe, si è svolta nella seconda annualità.

In questa fase, la scuola ha preso parte a una serie di incontri organizzati dallo staff di progetto per gli alunni e i docenti coinvolti, allo scopo di favorire l’acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze nei settori della sicurezza, delle problematiche emotive e della documentazione delle attività, secondo le metodiche della ricerca azione.

Inizialmente è stata realizzata una giornata di visita alle strutture SOUP e CAPI per conoscere l’organizzazione della Protezione Civile di Ancona. Il 4 marzo 2010 la nostra scuola si è recata al centro della Protezione Civile, alla Sala Consiliare della Regione Marche e alla centrale operativa della Protezione Civile, ubicata nei palazzi della Regione Marche. La visita ha permesso di osservare direttamente l’organizzazione e la gestione del materiale e delle risorse umane che la Protezione Civile deve gestire nei casi di calamità in modo rapido e completo. È stato coinvolgente poter constatare personalmente il livello di organizzazione della Protezione Civile italiana. Gli alunni, direttamente coinvolti nel montaggio di una tenda da campo, in simulazioni pratiche operative di pronto intervento, nella spiegazione delle strumentazioni utilizzate nella centrale operativa, nell’osservazione diretta della Sala Consiliare, si sono dimostrati attivi e partecipativi. Anche gli alun-

ni diversamente abili hanno dimostrato un coinvolgimento attivo all'esperienza vissuta.

Successivamente, sono state effettuate due prove di evacuazione. Alla prima prova, denominata “selvaggia”, gli studenti della classe hanno partecipato con tutti gli altri alunni dell'Istituto, ma subito dopo si è aperta una discussione in classe, in cui agli alunni è stato chiesto di annotare le criticità riscontrate su una tabella (Tabella 1).

| Ostacoli e carenze   | Difficoltà  | Strategie  | Proposte di miglioramento  |
|--|---|--|--|
| <p>Percezione audio del sistema d'allarme non adeguato.</p> <p>La porta dell'uscita di sicurezza a piano terra costituisce un ostacolo e un pericolo per chi sta scendendo dai piani superiori.</p> <p>Scarsa conoscenza da parte degli studenti del Piano di evacuazione.</p> <p>Mancanza di segnaletica del punto di raccolta degli alunni.</p> <p>Nei bagni non sono presenti altoparlanti essenziali per la segnalazione di evacuazione.</p> | <p>Un'alunna aveva difficoltà motorie per via di una lesione all'arto inferiore ma è stata supportata dai compagni.</p> <p>Difficoltà sulle scale, nel punto di confluenza con il piano sottostante.</p> <p>Alunni che momentaneamente non si trovano in classe.</p> <p>In classe gli zaini sono incustoditi a terra.</p> | <p>L'apri-fila dovrebbe trovarsi vicino alla porta d'uscita della classe.</p> <p>Organizzare il flusso d'uscita nelle scale all'uscita delle classi.</p> <p>Nominare all'interno della classe qualche alunno in grado di aiutare chi è in difficoltà, scegliendo ove possibile alunni che abbiano già una preparazione per il pronto intervento.</p> | <p>Maggiore attenzione alla posizione degli zaini.</p> <p>Segnale di allarme adeguato a tutte le disabilità, anche visiva.</p> <p>Riuscire ad identificare visivamente l'apri-fila ed il chiudi-fila.</p> <p>Per ogni piano individuare una classe che abbia il compito di sorvegliare le altre classi durante l'evacuazione e sovraintendere / monitorizzi il corretto svolgimento dell'evacuazione stessa.</p> <p>Aumentare il numero dei punti di raccolta.</p> |

Tabella 1. *Rilevazione a seguito della prova di evacuazione “selvaggia”*

Nel frattempo noi docenti del team di progetto avevamo monitorato la prova, raccogliendo alcuni dati significativi, tra cui i tempi, il comportamento tenuto dagli alunni, dai docenti e dal personale ATA, e abbiamo quindi partecipato alla riflessione libera e guidata. In questo modo è stato possibile non solo riflettere sulle pratiche di evacuazione in uso, sulle criticità emerse e sulle strategie, ma anche fare proposte di miglioramento. Nella seconda prova di evacuazione, gli studenti sono stati guidati nel monitoraggio della prova dall'Ing. Vitali.

Durante la prima annualità sono stati svolti altri due incontri: uno tenuto dalla geologa dott.ssa Pizzuto sulle calamità naturali e l'altro dalla psicologa dott.ssa Fogante sulla gestione delle emozioni.

## Piano e realizzazione del progetto in classe

Il progetto in classe, dal titolo “Abbattiamo il rischio”, si può consultare nella piattaforma PROGESIS all'indirizzo <http://www.progesis.itd.cnr.it/lista.php>. La struttura e la sequenza delle attività sono state pianificate mediante l'impiego del *Pedagogical Planner*. Quest'ultimo ha costituito un utile supporto per la progettazione digitalizzata del

percorso didattico e nel contempo ne ha consentito la condivisione con i docenti delle altre scuole partecipanti. Per questa ragione è stato utilizzato sia per creare il percorso “Abbattiamo il rischio” che per visualizzare i percorsi didattici creati dalle altre scuole. Rispetto alla progettazione tradizionale, il *Pedagogical Planner* ha consentito flessibilità nel tempo e nello spazio e ha offerto la possibilità di poter ricomporre e riorganizzare in maniera nuova e creativa i materiali didattici a disposizione.

Il progetto ha previsto quattro attività.

- Contratto di collaborazione e pianificazione.
- “Riflettiamo insieme”.
- “Sicurezza a scuola”.
- “Incontrando ed educando”.

Per il monitoraggio delle attività svolte e per l’adeguamento in itinere del progetto abbiamo pianificato di usare una pluralità di strumenti, tra cui l’uso sistematico di:

- schede di *feedback*, per conoscere il gradimento e più in generale il punto di vista degli alunni sulle attività svolte;
- schede di sintesi delle attività svolte, redatte dalle insegnanti.

Per l’attività “Riflettiamo insieme” abbiamo usato anche una scheda di registrazione dei punti di criticità, per evidenziare i primi aspetti di debolezza emersi.

I dati derivati da questi strumenti sarebbero stati analizzati ed usati ogni volta per far emergere le criticità e i punti di forza delle attività e per riformulare le strategie per la realizzazione degli obiettivi prefissati, grazie anche alle osservazioni che sarebbero scaturite dagli incontri di confronto e riflessione con i colleghi proposti dallo staff di progetto.

#### ATTIVITÀ 1. Contratto di collaborazione e pianificazione.

Lo scopo della prima attività proposta è stato quello di progettare insieme ai ragazzi il percorso da realizzare, stabilendone obiettivi e finalità. L’attività è stata svolta in classe con modalità plenaria attraverso una lezione dialogata ed interattiva: inizialmente sono state ripercorse le tappe del precedente anno scolastico, riguardanti la prima parte del progetto, e sono stati analizzati le esperienze e il percorso effettuato. In questa fase dell’attività, gli alunni partecipanti al progetto hanno illustrato agli alunni ripetenti o di nuovo inserimento le esperienze vissute, utilizzando anche i relativi materiali fotografici e video da loro realizzati; successivamente sono state proposte delle attività per concretizzare la seconda parte del progetto, stabilendo il titolo, i tempi e le modalità di lavoro.

Gli studenti hanno mostrato un discreto interesse e sono sembrati particolarmente sensibili verso il tema della sicurezza, rendendosi disponibili a partecipare. Infatti il titolo del progetto classe è stato subito individuato in riferimento al loro ambito professionale (settore cucina) prendendo spunto dall’abbattitore, strumento che si utilizza in cucina per abbassare velocemente la temperatura di un alimento caldo dopo la cottura, in modo tale da ridurre la proliferazione della carica microbica e preservarne le caratteristiche organolettiche più a lungo.

È stato quindi stipulato un contratto in cui gli alunni si sono impegnati ad una collaborazione attiva e fattiva. Anche gli alunni di nuovo inserimento, Ambra, Giacomo e Saverio, hanno partecipato con tutta la classe alla discussione e successivamente, con le rispettive insegnanti di sostegno, nelle aule di sdoppiamento hanno avuto modo di focalizzare ed approfondire l’argomento ‘sicurezza’ con i tempi a loro necessari. Giada



e Giacomo si sono mostrati particolarmente coinvolti durante la consultazione delle foto scattate durante le visite programmate, evidenziando curiosità e chiedendo spiegazioni alla vista di particolari mezzi di soccorso della Protezione Civile (Figg. 3 e 4).

Lo svolgimento dell'attività ha permesso di potenziare la capacità di collaborare e partecipare, lavorare in team per progettare un lavoro di ricerca azione, acquisire il senso del rispetto di regole e di comportamenti necessari per adempiere agli impegni presi, per il rispetto dei tempi stabiliti e per portare a termine le attività con diligenza e dedizione.



Fig. 3. *Visita al CAPI*



Fig. 4. *Visita al SOUP*

#### ATTIVITÀ 2. “Riflettiamo insieme”.

Questa parte del percorso era finalizzata a migliorare la capacità di esprimersi e comunicare ai propri coetanei esperienze vissute sia oralmente che per iscritto e far riflettere i ragazzi sulle proprie esperienze di pericolo per comprendere l'importanza di saper gestire situazioni di rischio, sviluppando così il senso civico in ogni alunno.

Gli alunni hanno lavorato individualmente nella stesura di un testo dal titolo “In effetti quel giorno ho rischiato la vita (o la salute) e questo mi ha dato l'opportunità di riflettere su...” riguardante un'esperienza di rischio da loro vissuta.

Il lavoro si è svolto inizialmente in classe ed è proseguito nel laboratorio di informatica.

Il testo è stato realizzato sia in formato cartaceo che digitale, corredato da un'immagine o una foto o un disegno rappresentativo dell'evento e significativo per gli alunni. Saverio, uno degli alunni disabili appartenenti al gruppo-classe, non ha voluto inserire un'immagine preconstituita, ma ha preferito disegnarla personalmente. Anche Giacomo ha mostrato molto interesse verso questa attività, coinvolgendo l'insegnante di sostegno “a tempo pieno” fino alla realizzazione del prodotto. Gli alunni disabili, come previsto, hanno avuto necessità di tempi più lunghi per la stesura dei lavori, supportati dalle rispettive insegnanti di sostegno. Si riportano di seguito due stralci dei testi prodotti dagli studenti<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Tutti i testi si trovano nella piattaforma PROGESIS, in “Esperienza documentata” dell'attività “Riflettiamo insieme”. Analogamente, nella stessa sezione si possono consultare tutte le attività menzionate nel testo.

Da piccola, quando avevo sette anni ho avuto una brutta esperienza. Io e la mia famiglia stavamo traslocando e la sera quando si era fatto buio, i miei genitori hanno acceso una lampada a gas.

Mentre stavano preparando gli scatoloni da portare via io ho messo una mano sopra la lampada a gas e mi sono scottata. Quella notte ho dormito nel letto con i miei genitori, io piangevo perché avevo tanto dolore e mamma mi soffiava sopra la mano.

Papà mi ha medicato, mi ha messo la pomata per le ustioni e mi ha ricoperto la mano con la garza.

Mia madre si era molto preoccupata perché pensava che era una cosa molto seria.

Mio padre mi aveva avvisata di non toccare la lampada ma io l'ho toccata lo stesso per vedere cosa sarebbe successo.

La lampada era bollente, ho sentito bruciare la mia mano, l'ho subito tolta, ma ho continuato a sentire dolore e sulla mano mi si è formata una bolla.

Io da questa brutta esperienza ho capito che non si devono toccare le cose che scottano e anche tutte le cose pericolose: lampada a gas, ferro da stiro, coltelli, fornelli, acqua bollente, o devono essere toccate con molta attenzione.

Ambra



## UOVA ASSASSINE

In effetti quel giorno ho rischiato la vita e questo mi ha dato l'opportunità di riflettere su tutte le cose che non avrei visto e non avrei fatto più. È un avvenimento piuttosto recente.

[...] Appena tornato a casa mi misi a chattare con un amico che non sentivo da tempo, poi una cosa tira l'altra e si fa tardi. Erano le 2.30, l'ho salutato e sono andato a dormire.

Prima di coricarmi, però, avevo una certa fame e ho avuto la brillante idea di farmi 3-4 uova sode. Tutto assonnato sono andato in cucina e ho messo l'acqua sul fuoco, poi ho messo le uova nella pentola e ho pensato che sarebbe servito un quarto d'ora prima

che le uova si cuocessero, quindi ho deciso di guardare un po' la TV. C'era un cartone americano, di quelli che fanno vedere di notte per evitare che li guardino i bambini. La bocca si apriva incondizionatamente, le palpebre cascavano lentamente per poi riaprirsi bruscamente per pochi secondi, sapevo che stavo cedendo al sonno, nella testa una sola frase che martellava il mio cervello "Non dormire, non dormire, non dormire..." Dormii. La mattina presto (dopo 2 ore praticamente) i miei mi hanno trovato sul divano dopo essere stati svegliati dalla terribile puzza di fumo che arieggiava per tutta la casa.

[...] Fortunatamente ci siamo svegliati alle 5, perché altre 2 ore e mezzo sarebbero bastate per produrre un fumo tale da ucciderci per intossicazione da monossido di carbonio.

[...] Non sono morto e questo mi dà l'opportunità di raccontare a tutti la mia disavventura, per far capire che non è il caso, quando si è assonnati, di usare fornelli o fiamme libere ... anzi non è il caso di fare niente altro che andare a dormire. E non ho altro da dire su questa storia se non questo consiglio: non fate mai quello che ho fatto io!

M.F.



Dopo la correzione degli elaborati, avvenuta con la collaborazione dell'insegnante di italiano, gli alunni sono stati coinvolti in una discussione, prima libera, in cui le insegnanti hanno stimolato una riflessione sui lavori prodotti dagli alunni riguardanti le situazioni di rischio da loro vissute, e poi guidata, allo scopo di renderli più consapevoli delle sensazioni provate, degli ostacoli e delle difficoltà incontrate, degli aiuti ricevuti. Mentre gli alunni esprimevano le loro emozioni sugli eventi vissuti, noi insegnanti annotavamo quanto veniva detto e abbiamo successivamente orientato la riflessione sulle difficoltà e gli ostacoli incontrati, sugli stati d'animo prima e dopo l'evento, sulle strategie attivate da ognuno per cavarsela. Utilizzando la lavagna a fogli, uno studente ha annotato quanto emerso nella discussione (Tabella 2).

| Ostacoli e difficoltà   | Strategie attivate  | Proposte migliorative  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mancanza di comunicazione.</li> <li>- Difficoltà di attenzione e concentrazione.</li> <li>- Conoscenza superficiale delle normative di riferimento nei vari contesti.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attivazione di atteggiamenti impulsivi oppositivo-provocatori.</li> <li>- Reazioni istintive, non mediate da opportuna consapevolezza di ciò che sta accadendo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riflettere prima di fare qualcosa aiuta ad affrontare il rischio.</li> <li>- Fermati e pensa ai possibili pericoli.</li> <li>- Mai guidare (bici, motorino, macchina), cucinare... se sei in una condizione fisica/psicologica non adeguata (stanchezza, ubriaco, dopo un litigio).</li> <li>- Conoscere la normativa vigente sulla sicurezza (es., uso del casco di protezione).</li> <li>- Rispettare le disposizioni di legge (es., codice stradale).</li> <li>- Evitare attività rischiose che richiedono un alto livello di concentrazione se si è particolarmente stanchi.</li> </ul> |

Tabella 2. *Riflessione guidata: ostacoli e difficoltà, strategie attivate, proposte e suggerimenti*

Dal *feedback* sul gradimento dell'attività (Tabella 3) si è potuto constatare come il punto di forza dell'attività sia stato il dibattito e il confronto tra i vari punti di vista degli alunni, che ha suscitato interessanti spunti di riflessione.

I punti di criticità riscontrati da noi docenti in tale attività sono stati i seguenti:

- la programmazione degli impegni relativi all'attività ha subito dei ritardi per l'assenza in classe di numerosi alunni impegnati in altri progetti interni all'Istituto (manifestazioni e convegni);
- tre dei quattro alunni disabili impegnati nel progetto svolgono una programmazione differenziata; poiché coinvolti in attività alternative extra curriculari (stage, laboratori del progetto "Crescere insieme"), ciò ha impedito la partecipazione di Saverio e Ambra alla riflessione libera e guidata;
- alcuni alunni non hanno completato il testo con l'immagine o hanno sviluppato il tema in modo sintetico e con poche riflessioni;
- la maggior parte degli alunni non ha rispettato i tempi concordati, in particolare per la riconsegna degli elaborati dopo la loro revisione.

| DATI DI FEEDBACK - ATTIVITÀ 2   |  |               |                        |              |                                    |
|---|--|---------------|------------------------|--------------|------------------------------------|
| 19/ 22<br>(presenze sul totale alunni)  | Attività “Riflettiamo insieme”   |               |                        | Classe IV DS |                                    |
| 1. Quanto all'interesse suscitato in te dall'attività, ti ritieni   | Molto insoddisfatto  | Insoddisfatto | Abbastanza soddisfatto | Soddisfatto  | Molto soddisfatto                  |
|   | 0  | 3             | 16                     | 0            | 0                                  |
| 2. Sei riuscito a conciliare l'impegno richiesto dall'attività con lo studio dedicato alle materie disciplinari?  | Assolutamente no   | Poco          | Abbastanza             | Si           | Ho organizzato meglio il mio tempo |
|   | 0  | 3             | 16                     | 0            | 0                                  |
| 3. L'attività ha migliorato la voglia di approfondire gli argomenti inerenti al progetto stesso?  | Assolutamente no   | Né sì né no   | Abbastanza             | Si           | Si, molto                          |
|   | 0  | 3             | 16                     | 0            | 0                                  |
| 4. Sei soddisfatto di quello che hai imparato a fare o in cui sei migliorato? (comunicare, in forma scritta e verbale, stati d'animo e sensazioni, risolvere problemi, imparare a gestire un rischio) | Molto insoddisfatto  | Insoddisfatto | Abbastanza soddisfatto | Soddisfatto  | Molto soddisfatto                  |
|   | 0  | 9             | 1                      | 9            | 0                                  |
| 5. Ti senti ora più sicuro nell'affrontare in classe gli argomenti trattati durante l'attività?   | Assolutamente no   | Non saprei    | Abbastanza             | Si           | Si, molto                          |
|   | 1  | 10            | 4                      | 4            | 0                                  |
| 6. Durante l'attività c'erano tempo e modo di intervenire e chiedere chiarimenti o approfondimenti?   |  |               |                        |              | Si                                 |
|   |  |               |                        |              | 19/19                              |
| La cosa migliore dell'attività (punto di forza)   | Dibattito, confronto, spunti di riflessione  |               |                        |              |                                    |
| La cosa da migliorare (area di miglioramento)   | Interesse di alcuni alunni, partecipazione di tutto l'istituto, coinvolgimento del consiglio di classe |               |                        |              |                                    |
| Spazio a disposizione per tue eventuali osservazioni:<br>Si sottolineano l'impegno e il coinvolgimento dei docenti nella conduzione dell'attività.  |  |               |                        |              |                                    |

Tabella 3. Risultati della scheda di feedback sull'Attività 2

La collaborazione poco adeguata nella prima parte dell'attività, durante la stesura dei testi, è invece risultata più attiva nella discussione che ne è seguita, come si evince dal livello di collaborazione rilevato nella scheda di sintesi dell'attività, compilata dai docenti del team di progetto (Tabella 4).

| SCHEDA DI SINTESI - ATTIVITÀ 2  |                  |   |          |           |
|---|------------------|---|----------|-----------|
| Attività "Riflettiamo insieme"  |                  | Classe IV DS<br>I.I.S. Einstein-Nebbia - Loreto |          |           |
| 1. Breve descrizione dell'attività svolta.<br>Stesura degli elaborati in formato cartaceo e digitale con produzione del fascicolo.  |                  |   |          |           |
| 2. Le metodologie didattiche utilizzate sono risultate  | Non adeguate     |   | Adeguate |           |
|   | ☐                |   | ✗        |           |
| 3. La partecipazione ed il comportamento degli alunni sono stati adeguati?  | Assolutamente no | Abbastanza                                      | Sì       | Sì, molto |
|   | ☐                | ✗   | ☐        | ☐         |
| 4. I tempi sono stati adeguati?   | No               | Abbastanza                                      | Sì       |           |
|   | ☐                | ☐   | ✗        |           |
| 5. Quali sono stati gli aspetti dell'attività che hanno suscitato maggior interesse negli alunni?<br>Riflessione libera e guidata.  |                  |   |          |           |
| 6. Quali difficoltà si sono presentate?<br>Poca presenza degli alunni disabili in classe.<br>Presenza non costante di alcuni alunni perché impegnati in manifestazioni, convegni e nella preparazione di concorsi.  |                  |   |          |           |
| 7. L'attività è stata positiva per gli alunni e li ha arricchiti? In che modo?<br>Attività positiva dal punto di vista dei docenti, anche se alcuni alunni risultano insoddisfatti.   |                  |   |          |           |
| 8. Quali sono stati gli incontri di discussione e riflessione?<br>La riflessione è avvenuta, come progettato, in due momenti distinti: inizialmente gli studenti hanno riflettuto individualmente per la stesura del tema; poi la riflessione è stata collegiale, prima libera e poi guidata. Non c'è stata la necessità di ulteriori momenti di riflessione.   |                  |   |          |           |
| 9. Ci sono state attività di sostegno e in quali momenti?<br>Gli insegnanti sono intervenuti nel coordinare la stesura in formato digitale dei testi, nella scelta dell'immagine di completamento al testo e nel supporto tecnico.  |                  |   |          |           |
| 10. Cosa possiamo dire su:<br>- mantenimento degli impegni individuali e/o di gruppo<br>- rispetto delle scadenze<br>- livello di collaborazione<br>Alcuni alunni non hanno completato il testo con l'immagine o hanno sviluppato il tema in modo sintetico e con poche riflessioni.<br>La maggior parte degli alunni non ha rispettato i tempi concordati, in particolare per la riconsegna degli elaborati dopo la loro revisione.<br>La collaborazione, poco adeguata nella prima parte dell'attività relativa alla stesura dei testi, è risultata più attiva nella seconda parte relativa alla discussione. |                  |   |          |           |

*11. Quali cambiamenti abbiamo osservato negli studenti disabili?*

Abbiamo notato un interesse crescente degli alunni disabili nei confronti del progetto e una maggiore consapevolezza di esserne parte.

*Tabella 4. Sintesi delle osservazioni dei docenti durante l'Attività 2*

Durante l'attività gli studenti hanno avuto modo di sviluppare queste competenze disciplinari e trasversali:

- approfondire le competenze informatiche, relativamente all'elaborazione di testi e di grafici, e lo scambio di informazioni
- comunicare: rappresentare eventi, concetti, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, utilizzando linguaggi diversi (verbale, scritto, simbolico) anche mediante supporto cartaceo e informatico;
- risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche di esperienze vissute, proponendo soluzioni;
- acquisire la consapevolezza di imparare a gestire un rischio e dell'importanza di saper passare da una reazione istintiva del rischio ad una reazione consapevole dello stesso.

*ATTIVITÀ 3. "Sicurezza a scuola".*

Dopo aver acquisito la consapevolezza dell'importanza di saper gestire un rischio, siamo passati all'individuazione dei potenziali rischi che si possono verificare negli ambienti scolastici e lavorativi e all'osservazione di come la scuola è organizzata in relazione alla prevenzione di tali rischi, attraverso la realizzazione di interviste a persone interne ed esterne alla scuola che rivestono funzioni importanti nell'ambito della sicurezza.

Scopo dell'attività era sviluppare negli alunni il senso del diritto alla sicurezza attraverso la consapevolezza dei rischi e della loro prevenzione, per mezzo dell'acquisizione dei concetti fondamentali della normativa sulla sicurezza a scuola e negli ambienti di lavoro, di comportamenti adeguati e responsabili in situazioni di emergenza, mostrando disponibilità verso ogni forma di diversità anche temporanea.

Per ottenere le informazioni dalle diverse figure che si occupano di prevenzione sul territorio, gli alunni hanno predisposto una batteria di domande differenziate da rivolgere in particolare:

- al referente sulla sicurezza dell'Istituto;
- al responsabile della sorveglianza delle cassette di pronto soccorso;
- al responsabile della locale Protezione Civile;
- all'incaricato dell'organizzazione del controllo e della manutenzione delle attrezzature di laboratorio e dispositivi.

La scelta di usare come prodotto finale l'intervista sotto forma di domanda-risposta piuttosto che di relazione riassuntiva è stata consigliata in particolare dalle insegnanti di sostegno, che in questo modo sono riuscite a rielaborare individualmente con gli alunni disabili gli argomenti trattati nelle interviste in modo più diretto e produttivo. Di fatto, la domanda diretta, precedentemente formulata e letta al momento, ha permesso all'alunno disabile una partecipazione attiva durante l'intervista.

Gli alunni hanno lavorato in gruppi di cinque o sei, e in ogni gruppo hanno designato un capogruppo. Gli alunni disabili sono stati distribuiti equamente in ognuno dei quattro

gruppi: il gruppo A, composto da 6 alunni, ha predisposto le domande per il referente sulla sicurezza dell'Istituto; il gruppo B, anch'esso composto da 6 alunni, ha prodotto le domande per l'incaricato dell'organizzazione controllo e manutenzione delle attrezzature di laboratorio e dispositivi; il gruppo C si è occupato di quelle da rivolgere al responsabile sorveglianza cassette di pronto soccorso; il gruppo D ha organizzato le domande per il responsabile della locale Protezione Civile.

L'attività è stata svolta inizialmente in classe e quindi nel laboratorio di informatica. Ogni gruppo, sotto la supervisione delle insegnanti, ha analizzato le domande e ha selezionato le più rappresentative (tra cinque e dieci per ogni intervista). Successivamente, ad ogni capogruppo è stato affidato il compito di contattare le rispettive persone da intervistare e di stabilire con loro il giorno, l'ora e le modalità dell'incontro. Al termine delle interviste gli alunni hanno redatto in forma scritta quanto emerso dagli incontri.

L'intervista ha costituito un momento conoscitivo importante, come mostrano gli esempi di risposta, riportati di seguito.

Dall'intervista al referente sulla sicurezza dell'Istituto.

• *Com'è organizzata la scuola con il Piano di sicurezza?*

La scuola ha due documenti fondamentali: il Documento di valutazione dei rischi e il Piano di emergenza e di evacuazione, che vengono aggiornati periodicamente (Fig. 5). Nei piani sono presenti anche la planimetria dove vengono segnalate le vie d'uscita, i vari percorsi da fare, il posizionamento degli estintori e l'ubicazione della segnaletica di emergenza.



Fig. 5 - Documenti in uso nell'Istituto riguardanti il Piano di Sicurezza

- *Il piano di sicurezza della scuola attiva procedure particolari per gli alunni diversamente abili, vista la loro presenza nell'Istituto?*

Gli alunni con gravi disabilità sono sempre accompagnati da insegnanti di sostegno o dagli assistenti comunali a loro assegnati, dunque in caso di pericolo sono loro che li guideranno verso le vie d'uscita. Inoltre la scuola fornisce un opuscolo in cui sono riportate le indicazioni per il soccorso alle persone disabili in caso di emergenza e le mappe con l'ubicazione degli "spazi calmi" presenti in tutti i piani dell'Istituto. Vi ricordo che lo "spazio calmo" è un luogo sicuro statico contiguo e comunicante con una via di esodo verticale o in essa inserito; tale spazio non deve costituire intralcio alla fruibilità delle vie di esodo e deve avere caratteristiche tali da garantire la permanenza di persone con ridotte o impedito capacità motorie in attesa di soccorsi (Fig. 6). Tali luoghi sono isolati tramite le porte REI.



Fig. 6 - Piano terra del nostro Istituto

Dall'intervista al responsabile della protezione civile di Loreto.

- *Siete voi che diramate tutte le informazioni sulla sicurezza a tutti gli enti della zona?*

Nel 2007 si è formato un Piano di Controllo per la sicurezza territoriale, però ogni struttura dovrebbe specializzarsi in una propria procedura che interessi la zona specifica.

- *Che cos'è il piano di emergenza comunale e come viene diffuso?*

Il piano d'emergenza comunale affronta i rischi idrogeologici, alluvionali, di frane, sismici e chimico-industriali; nel 2002 è stato aggiornato e ampliato, e lo si può trovare nel sito internet all'indirizzo [www.protezionecivileloredo.it](http://www.protezionecivileloredo.it)



- *C'è collaborazione tra voi e le scuole? Se sì, quali tipi di attività attuate con gli studenti?*

Sì, c'è molta collaborazione tra noi e le scuole, soprattutto nella realizzazione di prove di evacuazione a sorpresa assistite per verificare il grado di preparazione degli studenti.

Dall'intervista all'incaricato dell'organizzazione del controllo e della manutenzione delle attrezzature di laboratorio e dispositivi, prof. Paolo Piaggese.

- *Se lei trova un'attrezzatura di cucina mal funzionante, che cosa deve fare?*

La allontano subito dal luogo in cui è collocata e comunque chiunque è tenuto a segnalare immediatamente la rottura o il mal funzionamento dell'attrezzatura con la compilazione della scheda di non conformità; successivamente si chiama il tecnico o la ditta produttrice per ripararla.

- *Qual è il vestiario adeguato e quali rischi riesce a prevenire?*

Il vestiario di un operatore di cucina deve essere bianco e ignifugo, il fazzoletto al collo è una sicurezza personale dai colpi di freddo che si potrebbero prendere entrando in una cella frigorifera, il cappello deve essere portato per legge come prevenzione della possibile caduta di capelli, le scarpe ci evitano di scivolare facilmente e avendo la punta rinforzata ci prevengono dal farci male in caso ci cada sopra i piedi qualcosa di pesante, la camicia a doppio petto ci protegge nel caso ci cada sopra qualcosa di caldo come acqua o olio, ha anche un'apertura facilitata che permette di toglierla di dosso in fretta nel caso prendesse fuoco. Il mancato utilizzo dell'uniforme potrebbe essere la possibile causa di licenziamento dal luogo di lavoro (Fig. 7).



Fig. 7. L'incaricato dell'organizzazione del controllo e della manutenzione delle attrezzature di laboratorio e dispositivi durante l'intervista nel laboratorio di cucina

Dall'intervista al responsabile della sorveglianza delle cassette di pronto soccorso, riportiamo la domanda formulata da Ambra.

- *Perché i bidelli non possono dare medicinali agli alunni?*

Il personale ATA non può somministrare farmaci perché non ha le conoscenze mediche adeguate per poterlo fare; solo un dottore può prescrivere i farmaci da somministrare ad una persona.

Gli alunni si sono mostrati molto interessati a tale attività, come si può osservare dall'analisi dei dati di *feedback* (Tabella 5) e dalla scheda di sintesi dell'attività redatta dalle insegnanti (Tabella 6). Anche gli alunni disabili erano coinvolti ed hanno partecipato attivamente: Giada ha contribuito fattivamente alla stesura e alla lettura delle domande agli esperti, mentre Ambra è intervenuta spontaneamente nell'intervista con la responsabile delle cassette di pronto intervento, formulando una domanda non prevista dal copione.

| DATI DI FEEDBACK - ATTIVITÀ 3  |                                      |                          |  |             |                          |
|--|--------------------------------------|--------------------------|--|-------------|--------------------------|
| <b>18/ 22<br/>(presenze sul<br/>totale alunni)</b>   | <b>Attività "Sicurezza a scuola"</b> |                          | Classe IV DS<br>I.I.S.Einstein-Nebbia - Loreto |             |                          |
| 1. <i>Quanto all'interesse suscitato in te dall'attività, ti ritieni</i>   | Molto insoddisfatto                  | Insoddisfatto            | Abbastanza soddisfatto                         | Soddisfatto | Molto soddisfatto        |
|  | <input type="checkbox"/>             | 1                        | 3  | 10          | 4                        |
| 2. <i>L'attività ha migliorato la voglia di approfondire gli argomenti inerenti al progetto stesso?</i>  | Assolutamente no                     | Né sì né no              | Abbastanza                                     | Sì          | Sì, molto                |
|  | <input type="checkbox"/>             | 2                        | 7  | 9           | <input type="checkbox"/> |
| 3. <i>Sei soddisfatto di quello che hai imparato a fare o in cui sei migliorato? (collaborare e partecipare, interagire in gruppo, gestendo le conflittualità e comprendendo i diversi punti di vista, acquisire le informazioni ricevute ed interpretarle criticamente)</i> | Molto insoddisfatto                  | Insoddisfatto            | Abbastanza soddisfatto                         | Soddisfatto | Molto soddisfatto        |
|  | <input type="checkbox"/>             | 1                        | 5  | 9           | 3                        |
| 4. <i>Ti senti ora più sicuro nell'affrontare in classe gli argomenti trattati durante il progetto?</i>  | Assolutamente no                     | Non saprei               | Abbastanza                                     | Sì          | Sì, molto                |
|  | <input type="checkbox"/>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                       | 12          | 6                        |

|   |  |  |  |  |    |    |
|---|--|--|--|--|----|----|
| 5. Durante l'attività c'erano tempo e modo di intervenire e chiedere chiarimenti o approfondimenti? |  |  |  |  | Sì | No |
|   |  |  |  |  | 18 | -  |

|  |                          |      |            |    |                                    |
|--|--------------------------|------|------------|----|------------------------------------|
| 6. Sei riuscito a conciliare l'impegno richiesto dall'attività con lo studio dedicato alle materie disciplinari? | Assolutamente no         | Poco | Abbastanza | Sì | Ho organizzato meglio il mio tempo |
|  | <input type="checkbox"/> | 2    | 8          | 8  | <input type="checkbox"/>           |

|   |   |
|---|---|
| La cosa migliore dell'attività (punto di forza) | Confronto con persone specializzate nel settore della sicurezza, si è potuto constatare che i nostri laboratori di cucina sono sicuri, così come la nostra scuola, si sono approfondite le nostre conoscenze in tema di sicurezza |
| La cosa da migliorare (area di miglioramento)   | Maggiore coinvolgimento da parte di alcuni alunni della classe  |

Tabella 5. Risultati della scheda di feedback sull'Attività 3

La maggior parte degli alunni della classe ha evidenziato che l'intervista realizzata nel laboratorio di cucina è stata quella più coinvolgente e dagli esiti più spendibili nel loro ambito professionale. Solo un alunno ha affermato che l'attività è stata noiosa, che doveva essere organizzata diversamente. Alla domanda dell'insegnante: «Ma tu non hai partecipato alla scelta della metodologia di lavoro? Non hai contribuito con le tue idee alla realizzazione dell'attività? E come avresti organizzato le interviste?», l'alunno ha abbozzato un sorriso e non ha saputo dare una risposta.

Come risulta anche dalla scheda di sintesi dei docenti del team (Tabella 6), gli elementi positivi sono stati confortanti. I punti di forza si sono concretizzati soprattutto nel crescente interesse mostrato da parte di tutti gli alunni, disabili e non, verso il progetto stesso, che entrando in fasi più concrete ed operative ha captato l'attenzione di tutti gli attori coinvolti nel processo.

Non sono mancati i punti di criticità, tra cui:

- carente autonomia nell'organizzazione del lavoro di gruppo;
- poca collaborazione tra gli elementi del gruppo;
- scarso rispetto dei tempi concordati, in particolare nella stesura delle risposte alle domande proposte nelle interviste, a causa dell'assenza di numerosi alunni, alcuni dei quali impegnati in altri progetti interni all'Istituto (manifestazioni e convegni).

L'attività ha permesso di potenziare negli alunni la capacità di:

- comunicare, utilizzando diversi linguaggi e supporti;
- collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista e gestendo le conflittualità, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire le informazioni ricevute ed interpretarle criticamente, valutandone l'attendibilità e l'utilità;
- porsi con disponibilità verso ogni forma di diversità anche temporanea, ponendo una maggiore attenzione all'ascolto.

| DATI DI FEEDBACK - ATTIVITÀ 3 |  |
|-------------------------------|--|
| Attività "Sicurezza a scuola" | Classe IV DS<br>I.I.S.Einstein-Nebbia - Loreto |

1. Breve descrizione dell'attività svolta.

L'attività ha riguardato la realizzazione di interviste a persone interne ed esterne alla scuola che rivestono funzioni importanti nell'ambito della sicurezza. Gli alunni hanno elaborato le domande da rivolgere al "Referente sulla sicurezza dell'istituto", all' "Incaricato dell'organizzazione del controllo e della manutenzione delle attrezzature di laboratorio e dispositivi", al "Responsabile della sorveglianza delle cassette di pronto soccorso", al "Responsabile della locale protezione civile". Gli alunni hanno lavorato in gruppi.

|  |                          |   |
|--|--------------------------|---|
| 2. Le metodologie didattiche utilizzate sono risultate | Non adeguate             | Adeguate  |
|  | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> anche se si sono riscontrate difficoltà nell'organizzazione del lavoro di gruppo. |

|  |                          |            |    |           |
|--|--------------------------|------------|----|-----------|
| 3. La partecipazione ed il comportamento degli alunni sono stati adeguati? | Assolutamente no         | Abbastanza | Sì | Sì, molto |
|  | <input type="checkbox"/> | 1          | 5  | 9         |

|                                 |                          |                          |                                     |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 4. I tempi sono stati adeguati? | No                       | Abbastanza               | Sì                                  |
|                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

5. Quali sono stati gli aspetti dell'attività che hanno suscitato maggior interesse negli alunni?

Molto interesse è stato mostrato nei confronti della documentazione riguardante la sicurezza (mappe con l'ubicazione della segnaletica sulla sicurezza, Piano di emergenza dell'Istituto... ).  
L'intervista con il referente dei laboratori di cucina è risultata altrettanto interessante, perché gli alunni hanno avuto modo di poter constatare che "operano" in un ambiente sicuro.

6. Quali difficoltà si sono presentate?

Tempi lunghi nella realizzazione scritta delle risposte alle domande, a causa dell'assenza di numerosi alunni (alcuni impegnati in progetti, manifestazioni e convegni), carente autonomia nell'organizzazione del lavoro di gruppo, dovuta alla poca collaborazione tra gli elementi del gruppo.

7. L'attività è stata positiva per gli alunni e li ha arricchiti? In che modo?

Gli alunni hanno arricchito il loro bagaglio di informazioni sul tema della sicurezza; sono inoltre migliorati nella capacità di gestire le conflittualità interne al gruppo, riuscendo gradualmente a lavorare con maggiore sicurezza.

8. Quali sono stati gli incontri di discussione e riflessione?

Gli alunni hanno interagito con le persone intervistate, ponendo quesiti e stimolando la discussione. La riflessione è stata individuale.

9. Ci sono state attività di sostegno e in quali momenti?

Le insegnanti sono intervenute nella selezione delle domande per le interviste presentate dai gruppi.

10. *Che cosa possiamo dire su:*

- *mantenimento degli impegni individuali e/o di gruppo*
- *rispetto delle scadenze*
- *livello di collaborazione*

La scarsa collaborazione tra gli elementi del gruppo ha comportato tempi lunghi nella realizzazione scritta delle risposte alle domande e scarso rispetto dei tempi concordati.

11. *Quali cambiamenti abbiamo osservato negli studenti disabili?*

Gli alunni disabili hanno partecipato all'attività con interesse: non solo hanno letto alcune delle domande previste, ma hanno anche formulato personalmente quesiti alle persone intervistate, dimostrando così un particolare coinvolgimento nell'attività. Ambra, Giada e Giacomo si sentono parte integrante della classe e interagiscono maggiormente con i loro compagni.

Tabella 6. *Sintesi delle osservazioni dei docenti durante l'Attività 3*

#### ATTIVITÀ 4. "Incontrando ed educando".

A questo punto è sorta l'esigenza di rendere partecipi al progetto anche altre persone dell'Istituto. Si trattava di studiare come. Un'idea è stata quella di progettare incontri con studenti e docenti di altre classi.

Lo scopo dell'attività è stato quello di sensibilizzare alunni e docenti sull'importanza di vivere in un ambiente sicuro e per rafforzare le loro conoscenze sulle norme e sulle corrette procedure di evacuazione da attivare in caso di emergenza, evidenziando gli aspetti che mirano a migliorare la percezione del rischio e stimolando ad assumere atteggiamenti e comportamenti sicuri.

Per quanto riguarda i docenti, in aprile, durante i consigli di classe, sono state lette dai coordinatori dei consigli stessi gli opuscoli informativi già diffusi nell'Istituto dal referente alla sicurezza, riguardanti le procedure di evacuazione esistenti. Per gli studenti, gli alunni coinvolti nel progetto hanno programmato alcuni incontri con i compagni di altre classi e sezioni, compresi gli alunni disabili del gruppo "Crescere insieme".

Considerati i tempi limitati a disposizione, la scelta è caduta sulle classi prime, perché meno formate rispetto agli alunni delle altre classi su queste tematiche e forse più ricettivi e disponibili ad approfondirle, e perché avrebbero avuto modo di sviluppare e consolidare le proprie conoscenze in tema di sicurezza in alcune discipline professionalizzanti durante i successivi anni scolastici.

Come modalità di intervento, gli studenti hanno scelto la presentazione in PowerPoint. Si trattava dunque di preparare alcune slide. Gli studenti, autonomamente organizzatisi in gruppi di quattro o cinque, hanno ricercato il materiale necessario alla realizzazione delle slide. Queste sono poi state assemblate in un unico lavoro in PowerPoint, con l'inserimento di alcune foto realizzate durante le attività precedenti (Fig. 8). I contenuti hanno riguardato il rischio nella sua definizione e nella sua percezione, sia negli ambienti di lavoro che a scuola; la prevenzione del rischio, con particolare attenzione a situazioni di incendio e terremoto; le corrette procedure di evacuazione; la segnaletica di riferimento.



Fig. 8. Alcune slide dalla presentazione in PowerPoint fatta dagli studenti

Il prodotto è servito come supporto negli incontri che ogni gruppo ha tenuto con la classe assegnata. I gruppi hanno scelto come modalità di interazione la forma della lezione dialogata e partecipata. Gli interventi sono stati poi adattati in base alle capacità proprie di saper parlare in pubblico, di sapersi relazionare con gli altri e in base al coinvolgimento e alla partecipazione della classe presente.

Durante la presentazione, gli alunni hanno esposto il progetto "Abbattiamo il rischio" evidenziando i momenti e gli aspetti più significativi di tutto il loro percorso biennale, soffermandosi in particolare sulle criticità emerse durante l'evacuazione "selvaggia" dell'anno precedente e durante le evacuazioni guidate da alcuni esperti del team di progetto (Figg. 9-12). Tra gli alunni disabili, agli incontri erano presenti solo Giacomo e Ambra, in quanto Giada e Saverio erano impegnati in attività di stage. Giacomo si è mostrato particolarmente attivo e, coinvolto dall'insegnante di sostegno con domande semplici e mirate, è riuscito a definire con precisione il ruolo dell'apri-fila e del chiudi-fila ed ha individuato le corrette modalità di comportamento da tenere in caso di terremoto: disporsi sotto i banchi durante la scossa, e al termine della stessa disporsi ordinatamente in fila indiana dietro all'apri-fila, uscire dall'aula velocemente ma senza correre. Ha avuto modo così di potenziare le proprie conoscenze sulle procedure di evacuazione e di rafforzare la propria capacità di interagire con persone non conosciute. Ambra, anche se stimolata dalle insegnanti e dai compagni di classe, ha mantenuto un atteggiamento poco partecipativo, limitandosi ad ascoltare e a dare cenni di consenso durante la discussione.



*Figg. 9-12. Alcuni momenti della presentazione alle classi prime*

Particolare attenzione è stata rivolta ai ragazzi del gruppo “Crescere insieme”. All’incontro erano presenti anche le insegnanti di sostegno degli alunni disabili. Giacomo, supportato da un compagno di classe, ha parlato dell’esperienza vissuta all’interno del progetto: attraverso alcune domande stimolo proposte da alcuni docenti, si è soffermato in particolare sul comportamento da tenere in caso di terremoto, sia durante che dopo la scossa. Successivamente, per rafforzare quanto esposto, i ragazzi del progetto hanno coinvolto tutti i presenti a simulare le procedure da tenere in aula in caso di sisma.

Dall’analisi dei dati raccolti sull’attività è emerso che questa esperienza è stata considerata dagli alunni la più significativa tra quelle realizzate (Tabella 7). Anche per noi insegnanti la valutazione è estremamente positiva: l’attività ha contribuito a potenziare l’autostima e ha permesso di perseguire pienamente gli obiettivi di comunicare e di relazionarsi con gli altri utilizzando strutture e linguaggio appropriati, e di collaborare e partecipare.

| DATI DI FEEDBACK - ATTIVITÀ 4  |   |               |  |             |                                    |
|--|---|---------------|--|-------------|------------------------------------|
| <b>17/ 22<br/>(presenze sul<br/>totale alunni)</b>   | <b>Attività “Incontrando ed educando”</b>   |               | Classe IV DS<br>I.I.S.Einstein-Nebbia - Loreto |             |                                    |
| 1. <i>Quanto all'interesse suscitato in te dall'attività ti ritieni</i>  | Molto insoddisfatto   | Insoddisfatto | Abbastanza soddisfatto                         | Soddisfatto | Molto soddisfatto                  |
|  | <input type="checkbox"/>  | 1             | <input type="checkbox"/>                       | 5           | 11                                 |
| 2. <i>L'attività ha migliorato la voglia di approfondire gli argomenti inerenti al progetto stesso?</i>  | Assolutamente no  | Né sì né no   | Abbastanza                                     | Sì          | Sì, molto                          |
|  | <input type="checkbox"/>  | 1             | 2  | 6           | 8                                  |
| 3. <i>Sei soddisfatto di quello che hai imparato a fare o in cui sei migliorato? (acquisire ed interpretare informazioni, comunicare con adulti e con coetanei, interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie ed altrui capacità)</i> | Molto insoddisfatto   | Insoddisfatto | Abbastanza soddisfatto                         | Soddisfatto | Molto soddisfatto                  |
|  | <input type="checkbox"/>  | 1             | <input type="checkbox"/>                       | 9           | 7                                  |
| 4. <i>Ti senti ora più sicuro nell'affrontare in classe gli argomenti trattati durante l'attività?</i>   | Assolutamente no  | Non saprei    | Abbastanza                                     | Sì          | Sì, molto                          |
|  | <input type="checkbox"/>  | 1             | <input type="checkbox"/>                       | 7           | 9                                  |
| 5. <i>Durante l'attività c'erano tempo e modo di intervenire e chiedere chiarimenti o approfondimenti?</i>   |   |               |  | Sì          | No                                 |
|  |   |               |  | 17          | -                                  |
| 6. <i>Sei riuscito a conciliare l'impegno richiesto dall'attività con lo studio dedicato alle materie disciplinari?</i>  | Assolutamente no  | Poco          | Abbastanza                                     | Sì          | Ho organizzato meglio il mio tempo |
|  | <input type="checkbox"/>  | 1             | 1  | 15          | <input type="checkbox"/>           |
| <i>La cosa migliore dell'attività (punto di forza)</i>   | Dialogo proficuo con i ragazzi, possibilità di rapportarsi con gli alunni di classi inferiori, partecipazione attiva degli spettatori, aumento della propria autostima  |               |  |             |                                    |
| <i>La cosa da migliorare (area di miglioramento)</i>   | Apertura a tutte le classi, non solo alle prime.  |               |  |             |                                    |
| <i>Spazio a disposizione per tue eventuali osservazioni:</i>   | Gli alunni hanno rilevato che questa attività è stata la più interessante e la più significativa. Alcuni hanno scoperto di avere buone capacità di comunicazione e di relazione; per altri, invece, è emerso che le capacità di parlare al pubblico dovrebbero essere potenziate. |               |  |             |                                    |

Tabella 7. Risultati della scheda di feedback sull'Attività 4



Tale attività ha permesso di potenziare negli alunni queste competenze chiave:

- acquisire, interpretare e collegare le informazioni, quando i ragazzi hanno dovuto fare una ricerca per trovare immagini e informazioni sia su Internet che tra il materiale fotografico raccolto durante i vari incontri del progetto;
- risolvere problemi, durante l'organizzazione degli incontri, per esempio quando gli alunni hanno dovuto concordare gli orari e predisporre la strumentazione necessaria;
- collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri;
- agire in modo autonomo e responsabile, nei momenti in cui si sono trovati a prendere decisioni nel lavoro nei gruppi;
- comunicare e rappresentare, attraverso la comprensione di messaggi di genere diverso e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi, mediante diversi supporti, in particolare durante la scelta delle informazioni e dei messaggi da dare nella preparazione del PowerPoint;
- comunicare sia con adulti che con coetanei, scegliendo il registro linguistico adeguato durante la presentazione.

## Esiti

Complessivamente, durante la realizzazione del progetto gli studenti hanno avuto modo di sviluppare e potenziare molte delle competenze chiave di cittadinanza nei vari momenti del progetto (Tabella 8).

| Competenze chiave di cittadinanza   | Occasione di sviluppo   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• saper comunicare, attraverso la comprensione di messaggi di diverso genere e complessità trasmessi utilizzando diversi linguaggi e supporti</li> <li>• rappresentare varie tipologie di situazioni utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quando gli alunni hanno stilato i testi e poi li hanno descritti ai loro compagni di classe;</li> <li>- durante l'organizzazione e la realizzazione delle interviste;</li> <li>- durante la presentazione in PowerPoint alle classi prime in cui hanno dovuto scegliere un registro linguistico adeguato;</li> <li>- durante l'incontro con il gruppo "Crescere insieme" in cui gli alunni hanno dovuto utilizzare un linguaggio semplice ma efficace, utilizzando anche il linguaggio del corpo.</li> <li>- nella preparazione del PowerPoint: in quell'occasione infatti hanno tenuto conto della diversa tipologia di utenza e quindi hanno sviluppato la comunicazione visiva tenendo conto degli alunni disabili, selezionando immagini efficaci e prestando attenzione alla disposizione del testo.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• saper collaborare e partecipare</li> <li>• saper agire in modo autonomo e responsabile</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- I ragazzi si sono trovati ad interagire in gruppo in più occasioni: per es., nella preparazione delle interviste e nell'allestimento degli incontri con le classi prime. In tutti questi casi hanno dovuto comprendere i diversi punti di vista, valorizzare le proprie e le altrui capacità, gestire la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.</li> <li>- nella realizzazione dell'evacuazione guidata per il monitoraggio di luoghi e persone;</li> <li>- durante la prima attività nella stipula del contratto di collaborazione e pianificazione;</li> <li>- nell'organizzazione degli incontri relativi all'attività "Incontrando ed educando".</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• saper risolvere problemi e scegliere gli strumenti più adatti per raccogliere i dati significativi per l'analisi del problema</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- in particolare durante le riunioni svolte per l'organizzazione degli incontri di divulgazione per docenti e studenti dell'attività 4;</li> <li>- durante la riflessione guidata dell'attività 2 "Riflettiamo insieme" (Tabella 2).</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• saper individuare collegamenti e relazioni</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nella realizzazione della presentazione in PowerPoint e nel dialogo con le classi prime, durante i quali gli alunni hanno tenuto conto delle varie informazioni acquisite durante la visita al SOUP e CAPI, durante le prove di evacuazione, durante gli incontri con gli esperti.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• saper acquisire ed interpretare l'informazione</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- in particolare durante le interviste nell'attività "Sicurezza a scuola" e nel momento in cui dovevano presentare gli esiti delle interviste effettuate.</li> </ul>   |

Tabella 8. *Un quadro delle competenze in sviluppo nel progetto*

Hanno inoltre acquisito la consapevolezza di come si gestisce un rischio. In particolare hanno imparato:

- a passare da una reazione istintiva del rischio ad una reazione consapevole dello stesso;
- a gestire un rischio in situazioni che coinvolgono anche altre persone, in particolare quelle con disabilità anche temporanee;
- ad essere consapevoli che qualunque situazione di emergenza può essere affrontata contando non solo sulle proprie risorse ma anche sull'aiuto degli altri.

Le competenze elencate hanno contribuito a promuovere l'autonomia, a sviluppare il senso di responsabilità, a sviluppare la consapevolezza di vivere in un ambiente sicuro, a saper individuare e interpretare la segnaletica di emergenza utilizzata nell'ambiente di lavoro, a saper organizzare la propria attività, essendo consapevoli dei risultati che si vogliono raggiungere, a lavorare in gruppo in modo efficace e produttivo con spirito di collaborazione e condivisione, a saper produrre un elaborato, un'intervista da esporre sia in modo scritto che orale, utilizzando strutture e linguaggio appropriati.

Tutto ciò al fine di rispettare gli altri e l'ambiente, di essere disponibili verso ogni forma di diversità anche temporanea, di sviluppare il senso del diritto alla sicurezza attraverso la consapevolezza dei rischi e della loro prevenzione, di educare gli altri alla sicurezza, di sapersi comportare in modo adeguato e responsabile in situazioni di emergenza, di saper lavorare in team per la realizzazione di un lavoro, di potenziare la capacità di comunicazione.

## Bilancio e riflessioni conclusive

In sede di bilancio, ci piace segnalare questi aspetti positivi del progetto riferiti ad alunni e docenti.

*La partecipazione.* Gli studenti sono stati coinvolti in ogni fase del progetto: dalla pianificazione, allo sviluppo, al monitoraggio e valutazione, e l'interesse e la partecipazione attiva sono gradualmente aumentate.

*La collaborazione nei gruppi.* Nonostante le difficoltà iniziali, queste sono state superate nello svolgimento dell'attività "Incontrando ed educando", durante la quale gli alunni hanno dimostrato di saper lavorare in modo efficace e produttivo con spirito di collaborazione e condivisione.

*Il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni disabili.* Il fatto di doversi relazionare con alunni disabili in un contesto diverso da quello abituale di classe ha permesso agli alunni di rivalutare il compagno disabile, accettando le sue diversità e considerandole come un valore aggiunto. Ad esempio, durante l'evacuazione guidata dall'ing. Vitali, Giada ha interagito, insieme ai compagni del gruppo a cui era stata assegnata, in modo più attivo e dinamico rispetto all'atteggiamento che tiene in classe durante le lezioni. I compagni di conseguenza vedendo questo suo diverso modo di porsi nel gruppo, le hanno assegnato compiti specifici da svolgere individualmente, come la rilevazione dei dati temporali di uscita degli alunni della classe monitorata durante l'evacuazione. Questo le ha permesso di svolgere il compito assegnato con diligenza e determinazione, facendole acquisire una maggiore stima di sé e permettendole di proseguire nelle successive attività del progetto con un atteggiamento propositivo e fattivo. D'altro canto, il gruppo ha rivalutato la compagna vedendola non più come un elemento passivo ma come una utile risorsa.

Anche durante l'attività "Incontrando ed educando" il modo di porsi semplice e spontaneo di Giacomo ha contribuito a catturare l'attenzione dei partecipanti durante gli incontri con le classi prime, rappresentando un utile supporto per i compagni che conducevano l'attività. Giacomo è stato coinvolto in tutti gli incontri programmati, poiché i compagni lo hanno considerato come "punto di forza" per lo svolgimento della lezione.

*Consapevolezza.* Nel complesso gli studenti hanno acquisito maggiore consapevolezza dell'importanza della sicurezza, rivalutando il ruolo dell'intero progetto e sottolineando come la sicurezza non sia solo un diritto della persona, ma anche un valore da trasmettere agli altri.

Gli alunni disabili si sono dimostrati disponibili al coinvolgimento nei lavori proposti; per Giada e Giacomo è migliorata la loro capacità di relazionarsi con il gruppo classe.

Per noi docenti il progetto ha rappresentato un'opportunità per migliorare le conoscenze sulle metodiche della ricerca azione, utilizzate come dispositivo per interrogarsi e riflettere sul proprio insegnamento, come linee guida per la progettazione di percorsi educativi e per gestire situazioni problematiche; inoltre alcuni strumenti operativi per la progettazione, documentazione e monitoraggio delle azioni utilizzati nel progetto, come ad esempio le schede di *feedback*, hanno rappresentato un utile supporto all'interno dei rispettivi ambiti disciplinari.

Con questo progetto abbiamo acquisito la consapevolezza che in una classe dove sono presenti alunni disabili la situazione di rischio va affrontata cercando di agire in modo

razionale piuttosto che in modo impulsivo e comunque in una qualunque classe, durante una situazione di emergenza, qualsiasi alunno può manifestare stati emozionali non controllati che necessitano di una azione di sostegno fattiva da parte dell'insegnante.

La possibilità di entrare in contatto con esperti e strutture che operano nell'ambito della sicurezza (visita al SOUP e CAPI, incontri con la geologa e l'ingegnere che ha curato le prove di evacuazione) ha permesso di potenziare le conoscenze personali su queste tematiche e di sviluppare maggiore consapevolezza e attenzione per gli aspetti logistici e fisici legati alla sicurezza, per la costruzione di una cultura della prevenzione.

Gli interventi della psicologa hanno contribuito a sviluppare la capacità di gestire le emozioni, in particolare nelle situazioni di emergenza.

Infine, ma non minore per importanza, durante l'intero percorso biennale abbiamo avuto modo di accrescere la nostra sensibilità nei confronti delle differenze individuali.

# Insieme nell'emergenza

*Cristina Luzi, Annamaria Monachesi, Nunzia Savino<sup>1</sup>*

*IPS "Ivo Pannaggi", sede associata dell'I.I.S. "Bramante", Macerata*

## Il contesto

*La scuola.* L'Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali "Ivo Pannaggi" è sede associata dell'Istituto di Istruzione Superiore "Bramante", creatosi in seguito ad un'operazione di dimensionamento scolastico provinciale, operativa dall'anno scolastico 2007-2008 (Fig. 1).

L'IPS "Ivo Pannaggi" percorre da anni una stimolante via per rispondere alle esigenze implicite ed esplicite di tutti gli studenti e delle loro famiglie, sia nell'ambito dell'individuazione delle richieste/bisogni, sia soprattutto in termini di costruzione di un'offerta formativa articolata, ampia, esauriente, in cui il soggetto in apprendimento sia sempre il vero centro dell'azione educativa, come chiaramente premesso nel Piano dell'Offerta Formativa d'Istituto.

Nelle strategie di pianificazione degli interventi didattici individualizzati, il focus è posto prioritariamente sulla realizzazione di curricula flessibili, nei quali siano assicurati l'accoglienza, il rispetto per le diversità e il sostegno alle varie individualità. Pertanto, attraverso l'attivazione di modalità d'insegnamento individualizzato, che tengano conto dei diversi stili cognitivi dei singoli apprendenti, si rispettano i differenti ritmi di apprendimento e si favoriscono le singole potenzialità.

<sup>1</sup> Cristina Luzi è docente utilizzata in attività di sostegno ed è stata referente nella prima annualità; Annamaria Monachesi è docente di trattamento testi ed è stata documentalista; Nunzia Savino è docente di lettere, coordinatrice della classe, ed è stata referente nella seconda annualità.



Fig. 1. *La scuola*

Tramite l'utilizzo di metodologie didattiche, quali il *problem solving* e il *cooperative learning*, si potenzia l'integrazione e si valorizzano le doti personali di ciascuno.

In particolare, il nostro Istituto, sin dagli anni '80, ha accolto alunni diversamente abili e si è misurato con numerose attività inerenti l'integrazione, dalla formazione all'aggiornamento, alla consulenza, ai progetti di preparazione all'inserimento lavorativo di tali alunni, grazie alla realizzazione di una "Sperimentazione Educativa Individualizzata" (SEI), giunta al suo diciottesimo anno di attuazione. Con questo progetto si è avuto modo di approfondire e migliorare la qualità dell'integrazione delle diversità anche in materia di sicurezza, allargandone il contesto culturale all'intera comunità scolastica.

Negli ultimi anni l'Istituto è stato interessato altresì da un notevole incremento di alunni stranieri, anche di recente immigrazione; attualmente, si registra la presenza complessiva di circa 55 alunni, eterogenei sia per nazionalità sia per livello di conoscenza della lingua italiana, i quali, all'inizio dell'anno scolastico, presentavano problematiche differenti. Considerata la varietà delle culture e delle situazioni concrete di ogni singolo alunno, l'Istituto ha realizzato, nell'ambito del progetto "Intercultura", iniziative atte a garantire un'accoglienza adeguata, a sviluppare l'acquisizione della lingua italiana e a promuovere attività volte ad evitare la dispersione e l'insuccesso scolastico e favorire l'integrazione e l'educazione interculturale.

Infatti, si considerano fondanti e prioritari dell'intera offerta formativa i seguenti *obiettivi*:

- l'acquisizione di un sistema di valori, coerenti con i principi e le regole della convivenza civile, a cui conformare i comportamenti individuali e sociali;
- la conoscenza e la consapevolezza di se stessi, vale a dire delle proprie inclinazioni, attitudini e capacità, nonché dei propri limiti, per un successivo conseguimento del senso di responsabilità, indipendenza e costruttività delle problematiche del reale, attraverso l'applicazione dei modelli culturali acquisiti;

- la capacità di interagire e lavorare in team nella realizzazione di progetti di vario tipo, in particolare quelli connessi all'apprendimento delle *life skills*.

*La classe.* La classe, scelta all'interno del nostro Istituto lo scorso anno per la realizzazione del progetto "Tra svantaggio e sicurezza. Un'autonomia possibile" e che quest'anno, nell'ambito dello stesso progetto, ha attuato il progetto "Insieme nell'emergenza", è una classe seconda, precisamente la II A BEAT, cioè la classe seconda del biennio economico-aziendale turistico.

Lo scorso anno la scelta cadde su questa classe per una serie di ragioni:

- era una prima e garantiva la partecipazione ad un progetto di durata biennale;
- c'era un gruppo di docenti (curricolari e di sostegno) sensibile alla problematica di fondo e disponibile alla partecipazione;
- la classe accoglieva, in particolare, un'alunna con lievi difficoltà cognitive e con un grave handicap motorio che poteva permettere di calibrare le varie azioni proposte in questa esperienza.

All'inizio dello scorso anno la classe era formata da 25 alunni: 7 maschi e 18 femmine, di cui 14 stranieri di 7 diverse nazionalità e 12 italiani, non tutti della provincia di Macerata, di cui 2 con bisogni educativi speciali. Alla fine dell'anno un'alunna cambiò scuola e tre non furono ammessi alla classe seconda. Ai 21 alunni rimasti si sono aggiunti quest'anno tre non ammessi alla classe terza e quattro provenienti da altre scuole, sette alunni quindi nuovi al progetto. Di conseguenza la classe quest'anno è risultata formata da 28 alunni, in particolare 10 maschi e 18 femmine, di cui 13 stranieri di otto diverse nazionalità e 15 italiani, non tutti della nostra regione e, se di questa, non tutti della provincia di Macerata, di cui quattro con bisogni educativi speciali (Fig. 2).



Fig. 2. *La classe del progetto*

Tanta eterogeneità potrebbe far pensare ad una classe disunita e di difficile gestione. Niente di tutto questo. Dopo la fase di conoscenza reciproca, all'inizio dello scorso anno, con la serie di attività poste in essere da anni nel nostro Istituto dal progetto "Intercultura", attività volte all'integrazione e alla socializzazione degli alunni stranieri, e con la serie di interventi educativo-didattici attivati dal progetto SEI, azioni di sostegno miranti a soddisfare i bisogni di alunni in difficoltà e non solo, oggi siamo di fronte ad una classe unita, solidale e disponibile ad ogni tipo di iniziativa le si proponga, iniziativa che è solita portare a termine con discreto successo. E questo non per evitare l'impegno scolastico, perché la classe, nella quasi totalità, ottempera ai suoi doveri; se qualche elemento è recalcitrante, rischia di restare solo e, per evitare questo, si lascia trainare dagli altri. La classe in questione è, quindi, una classe 'vivace' sotto tutti i punti di vista, naturalmente anche nel comportamento, ma, richiamata all'ordine, si rimette in riga.

### *Il profilo degli alunni diversamente abili della classe*

Mario<sup>2</sup> presenta un ritardo mentale lieve, con associati deficit motorio-prassico ed instabilità attentiva, ed evidenti difficoltà caratteriali; in particolare, mostra atteggiamenti oppositivi nei confronti dell'adulto quando viene ripreso o richiamato, mentre predilige i coetanei più trasgressivi, dei quali imita gli atteggiamenti e ne diventa elemento gregario. Non ama l'impegno, ma predilige ancora la sfera ludica; si mostra per lo più volitivo e questo gli permette di raggiungere semplici obiettivi didattici.

Michele presenta un deficit intellettivo di grado medio con difficoltà nelle performance cognitive e nell'apprendimento scolastico. Si riscontrano problematiche nei processi logico-astratti, nell'asse affettivo relazionale (inibizione affettiva e scarsa autostima) e nell'asse comunicazionale e linguistico: difficoltà nell'articolazione della parola e nella grafia (corsivo), difficoltà nella memorizzazione e nella rielaborazione dei contenuti in modo personale e difficoltà a riferire con linearità e chiarezza gli argomenti trattati sia all'orale che allo scritto.

Paola, con sospetta amiotrofia spinale e deformazioni articolari multiple, deambula autonomamente per brevi tratti; il suo livello cognitivo è parzialmente adeguato all'età. Di nazionalità albanese, ha strutturato la lingua italiana in modo sufficiente, sia a livello di comprensione che di produzione autonoma; ha un carattere vivace e mostra un atteggiamento positivo verso l'esterno; è consapevole sia di ciò che riesce a fare in autonomia sia di ciò in cui ha bisogno di aiuto, che chiede senza problemi.

Gianni presenta un funzionamento intellettivo limite, con prevalente compromissione delle *performance*, profilo disomogeneo e disturbo negli apprendimenti delle aree logico-matematica e linguistico-espressiva (dislessia e disgrafia); i tempi di lavoro sono brevi e discontinui, la memoria risulta carente in rapporto all'età; presenta un disturbo di ansia da prestazione che lo porta a velocizzare così tanto i tempi delle *performance* da rendere le stesse non adeguata al compito.

<sup>2</sup> I nomi degli alunni diversamente abili sono fittizi.



### *Il profilo degli alunni stranieri della classe*

Come già detto nella presentazione della classe, in questa ci sono tredici alunni stranieri di otto nazionalità diverse:

- 1 nato in Italia da genitori marocchini;
- 1 nato in un Paese dell'Unione Europea (Romania);
- 5 nati in un Paese Europeo non dell'Unione (Macedonia, Moldavia, Russia, Albania);
- 2 nati in Perù;
- 2 nati in Ecuador;
- 2 nati in Marocco.

A parte l'alunna nata in Italia, quattro hanno frequentato la scuola italiana fin dall'inizio, quattro si sono inserite nella scuola secondaria di primo grado, quattro si sono inserite nella scuola secondaria di secondo grado.

In famiglia, dove vivono per metà con un genitore, per l'altra metà con due, parlano la loro lingua madre, ad eccezione di quattro/cinque di loro; molti dei loro genitori, pur possedendo in patria un titolo di studio di un certo livello (dal diploma di scuola superiore di secondo grado alla laurea), in Italia svolgono per lo più il lavoro di operaio.

## **Il progetto**

Il progetto "Insieme nell'emergenza" condivide la filosofia dell'Istituto incentrata sui seguenti elementi:

- l'alunno, che arriva a scuola con "uno zaino già pieno di cose" è al centro dell'attività didattica;
- crescere insieme significa accettare l'altro, il diverso, in una logica d'integrazione a 360 gradi;
- gli argomenti del progetto sono parte integrante del curriculum scolastico relativo alle varie discipline coinvolte: Italiano, Trattamento Testi, Sostegno, Religione, Psicologia, Inglese, Francese, Disegno grafico, Cittadinanza e Costituzione.

L'idea di fondo è potenziare la cultura della sicurezza rispetto alle varie diversità, sia della classe individuata che dell'intero Istituto, cultura che finora non è stata oggetto di reale approfondimento all'interno della nostra comunità scolastica. Siamo infatti convinte che agire per migliorare le competenze rispetto alle diversità sia automaticamente agire per tutti, e che le competenze acquisite, utili per fronteggiare momenti di emergenza scolastica, siano competenze valide per la vita.

Questa dunque è stata l'area problematica individuata per la nostra ricerca azione, che si poneva questi *obiettivi specifici*, utili per la scuola e anche per la vita:

- far comprendere i fondamenti delle istituzioni della vita sociale, civile e politica;
- far acquisire i concetti fondamentali della normativa riguardante la sicurezza nei posti di lavoro;
- rendere fruibile, in relazione alle varie diversità, il piano di emergenza dell'Istituto;
- far comprendere l'importanza di saper gestire la relazione d'aiuto nella diversità attraverso l'analisi di semplici testi poetici, come possibile strumento di interpretazione della realtà sociale alla quale si ispirano.

Accanto a questi obiettivi specifici, si è cercato di conseguire anche tutta una serie di *obiettivi trasversali*; eccoli qui di seguito:

- consolidare la cultura dell'integrazione, mediante l'interdisciplinarietà e la cooperazione, e dell'inclusione delle differenze, valorizzandole come risorsa positiva in un clima adulto di reciprocità, teso alla piena realizzazione delle potenzialità di ciascuno;
- migliorare l'efficacia dell'intervento didattico, in una sorta di nuove "strategie di cerniera" tra l'alunno disabile e gli altri, rendendo così significativa la sua presenza, tramite una corresponsabilità educativa;
- organizzare il contesto d'inclusione per ridurre l'handicap e realizzare un dialogo multi-prospettico necessario a sostenere l'integrazione delle risorse e degli alunni;
- potenziare la consapevolezza della diversità insita nell'unicità delle persone e non nella loro cultura; della cultura della sicurezza; del proprio agire, acquisendo tecniche, anche individualizzate, inerenti l'emergenza; dell'importanza di ogni intervento disciplinare per la realizzazione di un obiettivo comune, la sicurezza; della reciprocità tra insegnante curricolare e insegnante specializzato, uniformando il repertorio comportamentale e linguistico per un sostegno più efficace alla comunità di apprendimento.

Le attività teorico-pratiche, messe in atto per il raggiungimento dei suddetti obiettivi, hanno riguardato più aree<sup>3</sup>.

Il progetto, di durata annuale, si è articolato in *tre fasi*: quella dell'informazione, del coinvolgimento (di tutto il personale della scuola, del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione, dell'intero consiglio di classe, nonché degli alunni della stessa) e della verifica delle conoscenze pregresse in materia di sicurezza; quella dello sviluppo delle attività teorico-pratiche; quella della documentazione e diffusione dell'esperienza.

### *L'informazione e il coinvolgimento*

Vista la tematica affrontata nel progetto, la sicurezza, era inevitabile coinvolgere l'intera comunità scolastica.

*La Dirigente scolastica.* Quest'anno c'è stato un cambio della dirigenza; pertanto, si è illustrato all'attuale capo d'Istituto il lavoro svolto nella prima annualità; questi ne ha riconosciuto la positività nel miglioramento dell'attuale piano di emergenza e ha sentito la necessità di sostenerne la prosecuzione.

<sup>3</sup> Queste le aree coinvolte nel progetto:

AREA UMANISTICA – attività teoriche. Italiano: le diversità nei componimenti poetici; Cittadinanza e Costituzione: la sicurezza nei posti di lavoro (esperto esterno); Religione: non le diversità, ma la diversità in quanto ogni persona è diversa dall'altra; Psicologia: la gestione delle emozioni, in particolare della paura nelle situazioni di emergenza.

AREA ARTISTICA – attività pratiche. Disegno grafico: realizzazione di simboli geometrici a varie tinte e loro applicazione lungo i percorsi di evacuazione per una chiara decodifica delle mappe del piano d'emergenza; Lingue straniere: traduzione delle norme di comportamento in caso d'emergenza nelle varie lingue presenti nell'Istituto: inglese, francese, spagnolo, marocchino, urdu, albanese.

AREA TECNOLOGICA – attività pratiche. Trattamento Testi: uso del software specifico per la ricerca, la documentazione e la diffusione dei materiali mediante la creazione di documenti digitali da inserire nella intranet d'Istituto sia per gli studenti che per i docenti.

*I docenti.* Naturalmente i più coinvolti sono stati i docenti referenti del progetto, motivati a realizzare il percorso con la classe scelta e sostenuti da un percorso di formazione ispirato alla stimolante ottica della ricerca azione; così le varie azioni in cui la classe è stata impegnata hanno sensibilizzato alla problematica prima gli altri membri del consiglio di classe e poi l'intero corpo docente, soprattutto quando si sono effettuate le varie prove di evacuazione, in cui ognuno deve essere responsabile non solo di se stesso, ma anche degli altri.

In particolare, la referente, nonché coordinatrice del consiglio di classe, illustrò le finalità, i contenuti, le attività e gli strumenti delle varie fasi del progetto ai restanti docenti del consiglio di classe, chiedendo la loro collaborazione per lo svolgimento di alcune particolari attività sulla base delle loro competenze.

Alcuni docenti diedero volentieri la loro disponibilità entrando nel vivo del progetto con attività specifiche proposte dal team di progetto, come si illustrerà in seguito. Il resto del corpo docente dell'Istituto è stato coinvolto in vari modi:

- presentazione del progetto all'interno di una seduta collegiale;
- somministrazione di un questionario di verifica della comprensione del piano di emergenza ed evacuazione fornito dall'ingegner Vitali, coordinatore delle stesse;
- osservazione della classe al lavoro, nei vari corridoi dell'Istituto, di semplificazione del piano di emergenza, in particolare delle vie di fuga.

*Il Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione.* Questo professionista, esterno alla scuola, già informato lo scorso anno dell'attività intrapresa dal gruppo di progetto interno all'Istituto, si è inevitabilmente coinvolto, vista la necessità del suo apporto in alcune specifiche azioni del progetto; infatti, soprattutto nelle prove di evacuazione e su esplicita richiesta del coordinatore delle stesse, ha dovuto fornire ed illustrare le piantine dei vari locali dell'Istituto, nonché il piano di emergenza da lui elaborato e rivisto grazie al confronto con altri esperti della materia. Il responsabile della sicurezza, vale a dire del servizio di prevenzione e protezione, è stato molto disponibile a fornire il materiale richiesto, a dare spiegazioni sul piano di emergenza, a rivedere alcuni punti critici e ad integrare le piantine con le norme dell'evacuazione tradotte in varie lingue, traduzione che è stata l'oggetto di una delle azioni del progetto.

*Il personale ATA.* Tecnici e collaboratori sono stati continuamente coinvolti, ognuno con il proprio ruolo nelle prove di evacuazione, nella messa a punto e talora nell'uso degli strumenti di osservazione; naturalmente, anche loro hanno potuto osservare gli studenti alle prese con le attività pratiche nei vari locali della scuola e hanno trasferito i dati raccolti durante le varie esperienze in formato digitale accessibile all'informazione e alla loro diffusione.

*Gli studenti dell'Istituto.* Alcuni sono stati coinvolti nella compilazione di un questionario di verifica della comprensione del piano di emergenza ed evacuazione fornito dall'ingegner Vitali, coordinatore delle stesse; altri, anche direttamente, per foto e riprese video nelle prove di evacuazione, sia selvagge che guidate, e nel corso di una lezione tenuta da un esperto della sicurezza, lezione che ha visto anche la partecipazione di un'altra classe che raccoglieva materiale utile alla redazione di articoli per il progetto "Radioattivi" che stava seguendo; poi, hanno potuto osservare i compagni coinvolti nel progetto alle prese con la semplificazione delle vie di fuga nei vari locali della scuola, alcuni ap-

prezzando il loro operato, altri criticandolo perché darebbe all'Istituto l'aspetto di scuola elementare, altri considerandolo una perdita di tempo.

Alcuni alunni stranieri hanno offerto la conoscenza della loro lingua natale per la traduzione in varie lingue (arabo, urdu, spagnolo, albanese) delle norme da seguire in caso di evacuazione presenti in ogni ambiente scolastico; i ragazzi con handicap più grave sono stati coinvolti dai loro insegnanti di sostegno in un'ulteriore semplificazione delle vie di fuga realizzando dei semplici disegni; i rappresentanti di tutte le classi sono stati invitati a partecipare, sin dalla fine dello scorso anno, al convegno tenutosi a Loreto in cui veniva fatto il punto della situazione dopo la prima annualità del progetto "Tra svantaggio e sicurezza".

*Gli studenti della classe di progetto.* Sin dal primo anno sono stati coinvolti in vari modi: illustrazione del progetto da parte dei docenti referenti; illustrazione, da parte dei responsabili della Protezione Civile, durante una visita alla loro sede, dei compiti da loro svolti, del materiale usato e delle attrezzature (container e sala operativa) necessari per lo svolgimento delle varie azioni in caso di calamità naturali; illustrazione da parte di un responsabile della Regione Marche, durante una visita alla sua sede, dei compiti del Consiglio Regionale con riferimento agli accordi con la Protezione Civile in termini d'informazione, formazione ed educazione sulle tematiche della sicurezza.

Hanno inoltre approfondito le loro conoscenze in fatto di calamità naturali in un incontro con una geologa e in fatto di conoscenza delle emozioni legate soprattutto alla paura in un ulteriore incontro con una psicologa-psicoterapeuta. Sono stati parte attiva durante le prove di evacuazione "selvaggia" e guidata, informati sulle procedure, nel primo caso dai docenti referenti e dal Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione dell'Istituto, nel secondo dall'ingegnere della Protezione Civile che li ha impegnati anche in prove di spegnimento incendio. Il convegno di Loreto ha concluso questa prima fase che ha procurato agli studenti coinvolti un consistente bagaglio culturale da cui sono partiti per l'attuale progetto che quindi è iniziato con un'informazione generale sulle attività da svolgere quest'anno ed ha continuato con un patto di corresponsabilità nel portare a termine insieme l'intera progettualità proposta.

Dunque, la prima fase ha previsto, oltre al coinvolgimento delle varie figure preposte all'attuazione della progettualità, ognuna secondo il suo ruolo, anche una verifica delle conoscenze pregresse in materia di inclusione e sicurezza di cui sopra. I risultati hanno confermato quanto era già noto a chi opera nel nostro Istituto: sull'integrazione del diverso l'intera comunità è un passo avanti in quanto si lavora da anni con notevoli risultati; per quel che concerne la sicurezza in generale, e relativamente all'handicap in particolare, c'è ancora un lungo tratto di strada da percorrere in fatto di sensibilizzazione prima e di preparazione dopo.

## **Le attività teorico-pratiche**

Verificate le conoscenze pregresse degli alunni riguardanti la sicurezza, si è entrati nel vivo delle attività teorico-pratiche condivise con i docenti coinvolti durante la prima fase, cercando di seguire, nello specifico di ognuna, lo sviluppo di alcune competenze che abbiamo ritenuto essenziali perché ogni alunno, compreso quello diversamente abi-

le, potenziasse la consapevolezza dell'importanza di saper assumere un comportamento corretto in situazioni di emergenza, sia per quanto riguarda la sicurezza della propria persona, sia rispetto a ciò che si può imparare a fare per gli altri.

Dunque, gli aspetti di competenza maggiormente sviluppati sono stati quelli considerati più trasversali ai vari assi di competenza coinvolti e cioè gli assi linguistico, artistico-tecnologico e storico-sociale, in particolare:

- saper leggere e comprendere testi scritti di vario tipo per interpretare situazioni reali;
- saper produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi e contesti comunicativi;
- saper osservare, descrivere ed analizzare fenomeni sociali per comprendere il proprio ruolo all'interno di un gruppo di appartenenza.

Inoltre, abbiamo individuato anche un altro denominatore comune a tutte le attività proposte alla classe. Ci riferiamo allo sviluppo della consapevolezza dell'esistenza di bisogni educativi speciali anche nell'ambito della sicurezza.

Era pertanto inevitabile rivolgere la nostra attenzione anche all'utilizzo delle lingue straniere e all'ausilio delle nuove tecnologie come strumenti di inclusione di tutte le speciali normalità presenti nella classe prima e nell'Istituto poi. La lingua straniera e lo strumento informatico sono proprio i primi mezzi che nella scuola dell'autonomia vengono usati: il primo perché conosciuto, il secondo perché strumento compensativo per gli studenti diversamente abili e mezzo di comunicazione per gli stranieri, il quale, permette il primo vero approccio anche con lo straniero da poco in Italia.

Le attività teorico-pratiche proposte hanno seguito un percorso logico che ha coinvolto, per quanto riguarda l'attività più propriamente teorica, l'area umanistica attraverso le discipline di italiano, religione, francese e inglese, cittadinanza e psicologia; invece, relativamente all'attività pratica l'area artistica con disegno grafico e l'area tecnologica con trattamento testi; i docenti utilizzati in attività di sostegno hanno affiancato i vari insegnanti e le varie attività aiutando la classe durante l'iter didattico secondo il loro consueto orario di lavoro. La Tabella 1 sintetizza le attività proposte e lo scopo di ciascuna di esse.

#### ATTIVITÀ 1. L'amicizia sincera ci fa sentire tutti uguali.

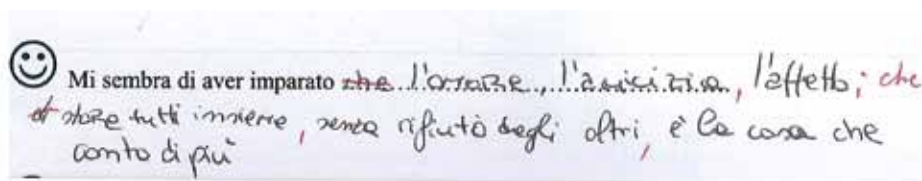
Il percorso è iniziato con il modulo dal titolo "*L'amicizia sincera ci fa sentire tutti uguali*"<sup>4</sup>, presentato e gestito dalla docente d'italiano in collaborazione con le due docenti di sostegno dell'area umanistico-linguistica che solitamente la affiancano nell'attività didattica con l'intento di condurre gli studenti nel vivo dell'argomento sulla diversità in generale, attraverso la presentazione di una serie di testi poetici che attirassero la loro attenzione sui vari tipi di diversità; la scelta di proporre il genere poetico è stata fatta perché la lettura della poesia era argomento del programma di quest'anno. La lettura delle poesie è stata preceduta da un'introduzione della docente sull'esistenza di numerose forme di diversità così gli studenti si sono avvicinati ad essa con curiosità e ciò ha suscitato in loro, a mano a mano che proseguivano, molteplici riflessioni a livello collettivo.

<sup>4</sup> Per il materiale utilizzato e prodotto per questa attività si veda l'ambiente "Percorsi educativi" sulla piattaforma PROGESIS.

| Titolo attività  | Scopo  | Tempi  |
|--|--|--------|
| <i>L'amicizia sincera ci fa sentire tutti uguali</i>   | Condurre gli studenti nel vivo della "diversità", attraverso la presentazione di una serie di testi poetici che attirassero la loro attenzione sui vari tipi di questa.  | 10 ore |
| <i>Conoscere se stessi</i>                             | Offrire agli studenti la possibilità di riflettere ed arrivare alla consapevolezza che ognuno di noi è diverso dagli altri e che la diversità in quanto tale è "speciale normalità".   | 4 ore  |
| <i>La sicurezza nei luoghi di lavoro: la normativa</i> | Far acquisire prima il concetto della scuola come luogo di lavoro e poi precise conoscenze in materia di sicurezza e salute in tale luogo, poiché ciascuno di noi ha un ruolo attivo nell'ambito della stessa.               | 2 ore  |
| <i>La gestione delle emozioni</i>                      | Fornire agli studenti gli strumenti per il controllo della paura in situazioni di emergenza, nella scuola prima nella vita poi.  | 2 ore  |
| <i>La semplificazione del piano di emergenza</i>       | Rendere comprensibile a tutti il piano di emergenza dell'Istituto evidenziando e semplificando le vie di fuga e, contemporaneamente, provvedendo alla traduzione delle norme di evacuazione nelle lingue straniere presenti. | 10 ore |

Tabella 1. *Sintesi e scopo delle attività svolte*

Gli studenti, indagando su se stessi, hanno scoperto qualcosa di nuovo di loro e lo hanno esplicitato, anche se con un certo imbarazzo da parte di alcuni; di conseguenza, si sono conosciuti meglio fra loro ed hanno imparato ad ascoltarsi di più l'un l'altro; hanno scoperto inoltre che sono tutti diversi, che provano sentimenti ed emozioni diverse, ma che non c'è discriminazione fra loro, anzi che stanno bene insieme perché in tutti loro, anche nei meno fortunati, c'è il bisogno di volersi bene reciprocamente, come documentato dalle citazioni che seguono, tratte dai *feedback* di Tatiana, Giada e Vanessa.





Mi sembra di aver imparato ~~CHE OGNI UNO DI NOI È DIVERSO E~~  
CHE NON DOBBIAMO DISCRIMINARE NESSUNO.



Mi sembra di aver imparato che l'iniziativa è importante  
e non si deve fare nessuna distinzione

Si è trattato di una vera e propria scoperta, sostenuta poi dalla rielaborazione individuale effettuata attraverso una scheda di *feedback*, un questionario e un tema nel quale ognuno ha dovuto confrontarsi personalmente con l'argomento.

Anche gli alunni diversamente abili si sono misurati con i medesimi compiti; aiutati dalle docenti di sostegno sono riusciti a fare delle riflessioni che, per qualcuno di loro, sono state 'liberatorie'; infatti, Paola, che presenta un grave handicap fisico di cui parla poco, è riuscita, forse per la prima volta, ad esplicitare le sue difficoltà e il suo desiderio di poter correre come gli altri ragazzi, di essere fisicamente più 'bella' per attirare gli sguardi dei ragazzi e di poter fare a meno, qualche volta, dell'aiuto delle persone che la seguono come un'ombra davanti ad un qualsiasi ostacolo. Questo ci ha permesso di riflettere insieme a lei e di spostare per un attimo la sua attenzione dalle sue difficoltà alle sue potenzialità di adolescente vivace, simpatica e sempre allegra, e su tante altre sue qualità che la valorizzano come persona e per le quali è accolta da tutti.

Gli strumenti di riflessione sopra citati hanno rappresentato non solo il prodotto di questo modulo, ma anche la fonte dei nostri dati, dalla valutazione dei quali abbiamo potuto appurare che la maggior parte degli studenti non rilevava alcuna difficoltà ad accettare qualsiasi diversità nelle persone, sia che appartengano a culture diverse, sia che presentino dei deficit fisici, sensoriali o intellettivi. In particolare, però, abbiamo rilevato come questo atteggiamento fosse presente in loro data l'esperienza personale, secondo il loro personale vissuto. Infatti, altri tipi di diversità proposti dai testi poetici e non appartenenti alla loro esperienza diretta, o non erano stati rilevati o non confermavano lo stesso tipo di disponibilità; la medesima cosa si verificava con gli alunni diversamente abili.

Naturalmente, il lavoro svolto ha portato ad una migliore conoscenza delle varie tipologie di diversità, ad un rafforzamento del legame affettivo tra compagni e quindi dell'attenzione all'altro, soprattutto se in difficoltà, ad una maggiore accettazione delle diversità e ad una più grande capacità di esplicitare le proprie difficoltà, come mostra Lorenzo nel tema assegnato alla classe dopo questa attività (Fig. 3).

## ATTIVITÀ 2. Conoscere se stessi.

Poiché il nostro intento però era andare oltre, in altre parole arrivare alla consapevolezza della propria diversità come persona, la docente di Religione ha proposto un modulo dal titolo "Conoscere se stessi"<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Per il materiale utilizzato e prodotto per questa attività si veda l'ambiente "Percorsi educativi" sulla piattaforma PROGESIS.

Diversità: è un problema? Chi è diverso? Va respinto o accettato? C'è da e ci toglie qualcosa.  
Fa' la tue considerazioni alla luce delle tue conoscenze ed esperienze

Nel corso della nostra giornata ci incontriamo  
e scontriamo continuamente con persone "diverse".

Questo è un bene non è un problema, parlare  
con una persona diversa, che per diversa si può  
intendere per diversità di ~~potenza~~ aspetto esteriore,  
come il colore della pelle, degli occhi, dei capelli ecc.  
oppure ~~per~~ per diversità di altro tipo, come l'età,  
le condizioni sociali, il luogo dove si vive, ecc.

Serve alla crescita personale, poiché possiamo  
parlare dei nostri problemi, per quanto possono  
essere diversi, ~~come~~ possiamo confrontarci e  
infinire aiutarci. <sup>invece con gli altri</sup> Se tutti fossero uguali il mondo  
sarebbe monotono e soprattutto sarebbe triste perché  
non c'è quella diversità di ~~potenza~~ <sup>forza</sup> di colore e di  
pensieri che rende la nostra vita piena.

Io penso che la diversità è la cosa migliore  
che ci potesse capitare, magari per qualcuno  
potrebbe rappresentare una difficoltà, <sup>però</sup> sentire  
diverso è importante, ma la cosa più importante  
è ~~sapersi~~ accettare e accettare anche gli altri.

Non si deve discriminare una persona solo perché  
magari ha un altro colore di pelle o perché magari  
a causa di un incidente ha perso l'uso delle gambe,  
bisogna accettarli e adattarsi <sup>alle loro difficoltà</sup> (magari ~~già~~  
sentire a loro oggi e non metterli in situazioni  
imbarazzanti. Sì è vero uno può pensare

Fig. 3. Stralcio dal tema di Lorenzo

Con le stesse modalità organizzative del modulo precedente, il supporto di schede tematiche con quesiti a risposta aperta, prima insieme, e poi individualmente, gli studenti hanno avuto modo di riflettere sul fatto che la diversità in quanto tale è "speciale normalità" e proprio perché "speciale" ha bisogno di essere comunque sostenuta e necessita di



attenzioni particolari in ogni ambito della vita quotidiana: dalla scuola, dove i docenti devono saper rispondere a questi bisogni educativi speciali, ai vari ambiti di vita, e in particolare nel settore della sicurezza dove, a volte, si devono creare delle situazioni protette.

Il materiale raccolto, schede di *feedback*, protocollo di lezione e un documento di sintesi dell'attività proposta, ha fornito dati utili alla nostra riflessione e ci ha permesso di vedere che gli studenti hanno migliorato la loro consapevolezza della diversità e dell'importanza di essere collaborativi, nel caso di persone con bisogni speciali, oltre che nella quotidianità, nelle situazioni di particolare rischio, come afferma la docente dell'intervento nella conclusione che segue, tratta dal suo protocollo:

Cosa penso che abbiano imparato gli alunni?

PENSO CHE LA MAGGIOR PARTE ABBIÀ IMPARATO AD ACQUISIRE UN'IDENTITÀ...  
IN... CON L'ESSERE SE STESSI. RIESCE A CONIUGARSI CON L'ESSERE PARTE STRANIERO  
LA CAPACITÀ DI ACCOGLIERE LE DIVERSITÀ.

A questo punto del percorso progettuale avevamo previsto di entrare nella specificità dell'argomento, vale a dire la sicurezza in ambito scolastico, proponendo due incontri con esperti del settore: il primo tenuto da un ingegnere competente in tematiche di sicurezza sui luoghi di lavoro, come la scuola (Attività 3); il secondo da uno psicologo che potenziasse l'esperienza, già effettuata dagli studenti durante la prima annualità del più generale progetto "Tra svantaggio e sicurezza", della gestione delle emozioni in situazioni di rischio (Attività 4).

### ATTIVITÀ 3. Conoscere la normativa sulla sicurezza.

Il primo incontro sul tema "La sicurezza nei luoghi di lavoro"<sup>6</sup> aveva lo scopo di far conoscere la normativa. Esso, come anche quello relativo all'Attività 4, aveva l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze ancora più specifiche, attinenti agli obiettivi seguenti:

- il miglioramento della consapevolezza della cultura della sicurezza;
- lo sviluppo della consapevolezza del ruolo attivo di ciascuno nell'ambito della sicurezza;
- lo sviluppo della consapevolezza della particolare attenzione ai bisogni speciali dell'altro in una situazione di pericolo;
- lo sviluppo di precise conoscenze in materia di sicurezza e salute sul luogo di lavoro;
- lo sviluppo della consapevolezza della scuola come luogo di lavoro.

L'ingegnere è riuscito a coinvolgere tutti i ragazzi, anche quelli diversamente abili e gli stranieri, su un argomento di non semplice comprensione con un linguaggio naturale, slide esplicative e sintetiche e la proiezione di un filmato divertente, ma istruttivo, di cui si dà rispettivamente un saggio nelle due foto che seguono (Figg. 4 e 5).

Il miglioramento delle competenze, oggetto degli obiettivi che ci eravamo proposti, è emerso dalle nostre osservazioni durante lo svolgimento dell'Attività 5 e durante l'ultima prova di evacuazione organizzata dagli operatori della Protezione Civile.

<sup>6</sup> Per il materiale utilizzato e prodotto per questa attività si veda l'ambiente "Percorsi educativi" sulla piattaforma PROGESIS.

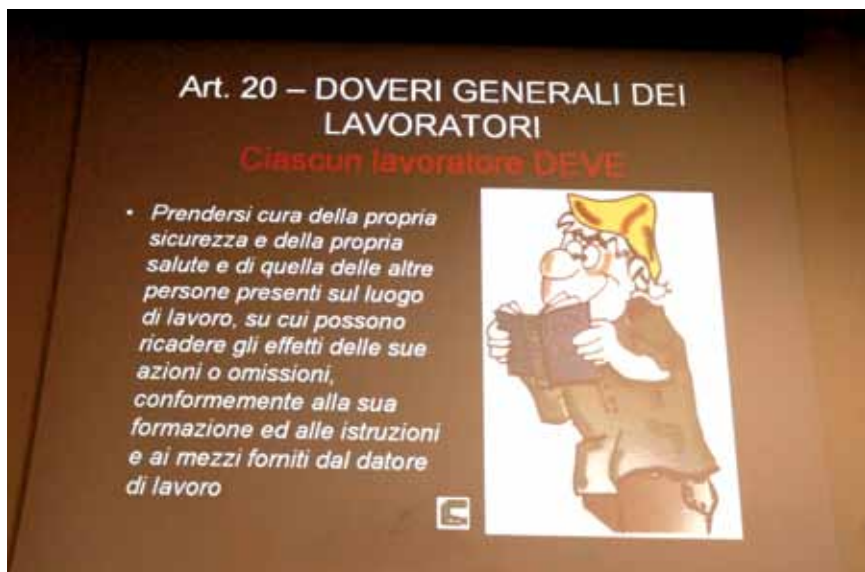


Fig. 4. *La normativa sulla sicurezza*



Fig. 5. *Attento, non è il filo dell'equilibrista!*

Infatti, gli alunni, compresi i diversamente abili, hanno mostrato un ruolo attivo nella costruzione dei percorsi semplificati di evacuazione, manifestando, in alcuni casi, un atteggiamento critico e propositivo nel decidere, ad esempio, quale fosse il modo migliore di realizzazione del percorso affinché fosse funzionale ai loro compagni con bisogni educativi speciali.

La lezione è stata documentata con un video che è stato utilizzato per ulteriori riflessioni. Gli studenti hanno compilato una scheda di feedback e condotto una riflessione individuale tramite una relazione sulla lezione svolta; per questo gli studenti avevano preso appunti (Fig. 6), la cui precisione mostra un buon livello di attenzione.

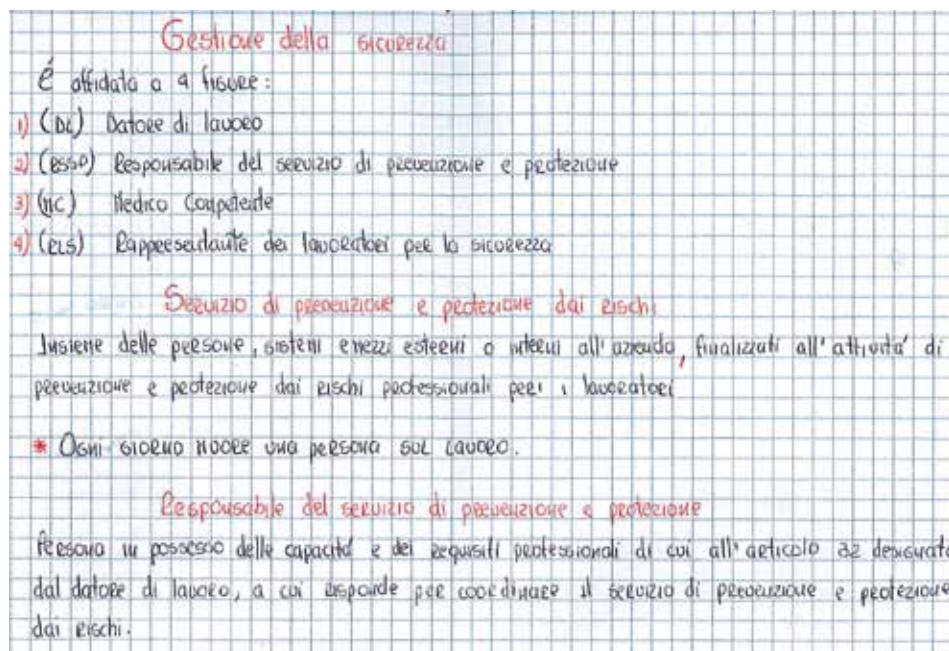
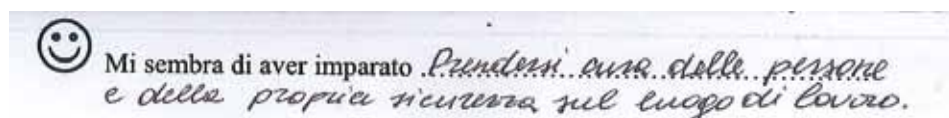


Foto 6. Dagli appunti di Ferdinanda

Dal nostro diario di bordo abbiamo potuto appurare che la direzione che avevamo dato allo sviluppo del progetto era giusta; infatti, abbiamo potuto constatare che negli studenti si stava facendo strada la consapevolezza che la sicurezza è cultura da spendere nella scuola e nella vita.

Dalle relazioni degli studenti è inoltre emerso che stavano apprendendo l'importanza del ruolo attivo di ciascuno nell'ambito della sicurezza, in particolare nelle emergenze, ed acquisendo il proprio ruolo come essenziale nel riuscire a dare aiuto all'altro nelle situazioni di pericolo, come afferma Irina nel suo *feedback*:



#### ATTIVITÀ 4. La gestione delle emozioni.

Il gruppo degli studenti, che si è dimostrato sempre più attivo ed interessato, ha iniziato a porsi delle domande su come si potesse riuscire a non farsi prendere dallo spavento tanto da poter aiutare un'altra persona di cui si è consapevoli che ha bisogno del nostro aiuto. Infatti, tutto questo risultava ancora molto teorico, perché in pratica è necessario controllare le proprie emozioni come la paura che, in situazione di emergenza, è naturalmente presente nell'animo umano e ne condiziona i comportamenti; dunque, la riflessione a cui si è arrivati era quella di riuscire a saper gestire la paura per poter essere concretamente di aiuto, e non d'intralcio, a chi ne ha bisogno nelle situazioni di emergenza.

Nel secondo incontro su “La gestione delle emozioni”<sup>7</sup>, infatti, lo psicologo ha cercato di trasmettere agli studenti una competenza utile non solo a scuola ma per la vita, quella della gestione della paura. La sua lezione, interamente documentata con fotografie dei momenti fondamentali, presupponeva da parte degli studenti di saper leggere le immagini che mostravano le varie emozioni presenti nell'animo umano (Fig. 7).

Dall'esame della relazione su questo incontro, richiesta a ciascun alunno, non si sono rilevate difficoltà a comprendere l'argomento, neanche da parte degli alunni diversamente abili che hanno seguito con interesse. Le competenze in gioco erano di difficile monitoraggio, in quanto non possono essere valutate neanche in sede di simulazione di una prova di evacuazione. Tra queste:

- la capacità di reagire in maniera consona di fronte agli eventi;
- la consapevolezza delle difficoltà che ognuno ha di fronte alle calamità, difficoltà che aumentano per chi è in svantaggio;
- la consapevolezza della necessità del controllo delle emozioni in situazioni di emergenza;
- la consapevolezza della validità dell'aiuto all'altro solo se dato in condizioni psicofisiche ottimali.

Dopo aver cercato di spiegare le differenze tra emozione e sentimento e aver preso in considerazione una serie di tipologie diverse di emozioni attraverso l'utilizzo di materiale strutturato, lo psicologo ha risposto alla domanda che gli studenti facevano con più insistenza: “come si tiene a bada la paura?” spiegando che la paura è un'emozione e come tale la si controlla solo con il pensiero e la razionalità; che in situazioni critiche, laddove la paura può avere il sopravvento, si deve avere la consapevolezza della necessità del controllo, altrimenti non si può supportare né se stessi e neanche l'altro. Ha aggiunto che, quando abbiamo paura, prima vengono le emozioni e poi i pensieri e ha fatto fare uno schema sulle cose da fare quando abbiamo paura:



<sup>7</sup> Per il materiale utilizzato e prodotto per questa attività si veda l'ambiente “Percorsi educativi” sulla piattaforma PROGESIS.

## Che cosa dicono questi volti?

Il volto è la parte più espressiva della persona. I movimenti della bocca, della fronte, delle sopracciglia, ecc. sono significative dell'umore e delle emozioni sottostanti (gioia, dispiacere, paura, collera, dubbio, ecc.).

Guarda i volti disegnati nel riquadro e scrivi sotto ciascuno le emozioni o l'umore che pensi essi esprimano.



1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_



9. \_\_\_\_\_



10. \_\_\_\_\_

Le risposte sono in calce alla pagina precedente.

Fig. 7. Qual è il tuo umore oggi?

188



Naturalmente questo ha voluto dire riprendere in mano tutte le planimetrie dell'Istituto, di studiarle un po' con i docenti e l'aiuto del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione, di ripassare le regole di evacuazione e poi di progettare un piano di intervento per la semplificazione delle vie di fuga in considerazione della numerosa presenza nella scuola dei loro compagni diversamente abili e degli stranieri.

Si è costituito un team di docenti, che comprendeva i referenti del progetto, i docenti di sostegno e il Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione, coordinati dal docente di disegno grafico che non insegna in questo corso, ma che ha accettato con entusiasmo di aiutare la classe, vista l'importanza del progetto.

Il lavoro di progettazione è consistito nella realizzazione di figure geometriche, per lo più frecce e linee, e nella messa a punto di simboli, l'omino delle vie di fuga, di dimensioni piuttosto grandi in modo da essere ben visibili a tutti e ad una certa distanza. Utilizzando le metodiche del *cooperative learning* agli studenti, suddivisi in gruppi, sono state assegnate specifiche zone dell'Istituto su cui intervenire. A questo punto, si sono recati nei corridoi dell'Istituto per intervenire sulle vie di fuga e, armati di colla, piatti, bicchieri di plastica, giornali, metro, pennelli, colori, righe e matite, hanno riportato sui muri le frecce, le linee e l'omino in vari colori secondo le planimetrie prima studiate (Fig. 9).



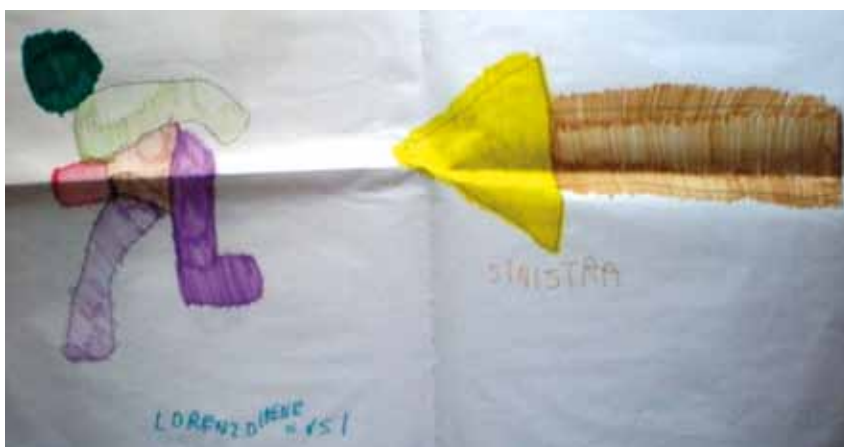
Fig. 9. *La classe in azione*

Gianni, un compagno diversamente abile particolarmente interessato alle nuove tecnologie, aveva il compito di fotografare e filmare quanto avveniva; questa documentazione è stata utile per analizzare il processo che avevamo messo in atto. Dall'analisi dei filmati abbiamo potuto rilevare il comportamento piuttosto responsabile degli studenti, visto che i leader dei vari gruppi avevano gestito il lavoro proprio e dei compagni in un

clima positivo di collaborazione per tutto il tempo necessario a concludere il lavoro.

Per qualche giorno è stato coinvolto l'intero Istituto; sia i docenti che gli altri studenti si sono interessati a quanto stava avvenendo; qualcuno è stato perfino disponibile a dare una mano, mentre qualcun altro ha trovato il lavoro più adatto alla scuola elementare. Gli studenti stranieri hanno tradotto nelle loro lingue le regole del piano, che sono state fornite al Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione perché provvedesse a rivedere quanto era appeso alle pareti dei vari ambienti della scuola.

Nei giorni successivi tutti i docenti di sostegno dell'Istituto hanno avuto il compito di sperimentare i percorsi così facilitati anche con i ragazzi più gravi, a cui era stato indicato quale colore bisognava percorrere in caso di fuga. A loro volta, i ragazzi disabili hanno prodotto dei bellissimi disegni che rappresentano se stessi aiutati dai compagni e dagli adulti a percorrere la via di fuga colorata (Figg. 10 e 11).



Figg. 10 e 11. Anche Lorenzo e Susi danno una mano!



Attualmente la scuola ha a disposizione un piano di evacuazione più comprensibile a tutti e, soprattutto, con questo lavoro, abbiamo riportato in una scuola già inclusiva, l'attenzione di tutti sulla tematica della sicurezza rafforzando, in ogni caso, il senso della collaborazione e dell'aiuto a chi ne ha più bisogno.

Grazie all'analisi dei dati raccolti tramite video, foto e relazioni degli studenti abbiamo potuto capire che il processo messo in atto da un punto di vista pratico ha dato agli studenti la reale possibilità di potenziare quel senso della disponibilità e dell'amicizia a cui si erano accostati con la lettura delle poesie durante la lezione di italiano e del materiale fornito durante la lezione di religione; lavorare in modalità cooperativa ha contribuito a potenziare il clima già positivo, che è stato in seguito evidenziato anche dall'intero consiglio di classe.

Per quanto riguarda le specifiche competenze, gli studenti del corso aziendale-turistico, che hanno a che fare solitamente con calcoli e fatture, hanno avuto modo di cimentarsi in attività che sarebbero proprie del settore grafico-pubblicitario; questa novità ha creato in loro ancora più coinvolgimento ed entusiasmo e qualcuno ha scoperto di essere veramente adatto a questo tipo di lavoro. Anche chi documentava l'esperienza, ha scoperto la sua attitudine alla fotografia e all'uso della cinepresa; in definitiva, la maggior parte dei ragazzi ha appreso qualcosa di nuovo e sviluppato competenze specifiche.

In particolare, gli alunni diversamente abili hanno partecipato, con le loro reali possibilità, ad un lavoro insieme ai loro compagni, in cui hanno potuto esprimersi senza le difficoltà che sono soliti incontrare ogni qualvolta scrivono o fanno calcoli, quando la solita forbice si allarga e li distanzia dal poter lavorare insieme ai loro compagni. Inoltre, durante il lavoro i loro partner, specialmente i leader dei vari gruppi, hanno aiutato spontaneamente i ragazzi svantaggiati, sollecitandoli o riprendendoli, come per il resto del gruppo.

Questo s'intendeva raggiungere quando ci siamo poste tra gli obiettivi trasversali quello di migliorare l'efficacia dell'intervento didattico, in una sorta di nuove "strategie di cerniera" tra l'alunno disabile e gli altri, rendendo così sempre più significativa la sua presenza tramite una sorta di corresponsabilità educativa condivisa. Oltre a ciò, gli studenti di questa classe hanno acuito il loro senso di osservazione poiché, grazie alle competenze acquisite in materia di sicurezza, si sono accorti di alcuni errori nella direzione della segnaletica relativa alle vie di fuga, che sono stati fatti presente alla Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione per le dovute correzioni.

Anche noi docenti referenti del progetto ci siamo scoperti più attenti a ciò che si poteva rivelare pericoloso nell'ambiente scolastico (una scala poco sicura, un vetro rotto, delle punte sporgenti dal muro e dimenticate) e abbiamo immediatamente provveduto ad avvertire i responsabili per eliminare più tempestivamente possibile il pericolo.

Purtroppo, però, nell'ultima prova di evacuazione guidata non si è rilevato un atteggiamento consono a ciò che si stava facendo sia da parte dei docenti sia da parte degli studenti; la classe e i docenti referenti del progetto hanno evidenziato una superficialità di comportamento in molte persone coinvolte che non sono sembrate prendere sul serio la situazione in quanto si trattava di una simulazione, senza pensare che quella era di fatto un'occasione per sperimentare quanto si era imparato e che si dovrà utilizzare al momento opportuno o che, più semplicemente, si trattava di una situazione in cui poter rafforzare in ognuno di noi la cultura della sicurezza. A questo riguardo, gli studenti della nostra classe, che fungevano tutti da osservatori esterni ed erano stati posti nei

punti strategici delle vie di fuga, sono stati molto attenti ad evidenziare gli atteggiamenti sbagliati degli altri ed hanno espresso giudizi molto severi su questi comportamenti.

## La documentazione e la diffusione

L'attività documentale alla base della ricerca azione dà la possibilità di rivedere le azioni poste in essere, il loro logico svolgimento, ciò che ad una osservazione "a caldo" ci è sfuggito, di leggere tra le righe e di ricordare particolari che poi nel contesto assumono speciali significati.

Pertanto, siamo state particolarmente attente a documentare ogni attività, trasferendo questa modalità di fotografare la realtà che si sta vivendo anche agli studenti coinvolti nel progetto; ogni azione è stata documentata in due momenti: un diario di bordo, scritto da chi ogni volta faceva l'osservatore, e le riprese video o le fotografie che hanno immortalato i momenti più significativi.

Per quanto riguarda l'osservatore esterno, abbiamo fatto in modo che non fosse sempre la medesima persona a rivestire questo ruolo o che fossero più di una; questo perché ci sembrava opportuno avere a disposizione più punti di vista e perché potessimo avere la possibilità di analizzare evidenze diverse su cui riflettere. Naturalmente, questo tipo di osservazione più soggettiva, non può essere esaustiva in quanto riporta solo un punto di vista; pertanto, c'è stato bisogno dei video e delle foto che hanno completato la visione del momento da un punto di vista più oggettivo.

Poi, ci sono servite le schede di *feedback* ogni volta somministrate agli studenti perché comprendessimo il loro punto di vista e soprattutto monitorassimo il percorso iniziato, in modo da ri-orientare, se del caso, la direzione intrapresa.

Altrettanto importante è stata la digitalizzazione di tutto il materiale cartaceo che la classe, guidata dalla docente di Trattamento Testi, ha effettuato per avere la possibilità di una rapida diffusione, e di tutte le riprese<sup>9</sup>, sia video che fotografiche, le quali sono state rielaborate in formato digitale con l'aiuto dei tecnici dell'Istituto.

Per quanto riguarda la diffusione del progetto, già presentato al collegio dei docenti, esso è stato inserito nel POF di quest'anno, in particolare all'interno del progetto "SEP", come sopra accennato, in quanto riguardava l'inclusione delle diversità all'interno della scuola. Inoltre, la docente di Trattamento Testi ha provveduto ad inserire nel sito dell'Istituto, alla voce "Sicurezza", sia il progetto sia questo report, come momento di rendicontazione sociale dei risultati raggiunti e delle criticità che saranno da riconsiderare in altra sede. Infine, almeno per questo anno scolastico, si è provveduto ad inserire copia del progetto e del report nel registro dei coordinatori di classe, con la speranza di raggiungere la loro sensibilità perché possano, dopo una lettura attenta, contribuire a costruire quell'*habitus* naturale in materia di sicurezza, in se stessi e nei consigli di classe a loro affidati, che sembrano lontani dal possedere.

Quale l'azione futura? Sicuramente, all'inizio del prossimo anno scolastico, le criticità sotto evidenziate daranno la possibilità di rivedere il piano di evacuazione in

<sup>9</sup> I video e le foto prodotti a documentazione di tutte le attività sono conservati nell'aula delle funzioni strumentali.

ogni suo particolare, e verranno progettate delle iniziative di formazione in materia di sicurezza negli ambienti scolastici, obbligatorie per tutto il corpo docente per favorire lo sviluppo delle competenze necessarie a creare la cultura della sicurezza. Altre opportunità verranno date a tutti gli studenti con l'ausilio della classe che si è già formata e che deve mantenere viva la sua cultura trasferendola, con iniziative guidate, ai loro compagni più piccoli e più grandi. In questo modo, speriamo di continuare a contribuire al miglioramento della cultura della sicurezza nella nostra scuola e, nello stesso tempo, a sostenere la nostra comunità di apprendimento, veicolando la cultura dell'inclusione delle differenze e delle diversità, valorizzandole come risorsa positiva in un clima adulto di reciprocità anche nella sicurezza, teso alla piena realizzazione delle potenzialità di ciascuno attraverso lo sviluppo di competenze sempre più idonee a sostegno di tutto ciò.

## **Il bilancio: punti di forza e criticità**

Il progetto contiene gli indicatori di qualità che abbiamo cercato di trasmettere alla nostra comunità di apprendimento:

- la consapevolezza della diversità come speciale normalità;
- la consapevolezza dell'esistenza di bisogni educativi speciali;
- la consapevolezza dell'esistenza di bisogni speciali anche nell'ambito della sicurezza.

Si tratta di indicatori che presuppongono tempi lunghi di realizzazione perché necessitano di cambiamenti nella cultura di ognuno di noi; ma sicuramente con l'attuazione di questo progetto abbiamo contribuito a svilupparli almeno in tutte le persone che vi hanno partecipato come protagonisti.

Sebbene non si possa parlare di pieno coinvolgimento nel progetto di tutti i membri delle varie componenti dell'Istituto e di diffusione capillare dello stesso per via del fatto che tutto questo richiede tempi lunghi e che questo progetto andava ad aggiungersi a tutta una serie di attività integrative che si svolgono ogni anno nell'Istituto, oltre ai normali impegni scolastici, non solo per gli studenti, ma anche per docenti ed altro personale della scuola, tuttavia è stato uno dei progetti che ha toccato 'da vicino' tante persone: gli alunni di un'intera classe e i docenti del suo consiglio.

Toccando 'da vicino' un'intera classe così eterogenea, alunni italiani e stranieri, normodotati e diversamente abili, vuol dire che ogni ragazzo ha fatto nel progetto, anzi in ogni sua attività, la sua parte: di conseguenza, l'obiettivo principale che il progetto si poneva, vale a dire l'inclusione a 360°, è stato raggiunto appieno per il gruppo integrato dagli studenti disabili che ha partecipato; ora si tratta di guidare in questo stesso cammino tutti gli altri studenti dell'istituto.

Non basta: essendo stato chiamato in causa, in prima persona, in ogni momento della realizzazione del progetto, ogni ragazzo si è sentito protagonista; non sono stati in primo piano solo i più bravi e capaci, ma tutti, nessuno si è sentito 'fanalino di coda'.

La realizzazione delle varie fasi del progetto ha richiesto molto tempo, ma non è stato tempo perso, tempo sottratto allo studio delle diverse discipline, anzi queste ne sono uscite rafforzate ed arricchite, basti pensare alle poesie per l'italiano, il cui programma, nel

secondo anno di corso, prevede lo studio appunto del testo poetico, come sopra accennato, o la normativa sulla sicurezza, parte integrante del programma di diritto.

Anche noi docenti partecipanti al progetto ne siamo usciti arricchiti professionalmente, dal momento che ci siamo dovuti confrontare con la necessità di assumere strategie e metodologie diverse. I differenti approcci didattici, infatti, testi delle poesie già forniti ai ragazzi prima della lezione, quindi lezione interattiva fra loro e la docente della materia, lezione con l'ausilio di slide e video per la sicurezza, alunni in cerchio per la lezione sulle emozioni, cooperative learning per la realizzazione del prodotto finale, hanno veicolato meglio i contenuti che si volevano trasmettere.

Ma, se gli approcci sono stati diversi, vuol dire che sono stati tanti, quindi sono state tante le attività previste e realizzate nel nostro progetto, attività che avrebbero avuto bisogno tutte di ulteriori approfondimenti, cioè ciascuna di esse avrebbe potuto costituire, se non un progetto a sé, sicuramente un microprogetto all'interno di "Insieme nell'emergenza".

Numerosi cambiamenti si sono evidenziati negli studenti della classe, come sopra descritto: da quelli più propriamente cognitivi a quelli emotivi, come il rafforzamento del senso dell'amicizia e della reciprocità; ma, soprattutto, essi hanno sviluppato competenze nuove, come l'aver imparato a riflettere sulle attività da attuare, il provare a progettare un'attività da intraprendere, l'assumersi delle responsabilità per portare a termine un compito mantenendo il patto iniziale condiviso con i docenti, il lavorare insieme a tutti gli altri, ciascuno con un proprio ruolo e compito, consapevoli che l'apporto di ognuno è importante per raggiungere la meta finale.

Infine, anche noi docenti siamo cresciuti professionalmente; come sopra accennato, abbiamo avuto la possibilità di sperimentare procedure relative al piano di sicurezza ancora più personalizzate, idonee per le varie diversità presenti nell'Istituto e siamo state indotte a ripensare che le abilità acquisite per la sicurezza sono abilità di vita essenziali nei momenti di calamità naturale, utilissime per chiunque, svantaggiato o no. Poi, soprattutto grazie al fatto di avere avuto la possibilità di accostarci alla metodologia della ricerca azione, sostenuti dai tecnici del settore, abbiamo imparato a valutare prima l'area critica su cui intervenire e abbiamo imparato anche a documentare le attività; siamo inoltre riusciti a capire l'importanza della documentazione per riflettere poi sui vari step programmati al fine di migliorare le procedure e il processo intrapreso; fortunatamente, in questo progetto, tutto è proseguito come era stato pensato e non abbiamo avuto bisogno di "cambi di marcia". Oltre a ciò, nonostante la fatica richiesta in tutto l'iter progettuale, abbiamo anche compreso l'importanza della rendicontazione sociale, in questo caso, proposta attraverso questo report che assume anche la valenza di veicolo per migliorare la cultura della diversità nella sicurezza.

# Natura, cultura, sicurezza

*Teresa Ceccarelli, Giancarlo Franceschini, Giovanna Genovese<sup>1</sup>*  
*Istituto Tecnico Agrario “A. Cecchi”, Pesaro (PU)*

## Il contesto

L'Istituto Tecnico Agrario “A. Cecchi” è situato in una villa del '700 corredata da un giardino all'italiana nel Parco San Bartolo (Fig. 1). È un istituto tecnico in cui gli alunni studiano sia discipline scientifiche relative all'ambito agro ambientale, agroindustriale, zootecnico e vivaistico, sia discipline letterarie, linguistiche e giuridiche.

Il bacino di utenza della scuola è ampio: gli alunni provengono sia dalla provincia di Pesaro-Urbino sia dalle provincie vicine di Rimini e Ancona. I ragazzi che vengono dalle zone più lontane possono usufruire del Convitto, mentre per gli altri c'è la possibilità di mangiare e studiare a scuola con l'aiuto di istitutori (semiconvitto); in pratica la scuola è fruibile tutto il giorno.

*La classe.* Il progetto è stato realizzato nel corso B che sviluppa il modulo zootecnico. La classe nel corso del progetto ha subito cambiamenti rilevanti sia nella composizione sia nel rapporto sociale all'interno del gruppo classe. In seconda, fra gli alunni c'era una situazione conflittuale fra la parte femminile e fra questa e quella maschile; al centro un'alunna che viveva un disagio sia scolastico (risultati molto negativi, aveva scelto un corso di studi non adatto alle sue capacità), sia relazionale (continua competizione con le compagne, gelosie e innamoramento non corrisposto). Nell'aprile 2010 la ragazza si è ritirata e il clima della classe si è rasserenato.

<sup>1</sup> Teresa Ceccarelli è insegnante di Italiano e Storia; Giancarlo Franceschini è docente di Diritto; Giovanna Genovese è docente di Inglese e di Sostegno.



Fig. 1. *La scuola*

Nel secondo anno del progetto la classe, diventata una terza, era formata da 25 studenti (13 maschi e 12 femmine), di cui sei alunni nuovi, provenienti da altre sezioni. Di questi, un'alunna ha instaurato un rapporto di collaborazione con il resto della classe mentre gli altri, molto uniti fra loro anche fuori dell'ambito scolastico, hanno continuato a fare gruppo a sé.

Nella scolaresca, alcune alunne sono molto estroverse e aspirano alla funzione di leader, altre partecipano in modo attivo alle attività proposte, poche sono coloro che hanno un ruolo di gregario passivo; fra i ragazzi spicca un leader, altri che faticano a emergere, pur volendo manifestare la loro posizione, mentre un gruppo esiguo è poco coinvolto o comunque preferisce il ruolo di gregario passivo.

L'alunna disabile, Silvia<sup>2</sup>, nella classe fin dal primo anno, nel tempo è divenuta una presenza concreta: a turno tutti cercano di aiutarla, lei stessa partecipa, secondo le sue capacità, alla vita della classe. Silvia è affetta da sindrome genetica plurimalformativa. Segue una programmazione differenziata riconducibile nei contenuti ai programmi della classe opportunamente semplificati e ridotti. È seguita dall'insegnante di sostegno per nove ore settimanali e da un'educatrice per altre dieci ore. Svolge parte delle ore in classe affidata all'insegnante curriculare che le fa elaborare schede opportunamente predisposte. In queste ore l'alunna si avvale anche della collaborazione dei compagni che la seguono con piacere rendendosi partecipi e responsabili. Nelle ore in cui è seguita da personale specializzato, Silvia lavora in un ambiente predisposto per un insegnamen-

<sup>2</sup> Il nome è fittizio.

to individualizzato e tranquillo, con materiale adeguato alle sue capacità, quindi molto semplificato e illustrato attraverso immagini. Si avvale anche dell'ausilio del computer, strumento che le è molto familiare e che sa ben gestire. Normalmente l'alunna svolge una ricerca su internet in siti soprattutto didattici, relativi agli argomenti da affrontare, seleziona le parti che le interessano, sempre guidata dall'insegnante, poi copia, incolla e stampa. Segue il lavoro di studio, di risposte a quesiti strutturati e semplificati con successiva esposizione orale degli argomenti. L'esposizione orale, una parte sicuramente ostica e difficile da realizzare, viene concordata con l'insegnante curriculare, ed avviene in classe.

## **Il progetto: la fase di sensibilizzazione**

Come previsto dal progetto, nella prima fase (anno scolastico 2009-2010) ha avuto luogo la visita alle sedi della Protezione civile e della Regione Marche. La visita al centro operativo di Varano (An) della Protezione Civile delle Marche ha permesso agli alunni di capire, ascoltando l'operatore della Protezione Civile che guidava la visita, la complessità di un intervento in una situazione di emergenza e come dagli errori del passato si sono raggiunte oggi competenze molto elevate. Tutti gli alunni sono rimasti colpiti dalla quantità di materiale necessario per un intervento e come sia necessario avere delle competenze per svolgere un'azione di volontario.

Se è stato "divertente" entrare in una tenda montata per l'occasione, qualcuno ha notato come deve essere poco piacevole viverci per qualche tempo. La visita alla sala operativa ha suscitato curiosità nel vedere la strumentazione per la nostra sicurezza: vedere come il sismografo registra ogni minimo movimento, oppure come si tiene sotto controllo il territorio, ad es. i fiumi. Meno interessante per alcuni è stata la spiegazione teorica. La visita guidata alla Sala del Consiglio regionale ha coinvolto particolarmente gli alunni quando la signora che ci faceva da guida ha fatto loro simulare una seduta del Consiglio.

Questa fase è poi terminata con due incontri nel nostro Istituto: con una geologa e con una psicologa. L'incontro con la geologa non ha suscitato molto interesse negli alunni perché non avevano le basi teoriche per seguire il discorso che a nostro parere era interessante. Per tale motivo abbiamo fatto degli interventi noi insegnanti affinché gli alunni capissero che quelle conoscenze teoriche potevano essere utili per comprendere meglio la nostra realtà locale.

L'incontro con la psicologa si è svolto nell'aula d'informatica adiacente alla classe perché è grande e permette di creare degli spazi in cui muoversi liberamente. La dott.ssa Fogante ha inizialmente fatto disporre le sedie a cerchio spiegando che questa disposizione rendeva più facile la comunicazione, poi ha chiesto a ciascun alunno il proprio nome. Ha quindi introdotto l'argomento dell'incontro, chiedendo agli alunni che cosa significava per loro il termine "paura"; ha spiegato scientificamente questo termine e ha fatto degli esempi di paura. Il tema ha coinvolto in maniera significativa la classe tanto che, dopo un primo momento d'impaccio, gli alunni sono diventati molto collaborativi e sono riusciti a manifestare le loro paure. Quest'argomento ha permesso di introdurre

quello delle catastrofi e delle paure che scatenano. Tra le catastrofi, quella che incute più timore è il terremoto.

La seconda parte dell'incontro ha riguardato i modi di affrontare le 'paure': è emerso chiaramente che è necessario 'l'altro', la collaborazione, la solidarietà. Il gioco che è seguito ha avuto come scopo quello di dimostrare che da soli è difficile costruire anche una semplice figura, un gioco e che anche le persone in difficoltà, come Silvia, possono riuscire a partecipare se qualcuno le aiuta, se gli altri sono solidali con loro.

Nella parte finale dell'incontro gli alunni sono stati protagonisti attivi in un gioco: in coppie create liberamente e dotati di elastici, i ragazzi dovevano creare con questi delle figure in movimento e dei giochi, prima tra coppie, poi queste a loro volta formavano altri gruppi di coppie. Tutti gli alunni hanno partecipato con entusiasmo; Silvia è stata protagonista a tutti gli effetti e per i compagni è divenuta ancora di più parte della classe.

Questa prima fase del progetto, terminata con una prova di evacuazione a sorpresa in data 5 marzo 2010, ci ha permesso di rilevare mediante l'uso di note osservative e la relazione del prof. Franceschini, responsabile della sicurezza, sia le reazioni degli studenti, e in particolare di Silvia, sia il comportamento delle varie classi (Documento 1 e Documento 2).

## **La fase di realizzazione del progetto in classe**

### *Il piano*

Abbiamo progettato un percorso a tre tappe, che procedesse dall'analisi dell'art.3 della Costituzione, mirata far riflettere gli alunni sui concetti di dignità, uguaglianza, sviluppo della persona e partecipazione, per considerare se, e in quale misura, questi principi sono realizzati nella realtà, o meglio in una piccola comunità come è la scuola. Questa riflessione sarebbe stata alla base di un'indagine per verificare se in un ambiente come quello scolastico si realizzano quei principi, e per individuare quindi quali parametri di sicurezza la scuola offre in una situazione non di emergenza. In una terza attività si sarebbe indagato in che misura i più deboli e i "diversi" fossero stati tutelati nel Medioevo e nel Rinascimento, periodi storici oggetto di studio.

In sintesi, queste le tre attività progettate:

1. analisi e commento dell'articolo 3 della Costituzione;
2. osservazione dell'ambiente scolastico annotando in forma scritta le criticità e le situazioni di pericolo non dipendenti da terremoto o incendio;
3. ricerca e approfondimento attraverso le letture e pagine web sulla condizione dei 'deboli' o 'diversi' nel Medio Evo e Rinascimento, ogni gruppo esporrà la propria relazione scritta all'intero gruppo classe.

Il progetto avrebbe avuto una durata di quattro mesi (primo quadrimestre), con incontri settimanali di un'ora per sviluppare il lavoro entro un totale di dieci ore.

Come team, a seguito di un'analisi della situazione della classe, abbiamo pensato che sarebbe stato utile e produttivo, anche a livello scolastico, sviluppare la competenza del



La prova si è svolta il giorno 5 marzo alle ore 9.35. Gli insegnanti Genovese, Ceccarelli, Franceschini erano posti nell'aula multimediale attigua alla classe IIB in osservazione. Alle ore 9 la prof.ssa Genovese è entrata in classe come d'abitudine con l'alunna Silvia. Alle 9.25 è entrata la Prof.ssa Fiorucci con una videocamera nascosta pronta a riprendere l'evacuazione. Nel momento in cui è scattato l'allarme, la prof.ssa Genovese ha fatto partire il cronometro per rilevare i tempi. I professori Franceschini e Ceccarelli erano muniti di elenco degli studenti, mappa della scuola, dell'aula e quaderno delle osservazioni su cui sono state rilevate quanto segue:

| Cosa accade   | Suggerimenti   |
|---|--|
| <p>Nel momento in cui scatta l'allarme, gli alunni apri-fila si avviano verso la porta incontrando, come tutti, ostacoli dovuti alla non congruità dell'ambiente in termini di spazio rispetto al numero degli alunni e alla presenza di zaini non messi in modo adeguato, quindi procedono all'apertura della porta. Mentre confluisce verso il luogo di raccolta, la classe trova un altro ostacolo: gli alunni della classe attigua.</p> <p>La classe esce in modo ordinato e lento e con calma raggiunge il punto di raccordo. Silvia si blocca dentro l'aula e si rifiuta di seguire il compagno assegnatole per le emergenze perché spaventata. Finalmente, con l'ausilio anche del docente in orario, accetta di uscire. Gli alunni chiudi-fila completano l'evacuazione, ma nel momento in cui ci si trova di fronte al personale ATA, che nel frangente suonava lo strumento di allarme (trombetta), l'alunna diversamente abile ha una reazione di forte fastidio e si mette a urlare dicendo di smettere di provocare quel rumore perché sofferente di perforazione del timpano. Bloccato il suono, l'alunna Silvia si calma e raggiunge i compagni nel luogo di raccolta sottostante percorrendo una scala in metallo. I docenti hanno seguito passo dopo passo tutti i momenti dell'evacuazione osservando attentamente il comportamento degli alunni. Il personale ATA, dopo aver espletato la propria funzione, richiama un'altra classe che non aveva sentito l'allarme. Il tempo impiegato per realizzare ciò che stava accadendo: 3-5 secondi. Tempo impiegato per organizzare l'uscita 2-3 minuti.</p> | <p>Si è evidenziata una scarsa preparazione di base su come affrontare eventi di pericolo sia da parte dei discenti sia da parte del personale docente e non docente. È necessaria un'adeguata pre-informazione e formazione.</p> <p>È pleonastico osservare che gli ambienti scolastici non sono idonei a ospitare classi numerose.</p> <p>Si suggerisce anche la necessità di attuare interventi di edilizia scolastica anche di portata contenuta per facilitare l'uscita dei soggetti.</p> <p>Sarebbe opportuno che degli esperti studiasero fra le varie possibilità di segnalazione di pericolo quelle che meglio si possono adattare alla condizione degli alunni diversamente abili.</p> <p>Sarebbe opportuno valutare periodicamente l'adeguatezza degli alunni destinati alle varie attività di sostegno, in particolare a quelli che devono essere di sostegno all'alunna Silvia.</p> <p>Si è evidenziata una scarsa preparazione di base su come affrontare eventi di pericolo, sia da parte dei discenti, sia da parte del personale docente e non docente. È necessaria un'adeguata pre-informazione e formazione.</p> |

Documento 1. *Note osservative della prova di evacuazione (5 marzo 2010)*

### **Stralcio dalla relazione del responsabile della sicurezza**

Il giorno 5.3.2010 è stata effettuata una prova di EVACUAZIONE TOTALE (A sorpresa) degli Edifici scolastici e loro annessi (cucine, convitto, uffici ecc.) per presupposta causa terremoto.

Alle ore 9.35 circa è scattato l'allarme (un suono lungo ripetuto di un dispositivo acustico).

Alle ore 9.35.05 gli alunni, gli insegnanti ecc. cominciavano a defluire all'esterno degli edifici sopra citati; alle ore 9.36.34 l'evacuazione era completata.

Una volta all'esterno le classi, il personale, ecc. si dirigevano ai Punti di raccolta prestabiliti raggiungendoli in tempi brevissimi e ivi rimanevano come da istruzioni riportate nei piani di evacuazione distribuiti all'inizio dell'a.s. nelle classi.

[ ... ]

- alcune classi sono regolarmente defluite nel rispetto della normativa vigente comportandosi come richiesto;

- alcune classi non hanno dato seguito a quanto richiesto perché non raggiunte dalle segnalazioni acustiche;

- alcune classi hanno dato seguito in ritardo in quanto, pur avendo udito il segnale acustico, non hanno immediatamente preso atto della problematica in corso;

- alcune classi non hanno adempiuto a quanto dovuto, a ciò invitate dai rispettivi docenti per motivazioni varie.

[ ... ]

Alla luce di quanto sopra, lo scrivente ritiene che la Dirigenza Scolastica, quale Responsabile della Sicurezza, debba intervenire al fine di colmare le predette lacune, dotando, ad esempio, ogni singolo plesso di un segnalatore acustico e quanto d'altro sarà ritenuto opportuno, fatto salvo diversa opinione.

### *Documento 2. Stralcio della relazione del Prof. Franceschini, responsabile della sicurezza, riferita alla prima prova di evacuazione (5 marzo 2010)*

collaborare e partecipare. Si è pensato, quindi, di partire dal concetto che una scolaresca è una piccola *societas* in cui sono presenti le più diverse tipologie d'individui con tutte le problematiche da cui nascono conflitti, disagi, difficoltà, il cui superamento è reso ancora più necessario dalla presenza di Silvia. Pertanto ci è sembrato importante stimolare negli alunni il senso di solidarietà, il concetto di uguaglianza e collaborazione con delle relative riflessioni.

Per realizzare questa idea, abbiamo ritenuto che la migliore strategia operativa sarebbe stata quella di rendere attivi gli alunni mentre noi insegnanti avremmo svolto il ruolo di tutor e di consulenti. Questa fase del progetto ha visto pertanto operativi gli alunni e gli insegnanti. Abbiamo impostato il progetto partendo dall'idea che solo coinvolgendo gli alunni come 'attori' avremmo ottenuto una partecipazione attiva e costruttiva e non di semplice routine.

Lo scopo primario era di socializzazione della classe, particolarmente necessaria in

presenza di un gruppo così eterogeneo e con diversi leader: un clima collaborativo rende più costruttivo l'apprendimento e l'attività didattica. La presenza di Silvia avrebbe contribuito a sviluppare nel gruppo classe un atteggiamento collaborativo, come di fatto è poi successo, visto che diversi alunni si sono nominati suoi tutor.

Seguendo questo percorso si prevedeva di sviluppare competenze nell'ambito della sicurezza per raggiungere questi obiettivi:

- essere consapevole che in qualunque momento della quotidianità sono presenti rischi, paure e disagi che si devono affrontare con le proprie risorse e con l'ausilio degli altri;
- saper collaborare in situazioni ordinarie;
- saper affrontare le emergenze, attivando la collaborazione nei confronti dell'alunna Silvia;
- saper riflettere sul senso del pericolo, in particolare in Silvia, prendendo atto, anche in modo critico, della situazione delle strutture scolastiche in merito alla sicurezza, al fine di rendere più responsabile la partecipazione alle prove di evacuazione e in qualsiasi altra criticità.

Per sviluppare queste competenze occorre scegliere una metodologia didattica basata sul lavoro di gruppo, sull'osservazione e riflessione, individuale e di gruppo, e sulla riflessione critica del proprio operato, mentre l'insegnante avrebbe avuto soprattutto un ruolo di tutor o consulente, e, quando necessario, di mediatore dei conflitti. Gli alunni avrebbero liberamente formato i gruppi di lavoro, scelto il proprio portavoce e le modalità di lavoro. Nel gruppo in cui sarebbe stata inserita Silvia, l'alunna avrebbe avuto il compito di scrivere al computer, considerata la sua familiarità e bravura con questo strumento.

### *Presentazione del progetto e contratto con la classe*

“Natura, cultura, sicurezza”: come siamo arrivati a questo titolo? Le tre parole sono strettamente collegate: con “natura” abbiamo inteso riferirci all'ambiente, considerato che il nostro è un Istituto agrario ed è inserito nel Parco naturale San Bartolo; con ‘sicurezza’ abbiamo inteso riferirci sia alle emergenze sia al quotidiano; ‘cultura’, intesa come conoscenza, è il termine che lega gli altri due. Secondo noi la cultura, come la conoscenza, sono necessarie per vivere in un ambiente sicuro.

Nel primo incontro con la classe abbiamo presentato il progetto nella sua fase operativa. Poiché gli alunni avrebbero svolto quest'attività suddivisi per gruppi, come prima operazione abbiamo chiesto loro di formare cinque gruppi di cinque alunni e di scegliere un responsabile referente che nelle fasi di riflessione alla fine di ogni incontro avrebbe relazionato il lavoro svolto.

Nel secondo incontro, dopo che il docente di Diritto aveva ricordato il concetto di contratto e illustrato il contenuto dello stesso, gli alunni hanno firmato un contratto personale (Scheda 1). Abbiamo poi provveduto a presentare il piano di lavoro nei dettagli.

## CONTRATTO PERSONALE

COGNOME \_\_\_\_\_ NOME \_\_\_\_\_

Problematica, esigenza: \_\_\_\_\_

Quello che intendo fare: \_\_\_\_\_

Il tipo di aiuto che mi serve: \_\_\_\_\_

Tempo necessario: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Firma dello studente**

**Firma dell'insegnante**

### Scheda 1. *Il contratto con gli studenti*

ATTIVITÀ 1. Lettura e commento dell'art. 3 della Costituzione.

L'attività è consistita nell'analisi e commento orale e scritto dell'articolo 3 della Costituzione in una dimensione di confronto e nella stesura condivisa delle riflessioni emerse.

Il docente di diritto, dopo essersi accertato che tutti avessero il testo dell'articolo, ha spiegato loro, brevemente, con quali intenzioni è stato redatto l'articolo costituzionale, mentre l'insegnante di Lettere ha illustrato le consegne: lettura del testo, eventuale sottolineatura delle parole di cui non si conosce il significato, individuazione del concetto e della parola 'chiave', annotazione scritta delle riflessioni espresse dai componenti del gruppo, elaborazione di un breve testo argomentativo. Silvia ha tentato di leggere l'articolo supportata dall'insegnante di Sostegno e aiutata dal gruppo. Dieci minuti prima del suono della campanella alunni e insegnanti hanno riflettuto sul lavoro svolto, giudicando positiva questa modalità di lavoro e l'analisi che sono riusciti a svolgere.

Successivamente, ogni gruppo ha letto agli altri ciò che è riuscito a produrre. Da questa lettura è emerso che ogni gruppo ha trovato un proprio *modus operandi* tanto che, ad esempio, non tutti hanno evidenziato le stesse parole-chiave. Nel gruppo di Silvia i ragazzi hanno analizzato l'aspetto del diritto del diverso. Il lavoro si è svolto in un clima collaborativo e nel rispetto delle esigenze di tutti, come si è potuto vedere nello sforzo che ogni gruppo ha fatto di non usare un tono di voce troppo elevato.

Negli incontri successivi gli alunni hanno completato il loro lavoro avvalendosi dell'aiuto dell'insegnante di Diritto, per capire meglio i termini giuridici e per trovarne di adeguati, e dell'insegnante di Lettere per la forma espositiva del testo argomentativo. L'insegnante di Sostegno ha coadiuvato Silvia nel lavoro di gruppo. Ogni gruppo ha quindi presentato il proprio testo ai compagni (l'Allegato A, in fondo al contributo contiene i prodotti dei gruppi).

Nella riflessione conclusiva i ragazzi hanno osservato che i diritti e i doveri non sono rispettati e che non si riesce a raggiungere l'obiettivo dell'art. 3, ovvero l'uguaglianza

tra persone. Una spiegazione a questa retrocessione del modo di pensare delle persone può essere in primo luogo l'ignoranza e la difficoltà ad accettare persone con diversità, a partire dalla religione, dai costumi, e dal livello economico fino ad arrivare a difficoltà di natura fisica e psichica.

## ATTIVITÀ 2. Studio della normativa e osservazione di criticità nell'ambiente scolastico.

Scopo dell'attività era far riflettere gli studenti sull'utilità e l'importanza della sicurezza e portarli a individuare il rapporto tra sicurezza, diritti e doveri, sia attraverso l'osservazione dell'ambiente scolastico, pensando non solo agli eventi eccezionali come il terremoto o l'incendio ma anche alle situazioni di pericolo quotidiano, sia attraverso una più puntuale conoscenza del sistema di sicurezza della scuola. Gli studenti avrebbero quindi presentato il loro lavoro alle classi prime.

Gli alunni hanno analizzato il sistema di sicurezza della scuola annotando sul campo, in forma scritta o con foto prese con il cellulare, le criticità della scuola che potevano creare disagio o pericolo e hanno raccolto materiale informativo sulle regole da tenere nelle varie emergenze. Qui di seguito alcune criticità rilevate dagli studenti e inserite successivamente nel file in PowerPoint dei gruppi (Figg. 2-3).

La nostra scuola è molto bella ma ci sono dei disagi, ad esempio la presenza di molte piante potrebbe creare difficoltà a chi soffre di allergia. (*Eleonora*)

Per spostarsi verso la palestra o i laboratori, si ha un disagio dovuto al passaggio di motorini e macchine così come nei momenti di entrata e uscita da scuola. (*Annalucia*)

L'accesso alla scuola e l'uscita presentano dei problemi a causa del passaggio di numerose auto e motoveicoli, poiché manca un passaggio pedonale nella strada di accesso al viale interno della villa. (*Sara*)



Fig. 2. La sicurezza a scuola



Fig. 3. Alcune criticità della scuola

Conclusa questa fase di confronto, gli studenti hanno lavorato dapprima per acquisire conoscenze sul piano di sicurezza della scuola, sulla normativa, sui comportamenti da tenere nel caso di emergenze, a partire da queste consegne:

- andare in segreteria per prendere visione e analizzare i vari piani di evacuazione e di fuga;
- controllare nei vari ambienti la presenza delle indicazioni dei piani di fuga;
- segnalare dove mancano le indicazioni di fuga;
- descrivere i comportamenti da tenere in classe nelle varie emergenze e spiegazione dei segnali.

Quindi, su un piano più operativo, hanno lavorato suddivisi in gruppi, ognuno con un referente e con un compito preciso. Alla fine ogni gruppo ha contribuito alla preparazione di un PowerPoint, secondo queste indicazioni:

Gruppo 1. Presentazione del progetto in merito alla sicurezza e relative misure (evacuazione);

Gruppo 2. Indicazioni sulla viabilità e sicurezza a scuola e nella vita quotidiana;

Gruppo 3. Indicazioni sulla viabilità e sicurezza a scuola;

Gruppo 4. Conoscenza dell'organizzazione della sicurezza a scuola;

Gruppo 5. Indicazioni per il piano di evacuazione e sui comportamenti da tenere.

Per i loro lavori in PowerPoint, gli alunni hanno cercato e trovato immagini coinvolgenti, utilizzando la tipologia di comunicazione che ritenevano più valida per catturare l'attenzione.

Prima della presentazione, ogni gruppo si è esercitato all'interno del gruppo e insieme gli alunni hanno osservato e riflettuto sulle difficoltà incontrate che sono state così individuate: difficoltà a parlare di fronte ad un pubblico, a trovare l'impostazione giusta della voce, ad avere una velocità giusta, a esporre in modo chiaro. La riflessione ad alta voce ha contribuito a superare in parte le ansie da prestazione e in questa fase, quanto mai significativa, si è notato un buon livello di collaborazione.

Nei giorni 15-17 novembre ha avuto luogo la presentazione alle classi prime, a cui è seguita una riflessione, documentata su un cartellone, che ha fatto emergere una diffusa insensibilità al problema, scarsa attenzione e assenza di curiosità. Tutte le fasi di questo lavoro sono state riprese e fotografate.

Durante la presentazione alla classe, in cui noi docenti eravamo presenti a turno, abbiamo annotato le diverse modalità espositive e osservato chi era impacciato, chi incerto, chi parlava troppo veloce per cui non c'era sintonia con la proiezione delle immagini in PowerPoint, chi non si era preparato bene, chi riusciva a rispondere alle domande durante

l'esposizione, chi dava una presentazione soddisfacente da tutti i punti di vista. Abbiamo anche osservato che i ragazzi facevano molte domande che denotavano un certo interesse, anche se non tutti erano attenti.

Questa esperienza ha stimolato gli studenti a riflettere in più direzioni: sulle loro prestazioni, su quanto appreso, su come coinvolgere e motivare maggiormente i compagni delle altre classi. Le Figg. 4 e 5 mostrano i cartelloni prodotti dagli studenti a seguito della riflessione sulla presentazione ai compagni delle prime.



Fig. 4. Riflessioni degli alunni dopo l'incontro con classi prime (15/11/2010)

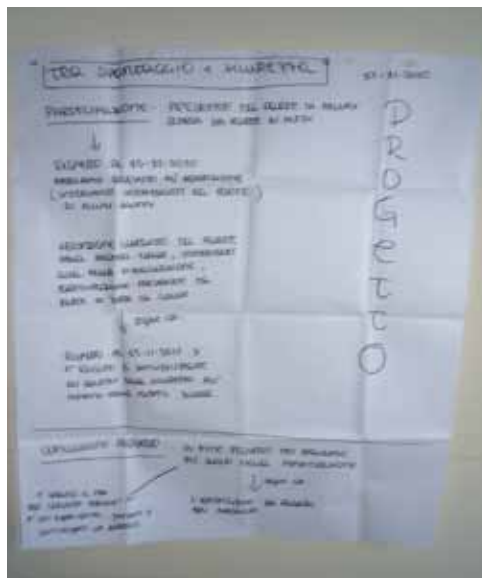


Fig. 4. Riflessioni degli alunni dopo l'incontro con le classi prime (17/11/2010)

Questi sono invece alcuni commenti degli alunni sulla loro presentazione:

Rispetto al primo incontro abbiamo riscontrato più attenzione e gli interventi di alcuni sono stati interessanti.

Attenzione costante da parte di una classe che ha dimostrato particolare interesse alla prova di evacuazione.

Siamo riusciti a sensibilizzarli sul tema della sicurezza all'interno della nostra scuola.

Rispetto a quanto appreso, sono interessanti le riflessioni conclusive degli alunni, enucleabili in questi tre punti: questo progetto ci è servito per crescere; abbiamo imparato a parlare in pubblico e a coinvolgerlo; siamo soddisfatti di ciò che abbiamo imparato sulla sicurezza e di come la nostra compagna di classe Silvia si è inserita nel gruppo classe e nel gruppo di lavoro.

Infine, la presentazione li ha portati a riflettere su come sensibilizzare in futuro i compagni. Queste due delle idee prodotte: per Sara, per suscitare interesse e attenzione

occorre saper porre domande interessanti e riuscire a rispondere in modo esauriente. Secondo Annalucia i ragazzi sarebbero più coinvolti se si riuscisse a incuriosirli sulla tematica della 'sicurezza', per esempio, proponendo un test sulle norme di comportamento da tenere nelle prove di evacuazione.

Anche per noi docenti questi incontri sono stati istruttivi dal momento che ci hanno permesso di vedere gli alunni sotto una luce diversa. Il terzo giorno (17/11) delle presentazioni annotavamo:

Gli alunni sembrano avere più dimestichezza con gli argomenti e sono più sicuri nell'esposizione. Le classi sono più attente rispetto alle precedenti, e pongono quesiti attinenti. L'esposizione dei relatori è fluente e veloce.

ATTIVITÀ 3. Ricerca in gruppo attraverso letture e pagine web sulla condizione dei "deboli" o dei "diversi" nel Medio Evo e Rinascimento e relazione scritta per il gruppo classe.

Nell'incontro del 3 dicembre abbiamo affrontato la fase curriculare del progetto: il dialogo, l'emarginazione, la diversità nel Medioevo, periodo storico che la scolaresca stava studiando sia in Storia sia in Letteratura. Come figure rappresentative di tale tema sono state individuate due categorie: le donne e gli ebrei, individui in quel periodo senza diritti e perseguitati. Con questo tema ci si ricollegava all'art. 3 della Costituzione e soprattutto al tema dell'uguaglianza, della solidarietà. Insieme con gli alunni si è deciso di indagare cinque aspetti assegnati a cinque diversi gruppi:

Gruppo 1. La donna capro espiatorio;

Gruppo 2. Le streghe. Silvia svolge una specifica ricerca da inserire nel lavoro "La figura della strega nelle fiabe";

Gruppo 3. Il capro espiatorio;

Gruppo 4. Gli ebrei;

Gruppo 5. La donna nella letteratura e nella realtà storica.

Dopo una disamina con l'insegnante di storia dell'argomento, ogni gruppo ha scelto un aspetto su cui condurre la ricerca e sul quale produrre un testo argomentativo che in un secondo momento è diventato una presentazione in PowerPoint. Le Figg. 6 e 7 mostrano due immagini accattivanti scelte dagli studenti. In questa fase l'insegnante di Storia ha indirizzato le scelte dei documenti, fra quelli selezionati dagli alunni. Gli alunni concordano metodo di lavoro e tempi: seconda ora di giovedì nell'aula d'informatica, adiacente alla classe, in quanto più grande e per la presenza dei computer necessari sia per le ricerche su internet che per la realizzazione dei lavori.

Silvia, considerata la sua capacità operativa, ha avuto il compito di elaborare al computer il lavoro del gruppo. Purtroppo spesso non è riuscita a completare il suo compito per la soglia di attenzione molto bassa.

Questa parte del progetto è stata importante e costruttiva sia per le conoscenze acquisite, sia per la collaborazione fra gli alunni, sia per la risoluzione di un conflitto determinatosi in un gruppo in cui l'elemento dominante, essendo in attesa di un bambino, non era sempre presente ma pretendeva che ogni volta si ricominciassero da capo senza che si tenesse conto del lavoro svolto dagli altri componenti del gruppo. È stata necessaria la mediazione dell'insegnante e un confronto fra le parti per ricomporre il conflitto.



## Il Capro Espiatorio per eccellenza

Dall'antichità fino ai giorni nostri, il modo di pensare delle persone è stato sempre condizionato da stereotipi dovuti principalmente ad una scarsa conoscenza della realtà, che ha portato gli uomini a condividere, senza riflettere, modelli prestabiliti e a trasformare la mentalità delle persone "ignoranti" in modo negativo. Gli stereotipi hanno reso più semplice l'accettazione della realtà ed è sempre stato difficile vedere oltre ad essi, in quanto nella mente delle persone si è insediato un modello precostituito che è sempre stato difficile sradicare. Negli anni 1348 e 1349 la **Peste**, le carestie e tutte le disgrazie del genere umano a volte erano considerate una punizione divina, ma altre volte erano poste in relazione con **Satana** che agiva attraverso uomini crudeli. Quindi gli uomini, incapaci di controllare gli eventi e terrorizzati da ciò che capitava intorno a loro, cercarono un capro espiatorio verso cui sfogare la propria aggressività e le proprie tensioni emotive; questi furono gli **Ebrei** e le **Donne**.

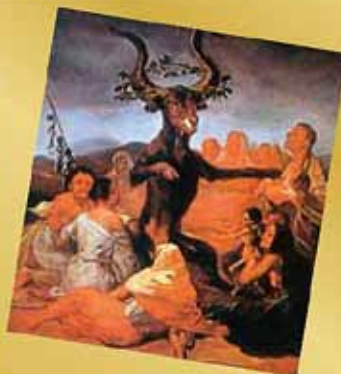


Fig. 6. *Capro espiatorio*



Fig. 7. *La donna nel Medioevo*

## Un bilancio

*Punti di forza.* Nel corso del progetto abbiamo osservato dei miglioramenti negli alunni in questi aspetti :

- maggiore sensibilità verso l'alunna disabile: Silvia per esempio si è legata molto ai suoi compagni di classe; a loro volta questi ultimi sono più consapevoli della sua presenza;
- maggiore consapevolezza delle proprie capacità e delle proprie debolezze;
- maggiore consapevolezza dell'importanza della sicurezza, del disagio come componente della quotidianità e dell'importanza dell'aiuto dell'altro, della solidarietà;
- maggiore consapevolezza della funzione delle consegne.

Abbiamo altresì osservato uno sviluppo in queste competenze:

- saper cooperare: nei vari lavori di gruppo gli alunni hanno dimostrato di sapersi organizzare, saper gestire un lavoro impegnativo e saperlo portare a termine con successo;
- saper analizzare un testo e confrontare le interpretazioni: sviluppato durante il lavoro di lettura e analisi dell'Art. 3 della Costituzione;
- saper usare un linguaggio appropriato e saperlo adattare al destinatario: a seguito delle riflessioni dopo la presentazione alle classi prime;
- saper usare PowerPoint per preparare una presentazione e saper scegliere immagini accattivanti;
- fare una ricerca mirata in Internet, finalizzata a cercare documenti inerenti l'argomento: durante la ricerca.

Anche noi insegnanti abbiamo imparato qualcosa dalla ricerca.

Come insegnante di Italiano e Storia ho imparato a gestire meglio il lavoro di gruppo e a svolgere la funzione di tutor e ho potuto costatare la sua validità non solo come modalità di lavoro per apprendere, ma anche per risolvere situazioni conflittuali determinate dalla presenza in classe di troppi leader o di numerose personalità estroverse.

Come insegnante di sostegno sono soddisfatta di come è stata gestita la collaborazione e l'integrazione. Ho conseguito una maggiore consapevolezza della mia funzione non solo d'insegnante di sostegno ma come figura complementare del lavoro curriculare della classe.

Come insegnante di Diritto, materia non più curriculare, ho costatato come la mia disciplina possa essere presentata in modo vivo e partecipato dagli alunni. La mia funzione di tutor mi ha permesso di instaurare un rapporto più collaborativo con gli alunni.

Inoltre, come team, abbiamo imparato, non senza difficoltà, a gestire il *Pedagogical Planner* sul quale si trova il nostro Diario di bordo.

*Punti critici.* Queste sono alcune criticità, così come sono state evidenziate dagli alunni nei vari momenti di riflessione :

- difficoltà a catturare l'attenzione del gruppo cui si esponeva il lavoro sulla sicurezza;
- momenti di criticità nei rapporti fra i componenti il gruppo risolti in itinere con il dialogo e con la mediazione dell'insegnante, cercata dal gruppo.

Per quanto riguarda noi insegnanti, abbiamo talvolta trovato difficile offrire uguale attenzione alle richieste dei gruppi; abbiamo inoltre rilevato che il tempo scuola scandito dalla campanella poco si concilia con i tempi del progetto; anche il fatto che gli strumenti tecnici non fossero sempre disponibili è stato a volte di ostacolo; abbiamo infine avuto

difficoltà a inserire i dati nel *Pedagogical Planner*, anche per la presenza di strumenti informatici poco aggiornati nella scuola.

## **La prova di evacuazione guidata e riflessioni conclusive**

La seconda fase del progetto si è conclusa il 21 marzo con la prova di evacuazione guidata dall'Ing. Vitali. Dopo un piccolo riscontro delle conoscenze degli studenti sul Piano sicurezza della scuola e sulle norme da seguire in caso di emergenza, l'Ing. Vitali dava loro il compito di tutor e di osservatori di come si sarebbe svolta la prova.

Gli studenti 'armati' di fogli e penne si recavano nelle postazioni loro assegnate mentre noi insegnanti abbiamo svolto il ruolo di osservatori esterni. Finita la prova ci siamo ritrovati in aula per fare il punto sull'accaduto.

L'aspetto critico maggiormente evidenziato dagli studenti è stata la mancanza di serietà con cui alcuni insegnanti hanno reagito alla prova e alla presenza degli osservatori. Anche noi insegnanti abbiamo rilevato alcune incongruenze nel comportamento dei colleghi che non davano importanza alla prova, e nel comportamento di alcuni alunni che sembravano vivere la prova di evacuazione come un gioco o meglio una 'felice' interruzione delle lezioni. Di converso, abbiamo molto apprezzato la serietà con cui gli alunni partecipanti al progetto adempivano il compito loro assegnato, sebbene a volte imbarazzati di dover riprendere un insegnante che non rispettava le regole di comportamento. Qui di seguito riportiamo la relazione del prof. Franceschini, referente per la sicurezza, che evidenzia alcune criticità osservate durante la prova e contiene alcune proposte migliorative (Documento 3).

### **RELAZIONE**

Il giorno 21.03.2011 è stata effettuata una prova di EVACUAZIONE TOTALE (guidata) degli Edifici scolastici e loro annessi (cucine, convitto, uffici, ecc.) per presupposta causa terremoto in seno al progetto 'Tra Svantaggio e Sicurezza'.

Alle ore 10.50.00 circa è scattato l'allarme (il suono lungo di un dispositivo acustico portatile).

Alle ore 10.50.05 gli alunni, gli insegnanti, ecc. cominciavano a defluire all'esterno degli edifici sopra citati; alle ore 10.51.39 circa l'evacuazione poteva ritenersi completata.

Una volta all'esterno le classi, il personale, ecc. si dirigevano ai Punti di raccolta prestabiliti raggiungendoli in tempi brevissimi ed ivi rimanevano come da istruzioni ricevute.

Lo scrivente, in qualità di coordinatore e docente impegnato nel predetto progetto, al termine della prova di Evacuazione ha provveduto a raccogliere informazioni sull'andamento della stessa anche tramite alunni "referenti" posizionati nelle varie strutture dell'Istituto, riscontrando i seguenti momenti di criticità:

1. Il segnale di allarme non è stato percepito in alcune aule e parti dell'Istituto.
2. In alcuni casi alunni e docenti hanno ritardato l'uscita.
3. Alcuni docenti non hanno applicato correttamente la procedura.

4. In alcune classi, gli alunni apri-fila non hanno svolto correttamente le loro funzioni.
5. L'uscita non sempre è stata ordinata.
6. Gli alunni chiudi-fila non sempre sono stati attivi.
7. Due classi non hanno raggiunto il punto di ritrovo.
8. In alcuni casi i registri di classe non erano presenti in aula.
9. In alcuni casi i docenti non hanno eseguito regolarmente l'appello.
10. La figura degli addetti alla sicurezza (coordinatori, ecc.) non sono a tutti note.

Alla luce di quanto sopra, lo scrivente, tenuto anche conto di quanto personalmente verificato, avanza le seguenti proposte migliorative:

- Intervenire sulle modalità di segnalazione allarme
- Informare e quanto possibile verificare il grado di conoscenza delle modalità di evacuazione da parte di tutte le componenti dell'Istituto
- Valutare se e come modificare le modalità di informazione
- Fare riunioni periodiche con i responsabili per la sicurezza e quando possibile riportare alla memoria di tutti l'importanza della sicurezza (Collegio docenti, Consigli di classe, ecc.)
- Fare simulazioni anche per singole classi e/o parti dell'Istituto
- Creare una modalità diretta di comunicazione fra tutte le parti dell'Istituto (es. radio rice-trasmittente)
- Semplificare, come suggerito dall'ing. Vitali, il Piano di Evacuazione evidenziando comunque i soggetti responsabili e le loro specifiche funzioni in materia di Sicurezza affidando questo compito al Consulente esterno
- Verificare che tutti i responsabili siano a conoscenza delle loro specifiche funzioni anche in relazione agli spazi loro affidati.

In conclusione, premesso che a quanto sopra verrà posto rimedio, si può affermare che viste anche le caratteristiche dell'Istituto, la prova di evacuazione totale (guidata) causa terremoto è a ritenersi sostanzialmente riuscita.

Pesaro 21.03.2011

Il referente per la sicurezza  
Franceschini Giancarlo

PPV Il Dirigente Scolastico  
Donatella Giuliani

### *Documento 3. Relazione del responsabile della sicurezza sulla terza prova di evacuazione, guidata*

In conclusione, come docenti possiamo dire che sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati, migliorate le competenze degli alunni e il rapporto con gli alunni è divenuto più costruttivo e collaborativo. La didattica del lavoro di gruppo è stata messa in atto anche in altri ambiti curriculari con risultati soddisfacenti. Anche dal punto di vista della socializzazione la classe è più collaborativa. Il progetto ha avuto una ricaduta anche sull'Istituto: infatti le critiche evidenziate dalle varie componenti del progetto hanno provocato interventi idonei a migliorare la sicurezza.

Gli alunni, nella quasi totalità, sono consapevoli dei risultati raggiunti, delle difficoltà incontrate e soprattutto hanno maturato un senso critico. Molto positivo è stato per loro

l'aver svolto una parte attiva nell'ultima prova di evacuazione che, come osservatori, li ha resi ancor più consapevoli dell'importanza della sicurezza e dei comportamenti sbagliati. Anche l'incontro con lo staff di progetto del 24 marzo è stato significativo. In quell'occasione gli alunni hanno potuto riflettere con i compagni e per iscritto su tutto il percorso, esprimere le loro opinioni sul senso del progetto, dare suggerimenti per migliorare in futuro. All'idea poi di poter divenire volontari della Protezione Civile qualcuno ha mostrato disponibilità, se non entusiasmo.

Queste alcune risposte scritte alle quattro domande poste dallo staff:

1. Due o tre cose che sto imparando da questo progetto
2. Cosa ho trovato soprattutto interessante
3. Cosa modificherei
4. Come penso che questo progetto influirà in futuro sul mio comportamento

1. Organizzazione; collaborazione; sacrificio nel lavoro.
2. Ho trovato interessante il lavoro che abbiamo svolto in questi mesi e soprattutto l'argomento che abbiamo trattato.
3. Modificherei l'interazione con i compagni.
4. Penso che questo progetto mi aiuterà sicuramente a crescere e a vedere le cose con occhi diversi. *(Niccolò)*

1. La prevenzione dei terremoti e degli incendi; le norme sulla sicurezza; la collaborazione con altre persone quali studenti e insegnanti.
2. Ho trovato molto interessante scoprire il grado di conoscenza delle altre persone riguardo alla sicurezza.
3. Si dovrebbero fare molte lezioni per mantenere costante la conoscenza.
4. Mi aiuterà a comportarmi in modo corretto in caso di pericolo e mi aiuterà ad istruire le altre persone. *(Federico)*

1. Come comportarsi nelle prove di evacuazione e in generale come prevenire le calamità; la funzione della protezione civile; l'importanza dell'aiuto da fornire ai diversamente abili.
2. Quando abbiamo assistito e controllando le prove di evacuazione.
3. Apporterei delle modifiche ai gruppi, e rendendo più interessanti qualche incontri rendendoci più interessati e partecipi.
4. Saprò comportarmi nelle situazioni di pericolo e di disagio. *(Giacomo)*

1. Che il modo migliore per ridurre i danni provocati dalle catastrofi naturali è la prevenzione, che facciamo tutti parte della protezione civile e possiamo contribuire se lo decidiamo veramente. Abbiamo inoltre imparato a lavorare come un gruppo e non come individui.
2. Ho trovato interessanti le attrezzature dei tecnici della protezione civile e il metodo con cui operano.
3. Modificherei il modo in cui si svolgevano le conferenze facendo domande ai ragazzi.
4. Penso che questo progetto mi abbia reso più responsabile ed informato rispetto alla sicurezza. *(Francesco)*

## **Allegato A**

### **I lavori degli studenti sull'Art. 3 della Costituzione**

#### **Gruppo 1**

Analizzando l'articolo, le parole chiave che emergono sono: pari dignità, uguaglianza davanti alla legge, rimozione degli ostacoli e sviluppo del Paese.

Dal significato di queste parole possiamo dedurre che la Costituzione Italiana, interagisce per salvaguardare l'incolumità del Paese e dare ai propri cittadini diritti che riguardano le pari opportunità (fra i sessi, culture, religione ecc...) e le libertà di cui ognuno ha il diritto di disporre. D'altra parte il cittadino consapevole di ciò, ha il dovere di garantire la partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese al fine di migliorare lo sviluppo. Nell'ambiente scolastico l'art. 3 è considerato in quanto si cerca di dare pari opportunità e uguaglianza a tutti quelli che hanno svantaggi di qualunque natura. In teoria questo dovrebbe rispecchiarsi anche nella vita sociale ma non sempre avviene poiché oggi sempre più persone hanno una mentalità chiusa tendendo ad avere paura del diverso. Per questo succede sempre più spesso di essere testimoni di discriminazioni in campo lavorativo e sociale. Ad esempio gli stranieri sono i più soggetti a sfruttamento lavorativo ossia: sono retribuiti di meno si devono sottoporre a lavori più umili e per molte più ore. Per quanto riguarda la società, la mentalità tradizionalista regna sovrana poiché sono sempre meno accettati gli omosessuali, gli stranieri e anche se in piccola parte i disabili. Infine da un punto di vista costituzionale la Repubblica ha il compito di rimuovere questi ostacoli in quanto sono responsabili dell'evoluzione della Nazione.

#### **Gruppo 2**

Individuazione dei diritti e dei doveri all'interno della società. Nella nostra vita l'art. 3 è molto importante, ad esempio i ragazzi che professano un'altra religione, oppure extracomunitari vivono nel nostro paese dovrebbero essere trattati allo stesso modo degli altri cittadini. Quindi tutte le persone sono uguali davanti alla legge senza alcuna distinzione. Ogni persona è dotata della libertà personale. Questa libertà non è, tuttavia, illimitata poiché la Costituzione vi pone dei limiti, al fine della convivenza e del rispetto reciproco, senza dimenticare l'ambiente circostante. I diritti e i doveri non sempre sono rispettati. Ad esempio il diritto alla sicurezza non è sempre attuato, spesso, nelle scuole le classi sono prive di un'uscita di sicurezza. Nell'ambiente in cui viviamo le persone disabili si trovano a fronteggiare situazioni difficili; ad esempio molti tram sono sprovvisti della pedana mobile per la salita oppure hanno difficoltà ad accedere sui marciapiedi.

Non c'è rispetto reciproco del concetto di uguaglianza e delle leggi.

#### **Gruppo 3**

L'art. 3 della Costituzione afferma che tutti i cittadini sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di alcun tipo (sesso, razza, orientamento religioso). Afferma inoltre che la Repubblica ha il compito di offrire ai cittadini tutte le possibilità per realizzare i propri diritti.

- **Diritto:** Nella nostra vita quotidiana il diritto è avere la possibilità di parlare, vestire, pensare liberamente per coesistere pacificamente nella società. Un esempio è il diritto di avere un'istruzione adeguata per affrontare al meglio il nostro percorso di vita.
- **Dovere:** è un insieme di compiti da svolgere per affrontare al meglio tutti i doveri che ci sono assegnati. Un esempio di dovere nella nostra quotidianità è il rispetto del codice stradale e della legge.

#### **Gruppo 4**

I punti fondamentali dell'articolo 3 sono: l'uguaglianza e il rispetto fra i singoli individui. Pensiamo che quest'articolo sia fondamentale per una civile convivenza all'interno della collettività. In ambito scolastico questo principio fondamentale della Costituzione non sempre è rispettato. Ad esempio un ristretto numero di studenti, al tempo d'oggi, presenta ostilità nei confronti di ragazzi e ragazze "diverse". Aggettivo impropriamente usato per indicare individui che hanno esigenze e bisogni diversi dai nostri. Noi ragazzi dovremmo essere i primi a cercare di limitare episodi d'intolleranza, purtroppo raramente mettiamo in pratica ciò che ci è stato insegnato. Infatti, quando in una persona è radicata una determinata idea, è difficile fargli mettere in discussione la propria opinione. All'interno del nostro gruppo abbiamo meditato su una possibile soluzione per risolvere questo problema, e siamo arrivati alla conclusione che l'unica maniera per evitare episodi discriminatori, è fare capire che all'interno della collettiva "diversità" siamo tutti uguali.

#### **Gruppo 5**

Il gruppo ha evidenziato numerose ingiustizie presenti in una società sviluppata come la nostra.

- Il caso più eclatante è quello che tratta del crocefisso nelle aule, alcune famiglie assieme ad alcuni esponenti politici hanno esplicitato la richiesta di togliere il crocefisso dalle aule delle scuole italiane, poiché lo stato italiano è uno stato laico ovvero che riconosce e permette di professare qualsiasi religione che non sia in contrasto con la legge italiana.  
L'Italia era uno stato confessionale ovvero aveva scelto di sposare la religione cattolica e quindi la presenza del crocefisso all'interno delle aule era obbligatoria, ora non lo è più e quindi il crocefisso acquista una figura simbolica.
- Un altro fatto emerso è quello di un rappresentante del reparto scelto della polizia (antidroga e antiterrorismo) che è stato colto in flagranza di reato: forniva sostanze stupefacenti leggere e pesanti a persone che aveva il compito di immetterle nel mercato. La pena inflittagli è stata soltanto un degradamento sul posto di lavoro.
- Un altro aspetto è quello della sicurezza nelle scuole, dove emergono sempre più pericoli che possono coinvolgere persone diversamente abili e non, come per esempio le uscite di sicurezza non presenti, aule con corridoi stretti che non permettono la veloce uscita in caso di terremoto o incendio, aule non a norma che mettono in pericolo alunni; come possiamo aiutare persone diversamente abili se la nostra stessa sicurezza non è garantita?
- La diversità invece di essere combattuta si sta accentuando sempre più, con casi di bullismo rivolti verso persone portatori di handicap, intervistando alcuni bulli che hanno commesso queste ingiustizie, è emerso che loro non si sentono in colpa per il gesto che hanno compiuto poiché considerano questi ragazzi inferiori rispetto a loro. Il bullismo è un fenomeno sempre più frequente nelle scuole e nelle aule italiane, dove individui seguiti da un branco credono di avere la possibilità e la capacità di infastidire, offendere verbalmente e fisicamente persone che non accettano le loro idee e i loro comportamenti, i casi di video messi in internet e su social network riguardanti le loro imprese sono innumerevoli e i commenti a queste "imprese eroiche" come sono definite dalla maggior parte di loro sono doppiamente tanti. I provvedimenti che sono stati presi non sembrano influenzare minimamente il loro modo di comportarsi.

# Muoversi in sicurezza

*Giuseppe De Santis, Concetta Formicone, Luigi Giannetti<sup>1</sup>*  
*I.P.S.I.A., San Benedetto del Tronto*

## Il contesto

L'Istituto professionale di San Benedetto del Tronto nasce nel 1961 per formare i giovani nelle attività marinare e meccaniche in coerenza con la principale vocazione lavorativa dell'epoca della nostra città portuale. Successivamente si sono aperte altre sezioni, tra cui: i riparatori radio/TV, gli odontotecnici, i chimici, gli elettrici/elettronici, la moda e l'abbigliamento.

Questi nuovi indirizzi hanno richiamato utenze da varie province, regioni e nazioni (Albania, Bulgaria, Brasile, Capo Verde, Cina, Congo, Giordania, India, Iran, Israele, Libia, Macedonia, Marocco, Montenegro, Palestina, Romania, Senegal, Sud Africa, Tunisia, Ucraina, Ungheria, Zaire) fino a sfiorare le mille e quattrocento iscrizioni in un massimo di tredici plessi disseminati nell'area comunale.

Nell'attuale e definitiva sede, completamente riunificata ma non ancora completata, i settori trainanti sono quelli del benessere/estetica, degli odontotecnici e della manutenzione.

Il bacino di utenza dell'Istituto nei primi anni di attività era composto da alunni di estrazione socio-economico modesta, provenienti dal settore marinaro e dall'entroterra agricolo. I nuovi settori odontotecnico e chimico/biologico hanno allargato l'inserimento a figure professionali qualificate. Da sempre, l'istituto professionale, in collaborazione con gli Enti Locali e con le Aziende del territorio, forma prevalentemente le maestranze, i tecnici, i professionisti e gli imprenditori che oggi sono protagonisti dell'economia locale e contribuisce ad esportare capacità professionali e imprenditoriali anche all'estero. L'impegno formativo è, altresì, finalizzato alla costruzione di una cultura di base ampia ed articolata, proiettata dinamicamente anche verso gli studi universitari.

<sup>1</sup> Giuseppe De Santis è docente di Fisica; Concetta Formicone è docente di Matematica; Luigi Giannetti è docente di Sostegno.



*La scuola.* L'attuale edificio, la cui prima pietra è stata posta nel 1970, è il risultato di numerosi ampliamenti e sopraelevazioni succedutesi nel tempo, per cui oggi la struttura presenta aspetti di criticità dal punto di vista della sicurezza e dell'orientamento (Fig. 1).

Originariamente i vari settori dell'IPSIA erano dislocati in più plessi distribuiti nel territorio cittadino. L'attuale sede è cresciuta fino all'odierna conformazione architettonica attraverso ampliamenti e sopraelevazioni successivi all'impianto progettuale che hanno permesso di riunificare, nel tempo, le tante piccole sedi frammentate nel territorio.



Fig. 1. Vista aerea dell'Istituto

A tutt'oggi, per discontinuità e carenza di erogazione dei fondi, il complesso scolastico non è completato e non rispetta ancora il progetto originario. Gli attuali settori professionali si sono attivati o trasformati o ricollocati all'interno della sede senza una effettiva programmazione ma secondo le esigenze scolastiche e quelle del territorio; ciò provoca reali difficoltà di distribuzione e orientamento interni, al punto che si incontrano genitori o altri fruitori che si sono persi e chiedono indicazioni. Il locale di portineria è stato recentemente realizzato anche per ridurre tale problematica. 'Muoversi' normalmente nel nostro Istituto risulta difficoltoso e nei casi di simulazione di emergenza vengono alla luce problemi di sicurezza, tutti legati alla tematica della segnaletica generale. La configurazione problematica dell'edificio è stato certo uno dei motivi per cui la scuola ha aderito con convinzione al progetto, in quanto ritenevamo che sarebbe migliorata la consapevolezza di ragazzi e docenti rispetto alla sicurezza. Tali condizioni hanno indotto noi docenti delle discipline di Fisica, Matematica e Sostegno a sviluppare un progetto dedicato all'orientamento e alle relative problematiche sulla sicurezza in presenza delle varie disabilità. I destinatari coinvolti sono tutti i fruitori dell'istituto, *in primis* gli studenti e i genitori. Da tener conto che le disabilità dichiarate e sostenute nell'istituto sono quaranta.

*La classe.* La classe coinvolta è stata la prima A, diventata poi seconda A Odontotecnici. Nel primo anno del progetto la classe era composta da otto allieve e dieci allievi, di cui uno, Massimo<sup>2</sup>, è portatore di handicap psico-fisico. Nel secondo anno del progetto (2010-11) quattro studenti fuori sede hanno abbandonato gli studi per disimpegno, demotivazione e problemi familiari, mentre un'allieva è stata inserita nell'anno scolastico in corso perché ripetente.

<sup>2</sup> Il nome è fittizio.

La classe, composta da studenti di diversa estrazione sociale, culturale, religiosa e geografica - nella classe sono presenti allievi iraniani, albanesi e tunisini - appare eterogenea e disomogenea, e nelle pause didattiche è anche successo che si siano verificati episodi spiacevoli nei confronti dei ragazzi non italofofoni. Nonostante queste scaramucce verbali, sempre condotte nei limiti dell'accettabilità, tutta la classe mostra una forte solidarietà e una disponibilità incondizionata nei confronti di Massimo.

Massimo ha un ritardo medio-grave e presenta dei tratti autistici; è mite e affettuoso, ma indifeso rispetto ai pericoli ambientali. È un ragazzo in regola con la frequenza degli anni scolastici, è di media statura, corporatura esile, di discreta coordinazione e buona salute. Quando entra nell'edificio scolastico va incontro alle persone presenti con la richiesta "Bacetto-bacetto" come se volesse affermare la propria presenza e chiederne l'accettazione. L'alunno è sempre presente fisicamente in aula, ha atteggiamenti dolci ma se non ottiene soddisfazione alle sue richieste (pallina, biscotti, uscire dall'aula...) modifica il suo stato emotivo, per cui diviene ripetitivo fino ad assumere atteggiamenti aggressivi, anche se mai nei confronti dei suoi compagni. Svolge con successo le attività da noi assegnate come la distribuzione dei quotidiani al personale ATA, l'apparecchiare i tavoli del convitto dell'Istituto, schiacciare e contare le lattine nel progetto "Recupero alluminio", ecc. Alcune volte si rifiuta di continuare tali attività con comportamenti oppositivi difficili da comprendere.

## La fase iniziale di sensibilizzazione

Il lavoro in classe inizia nel gennaio 2010 con una presentazione motivazionale del Progetto di massima, che verrà successivamente intitolato "Muoversi in sicurezza" e perfezionato durante la ricerca azione via via che si acquisivano maggiori conoscenze e consapevolezza della realtà dell'istituto. Tutte le attività svolte nelle varie fasi del progetto sono state raccolte in un diario di bordo, di cui riportiamo qui uno stralcio riferito a questa fase, che illustra come abbiamo documentato il lavoro.

| <b>DIARIO DI BORDO "Muoversi in sicurezza"</b>                                       |                               |  |   |
|--|-------------------------------|--|---|
| <b>Gruppo di lavoro: De Santis, Formicone e Giannetti - Classe I A Odontotecnici</b> |                               |  |   |
| <b>quando</b>  | <b>chi</b>                    | <b>che cosa</b>  | <b>riflessioni / deduzioni</b>  |
| 15/01/2010   | Gruppo docenti                | Presentazione motivazionale del progetto alla classe: "contratto"  | Alunni interessati con sincere aspettative per i coinvolgimenti operativi, le esperienze pratiche, le esercitazioni, le visite d'istruzione e la loro visibilità.   |
| 12/02/2010<br>03/03/2010   | Gruppo docenti<br><br>Geologa | Somministrazione on-line questionari d'entrata anonimi<br><br>Lezione sulle calamità naturali con filmati e consigli | Mediamente si rilevano per gli allievi scarse conoscenze specifiche e ridotte esperienze sulla sicurezza e sulle emergenze.<br><br>Gli allievi hanno dimostrato interesse e partecipazione con apprezzamenti particolari per le indicazioni e le descrizioni delle varie tipologie di calamità comprese le più attuali oltre ai comportamenti tenuti dalle persone coinvolte. |

|            |                              |   |  |
|------------|------------------------------|---|--|
| 15/03/2010 | Gruppo docenti dell'Istituto | <p>Prova di “evacuazione selvaggia” con simulazione d’incendio: fuoco e fumo da un braciere acceso nel padiglione odontotecnico.</p> <p>Lezione sull’uso degli estintori del responsabile della sicurezza d’istituto.</p> | <p>Gli allievi della classe coinvolta nel progetto elaborano <b>rapporti scritti</b> dai quali si deducono:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) iniziali sentimenti di stupore, di sorpresa (2-3) e di spavento (1-3);</li> <li>2) difficoltà di allontanamento dall’aula per la presenza di un unico corridoio fra i banchi dove gli allievi si accalcano ostacolandosi a vicenda;</li> <li>3) altri ostacoli sono stati gli zaini a terra, le sedie spostate durante l’uscita e la porta che ha una delle due ante, fissa;</li> <li>4) suono della campanella inadeguato;</li> <li>5) atteggiamento statico e tranquillo dei collaboratori scolastici che ha ridotto la credibilità della prova;</li> <li>6) richiesta di estintori in classe;</li> <li>7) tentazione e proposte di uscita dalla finestra (perché l’aula è al piano terra);</li> <li>8) un allievo non si è mosso dal banco perché ha compreso il tipo di prova ed avendo già avuto esperienze simili avrebbe aspettato in classe il ritorno dei compagni.</li> </ol> <p>Un’altra classe non è uscita dall’aula per il suono debole e non riconoscibile della campanella.</p> <p>Gli allievi delle restanti classi sono apparsi poco scattanti probabilmente perché hanno percepito la simulazione.</p> <p>Il braciere ha provocato del fumo che permane negli ambienti ed ha ostacolato il rientro successivo nelle aule del padiglione OT.</p> <p>Nessuna reazione di panico o d’allarme.</p> <p>L’allievo svantaggiato è uscito dall’aula con calma e tempestività, senza aiuti, seguendo il professore di sostegno fino al punto di raccolta, sempre osservato dai compagni più vicini. Al punto di raccolta ha dimostrato un po’ di disagio e preoccupazione chiedendo di recarsi al bagno.</p> |
|------------|------------------------------|---|--|

Se nella fase iniziale di sensibilizzazione gli alunni sono parsi indifferenti o scettici mentre cercavamo di motivarli alla problematica, anche a causa di precedenti esperienze giudicate valide “solo per perdere tempo”, come si è espresso uno studente, tuttavia, con lo svilupparsi del progetto, essi hanno mostrato sempre maggiore interesse e sincere aspettative per i coinvolgimenti operativi, le esperienze pratiche, le esercitazioni, le visite d’istruzione previste.

IL QUESTIONARIO. Grazie alla somministrazione, anonima, di un questionario iniziale sulle esercitazioni e conoscenze acquisite nei precedenti istituti scolastici in materia di sicurezza, abbiamo potuto rilevare come queste fossero ridotte. Tale carenza ha reso gli studenti consapevoli della necessità di saperne di più sui temi proposti e ci ha avvantaggiato nel promuovere un clima motivazionale favorevole allo sviluppo del progetto.

VISITE E INTERVENTI DI ESPERTI. La programmata visita in Ancona alla SOUP, al CAPI e alla Sala consiliare della Regione Marche ha di fatto permesso agli allievi una migliore comprensione circa le competenze e le attività della Protezione Civile e del consesso politico-amministrativo regionale (Figg.2 e 3). In particolare, gli allievi hanno avuto modo di apprezzare la rapidità nel montaggio delle tende e nel fornire le attrezzature di prima accoglienza in caso di calamità, come rilevato nelle schede di *feedback*. Alcuni allievi hanno mostrato un comportamento insofferente dovuto alla stanchezza per i tempi ristretti delle visite ai vari reparti.



Figg. 2 e 3. Massimo fra gli automezzi e nella sala operativa della Protezione civile

Le lezioni della geologia e della psicoterapeuta sono state utili ad incrementare le aspettative e le competenze degli allievi. Entrambe sono risultate efficaci e apprezzate: la prima, per gli interessanti filmati e i consigli pratici forniti in caso di calamità; la seconda, per i suggerimenti su come vincere le paure: non disperare e superare ansie e timori sia nelle relazioni interpersonali sia nelle situazioni d'emergenza dove i comportamenti sono

legati alla parte arcaica di ognuno. A seguito di questo secondo intervento, gli alunni hanno acquisito una maggiore consapevolezza dell'importanza di riconoscere le proprie emozioni per accettarle e accettarsi allo scopo di adottare comportamenti funzionali a fronteggiare eventi calamitosi imprevisti. Massimo era presente senza diffidenza o intolleranza e si è lasciato coinvolgere nelle attività di gruppo proposte dalla psicologa (Figg. 4-5).



Figg. 4 e 5. *Gli alunni si esercitano a controllare l'emotività insieme alla psicologa*

LE PRIME PROVE DI EVACUAZIONE. La prima prova “selvaggia” di evacuazione, svolta nel primo anno del progetto, è servita a monitorare i comportamenti spontanei dell'intera comunità scolastica, ma anche a sviluppare la capacità osservativa e la sensibilità al contesto, visto che gli studenti di questa classe li abbiamo impegnati a relazionare subito sull'evento e, successivamente, chiedendo loro riflessioni più meditate. Di fatto, abbiamo simulato un principio d'incendio facendo accendere un fuoco da un braciere che ha sviluppato un gran fumo nel corridoio del padiglione odontotecnico. Due colleghi docenti hanno svolto le funzioni di osservatori interni ed esterni all'aula. La simulazione, seguita da una lezione del responsabile della sicurezza dell'istituto sull'uso degli estintori, tenuta per la prima volta in aula magna, ha portato gli alunni a riflettere sui comportamenti corretti da tenere in situazioni di rischio.

Nelle riflessioni successive promosse e guidate da noi docenti, che avevano lo scopo di portare allo scoperto comportamenti e criticità, gli alunni si sono resi conto di quanto la capacità osservativa e l'ascolto permettano di scoprire aspetti importanti per la sicurezza ai livelli operativi e personali. Così, si è potuto constatare come le difficoltà rilevate nell'abbandonare l'aula non fossero dovute all'inerzia di Massimo, che in questo caso, ha prontamente seguito l'insegnante di sostegno, ma ad alcuni ostacoli incontrati durante l'evacuazione, come gli zaini lasciati a terra, le sedie spostate nei movimenti indotti dal suono dell'allarme, le inadeguate dimensioni dell'unico corridoio libero fra i banchi e le ridotte dimensioni della porta.

Altre criticità rilevate sono state:

- il suono troppo debole della campanella (una classe non è neppure uscita dall'aula!);
- il comportamento ‘tranquillo’ del personale ATA esterno all'aula che osservava, rendendo così poco credibile l'emergenza. A questo proposito, per rendere le prove di evacuazione più utili Emanuele ha suggerito una specie di drammatizzazione «... non deve

sapere niente nessuno anzi gli addetti che lo organizzano dovrebbero far credere ai passanti che ci sta un incendio vero»;

- il comportamento agitato di alcune allieve, che hanno gridato durante l'uscita dall'aula.

La riflessione che ne è seguita ha messo in evidenza come ansia e paura fossero state dettate dal fatto di non sapere quale fosse l'emergenza e quali pericoli avrebbero trovato fuori dall'aula. Di fatto, le ragazze hanno affermato di essersi calmate e di aver controllato le emozioni solo quando si sono rese conto che gli altri compagni erano più tranquilli e sicuri. Per lo studio del caso abbiamo ricevuto la collaborazione dell'insegnante di italiano che ha collaborato nella somministrazione e nell'analisi delle relazioni degli studenti. Qui di seguito tre sintesi delle osservazioni condotte durante la prova da diversi punti di vista: dell'osservatore interno (Documento 1), degli osservatori esterni (Documento 2), degli studenti (Documento 3).

#### **Prima Evacuazione: 15/03/2010**

*La scheda ha lo scopo di guidare l'osservazione durante l'evacuazione.*

*La scheda presenta aspetti che potrebbe essere utile osservare durante la prima prova di evacuazione senza preavviso e va completata subito dopo l'evento.*

Aspetti da osservare

1. Modalità di evacuazione: *alquanto caotica, ostacolata soprattutto dallo ingolfamento verificatosi nel corridoio centrale, l'unico praticabile fra i banchi.*
2. Comportamento complessivo degli studenti: *il comportamento degli allievi è stato ansioso e disordinato.*
3. Singoli studenti in difficoltà: *alcuni studenti sono stati più lenti nel rendersi conto dell'emergenza. Altri si sono allarmati, la maggior parte si è spaventata alla vista del fumo. Uno studente si è molto attardato ed è uscito con calma e senza fretta perché conosceva questo tipo di esercitazioni.*
4. Comportamento complessivo dei docenti esterni: *non osservato*
5. Comportamento complessivo del personale ATA: *non osservato*
6. Cosa succede all'alunno H: *si è allontanato in fretta, tempestivamente e senza aiuti.*
7. Principali criticità osservate: *il suono della campanella è risultato debole, i primi movimenti sono stati ostacolati da zaini a terra e sedie spostate poi, gli allievi, concentrandosi nel corridoio centrale, hanno rallentato il flusso di uscita dall'aula e si sono spinti reciprocamente. Altro assembramento e rallentamento si è verificato sulla porta d'uscita dell'aula.*

8. I tempi (in secondi)

| <i>Tempo impiegato per rendersi conto di quanto sta succedendo</i> | <i>Tempo impiegato per organizzare l'uscita</i> | <i>Tempo impiegato per uscire dall'aula</i> | <i>Tempo impiegato per raggiungere il punto di raccolta</i> |
|--|---|---|---|
| 4  | 6   | 7   | 30  |

9. Altro

*Non c'è stato allarme o panico perché è stato osservato un comportamento tranquillo da parte di altro personale scolastico fuori dall'aula.*

#### **Documento 1. Rilevazioni dell'osservatore interno**

*Posizionato un braciore nel corridoio che provoca fumo nei pressi dell'aula della 1° A odontotecnici. Al suono della campanella d'allarme, dopo qualche secondo, un professore ha aperto la porta dell'aula ed i ragazzi escono a piccoli gruppi con flusso costante. Qualche studente tenta di aprire la porta che è nella direzione più vicina all'incendio. I ragazzi escono in modo ordinato. Solo un piccolo gruppo devia in altre direzioni. Il comportamento complessivo degli alunni e del personale ATA è tranquillo e ordinato. Gli ATA forniscono indicazioni sulla direzione da seguire. Gli alunni si sono recati al punto di raccolta esterno senza correre, con calma.*

#### **PUNTI DI CRITICITÀ**

*Il coordinatore di sezione ha sottolineato il fatto che la campanella non si è sentita bene. Tanto che una classe non è uscita dall'aula.*

#### **OSSERVAZIONI PERSONALE ATA**

*L'odore non si sentiva nell'aula della classe osservata.*

*Gli allievi sono apparsi poco scattanti; la classe si è accorta tardi di quello che stava accadendo; l'allarme dovrebbe essere percepito con maggiore tempestività; questo ha comportato una presa di coscienza e un'uscita ritardata di tutte le classi del padiglione. La campanella deve essere udita in modo più chiaro e distinto dal suono abituale. Infatti, la classe è uscita con troppa lentezza perché non si è resa conto del pericolo. Visto il fumo si sono diretti verso l'uscita, sempre lentamente.*

### **Documento 2. Le note osservative dell'osservatore esterno**

#### **RIFLESSIONI SUCCESSIVE ALL'EVACUAZIONE**

| <b>Ostacoli</b>   | <b>Difficoltà</b>  | <b>Strategie</b>  | <b>Proposte</b>  |
|---|--|---|--|
| <p><i>Il suono della campanella era troppo debole, "strano" e non diversificato dagli altri.</i></p> <p><i>La disposizione dei banchi lascia libero un solo corridoio centrale dove tutti si sono concentrati (raggruppati) ostacolando a vicenda.</i></p> <p><i>Aula troppo piccola, stretta e lunga che aumenta la difficoltà di uscita rapida.</i></p> | <p><i>Presenza degli zaini lasciati a terra sotto i banchi e sedie in disordine.</i></p> <p><i>La porta di uscita limita l'evacuazione perché una delle due ante è fissa.</i></p> <p><i>Le sedie spostate dagli studenti in movimento.</i></p> | <p><i>Si sono spintonati per affrettare l'uscita e superare studenti più lenti.</i></p> <p><i>Le sedie e gli zaini sono stati scavalcati o allontanati.</i></p> | <p><i>Suono di una sirena più alto e riconoscibile o una tromba.</i></p> <p><i>Aula più spaziosa.</i></p> <p><i>Maggiore attenzione nella posizione degli zaini sotto i banchi.</i></p> <p><i>Maggior numero di estintori.</i></p> <p><i>Organizzazione di una formazione di uscita di classe con apri-fila e chiudi-fila.</i></p> <p><i>Ante facilmente apribili.</i></p> <p><i>Maggiori informazioni e preparazione.</i></p> <p><i>Corso di preparazione in caso di emergenza.</i></p> |

### **Documento 3. Le osservazioni degli studenti**

Alla seconda esercitazione “Evacuazione guidata e documentata” gli allievi hanno partecipato con il ruolo di “osservatori” e “rilevatori”. In coppia o a gruppi di tre, e dotati di schede osservative e macchina fotografica, gli alunni si sono distribuiti nei corridoi e nelle zone più strategiche dei reparti dell’istituto per meglio osservare e rilevare i comportamenti degli altri studenti e cronometrare i tempi di evacuazione dall’istituto. Tutto ciò era stato pianificato nei giorni precedenti utilizzando le planimetrie messe a disposizione dall’ufficio tecnico, che sarebbero servite per esercitare le loro abilità orientative. In questa occasione le prestazioni degli allievi sono state buone ed in alcuni casi entusiastiche, come documentato dalla cura data alla compilazione delle schede di osservazione.

Al termine della prova è seguita una lezione tenuta dall’ing. Vitali sulle misure di sicurezza e sulla tecnica di spegnimento di un fuoco con l’estintore, seguita da una prova pratica in cui gli studenti, opportunamente protetti da regolari tute, hanno potuto provarsi concretamente nell’uso dell’estintore. Quasi tutti hanno partecipato alla prova con curiosità e qualche timore, ad eccezione di alcune allieve che, paralizzate dalla paura del fuoco, si sono rifiutate di usare l’estintore nonostante le nostre rassicurazioni. Sotto la guida e l’osservazione dell’assistente alla comunicazione del comune di San Benedetto del Tronto, figura prevista in caso di assenza dell’insegnante titolare, Massimo, munito di regolare tuta ignifuga e guidato dall’ing. Vitali e dai suoi collaboratori, si è comportato con tranquillità durante tutte le fasi della evacuazione e ha partecipato con apparente fiducia e serenità allo spegnimento del fuoco artificiale.

## **La fase di realizzazione del progetto in classe**

Siamo a gennaio 2010. In questo periodo, a partire da una discussione sulle carenze dell’istituto, presentiamo il piano del progetto agli alunni. Dalla discussione con gli allievi scaturisce il bisogno di approfondire i termini della questione e di avere una conoscenza più approfondita delle tipologie segnaletiche della sicurezza e si progetta la prima attività, di conoscenza della normativa.

### **ATTIVITÀ 1. Una ricerca sulla normativa.**

Gli studenti si impegnano ad effettuare una ricerca sulla normativa, sulla segnaletica dell’emergenza e sulle tipologie rivolte all’ambito scolastico, anche in Internet. Tale compito, però, appare subito troppo vasto e l’obiettivo troppo alto, come evidenziano queste criticità: gli allievi si perdono nella rete per la grande mole di dati tecnici e normativi; la presentazione dei dati è caotica e non selettiva; alcuni dei dati raccolti risultano non aggiornati.

Da qui un supporto più mirato dell’insegnante di fisica, che interviene e li aiuta, per gruppi, davanti a un computer, a selezionare i dati minimi necessari allo scopo del progetto. I dati vengono quindi elaborati e raccolti in un fascicolo di appunti, successivamente riconsegnati alla classe per lo studio e le successive applicazioni.

A Massimo vengono forniti dei fogli in bianco e nero, in cui sono riportate le varie tipologie di segnali, che deve colorare osservando gli originali e infine confrontare con quelli esistenti nell’istituto.



## ATTIVITÀ 2. I Questionari.

Sempre per arricchire le informazioni di base sullo studio di caso e per coinvolgere altre componenti, gli allievi e noi docenti abbiamo elaborato un questionario nella doppia versione, genitori e personale ATA dell'istituto, per investigare le conoscenze e le percezioni sull'orientamento e la sicurezza dell'istituto. Di fatto il questionario ATA non è stato somministrato per divergenze sorte tra i docenti; anche i questionari ai genitori hanno faticato a tornare compilati, nonostante le nostre sollecitazioni, e abbiamo scoperto che alcune studentesse li hanno bloccati in quanto ritenuti inutili, e in particolare Marsida, particolarmente restia e oppositiva perché non aveva ancora accettato la sua ripetizione del primo anno scolastico, si è mostrata in questa fase iniziale poco disponibile a collaborare. Quando i questionari sono tornati, le risposte sono apparse subito generiche o lapidarie, e soprattutto le indicazioni non sembrano attendibili, soprattutto riguardo alle ben note difficoltà di orientamento di chi arriva per la prima volta nella scuola.

Data la scarsa significatività dei dati, abbiamo condotto con la classe un'attenta riflessione collettiva sulla natura dei quesiti. Ci siamo così resi conto che alcuni erano inadeguati in quanto la modalità con cui le domande erano state formulate potevano condizionare le risposte. Per esempio, la frequenza di risposte positive alla domanda: «Siete riusciti a trovare il luogo indicato dalla portineria?» poteva essere dovuta al timore di essere giudicati incapaci di orientarsi. Le risposte positive alla domanda: «Sono state chiare e sufficienti le risposte date dalla portineria?» potevano significare un timore nel criticare l'addetta alla portineria. Il questionario, inoltre, non prevedeva commenti o considerazioni personali e non faceva riferimento ai primi accessi all'istituto.

Da qui la decisione di rielaborare i quesiti in modo che questi sollecitassero risposte più circostanziate, evitando nel contempo personali coinvolgimenti di merito. I risultati dei nuovi quesiti sono risultati più esaurienti e sono quindi stati tabulati dagli allievi. Dalle risposte emergono chiaramente le reali difficoltà dei visitatori legate alle dimensioni dell'istituto e alle complesse articolazioni planimetriche che producono un effettivo disorientamento e viene evidenziata la mancanza di segnali indicatori e di sicurezza. Tali esiti sono stati un'ulteriore molla motivazionale al proseguimento del progetto. Anche Massimo ha consegnato a casa il questionario, mentre in classe continua ad esercitarsi, colorando, le varie tipologie di segnali.

## ATTIVITÀ 3. Rilevazione dell'esistente e proposta di una nuova segnaletica.

Durante le riflessioni sugli esiti dei questionari, alcuni allievi hanno proposto di svolgere un'indagine sull'esistente al fine di evidenziare e prendere atto della reale consistenza della problematica relativa alla segnaletica interna all'istituto. Inizialmente lasciati liberi di organizzarsi, gli studenti hanno presto incontrato difficoltà nella scelta dei componenti per i veti incrociati posti da alcuni compagni, per cui alla fine è stato l'insegnante a intervenire d'autorità nella formazione degli ultimi due gruppi.

Dotati di planimetrie dei vari settori (Fig. 6), gli allievi si recano nei vari reparti, rilevano gli elementi critici utili allo scopo e verificano le loro abilità orientative disponendo gli assi cardinali in un punto scelto dall'insegnante. Massimo, a beneficio di un suo coinvolgimento in un'attività di conoscenza e di esplorazione di nuovi ambienti dell'edificio, ha partecipato alle attività di rilievo e gratificato con una ricompensa.



queste, la preparazione di segnali e cartelli per indicare le aule, i laboratori e le segreterie, da collocare perpendicolarmente al muro sopra le relative porte per facilitarne l'individuazione da parte di persone con disabilità e anche per rendere meno rischiose le aperture delle ante verso il corridoio. Hanno inoltre ravvisato una criticità nell'arrivo a terra della recente scala d'emergenza esterna dell'ala ovest (biblioteca) in quanto, rivolta verso un'altra uscita di sicurezza dell'edificio, potrebbe essere di ostacolo al flusso umano discendente le scale e il flusso uscente dall'istituto e proposto di orientare l'arrivo a terra verso l'esterno dell'edificio. Tutti questi rilievi mostrano l'esistenza di concrete e serie criticità che andrebbero rimosse rispetto alle finalità del "muoversi in sicurezza" nell'istituto.

#### ATTIVITÀ 4. Interventi rivolti a Massimo e monitoraggio delle azioni

Parallelamente, la collega di matematica è intervenuta presso gli studenti per portarli ad osservare e a riflettere sugli apprendimenti e sui comportamenti di Massimo in situazioni di pericolo. I lavori svolti con Massimo e con il resto della classe sono serviti per una sua maggiore integrazione e per far emergere dati significativi in previsione di un'eventuale emergenza (Fig. 7).



Fig. 7. *Disegno fornito dagli allievi e colorato da Massimo per far comprendere gli effetti di un terremoto*

Le risultanze sono state annotate sistematicamente nel "diario delle riflessioni consuntive" che riportiamo qui di seguito.

11-12-10. Discutiamo sul comportamento da adottare in caso di evacuazione. I ragazzi propongono di far scegliere a Massimo un accompagnatore. Il portatore di handicap interpellato sceglie Francesco e come vice Federico.

Decidono inoltre di stabilire, per evacuare in modo ordinato, due apri-fila (Arind e Kiavash) e due chiudi-fila (Giovanni e Emanuele). Sono concordi nell'affermare che se loro saranno calmi di fronte a qualsiasi situazione di pericolo riusciranno a trasmettere sicurezza a Massimo che risulterà più gestibile.

Propongono di cercare del materiale che possa in qualche modo far comprendere a Massimo le situazioni di pericolo.

11-01-11. Discutiamo dell'importanza della conoscenza in materia di evacuazione. Tutti concordano sul fatto che la conoscenza aiuta a comportarsi in modo responsabile, insegna agli altri e permette di aiutare chi è in situazione di handicap. Per prima cosa affermano che è importante conoscere e saper leggere le planimetrie d'emergenza, ma in una delle tre aule a loro disposizione la cartina manca e nelle altre due il percorso non è chiaro. Gli alunni hanno portato del materiale ( foto, ritagli di giornali, disegni) da proporre a Massimo per coinvolgerlo e fargli apprendere le situazioni di pericolo.

15-01-11. L'insegnante si è rivolta al gruppo dei volontari della protezione civile della città di San Benedetto per reperire altro materiale da proporre a Massimo. Quindi ha portato in classe due libri illustrati da colorare e completare con degli adesivi: uno sulle attività dei pompieri e l'altro sulle calamità.

L'alunno in difficoltà non vuole colorare ma accetta di incollare gli adesivi.

L'alunna Ilenia è critica sugli esiti delle attività proposte a Massimo. L'insegnante apprezza l'intervento di Ilenia e invita la classe a riflettere sul problema sollevato dalla compagna.

12-02-11. Prende la parola Federico che afferma di non essere d'accordo sulla tesi esposta durante la lezione precedente dalla compagna Ilenia. Federico afferma che anche se non siamo sicuri che le attività proposte a Massimo abbiano una ricaduta positiva sul suo comportamento in caso di pericolo, non possiamo escludere che tutto ciò non lo aiuti nella sua crescita.

L'insegnante interviene e chiede alla classe di riflettere sulle finalità del progetto.

Maria Chiara sostiene che il progetto ha lo scopo di educare Massimo a reagire in modo positivo in situazioni di pericolo. La professoressa risponde che non può essere solo questa la finalità perché non essendo Massimo consapevole delle situazioni di pericolo non possiamo mai prevedere le sue reazioni. La discussione si conclude con la proposta di aspettare la prossima prova di evacuazione per osservare il comportamento del ragazzo e dell'intera classe.

15-02-11. L'insegnante propone di scrivere una relazione scritta per sviluppare i seguenti punti: Finalità del progetto” Tra svantaggio e sicurezza “.

Ho imparato alcune regole basilari per la sicurezza, in base a ciò nella mia scuola quali sono i punti di criticità e i punti di forza?

Esprimi la tua opinione in base all'utilità o l'inutilità di far lavorare Massimo con dei cartelloni che hanno per tema la sicurezza.

Cosa ho imparato? Come devo comportarmi in caso di pericolo e in presenza di un portatore di handicap.

Le riflessioni degli studenti raccolte dall'insegnante di Matematica durante questi interventi, di cui riportiamo alcuni stralci, mostrano coinvolgimento e un buon livello di riflessività e consapevolezza sul tema dello svantaggio e sicurezza.

#### a) Grado di interesse e coinvolgimento nel progetto.

Progetto entusiasmante. Ho imparato che mantenere la calma e l'ordine è essenziale in caso di pericolo.

Grazie a questo progetto mi posso rendere conto se un ambiente è sicuro.

Bisognerebbe ripetere l'azione in "caso di pericolo" fino a che non diventi un'abitudine e non faccia più paura.

Ho appreso vari argomenti che sicuramente mi serviranno nella vita.

Questo progetto è diventato più interessante e coinvolgente perché non prevede solo la sicurezza di noi ragazzi coscienti e capaci ma anche l'aiuto ai ragazzi meno fortunati.

All'inizio questo progetto non mi piaceva, serviva solo a saltare ore di scuola.

Le riflessioni degli studenti raccolte dall'insegnante di Matematica durante questi interventi, di cui riportiamo alcuni stralci, mostrano coinvolgimento e un buon livello di riflessività e consapevolezza sul tema dello svantaggio e sicurezza.

- b) Osservazioni condotte su se stessi e su Massimo rispetto alla gestione della disabilità in caso di rischio.

Siamo stati fortunati a lavorare a questo progetto perché grazie ad esso noi sicuramente siamo più capaci di muoverci durante le calamità anche in presenza di un disabile.

Massimo per essere coinvolto deve emozionarsi come l'altro giorno che alla visione di un film è riuscito ad ENTRARE NEL FILM e si è messo anche a ballare.

Per aiutare Massimo la classe deve essere unita e diligente, solo così si può coinvolgerlo e non per farci imitare.

Per Massimo prendere il giornale ogni giorno è diventata un'abitudine (lo farebbe anche ad occhi chiusi), quindi fargli ripetere spesso l'evacuazione diventerebbe per lui NORMALE abitudine.

Massimo guarda quello che facciamo noi e ci segue.

Tutti apprendiamo con la ripetizione.

Si troverebbero in difficoltà anche coloro che non sono pratici di questa scuola.

Massimo è sicuramente incapace di salvarsi quindi spetta a noi adottare un comportamento corretto per salvarlo.

Massimo non avverte il pericolo perché per esempio tiene i lacci sciolti che potrebbero farlo cadere, ma ho notato che ci guarda in modo strano se noi facciamo qualcosa di diverso.

- c) Consapevolezza delle criticità e punti di forza della scuola.

I punti di criticità della scuola sono la mancanza di estintori, di cartine e di segnali che indicano i punti di raccolta e poi l'ineducazione della maggior parte degli alunni.

Mancano le planimetrie o sono rotte o indicano la via sbagliata.

Porte di emergenza senza alcun cartello di indicazione o apparentemente chiuse con catena e lucchetto.

La mancanza di segnaletica può essere pericolosa per le persone come i nostri genitori che possono trovarsi a scuola durante le situazioni di pericolo.

Le finestre sono sbarrate.

Punto di forza della scuola è tutto lo spazio che c'è all'esterno.

#### LA PROVA DI EVACUAZIONE PER MASSIMO.

Durante lo sviluppo del progetto Massimo è stato coinvolto per migliorare la sua consapevolezza in caso di emergenza attraverso disegni, elaborazioni grafiche, esercitazioni sonore ed esercitazioni generali e collettive al fine di saper agire nelle situazioni di emergenza simulata. Fra i compagni del ragazzo svantaggiato è nata una disputa intellettuale

sull'efficacia o meno dei lavori teorici o grafici o filmati a lui proposti e sul grado di mantenimento delle sue abilità e molti hanno manifestato l'esigenza di mettere in pratica conoscenze e abilità necessarie in caso di calamità in una esercitazione prioritariamente progettata per Massimo per «vedere meglio come si comporta durante una prova di evacuazione» (Kiavash).

Ecco alcune idee:

Per far capire a Massimo come deve comportarsi si dovrebbe fare una prova dettagliata, molto simile alla realtà, e un alunno che risulta simpatico a Massimo lo potrebbe accompagnare e prendersi cura di lui... (*Valentina*)

Sarebbero utili delle prove di evacuazione però fatte in maniera seria così da vedere gli atteggiamenti di Massimo che ha bisogno di persone accanto che lo aiutino. (*Arlind*)

Nessuno può sapere fin dove arriva la capacità di apprendimento di Massimo e secondo me bisogna continuare a farlo lavorare per cercare di fargli capire come comportarsi in determinate situazioni. (*Paola*)

Per rispondere alle sollecitazioni, decidiamo l'effettuazione di una prova di evacuazione senza l'aiuto dell'insegnante di sostegno per la sola classe coinvolta. Preliminarmente riprendiamo le ricerche degli allievi realizzate nella fase iniziale del progetto e ricordiamo indicazioni e prescrizioni per la gestione dell'emergenza in presenza di persone disabili, rendendo così partecipe la classe dell'importanza di una decisiva e collaborativa azione coordinata per una rapida ed efficiente evacuazione.

Poiché il caso di disabilità è cognitiva, abbiamo descritto, valutato e ipotizzato tutte le possibili situazioni di rischio legate al comportamento di Massimo che avrebbero richiesto interventi coordinati e competenti da parte degli allievi per condurre in sicurezza sia il disabile sia il resto della classe al punto di raccolta nel caso dell'emergenza trattata. Nello specifico, il gruppo classe ha stabilito di non assegnare compiti specifici a nessuno in particolare e dunque, gli apri-fila e i chiudi-fila sarebbero stati quelli che, rispettivamente, si sarebbero trovati più vicini e più lontani dalla porta durante l'allarme; inoltre, i compagni che si sarebbero trovati accanto a Massimo avrebbero iniziato subito le operazioni di messa in salvezza. La prova di evacuazione documentata e limitata alla sola classe avrebbe permesso di verificare 'in azione' il coinvolgimento e le abilità dell'intera scolaresca in assenza dell'insegnante di sostegno.

Durante il suono della sirena d'allarme, in questo caso più riconoscibile, Massimo all'inizio non è parso percepire l'avviso del pericolo; alle successive sollecitazioni dei compagni vicini, mentre l'apri-fila apriva la porta ed usciva, è rimasto ancora inerte e incerto, come appare da queste note osservative:

Massimo sembrava confuso o forse anche per paura non si muoveva dal suo posto. (*Meyri*)

Giovanni ha tentato di aiutare Massimo prendendolo per un braccio ma lui rimaneva fermo seduto sulla sua sedia. Giovanni si è arretato con Emanuele per esercitare il ruolo di chiudi-fila perché erano ultimi. (*Maria*)

La situazione cominciava a farsi difficile in quanto i compagni non riuscivano a convincere Massimo ad uscire. È a questo punto che Paola si fa largo nel gruppetto, gli sussurra alcune parole, lo prende per mano e Massimo, finalmente, si alza e la segue. Durante l'appello dell'insegnante nel punto di raccolta, Massimo sorride alle domande dei suoi compagni che gli chiedono di Luigi, l'insegnante di sostegno mantenutosi nascosto per non influenzare l'esito della importante esercitazione. Quindi rientriamo subito in aula per il gran freddo e commentiamo i risultati. Questo è quanto Paola ha scritto su quel momento:

Nessuno è riuscito a smuoverlo, poi sono intervenuta io e fortunatamente sono riuscita a farlo alzare e farmi seguire fino al punto di raccolta. L'ho fatto alzare dicendogli che dovevamo andare via e che dovevamo raggiungere il professore di sostegno e lui si è convinto mi ha ascoltato e mi ha seguito insieme a tutti gli altri. Durante l'uscita verso il punto di raccolta Massimo mi ha lasciato la mano ma continuava a camminare accanto a me tranquillamente. *(Paola)*

Gli allievi hanno, quindi, relazionato l'esito dell'esercitazione. Paola, è riuscita tempestivamente a risolvere le difficoltà della classe che avrebbero potuto pregiudicare la messa in salvezza di Massimo e dei suoi compagni. Paola è un'allieva che all'inizio del progetto è stata poco collaborativa e scettica come l'amica Marsida. Sorprendentemente, durante lo sviluppo del progetto, entrambe hanno maturato una particolare sensibilità e un'ammirevole dedizione per la risoluzione delle difficoltà del loro compagno svantaggiato.

## **Valutazione ed esiti**

Verso la conclusione del progetto abbiamo somministrato prove grafiche e pratiche per valutare il senso di orientamento degli alunni e la loro capacità di interpretare una planimetria dotata di segnali di sicurezza. Sono stati, altresì, valutati gli apprendimenti sui segnali legati all'emergenza, sulle norme riguardanti l'evacuazione e sulle problematiche inerenti l'handicap in situazioni di pericolo attraverso prove grafiche svolte sui luoghi dei settori assegnati, oltre a prove orali e discussioni singole e di gruppo.

Possiamo dire che gli allievi oggi:

- conoscono i comportamenti da tenere nei casi di emergenza avendoli sperimentati e documentati nelle diverse simulazioni;
- conoscono la segnaletica dell'emergenza avendola ricercata, osservata e documentata sul campo; hanno acquisito una discreta competenza osservativa in seguito ad applicazioni di lettura dello stato attuale, ad interpretazione di planimetrie e di orientamento tramite il loro uso;
- sanno progettare discretamente un questionario avendone realizzati almeno tre (due per i genitori ed una per il personale); sanno comportarsi in cooperazione per condurre il compagno svantaggiato in sicurezza verso il punto di raccolta, essendosi esercitati con prove di classe mirate e documentate con relazioni sia contestuali sia meditate;
- appaiono consapevoli dei rischi che tutti correrebbero in caso di inosservanza delle indicazioni ricevute e della problematica della paura che è stata sperimentata e superata

grazie alle ripetute esercitazioni di evacuazioni, oltre alle conoscenze specifiche acquisite perché applicate dopo una specifica ricerca di materiale da sottoporre al compagno svantaggiato;

- sanno proporre nuove iniziative e soluzioni segnaletiche per migliorare l'orientamento di tutti nell'istituto ottenute con relazioni scritte e discussioni;
- sono consapevoli dell'importanza di dover allargare la conoscenze e le competenze acquisite alla restante popolazione scolastica dell'istituto avendole espresse in diverse discussioni guidate.

Massimo, l'allievo svantaggiato, è stato coinvolto con lavori personali e prove collettive in seguito alle quali appare in grado, in caso di emergenza, di affidarsi a chi ritiene possa dargli aiuto e fiducia per superare le difficoltà contingenti mantenendo calma e serenità. Ha acquisito una minima conoscenza dei luoghi nuovi e dei segnali deputati alla sicurezza e sa anche orientarsi in luoghi non conosciuti. Durante lo sviluppo del progetto ha mostrato segni di miglioramento, rispetto alle situazioni di rischio, anche percepibili dal suo sguardo. Nelle situazioni concitate o di eccessivo rumore nella classe, il ragazzo rivolge lo sguardo verso la porta come per segnalare una sua soluzione al problema.

## **Bilancio e riflessioni conclusive**

Il progetto, favorevolmente accolto da noi docenti, dagli allievi, dalla dirigenza, dalla comunità scolastica e in particolare dai genitori con i quali abbiamo parlato durante le riunioni collegiali, ha arricchito l'offerta formativa d'istituto ed ha avuto una significativa ricaduta nella didattica, sulle competenze acquisite dai soggetti coinvolti e soprattutto sull'alunno svantaggiato ed hanno prodotto un alto livello di consapevolezza in tutte le componenti coinvolte.

L'impegno professionale di noi docenti è stato gravoso e le difficoltà incontrate nella elaborazione dell'intero progetto sono state molte ma estremamente gratificante per noi è stato osservare come i nostri ragazzi, inizialmente estranei e disuniti, abbiano elevato la qualità dei loro rapporti interpersonali quando sono stati chiamati a collaborare in un progetto di solidarietà con obiettivi apprezzati e condivisi.



# Panzini ... sicuro!

*Lucia Evangelisti, Ivana Bozzo, Cinzia Corneli<sup>1</sup>*  
*IPSSARCT "A. Panzini", Senigallia (AN)*

## Il contesto

L'Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri della Ristorazione del Commercio e del Turismo di Senigallia, dedicato ad un illustre concittadino, lo scrittore Alfredo Panzini, ha visto la sua nascita istituzionale nel 1961, dopo che nei precedenti tre anni era stato iniziato dal pari Istituto di Firenze.

L'intensa attività tecnico-professionale sviluppata nel primo decennio consente a migliaia di alunni di qualificarsi con l'acquisizione di un titolo di studio superiore e quindi l'immediato inserimento nel mondo del lavoro. Gli alunni provengono da contesti economico e socio-culturali diversi e scelgono questa tipologia di Istituto, sia perché desiderano inserirsi efficacemente nel mondo del lavoro nell'arco di un breve periodo di tempo, sia perché desiderano acquisire competenze professionali all'estero attraverso *stage* lavorativi e di studio.

*La scuola.* Da molti anni l'Istituto Panzini rappresenta una realtà importante nel panorama alberghiero e turistico della nostra regione, fornendo personale altamente specializzato in ogni settore. Moltissime aziende, partner della scuola anche nell'organizzazione di *stage* e tirocini professionali, richiedono ogni anno personale qualificato da impiegare nelle loro aziende alberghiere e turistiche. Il contributo nello sviluppo turistico locale e regionale è altissimo: non pochi esercizi alberghieri della costa marchigiana si avvalgono delle capacità professionali degli alunni, consolidando la propria attività nel corso degli anni.

All'Istituto Panzini attualmente sono attivi i seguenti indirizzi: Enogastronomico e Turistico-Commerciale. Il Panzini, inoltre, dal 1994 ha attivato corsi serali per adulti, con lo stesso valore dei corsi di studio ordinari.

<sup>1</sup> Lucia Evangelisti è insegnante di tecnica dei servizi e pratica operativa; Ivana Bozzo è insegnante di lingua inglese; Cinzia Corneli è insegnante di sostegno.

La struttura dell'Istituto, attualmente, è sviluppata su quattro plessi, suddivisa su quattro piani ed accoglie circa 1300 alunni, 270 tra docenti e ATA, 60 alunni portatori di handicap e circa 25 docenti di sostegno. Il Panzini, da sempre, è sensibile alle problematiche inerenti l'integrazione di alunni diversamente abili e di alunni stranieri, ai quali offre programmazioni individualizzate e corsi di lingua italiana per stranieri. La scuola è anche sede di certificazioni DITALS (per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera).



Fig. 1. *La scuola*

*La classe.* Il progetto “Tra Svantaggio e Sicurezza” ha trovato una giusta collocazione nella classe 5C turistico, composta da ventidue alunni frequentanti, dei quali diciannove di origine italiana e tre di origine straniera.

Nella classe è presente anche Fabio, un alunno disabile affetto da ritardo cognitivo associato a diplegia spastica. Poiché Fabio fa fatica a deambulare autonomamente, si avvale dell'aiuto di un adulto o della sedia a rotelle.

La classe 5C turistico è armonica e solidale al suo interno, gli alunni sono affiatati tra loro e sono molto sensibili alle problematiche che possono riguardare il loro compagno diversamente abile, per il quale mostrano comprensione, attenzione e un profondo affetto.

I ragazzi sono ormai arrivati alla fine del percorso scolastico e si stanno preparando ad affrontare l'esame di Stato. A tal proposito hanno cercato di ottimizzare il più possibile il tempo a disposizione per lo sviluppo del progetto e, nonostante le difficoltà e gli impegni, sono riusciti a creare un prodotto ricco, fruibile e complesso.



Fig. 2. *La classe 5 C*

## Motivazione e finalità

L'idea del progetto nasce in primo luogo dalla constatazione che nonostante l'Istituto "Panzini" presenti un piano di emergenza ben strutturato ed efficiente, ed organizzi costantemente delle prove di evacuazione, spesso queste ultime vengono vissute con superficialità, senso di fastidio e di inutilità dalla maggior parte dell'utenza. Analogamente, gli alunni diversamente abili, vivendo in un contesto particolarmente protetto, hanno una percezione ancora minore dei rischi legati all'ambiente scolastico poiché i docenti di sostegno si fanno costantemente carico della loro sicurezza.

Inoltre, la scuola è un luogo in cui ogni giorno si ritrovano molte persone, sia per motivi legati alle attività didattiche, sia ospiti occasionali per l'organizzazione di *stage* e incontri di lavoro. Spesso qui si ospitano convegni su vari temi e, come una vera e propria struttura alberghiera, presenta zone critiche costituite dalle cucine, dai laboratori chimici e sensoriali e dai laboratori multimediali, in cui i rischi legati alla fuoriuscita di sostanze tossiche, cortocircuiti e incendio sono costanti ed elevate.

In una struttura così complessa e ricca di spazi diversificati, risulta evidente che il nostro campo di indagine, in termini di prevenzione e sicurezza, abbia trovato ampio respiro. Nonostante sia evidente in un complesso di tale tipo la necessità di essere sensibili al problema della sicurezza, il progetto ha messo in evidenza come l'ambiente sia vissuto dalla maggior parte dell'utenza come un luogo sicuro, dove non può accadere niente di grave: da un lato, visto con gli occhi spensierati dell'adolescenza, dall'altro visto con gli occhi di chi, pur essendo adulto, si affida completamente alle misure di protezione del personale addetto.

Il percorso fatto dalla classe e la conoscenza delle problematiche emerse attraverso l'osservazione dell'ambiente e dei comportamenti messi in atto durante le prove ha fatto

si che ognuno si sia sentito non solo portavoce delle criticità, ma anche protagonista di un processo di crescita personale e collettiva da condividere con altri.

L'intero progetto, sviluppato nell'arco di due anni, ha compreso nel primo anno una serie di attività concentrate, comuni a tutte le scuole coinvolte nel progetto, e una seconda fase di progetto realizzato in classe, nel secondo anno.

Pensando alla classe noi docenti abbiamo deciso di progettare un percorso che potesse essere utilizzato come modulo scolastico spendibile sia nel presente, attraverso l'acquisizione di competenze e di crediti formativi, sia nel futuro, tramite l'applicazione delle conoscenze e delle competenze apprese nei luoghi di lavoro.

Partendo dalla rilevazione e dall'analisi delle conoscenze sulla sicurezza e dalla percezione dei rischi da parte di alunni, docenti e personale ATA, il progetto si è proposto di sensibilizzare e stimolare la partecipazione riflessiva e attiva degli utenti alle problematiche legate all'emergenza, sì da stimolare comportamenti adeguati e responsabili in situazioni di rischio, all'interno e all'esterno della scuola, anche in presenza di persone disabili.

## **La fase di sensibilizzazione**

L'anno 2009-2010 è stato dedicato al contratto con gli studenti e alle attività comuni del progetto.

IL CONTRATTO CON GLI STUDENTI. Inizialmente il progetto è stato visto come un qualcosa di "superfluo": gli alunni e i docenti coinvolti non riuscivano a percepire il valore di un lavoro che avrebbe arricchito tutti, soprattutto in un periodo così denso di impegni su vari fronti scolastici.

La conoscenza delle motivazioni da cui è scaturita l'idea del progetto, avvenuta in incontri dedicati allo studio delle problematiche dell'emergenza, gli incontri con i vari esperti in materia (psicologa, meteorologo, l'ingegnere esperto in sicurezza), gli incontri degli insegnanti di classe coinvolti con le docenti referenti, l'esperienza sul campo effettuata dagli alunni e dai docenti tramite visite alle sedi operative SOUP-CAPI della Protezione Civile, le prove antincendio e le prove di evacuazione avvenute nell'Istituto, la riflessione personale degli alunni coinvolti nel percorso, guidata da docenti esperti in merito ai processi in atto, sono state, tutte, occasioni che hanno permesso una più consapevole presa in carico del lavoro da svolgere e una più chiara conoscenza delle problematiche legate alla sicurezza nei luoghi di lavoro e di vita, nonché delle azioni da mettere in pratica in caso di difficoltà e pericolo.

Inizialmente i docenti coinvolti nel progetto hanno partecipato ad incontri di formazione presso il Liceo "Galilei" di Ancona per la messa a punto del percorso da intraprendere, durante i quali ci si è interrogati su quali conoscenze occorressero, su quale fosse il modo migliore per proporre il lavoro alla classe e su cosa operativamente si sarebbe dovuto fare per lo sviluppo del progetto stesso. Successivamente sono stati effettuati altri incontri per valutare lo stato di avanzamento dei lavori e mettere in campo strategie per portare i ragazzi a riflettere sulle loro azioni in modo che queste fossero soppesate

opportunamente. Per rilevare l'efficacia di una riflessione o del perché venisse fatta una scelta di azione piuttosto che un'altra, ciascun docente doveva porsi e porre agli alunni le domande chiave: chi? come? perché? quando? Questi incontri si sono rivelati utili per far capire ai docenti quale fosse l'approccio migliore per coinvolgere gli alunni e renderli responsabili protagonisti del percorso che si stava delineando.

VISITE ALLE SEDI SOUP – CAPI DELLA PROTEZIONE CIVILE. In occasione delle visite alle sedi SOUP – CAPI i ragazzi hanno preso visione di come vengono rilevate e monitorate potenziali situazioni di rischio, a partire dall'analisi dei dati territoriali, e con quali strumenti e attrezzature viene monitorato il territorio.

Gli alunni hanno preso coscienza della mole di lavoro, uomini e attrezzature impiegati in un'azione di intervento e come sia di fondamentale importanza che alla base di ogni azione di soccorso ci sia un'adeguata ed efficiente organizzazione.

Importanti sono stati anche gli incontri formativi degli alunni con gli esperti del settore che ci hanno fatto prendere coscienza dell'enorme mole di lavoro e di strumenti utilizzati dalla Protezione Civile in caso di emergenza e dell'organizzazione che c'è a monte intervento. L'incontro con l'ing. Vitali, esperto di prevenzione e sicurezza, ha fornito informazioni utili sulle norme da rispettare, sulla conoscenza del piano di emergenza, sulla segnaletica, sui responsabili e referenti che devono essere interpellati in materia di sicurezza e su come devono essere affrontate le diverse situazioni di pericolo.

INCONTRO DELLA CLASSE CON LA PSICOLOGA. L'incontro con la psicologa sul tema della gestione della paura in caso di emergenza è stato particolarmente apprezzato. Gli alunni sono stati invitati a scrivere su un foglio cosa rappresentava per loro la paura e sono stati chiamati a riflettere sui comportamenti che mettono in atto quando sentono di essere in pericolo. La psicologa è riuscita a far prendere coscienza ai ragazzi delle loro paure più profonde, delle loro insicurezze, convertendo le loro emozioni in energia utile ad affrontare i pericoli. La paura cambia veste, non è più la nemica da nascondere a tutti e soprattutto a noi stessi ma diventa l'amica che convive con noi, nel nostro inconscio, e che deve essere ottimizzata per gestire al meglio le situazioni.

Durante l'incontro con la psicologa sono emerse osservazioni e riflessioni, ansie e paure:

- alcuni alunni hanno asserito di essere in grado di gestire al meglio le proprie emozioni e paure;
- la maggior parte di loro ha tuttora paura del pericolo, vive con l'idea che qualcosa possa sempre capitare;
- alcuni hanno constatato come sia difficile far emergere le paure, che spesso risiedono nell'inconscio e si manifestano attraverso sogni da interpretare;
- per altri l'ansia emotiva fa sudare, fa tremare, e alcuni si paralizzano in situazioni di stress;
- a volte si cerca di scongiurare il pericolo non pensandoci o non prendendolo in considerazione opportunamente, come spesso capita fra gli adolescenti;
- le paure sono molteplici: morte propria e degli altri, mare, acqua, fuoco, non essere all'altezza delle situazioni, paura dei compiti, delle interrogazioni, del giudizio degli altri, di non

- essere capito, di essere sottovalutato, di non essere idoneo alle richieste degli altri, ecc.;
- le paura è una condizione naturale e ci deve essere per poter gestire le situazioni di rischio o pericolo nella giusta maniera;
  - per alcuni la paura è prerogativa del gentil sesso;
  - nella nostra cultura, l'uomo non deve manifestare paura altrimenti perde la stima degli altri;
  - in realtà è un bene avere paura, l'adrenalina porta ad agire correttamente.

Fabio, l'alunno diversamente abile, non ha una grande percezione del pericolo, per lui paura significa restare solo e non avere punti di riferimento a cui appellarsi, non sapere cosa fare e dove andare, affrontare una situazione nuova. Essere messo al corrente anticipatamente dei cambiamenti lo renderebbe ansioso. È consapevole però che la parola emergenza è legata ad un concetto negativo, in cui tutti si adoperano ad agire in un certo modo e anche lui in quelle situazioni critiche ha compreso che deve seguire ciò che gli dicono di fare gli altri, mantenendo la calma e in silenzio.

LE PROVE DI EVACUAZIONE. All'interno del progetto nel nostro Istituto si sono succedute due simulazioni di evacuazione ed una evacuazione reale, previa segnalazione della presenza di una bomba nella scuola.

Nel corso delle due simulazioni gli alunni della nostra classe sono stati parte attiva del processo di rilevazione di dati e ogni prova è stata preceduta da un momento di organizzazione degli osservatori. Partendo dall'analisi della planimetria dell'Istituto Panzini, gli alunni, singolarmente o in coppia, sono stati posti in punti diversi dell'edificio, sia all'interno: nei corridoi, a ridosso di aule, uffici, laboratori, segreterie, uscite; sia all'esterno: nel piazzale antistante l'edificio e presso i punti di ritrovo. Ogni posizione è stata pianificata a tavolino. Tutti dovevano prendere appunti su ciò che osservavano e dovevano annotare il tempo impiegato dai vari utenti nel lasciare l'Istituto.

La prima evacuazione, definita "selvaggia" in quanto non preannunciata, avvenuta nel primo quadrimestre, ha visto gli alunni nei panni di acuti osservatori della situazione.

La seconda evacuazione era "programmata" ma gli alunni ed il personale della scuola, ad eccezione della classe in questione, ne erano all'oscuro. Essa ha messo in luce il problema più grande: la mancanza della giusta serietà con cui viene affrontato questo tipo di prove non solo dagli alunni, ma anche dagli adulti che dovrebbero dare il buon esempio.

Ben diverso è stato il caso della 'vera' evacuazione, preceduta dalla segnalazione della presenza di una bomba. In questo caso, l'esperienza è stata vissuta con molta serietà e preoccupazione. Tutti gli utenti sono usciti velocemente dall'Istituto, raggiungendo i punti di ritrovo prefissati. Ciò ha evidenziato come la veridicità del contesto influisca in modo determinante sull'emotività e sul comportamento delle persone.

Un'ora prima delle prove di evacuazione gli alunni ed i docenti si sono riuniti, sotto la guida dell'esperto, per organizzare il successivo lavoro di osservazione. L'ingegnere della Protezione Civile ha dato importanti delucidazioni in merito all'organigramma del piano di emergenza dell'Istituto, sui ruoli e responsabilità che hanno i vari referenti della sicurezza e sulle figure che devono attivarsi in caso di emergenza pre- e post- allarme. Analogamente, l'ora successiva alle prove è stata utilizzata per riflettere con la classe sulle emozioni emerse, sulle difficoltà incontrate e percepite. Si è chiesto agli alunni di

ripercorrere ciò che avevano vissuto con la mente e si è costruita poi una scaletta con i dati critici emersi.

Tutti i dati raccolti dagli studenti osservatori sono state oggetto di confronto e riflessione guidata dai docenti di progetto che hanno dedicato due ore di lezione per raccogliere le informazioni dai singoli alunni affinché potessero essere successivamente condivise da tutta la classe. Ci si è avvalsi anche dell'aiuto dell'insegnante di "tecniche relazionali" per far emergere in modo adeguato le percezioni vissute dai ragazzi.

La Tabella 1 riporta le criticità e i comportamenti poco corretti rilevati e alcune delle riflessioni emerse dall'incontro con l'ingegnere della Protezione Civile.

Tutte queste rilevazioni fatte dagli alunni sono state terreno fertile di discussione in classe sotto la supervisione dei docenti di progetto (Documento 1). È emersa la consapevolezza di come sia importante che tutti gli utenti di una scuola così come di un qualsiasi luogo di lavoro si adoperino a mettere in atto dei comportamenti corretti al fine di preservare più vite possibili e per consentire agli addetti dell'intervento di svolgere al meglio la loro azione correttiva, senza perdere tempo per cercare persone disperse oppure salvare chi è in difficoltà perché non ha seguito i percorsi prestabiliti in caso di emergenza o non ha messo in atto i comportamenti opportuni. Nell'emergenza la superficialità non è consentita.

LA PROVA ANTINCENDIO. Un'esperienza emozionante è stata la prova antincendio svolta nell'Istituto Panzini e durante la quale alcuni esperti dei vigili del fuoco, capitanati dall'ing. Vitali, hanno insegnato ai singoli componenti della classe a saper gestire un incendio, a usare un estintore e ad assicurarsi che i controlli della segnaletica e dei mezzi avvenga in modo accurato e periodico.

Durante questo incontro gli alunni hanno acquisito conoscenze in merito ai controlli periodici che devono essere messi in atto per assicurarsi che gli estintori predisposti, i rilevatori di uscite di gas, gli idranti e le uscite di sicurezza siano funzionanti. Hanno appreso nozioni sui comportamenti che devono essere messi in atto in caso di emergenza da incendio. Gli alunni hanno indossato la tuta ignifuga e, uno alla volta, sono stati chiamati a spegnere un piccolo incendio con l'estintore.

Tutti gli alunni hanno espresso pareri positivi in merito a quest'esperienza. Anche Fabio ha partecipato attivamente a questa fase, ha appreso nozioni in merito alle vie di fuga da seguire in caso di incendio, ai comportamenti che deve adottare e ha seguito le indicazioni dei vigili per spegnere il fuoco. Si è molto divertito ad indossare la tuta ignifuga, calandosi per pochi minuti nei panni di vigile del fuoco. Gli alunni hanno preso coscienza di come sia importante avere a disposizione e sapere utilizzare nel modo corretto gli strumenti predisposti in caso di emergenza. Dall'incontro è emerso anche quanto siano fondamentali le modalità di comunicazione dello stato di allarme e la segnaletica all'interno della struttura.

In questa attività, in cui tutti gli alunni hanno partecipato indossando la veste ignifuga e gestendo l'estintore, i ragazzi hanno imparato a gestire un incendio e a conoscere gli accorgimenti da mettere in atto. Anche per Fabio la prova è stata un'esperienza emozionante e gratificante: l'alunno l'ha affrontata come gli altri compagni e si è mostrato divertito e motivato a partecipare.

| Criticità  | Comportamenti non corretti o poco adeguati   | Riflessioni e proposte  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- scarsa conoscenza del piano di evacuazione dell'istituto e dei referenti coinvolti</li> <li>- mancanza di rampe discendenti per carrozzina</li> <li>- difficoltà a percorrere lunghi spazi velocemente senza adeguata preparazione</li> <li>- superficiale conoscenza, da parte di docenti, ATA e studenti, dell'argomento sicurezza e dei rischi derivanti da comportamento scorretto</li> <li>- difficoltà a percepire il messaggio di allarme e a decodificarlo nel modo corretto</li> <li>- lentezza negli spostamenti durante le prove di evacuazione, in particolar modo da parte degli alunni diversamente abili, che non sono autonomi negli spostamenti</li> <li>- mancata lettura della segnaletica:</li> <li>- mancata valorizzazione dell'esperienza della prova che si sta effettuando: spesso viene data per scontata ed inopportuna. C'è chi chiacchiera, chi ride, chi va in bagno, chi approfitta per scendere nell'atrio a fare un break</li> <li>- carenza di istruzioni precise da parte di chi dà l'allarme</li> <li>- scarso tempismo e collaborazione generale</li> <li>- poco ordine generale</li> <li>- scarsa chiarezza dei ruoli</li> <li>- carenza della formazione del personale dipendente</li> <li>- la maggior parte degli utenti non sa chi siano il coordinatore e il referente della sicurezza.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mancata presa visione della segnaletica durante le prove di evacuazione sia da parte di studenti che di docenti: molti non si rendono conto di cosa e dove devono guardare, nonostante ci siano appositi cartelli che indicano le vie da percorrere per raggiungere i luoghi di ritrovo</li> <li>- l'addetto alla <i>reception</i> ha sbagliato a comporre il numero telefonico di riferimento</li> <li>- un addetto alla segreteria ha approfittato della prova per prendersi un caffè alla macchinetta lungo il corridoio, prima di raggiungere l'uscita di sicurezza</li> <li>- un altro dipendente si è recato in bagno</li> <li>- molti hanno perso tempo prima di uscire per prendere gli oggetti personali</li> <li>- non tutti i docenti hanno controllato la situazione della propria classe</li> <li>- molti non hanno fatto l'appello appena arrivati nei punti di ritrovo</li> <li>- il controllo dei registri è stato sommario</li> <li>- gli apri-fila e i chiudi-fila non erano ben visibili in tutte le classi</li> <li>- poche classi sono uscite in fila indiana</li> <li>- dispersione di alunni nei vari ingressi dell'Istituto e nei giardini adiacenti</li> <li>- il Vicario ha avuto difficoltà a trovare le classi al completo nei punti predisposti</li> <li>- molti docenti e alunni hanno ritardato ad uscire, permanendo a lungo nella piazzola antistante la scuola o nell'atrio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le prove vengono vissute con poca serietà</li> <li>- c'è poco dialogo e informazione in merito alla sicurezza</li> <li>- l'aggiornamento sulle problematiche dell'emergenza e le prove di evacuazione spesso non sono vissute come momenti di riflessione e approfondimento</li> <li>- il comportamento delle persone deve essere differente a seconda del tipo di calamità</li> <li>- l'organizzazione e il controllo dei sistemi di vigilanza e antincendio deve essere continuo</li> <li>- spesso si sottovaluta il potenziale pericolo.</li> </ul> |

### Documento 1. *Le rilevazioni degli studenti*

#### *Riflessioni*

La lettura del Piano di Emergenza ha permesso non solo agli studenti, ma anche ai docenti di approfondire conoscenze spesso date per scontate, e invece di fondamentale importanza per poter poi avere comportamenti corretti nei momenti di emergenza.



Le visite alle sedi della Protezione Civile hanno fatto chiarezza sull'importanza della presenza di questa organizzazione di intervento e hanno dato un'idea di come si muove in caso di emergenza a seconda del contesto, delle attrezzature richieste, in base al tipo di calamità e alle esigenze emergenti.

L'incontro con la psicologa ha fatto emergere negli studenti il senso della paura e come essa venga vissuta dai singoli alunni. Hanno compreso come, in caso di situazioni di rischio, in un qualsiasi contesto di vita, sia importante imparare a sfruttare la sensazione di paura come stimolo per attuare tutte le procedure necessarie per mettere in salvo se stessi e gli altri.

Le prove di evacuazione hanno permesso di osservare le barriere architettoniche ostacolanti la libera uscita di tutti gli utenti dell'Istituto, compresi i disabili, come ad esempio la mancanza della rampa di discesa, per gli alunni in carrozzina, nell'uscita di emergenza accanto al centro H, luogo di lavoro e di ritrovo importante per gli alunni disabili. Gli studenti inoltre si sono chiesti se le finestre presenti su un lato di ogni aula dell'Istituto, le porte, il numero dei banchi per classe fossero a norma di legge, cioè rispettassero i criteri previsti dalle norme sulla sicurezza. Essi hanno acquisito la consapevolezza di quanto sia importante avere sufficiente spazio per muoversi tra i banchi all'interno delle aule, soprattutto in presenza di alunni portatori di handicap, muniti di sedia a rotelle; osservando l'ambiente che li circonda, hanno riflettuto sul loro ruolo nel futuro luogo di lavoro, hanno affermato che sicuramente, dopo questa esperienza, visioneranno il piano di emergenza della struttura dove andranno a lavorare, comunicando all'occorrenza le proprie osservazioni a chi di dovere. Essi hanno infine preso coscienza dell'importanza di mettere in atto dei comportamenti corretti in caso di emergenza, di come tutti dovrebbero adoperarsi a vivere le prove di evacuazione con serietà e senso critico e di come il comportamento di ciascuno può condizionare in modo determinante l'incolumità e la sicurezza degli altri.

Fabio, l'alunno disabile, ha partecipato all'allestimento di una tenda da campo, aiutando gli operatori della Protezione Civile a gonfiarla. Si è sentito utile e perfettamente integrato nel contesto.

Diversi alunni hanno preso in considerazione la possibilità di entrare a far parte del corpo dei volontari della Protezione Civile o di qualche altra associazione a scopo benefico, dimostrando di avere sviluppato la consapevolezza dell'importanza dell'esistenza di associazioni ed enti adibiti al soccorso delle persone in difficoltà.

Noi docenti abbiamo ritenuto le prove di evacuazione molto utili ed istruttive ai fini dello sviluppo del senso di autocritica di tutti gli studenti verso i propri comportamenti e quelli altrui. Gli stessi studenti hanno dichiarato di avere cambiato il loro modo di osservare l'ambiente circostante in relazione ai potenziali pericoli che si potrebbero presentare.

### *Spunti emersi negli incontri con il team di progetto*

Durante gli incontri con i colleghi delle altre scuole, svoltisi presso il Liceo Scientifico "G. Galilei" di Ancona, sono scaturite interessanti riflessioni e nuove idee sul proseguimento del progetto. Per esempio, in un incontro sono emerse le difficoltà di noi

docenti a coinvolgere gli alunni in un progetto esterno alla normale attività didattica, e di cui non erano ancora ben chiare le finalità. Si è pertanto ragionato su come sviluppare un percorso che potesse andare incontro alle esigenze degli alunni e dove proprio loro potessero maturare delle competenze non fini a se stesse ma spendibili anche in un futuro.

Ci aspettavamo e credevamo fortemente che mettendo in gioco le diverse abilità cognitive degli alunni, le diverse modalità di osservare e leggere il contesto scuola e di capire le problematiche in merito alla sicurezza potesse produrre negli alunni e in noi insegnanti un cambiamento interiore, a partire dall'acquisizione di una maggiore consapevolezza e sensibilità in merito all'emergenza e all'emergenza in presenza di alunni disabili. Ci aspettavamo anche di provocare in questi ultimi una reazione ma non sapevamo che tipo di reazione si sarebbe verificata. Ecco il motivo per cui abbiamo deciso di intraprendere un percorso progettuale che consentisse di mettere in gioco le capacità e le attitudini dei vari alunni non solo al fine di produrre delle riflessioni metacognitive importanti per loro stessi ma anche per far sì che queste riflessioni trovassero applicazione in un prodotto complesso e ricco di dati i cui protagonisti fossero gli alunni stessi e il loro saper fare.

Durante un incontro i vari docenti si sono trovati d'accordo nel lasciare gli alunni liberi di decidere come procedere e come scandire il percorso di produzione, facendo leva sulle attitudini di ciascuno per ottimizzare i tempi di esecuzione.

## **La fase di realizzazione del progetto in classe**

Al fine di rendere consapevoli gli alunni di cosa sia opportuno fare per modificare i comportamenti non corretti degli utenti che avevano osservato, abbiamo condiviso e analizzato i dati emersi durante le prove di evacuazione. I ragazzi hanno discusso su quale tipo di azione sia opportuno mettere in atto per responsabilizzare e far prendere coscienza ai vari utenti dell'Istituto di quanto sia importante avere più informazioni possibili in merito all'emergenza e sapersi comportare in modo adeguato in situazione di rischio apparente o simulato.

A seguito di questa discussione è venuta l'idea di preparare un questionario rivolto ai vari componenti della scuola con il doppio scopo di sensibilizzare le persone al problema della sicurezza e di raccogliere altri dati per studiare attentamente il problema ad essa legato.

### **ATTIVITÀ 1. Preparazione di un questionario.**

Il questionario realizzato nel secondo anno è stato il punto focale di tutto il lavoro. Ci preme precisare che il sondaggio di opinione e la stesura dei suoi necessari strumenti è un vero e proprio argomento del piano di lavoro didattico del quinto anno per gli studenti del settore turistico e ben si adattava agli scopi del lavoro di ricerca azione che eravamo interessati ad intraprendere. Grazie alla preziosa collaborazione dei docenti del consiglio di classe, e soprattutto della docente di tecniche di comunicazione e relazione, abbiamo dedicato alcune lezioni alla spiegazione delle tecniche per elaborare questionari efficaci finalizzati alla raccolta di dati significativi.

Particolare attenzione è stata riservata naturalmente alla definizione degli obiettivi da perseguire, che sono stati concordati con gli studenti:


- analizzare la conoscenza del piano di emergenza del nostro Istituto;
- stabilire il livello di sicurezza percepito dall'utenza;
- studiare i comportamenti durante le prove di evacuazione con particolare riferimento alle persone disabili;
- raccogliere opinioni e suggerimenti sul piano di emergenza del nostro Istituto.

Dopo aver identificato gli obiettivi, siamo passati a definire i destinatari ai quali rivolgere le domande. Il campione individuato corrispondeva a circa il 10% dell'utenza del "Panzini" ed era costituito da:

- 120 alunni di ogni tipologia di classe 1B 2B 2D 4C 5D Alb, 3B Tur;
- 12 docenti (di cui 4 ITP, 2 docenti di sostegno, 2 docenti di Ed. Fisica e 4 di altre discipline);
- 8 rappresentanti del personale ATA (di cui 2 collaboratori scolastici, 2 segretari amministrativi, 4 assistenti tecnici di laboratorio).

Nel corso delle lezioni gli studenti sono stati suddivisi in quattro gruppi, ciascuno dei quali ha elaborato dieci domande, a risposta chiusa, riferite ad uno specifico obiettivo. Nell'ultima lezione abbiamo proiettato, letto, selezionato e corretto le venti domande da inserire nel questionario da somministrare al campione scelto di docenti, studenti e personale ATA (Documento 2).

Si è deciso, poi, di tradurre il questionario in lingua inglese per poterlo somministrare agli studenti stranieri, che sono presenti in numero consistente nella nostra scuola e che, al loro arrivo in Italia, spesso non conoscono affatto la lingua italiana (Documento 3).



**ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO**  
per i Servizi Alberghieri della Ristorazione, Commercianti e Turistici  
"Alfredo Panzini"

Via Caputo 42/A - 00197 SENGALLIA (RM)  
Tel. 0776 76111 - Fax 0776 76111 - E-mail: info@panzini.it  
E-MAIL: info@panzini.it - WEB: www.panzini.it

**QUESTIONARIO "TRA SVANTAGGIO E SICUREZZA"**  
(rispondere dalla classe TC 101)

**OBIETTIVI:**

- analizzare le conoscenze relative al piano di emergenza del nostro Istituto;
- acquisire una maggiore consapevolezza delle problematiche legate alla sicurezza;
- stabilire il livello di sicurezza percepito dall'utenza;
- studiare i comportamenti durante le prove di evacuazione con particolare riferimento alle persone disabili;
- raccogliere opinioni e suggerimenti sul piano di emergenza del nostro Istituto.

**DESTINATARIO:**

☐ DOCENTE  
☐ STUDENTE  
☐ ATA

CLASSE ☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5°

1. Ritieni che tutto il personale del Panzini conosca il piano di emergenza dell'Istituto?

☐ SI ☐ NO ☐ NON SO

2. Chi è il responsabile della sicurezza nel nostro Istituto?

☐ Dirigente Scolastico  
☐ Responsabile Sicurezza  
☐ Consulente esterno

3. Qual è il segnale acustico di allarme?

☐ Tre squilli alternati  
☐ Una sirena continua  
☐ Un suono continuo della campanella della durata di un minuto

4. Se ti trovi nel laboratorio d'informatica n.1, sai qual è il tuo punto di raccolta?

☐ Nel retro dell'edificio, lato IPSA  
☐ Parcheggio  
☐ Quotico della tua classe

5. Qual è il luogo più sicuro in caso d'incendio?

☐ Un luogo scoperto posto all'esterno del laboratorio  
☐ La strada di accesso al laboratorio  
☐ All'interno della classe

6. La via di fuga è:

☐ la via più breve per raggiungere un luogo sicuro  
☐ un percorso senza ostacoli predisposto al deflusso delle persone per raggiungere un luogo sicuro  
☐ un percorso rapido servito da ascensore

7. In quale occasione hai letto le istruzioni da seguire in caso di emergenza?

☐ Non le ho mai lette  
☐ Qualche anno fa  
☐ All'inizio di questo anno scolastico  
☐ Durante la prima evacuazione dell'Istituto

8. Durante l'ultima evacuazione dell'Istituto hai rilevato: (7 alla risposta)

☐ sottovalutazione del pericolo  
☐ atteggiamenti di rifiuto  
☐ spacci di panico  
☐ disorientamento

9. Qual è la prima reazione che hai avuto al segnale di allarme?

☐ mi sono agitato non sapendo cosa fare  
☐ ho pensato ad una ulteriore perdita di tempo  
☐ completo disorientamento  
☐ sono stato felice dell'immediato momento di panico

10. Appena usciti dall'aula come ti sei comportato?

☐ ho seguito gli altri  
☐ ho atteso istruzioni  
☐ sono uscito di fretta senza badare agli altri  
☐ ho ascoltato il grido del suono antismarziale

11. Ritieni che il Panzini sia una struttura che rispetta tutte le normative vigenti sulla sicurezza?

☐ SI ☐ NO ☐ NON SO

12. Pensando alla collocazione della tua aula/ufficio, pensi che l'esito di sicurezza più vicino sia facilmente raggiungibile in un tempo adeguato per assicurare l'abbandono della struttura e il raggiungimento del punto di raccolta?

☐ SI ☐ NON ABBASTANZA

13. In panico, conseguente ad una situazione di pericolo, è una delle principali cause di incidente durante lo sfollamento da una scuola, è possibile ridurre i suoi effetti su:

☐ il viale di panico  
☐ la capacità per contenere e manifestare i comportamenti da tenere e le vie da percorrere in caso di emergenza  
☐ la mancanza la calma e la prudenza all'evacuazione rapida

14. Con il tempo ritieni di aver migliorato la tua capacità di reagire a situazioni di emergenza?

☐ SI ☐ NO ☐ NON SO

15. Sei in grado, all'occorrenza, di usare un estintore?

☐ SI ☐ NO ☐ NON SO

16. A quante prove di evacuazione hai partecipato nell'ultimo anno?

☐ NESSUNA ☐ DA 1 A 2 ☐ DA 3 A 5

17. Ritieni utile seguire corsi di formazione teorici e pratici sulla gestione di situazioni di emergenza?

☐ SI ☐ NO

18. Ritieni che il nostro Istituto debba migliorare il suo piano di emergenza?

☐ SI ☐ NO ☐ NON SO

Se hai risposto SI, come proponi di modificarlo?

\_\_\_\_\_

19. Nella tua classe/ufficio ci sono persone diversamente abili?

☐ SI ☐ NO

20. Se hai risposto sì alla domanda precedente, sai come comportarti con loro in situazioni di emergenza?

☐ SI ☐ NO ☐ NON MI RIGUARDA

Documento 2. Il questionario nella versione italiana

**IPSSARCT PANZANI**  
**ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO**  
**per i Servizi Alberghieri della Ristorazione, Commerciale e Turistica**  
**"Alfredo Panzani"**

Via Cassone 42/a - 00197 ROMA (RM)  
 Tel. 06/7176111 - Fax 06/71762079 e-mail: info@ipssarctpanzani.it  
 E-MAIL: info@ipssarctpanzani.it WEB: www.ipssarctpanzani.it

**QUESTIONNAIRE "TRA SVANTAGGIO E SICUREZZA"**  
 (data 7/2/2011)

**OBJECTIVES:**

- analyse the knowledge related to the safety plan of our school
- assess a sound consciousness of problems linked to address
- establish the level of awareness generated by people in the school building
- study the behaviour during the evacuation tests, with reference to disabled people
- collect opinions and suggestions about the emergency plan of our school

**ADDRESSED TO:**

☐ TEACHER ☐ CLASS ☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5°  
☐ STUDENT  
☐ ATA

1. Do you think all the Panzani staff know the emergency plan of the school?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T KNOW

2. Who is in charge for the safety in our school?  
☐ school Principal  
☐ reception department  
☐ consulting expert

3. What is the alarm signal like?  
☐ three alternating rings  
☐ a continuous alarm  
☐ the sound of the bell lasting for one minute

4. If you were in the IT Lab 4°, would you know where is your gathering point?  
☐ on the back of the school, opposite the gate  
☐ the car park  
☐ your class usual one

5. What is the safer place in case of fire?  
☐ an open space, outside the school building  
☐ the road leading to the school  
☐ inside the classroom

6. The escape way is:  
☐ the shortest way to reach a safe place  
☐ a route without any obstacles arranged to let people get to a safe place  
☐ a quick way provided with a lift

7. When did you read the instructions to follow in case of an emergency?  
☐ I've never read them  
☐ a few years ago  
☐ at the beginning of this school year  
☐ during the first evacuation from the school

1

8. During last evacuation from the school you noticed (only one answer):  
☐ Underestimation of the danger  
☐ Lack of attitude of respect  
☐ panic events  
☐ discrimination

9. What was your first reaction to the alarm signal?  
☐ I was confused as I didn't know what to do  
☐ I thought it was just a list of time  
☐ I didn't take it at all  
☐ I was happy for the unexpected break

10. How did you react soon after leaving the classroom?  
☐ I followed the others  
☐ I waited for instructions  
☐ I went out quickly, without caring about the others  
☐ I helped the group to leave the school in an orderly manner

11. Do you believe the Panzani premises respect all the laws in force concerning safety?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T KNOW

12. Thinking about your classroom or office location, do you believe the nearest safety exit is easily reachable in time to enable the evacuation of the building and to get to the gathering point?  
☐ YES ☐ NOT ENOUGH TIME

13. After a situation of danger, panic is one of the main causes of accident during school evacuation. It is possible to reduce its effects if:  
☐ you avoid to think about it  
☐ you practice to get to know and memorize the right behaviour and the route to run along in case of emergency  
☐ you keep calm and proceed to a quick evacuation

14. By this time, do you think you have improved your ability to react to an emergency?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T KNOW

15. In case of need, would be able to use a fire extinguisher?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T KNOW

16. How many evacuation tests have you joined this year?  
 None ☐ 1 or 2 ☐ 3 or more

17. Do you think it would be useful to attend theoretical and practical courses dealing with emergency situations?  
☐ YES ☐ NO

18. Do you believe our school should improve its emergency plan?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T KNOW

If your answer was Yes, how would you modify it?

19. In your classroom or office are there any handicapped people?  
☐ YES ☐ NO

20. If your answer to the previous question was yes, do you know how to deal with them in an emergency?  
☐ YES ☐ NO ☐ I DON'T MY BUSINESS

2

### Documento 3. Il questionario nella versione inglese

In questa fase l'alunno disabile ha partecipato attivamente scrivendo il questionario al computer, sia in lingua italiana che in lingua inglese, in una forma chiara e fruibile, stampandolo poi in molteplici copie.

Tali operazioni hanno consentito la messa in campo di competenze organizzative e gestionali, permettendo anche il potenziamento della motricità fine dell'alunno, che non è stato un semplice esecutore di azioni ma si è reso parte attiva nella stesura delle fasi che doveva mettere in opera, riflettendo sul significato di ciò che stava facendo in vista del prodotto finale che doveva ottenere.

Il giorno giovedì 3 febbraio 2011, nel corso della quinta ora di lezione, tutti gli studenti della classe sono stati inviati, previa autorizzazione della Dirigente Scolastica, nelle classi e nei laboratori per effettuare la raccolta dei dati come previsto dal piano di lavoro stabilito.

Sono stati raccolti in totale 116 questionari compilati così suddivisi: 11: docenti; 9: personale ATA; 96: studenti

|                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 16 studenti, 1B alberghiero | situata al quarto piano  |
| 14 studenti, 2B alberghiero | situata al primo piano   |
| 15 studenti, 2D alberghiero | situata al terzo piano   |
| 14 studenti, 3B turistico   | situata al primo piano   |
| 23 studenti, 4C alberghiero | situata al secondo piano |
| 14 studenti, 5D alberghiero | situata al piano terra   |

Il giorno seguente alla somministrazione dei questionari, abbiamo dedicato una delle nostre ore di lezione curricolari al dibattito in classe per condividere le impressioni degli

studenti sul tipo di accoglienza ricevuta dai loro compagni, dai docenti e dal personale ATA.

È stato un momento molto intenso perché sono scaturite impressioni di vario tipo. Ad esempio, gli studenti in generale hanno collaborato molto volentieri al sondaggio, prendendolo come un diversivo alla normale attività didattica di routine, nonostante siano abituati a compilare test e questionari riferiti a vari progetti del nostro Istituto.

I docenti che si trovavano nelle classi al momento del sondaggio hanno invece reagito in modi diversi: alcuni si sono sottoposti volentieri senza creare problemi, altri hanno richiesto di ripassare l'ora successiva perché avevano compito, altri ancora, nonostante l'autorizzazione firmata dalla Dirigente ed affissa all'albo molti giorni prima, si sono rifiutati di collaborare e ci hanno costretto a sostituire la loro classe con un'altra. Altri docenti che si trovavano in sala insegnante hanno collaborato abbastanza positivamente, anche se alcuni erano preoccupati di essere giudicati per le loro risposte. Per quanto riguarda il personale ATA, è stato più difficile ottenere la loro collaborazione poiché avevano paura di dare risposte, a volte non capivano le domande o ritenevano che non fossero indirizzate a loro.

Quest'ultimo rilievo ha fatto scaturire un dibattito acceso in classe poiché gli studenti hanno pensato che effettivamente avevamo sbagliato ad inserire alcune domande che non erano chiare. A quel punto abbiamo deciso di rileggere tutte le domande cercando di metterci nei panni di chi doveva rispondere. Dopo aver riflettuto a lungo è emerso che nessuna domanda era in realtà inadatta. Si è concluso che anche le domande eventualmente rimaste inavute avrebbero comunque costituito un dato significativo per la nostra analisi.

Nelle settimane successive sono stati costituiti gruppi di lavoro spontanei, autogestiti, per la decodifica dei dati raccolti e per la successiva elaborazione di tabelle e grafici. Da rilevare che tale lavoro è stato svolto in completa autonomia degli studenti che si sono organizzati nelle ore buche, chiedendo aiuto in alcune occasioni alle docenti coordinatrici del progetto e mantenendo con ordine sia il materiale cartaceo raccolto sia i file con l'analisi dei dati.

I dati raccolti hanno permesso la realizzazione di una relazione finale corredata da una presentazione a video, grafici e tabelle.

## ATTIVITÀ 2. Preparazione di una presentazione a video.

Nel periodo tra febbraio e aprile 2011 gli studenti si sono quindi incontrati in più occasioni per lavorare insieme alla stesura dei grafici necessari alla presentazione dei dati raccolti. Due studentesse in particolare si sono fatte carico del coordinamento dei gruppi poiché spesso svolgono questo ruolo in classe e sono ritenute molto affidabili sia dai docenti sia dai compagni. Barbara e Martina sono quindi state il *trait d'union* con noi docenti e ci riferivano dei risultati raggiunti di volta in volta.

Nel mese di aprile sono poi stati organizzati quattro rientri pomeridiani, con la presenza delle docenti coordinatrici di progetto, della durata di circa tre ore ciascuno, finalizzati al completamento dei lavori e alla suddivisione dei compiti per la fase successiva. Proprio in uno di questi incontri è emerso che moltissime persone non hanno mai letto le istruzioni sull'emergenza appese in ogni punto dell'Istituto e in ogni aula e laboratorio.

Dopo aver riflettuto attentamente, è scaturita l'idea, da parte di un gruppo di studenti, di realizzare uno *spot* sulla gestione dell'emergenza, al fine di rendere le istruzioni da seguire più semplici e di immediata comprensione, e superare il problema della man-

cata lettura dei documenti. La struttura dello *spot* doveva essere semplice poiché non c'erano a quel punto i tempi tecnici per la realizzazione di un vero e proprio video semi-professionale. Si è deciso quindi di realizzare una breve presentazione in PowerPoint di buon impatto visivo, con poche parole e molte immagini, con animazioni grafiche e una colonna sonora per accompagnarne la visione. Tale *spot* si è quindi aggiunto ai materiali da produrre per la conferenza stampa finale

### ATTIVITÀ 3. Organizzazione di una conferenza stampa.

La data scelta per la conferenza finale del progetto è stata lunedì 16 maggio 2011 alle ore 14.30 nella sala incontri del nostro Istituto. All'evento, riservato agli interni della scuola, sono stati invitati a partecipare tutti i docenti liberi da altri impegni, le classi che avevano rientro in quella giornata, la Dirigente Scolastica, La DSGA, Il responsabile per la sicurezza ing. Frulla, l'addetta stampa del "Panzini" e i rappresentanti del Consiglio d'Istituto.

Importante riferire che tutto il lavoro organizzativo dell'evento è stato coordinato dalle docenti del progetto, ma gestito interamente dagli studenti che si sono divisi i compiti coprendo ogni necessità organizzativa. Sono stati individuati i relatori per ogni argomento del programma, un moderatore, gli addetti alle foto e al video e i responsabili delle *public relations* e dell'accoglienza.

Hanno partecipato all'evento circa settanta persone tra cui gli alunni di tre classi accompagnati dal loro docente, cinque docenti di varie discipline, la Dirigente Scolastica, l'addetto stampa del "Panzini" e l'ing. Frulla, Responsabile per la Sicurezza del nostro Istituto.

|  |   |   |
|--|---|---|
|                                       |    |  |
| <h2 style="text-align: center;">Conferenza<br/>progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza"</h2>                              |   |   |
| <p style="text-align: center;">Senigallia, 16 Maggio 2011 ore 14.30<br/>Sala Incontri I.P.S.S.A.R.C.T. "A.Panzini"</p> |   |   |
| <h3 style="text-align: center;">Programma dei lavori</h3>  |   |   |
| Ore 14.30  | Saluto della Dirigente Scolastica<br>Saluto delle docenti del gruppo di progetto<br>Lucia Evangelisti, Ivana Bozso e Cinzia Cornelli<br><i>Martino Tiberti - Moderatore</i> |   |
| Ore 14.40  | <i>Barbara Bini</i><br>Introduzione del progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza"   |   |
| Ore 14.50  | <i>Federico Daniele</i><br>Presentazione del progetto "Panzini? ... Sicuro!"  |   |
| Ore 15.00  | <i>Arianna Marcatelli e Jessica Onori</i><br>Analisi dei risultati del lavoro di ricerca-azione   |   |
| Ore 15.10  | <i>Anita Lorusso</i><br>Disabilità e sicurezza al Panzini   |   |
| Ore 15.20  | <i>Agripa Boudjou (inglese)</i><br>Gli studenti stranieri e la gestione dell'emergenza  |   |
| Ore 15.30  | <i>Aurora Cavallari, Valentina Marinangeli e Anna Lorusso</i><br>Proiezione dello spot "Panzini? ... Sicuro!"   |   |
| Ore 15.45  | Dibattito   |   |
| Ore 16.15  | Chiusura lavori   |   |

Documento 4. Il programma della conferenza stampa

Il programma dei lavori (Documento 4) è stato rispettato completamente e il dibattito finale, preceduto da un interessante intervento dell'ing. Frulla, è stato intenso e ricco di spunti di riflessione e commenti degli studenti sul piano di emergenza del nostro Istituto (Figg. 3-5). La Dirigente Scolastica ha chiuso i lavori complimentandosi con gli studenti per l'interessante materiale prodotto e chiedendo che lo *spot* sia messo a disposizione di tutti gli studenti del "Panzini" e presentato durante un'assemblea d'Istituto al fine di darne la più ampia diffusione.





*Figg. 3-5. Alcuni momenti della conferenza stampa*

## **Coinvolgimento ed evoluzione dell'alunno diversamente abile**

Fabio, ha partecipato alle varie attività previste nel progetto in base alle proprie capacità e attitudini. Ha da subito messo in evidenza una serie di criticità: in primo luogo, la sua difficoltà a spostarsi tra i banchi, all'interno della classe, con la sedia a rotelle, non solo durante la prova di evacuazione ma anche durante le normali attività didattiche. Ciò ha portato a riflettere su quanto sia di fondamentale importanza non solo avere spazio intorno ai banchi, ma anche su come questo spazio debba essere ben organizzato e funzionale alle varie necessità. Una seconda criticità è stata riscontrata nell'assenza della rampa di discesa per la carrozzina a ridosso dell'uscita di emergenza, accanto al centro H, punto di lavoro e di incontro importante per disabili, insegnanti ed educatori. Una terza criticità riguarda la difficoltà a far comportare nel modo adeguato un alunno che non percepisce nell'immediatezza il pericolo o che non è in grado di riconoscerlo. Non tutti hanno la capacità di reagire in modo autonomo e responsabile in situazione di emergenza.

Gli alunni disabili si affidano totalmente a chi in quel momento gli sta intorno, in particolare modo all'insegnante di sostegno/educatore, che vedono come punti di riferimento costanti e con i quali hanno un rapporto privilegiato. Nella scuola è anche presente un alunno non vedente che non sempre è in grado di seguire le indicazioni dell'insegnante, in situazioni di pericolo, inoltre, spesso si oppone agli spostamenti forzati. E allora, cosa fare? Come comportarsi? Come reagire ad una situazione di panico percepito?

Non sempre la risposta è a portata di mano e non sempre il semplice buon senso porta



nelle giusta direzione. Queste problematiche sono stati importanti spunti di riflessione che hanno spinto gli alunni a ricercare le domande per far emergere il livello di consapevolezza dei rischi che gli utenti potenzialmente corrono, senza neanche accorgersene.

Fabio ha stimolato spunti di riflessione su alcuni rilevanti questioni, come le barriere architettoniche che possono ostacolare l'uscita dei disabili, l'importanza di fare uscire i disabili in coda alla classe, affiancati dall'insegnante di sostegno o da un compagno, al fine di non creare situazioni di panico e/o impedimento nel momento più delicato dell'evacuazione, l'uscita dall'edificio, ha inoltre partecipato attivamente alle varie attività proposte: ha preso parte alla visita alle sedi della Protezione Civile, SOUP- CAPI, interessandosi ai vari strumenti elettronici utilizzati dagli operatori della Protezione Civile che costantemente monitorano il territorio; ha aiutato i volontari a gonfiare una tenda da campo; ha partecipato alla prova antincendio, emozionandosi e dimostrando di essere soddisfatto per esserci riuscito e per l'ammirazione che i compagni gli dimostravano.

Fabio ha incontrato qualche difficoltà a percorrere la salita accentuata, posta davanti la sede della Regione Marche e che porta all'ingresso comunicante con le sale dedicate al monitoraggio del territorio. Il docente di sostegno e alcuni compagni si sono fatti carico delle sue difficoltà, trasportandolo a fatica in carrozzina fino all'ingresso della sede. Gli alunni hanno giustappunto osservato come non tutti gli edifici siano idonei ad accogliere e ad agevolare il passaggio dei disabili e che percorsi facilitati dovrebbero essere presenti in qualsiasi struttura.

Fabio ha partecipato attivamente a tutti gli incontri con gli esperti in materia di sicurezza, rimanendo particolarmente colpito dall'incontro con la psicologa sul tema della paura. Ha partecipato al lavoro somministrato dalla psicologa, dove ogni alunno doveva compilare un foglio, scrivendo accanto al termine paura dei termini che la identificassero, estrapolandoli dal proprio vissuto e dalle proprie emozioni. Dal test è emerso che Fabio ha paura di restare solo, di non avere dei punti di riferimento fissi, di non essere in grado di affrontare situazioni nuove o cambiamenti; ha compreso che la parola pericolo è associata ad un qualcosa di negativo ma non riesce né a definirlo bene né a calarsi in una situazione di rischio simulato, anche perché non riesce a comprendere bene il contesto che lo circonda.

Fabio ha preso parte alla prova di spegnimento di un incendio, indossando la tuta ignifuga, come i suoi compagni. Ha dichiarato di essersi molto divertito e di essere in grado di spegnere un fuoco con l'estintore anche da solo. Si è impegnato a scrivere in modo comprensibile e fruibile le domande formulate nel questionario elaborato dai compagni. Si è adoperato a trascrivere al computer copia del questionario, sia in lingua italiana che in lingua inglese. Si è inoltre interessato a portare i questionari al centro fotocopie per preparare opportune copie da distribuire ad un campione di docenti, ATA, e studenti sia italiani che stranieri, adoperandosi, successivamente, a raggruppare i test in fascicoli, pronti ad essere distribuiti alle varie classi ad opera dei vari compagni. Ha anche seguito il lavoro di rilevazione dei dati emersi dal questionario, tradotti poi in grafici e tabelle e ha assistito all'elaborazione di alcune slide in PowerPoint che sono state oggetto di discussione e mezzo di divulgazione durante la conferenza stampa finale. Infine, durante le attività di rilevazione ed elaborazione dei dati e durante i momenti di preparazione del materiale utile alla conferenza stampa, nonché durante lo svolgimento di quest'ultima, Fabio si è calato nei panni di un fotografo, immortalando gli attimi che più lo avevano colpito.

## Conclusioni e bilancio

*Punti di forza e criticità.* Il lavoro svolto in questi due anni ha favorito la messa in campo e lo sviluppo di competenze organizzative, gestionali e comunicative, la capacità di lavorare in team, il rispetto dei tempi, del lavoro degli altri e del punto di vista altrui.

L'emergere di aspetti emozionali consci ed inconsci ha portato gli alunni a riflettere sul contesto di vita, su come rispondono o possono rispondere a determinati stimoli, sulle problematiche che possono emergere in situazioni di rischio e di paura diffusa, sulle criticità e sulla difficoltà di gestione di alcuni spazi e situazioni.

Si presuppone che le conoscenze e competenze acquisite, in merito alla sicurezza da parte degli alunni e dei docenti coinvolti, sicuramente avranno una ricaduta che superando l'ambiente scolastico andrà ad abbracciare qualsiasi contesto di vita.

Gli alunni, finita la scuola, potenzialmente lavoreranno in strutture alberghiere all'interno delle quali occuperanno sicuramente anche degli aspetti riferiti alla sicurezza delle persone e dei locali, mettendo a frutto ciò che hanno imparato o approfondito grazie a questo progetto.

Il progetto ha sicuramente aiutato i ragazzi a crescere da protagonisti in una società che dà spesso per scontate le cose importanti e per importanti le cose futili.

Fabio è sicuramente stato coprotagonista, con i compagni del progetto, ma anche un pioniere nello sperimentare alcune delle problematiche legate a situazioni di pericolo all'interno della scuola. Dalle sue difficoltà e da quelle che presentano alunni con problematiche cognitive e di deambulazione simili sono scaturite tante domande su come ci si debba comportare in presenza di questi ragazzi e su come essi stessi debbano affrontare l'emergenza, chi li deve preparare e chi li deve assistere. Gli alunni si sono chiesti se il sistema sia in grado di rispondere effettivamente alle necessità degli utenti e come dovrebbe opportunamente essere modificato per rispondere alle esigenze di tutti.

In sintesi queste le criticità e i correttivi evidenziati: scarsa consapevolezza da parte degli utenti dell'Istituto di quanto sia importante conoscere e condividere il piano di emergenza del proprio ambiente di lavoro e conseguente importanza di effettuare periodiche prove di evacuazione, con la giusta cognizione di causa, prendendo seriamente ciò che si sta facendo perché un comportamento scorretto nella non vera emergenza può risultare fatale nell'emergenza vera; presenza di barriere architettoniche ma possibilità di migliorare ed ampliare le strutture al fine di agevolare il passaggio di tutti; da ultimo, ma non meno importante è emerso il concetto di prevenzione, sia attraverso la conoscenza delle problematiche legate ad un contesto di vita sia attraverso la presa in carico delle proprie azioni come modello di riferimento per gli altri e come salvaguardia della propria vita.

*Competenze sviluppate.* Noi docenti assieme ai nostri alunni abbiamo acquisito conoscenze e sviluppato competenze in merito alla sicurezza e al piano d'emergenza dell'Istituto. Abbiamo riflettuto su come è strutturato, organizzato e diretto un piano di emergenza e sui ruoli dei responsabili. Abbiamo osservato i simboli che fanno parte della segnaletica che deve essere seguita con rigore in situazione di evacuazione. Abbiamo preso consapevolezza dell'importanza di una corretta informazione e di un costante ag-

giornamento in merito alle tematiche legate all'emergenza.

Come docenti abbiamo individuato un percorso per sviluppare interesse nei ragazzi su una tematica vista da molti in modo superficiale e poco utile. Abbiamo sviluppato la capacità di lavorare in gruppo mettendo in gioco le nostre attitudini e le abilità.

Per gli studenti, la creazione di un questionario, con l'aiuto del docente di tecniche di comunicazione, sia in lingua italiana che in lingua inglese, ha permesso lo sviluppo di competenze pluridisciplinari, legate sia all'acquisizione di nuovi termini in italiano e in inglese, sia alla loro giusta collocazione nella forma di comunicazione più accessibile ad una vasta ed eterogenea utenza.

Attraverso l'assegnazione di compiti specifici alcuni ragazzi si sono occupati della formulazione corretta di domande, altri della loro giusta collocazione, altri della grafica, altri ancora della parte espositiva, mentre Fabio, nello specifico, si è occupato della stesura al computer del questionario e della produzione dello stesso in plurycopie, si sono ottimizzati i tempi di esecuzione del progetto e di produzione di riflessioni utili.

Alunni e docenti hanno imparato a lavorare in modo concertato, rispettando i tempi, il lavoro e le idee altrui, mettendo in campo le proprie abilità e la propria esperienza per creare un prodotto ricco di spunti di riflessione e di linee guida utili e fruibili a tutti.

Il questionario così come la presentazione a video e lo *spot* provocatorio e riflessivo potrebbero essere opportunamente modificati e riutilizzati in futuro come modelli per percepire come, in seguito all'attuazione del nostro progetto, le coscienze si siano effettivamente modificate, come la percezione delle problematiche legate all'emergenza sia effettivamente cambiata.

Chi semina bene un giorno raccoglierà buoni frutti. Nell'attesa di avere un buon raccolto ringraziamo prima di tutto i nostri alunni per aver impegnato in questo lavoro non solo le proprie capacità e competenze ma anche il cuore e ringraziamo chi ha permesso che tutto ciò si realizzasse.



## **PARTE TERZA - APPENDICI**

### **Gli strumenti**

## **Appendice I**

### **I questionari iniziali<sup>1</sup>**

## **Questionario per Docenti**

Il questionario è rivolto non solo ai docenti impegnati nel progetto “Tra Svantaggio e Sicurezza” ma anche agli altri insegnanti di classe.

Con il presente questionario si intende conoscere la consapevolezza dei docenti relativamente all’importanza della prova di evacuazione.

- 1) Da quanti anni presta servizio presso questo Istituto  
(barrare il numero corrispondente)  
  
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 .....
- 2) Come è venuto a conoscenza del piano di emergenza dell’Istituto  
(Barrare una sola risposta)  
  
☐ informazione scritta  
☐ comunicazione orale del Dirigente Scolastico  
☐ lettura del piano  
☐ altro (esplicitare) .....
- 3) Quando è venuto a conoscenza del piano di emergenza  
(barrare una sola risposta)  
  
☐ all’inizio dell’anno scolastico  
☐ periodicamente, durante l’anno scolastico  
☐ in previsione delle prove di evacuazione  
☐ altro (esplicitare) .....
- 4) Chi ha curato l’informazione relativa al piano di emergenza  
(barrare una sola risposta)  
  
☐ il Dirigente scolastico  
☐ il referente per la sicurezza  
☐ un insegnante incaricato  
☐ altri (esplicitare) .....
- 5) A quante prove di evacuazione ha partecipato durante l’anno scolastico  
(barrare il numero corrispondente)  
  
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 -10

<sup>1</sup> I quattro questionari sono stati elaborati da M. Carla Fusca e Lauretana Fogante.

- 6) Le prove a cui ha partecipato sono state eseguite  
(barrare una sola casella)
- ☐ a sorpresa per tutti
  - ☐ a sorpresa solo per gli studenti
  - ☐ con preavviso
  - ☐ preparate con la presenza di esperti
- 7) Ritieni utili le prove di evacuazione a cui ha partecipato  
(barrare una sola casella)
- ☐ SÌ                      ☐ NO                      ☐ IN PARTE
- 8) Ne condivide le modalità di esecuzione  
(barrare una sola casella)
- ☐ SÌ                      ☐ NO                      ☐ IN PARTE
- 9) Quale livello di difficoltà ha incontrato durante le prove
- ☐ BASSO   ☐ MEDIO           ☐ ALTO
- 10) Ha utilizzato le prove come occasione per riflettere con gli studenti sui comportamenti individuali  
(barrare una sola casella)
- ☐ SÌ                      ☐ NO                      ☐ QUALCHE VOLTA
- 11) Che cosa pensa possa essere modificato
- ☐ il numero delle prove
  - ☐ la modalità d'esecuzione
  - ☐ il comportamento individuale
  - ☐ il comportamento di gruppo
  - ☐ altro (esplicitare)
- 12) Un eventuale aggiornamento sui temi della prevenzione dei rischi, per lei è
- ☐ indispensabile
  - ☐ utile
  - ☐ superfluo

## Primo questionario per studenti

Con il presente questionario si intende conoscere se lo studente ha già vissuto esperienze di evacuazione e se conosce il piano di emergenza della propria scuola; nello stesso tempo si intende dare la possibilità allo studente di leggere ed esprimere il proprio vissuto.

Il questionario è anonimo.

1) Conosci il piano di emergenza della tua scuola

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIAMENTE

2) Come ne sei venuto a conoscenza

---

---

3) A quante prove di evacuazione hai partecipato negli ultimi due anni scolastici

☐ UNA      ☐ PIÙ DI UNA      ☐ NESSUNA

4) La prova è stata fatta alla presenza di esperti

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ NON RICORDO

5) Quale livello di difficoltà hai incontrato

☐ ALTO      ☐ MEDIO      ☐ BASSO

6) Hai provato delle sensazioni

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIE

7) Descrivi le tue sensazioni

---

---

8) Alle precedenti prove di evacuazione hanno partecipato tutti gli studenti della tua classe

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ NON SO

9) Pensi che le prove svolte precedentemente ti possano aiutare ad affrontare situazioni reali di pericolo

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIAMENTE



## Secondo questionario per studenti

Con il presente questionario si intende:

- a) valutare l'impatto del progetto e delle esperienze fatte;
- b) dare la possibilità di leggere ed esprimere il proprio vissuto.

Il questionario è anonimo.

1) Conosci il piano di emergenza della tua scuola

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIAMENTE

2) Come ne sei venuto a conoscenza

---

---

3) La prova di evacuazione è stata fatta alla presenza di esperti

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ NON RICORDO

4) Quale livello di difficoltà hai incontrato durante la prova

- ☐ ALTO    ☐ MEDIO    ☐ BASSO

5) Descrivi le difficoltà incontrate

---

---

6) Hai provato delle sensazioni

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ NON RILEVANTI

7) Descrivi le tue sensazioni

---

---

8) Pensi che le prove svolte precedentemente ti possano aiutare ad affrontare situazioni reali di pericolo

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIAMENTE

### **Indicazioni per l'insegnante incaricato della distribuzione e della raccolta degli questionari degli studenti**

Con il presente questionario si intende prendere atto della situazione di partenza relativa alla conoscenza degli studenti del Piano di sicurezza della scuola frequentata; si intende analizzare i livelli di attenzione con cui si svolgono le prove di evacuazione; si vuole prendere in considerazione le osservazioni critiche che gli studenti possono fare sulle prove stesse.

È molto importante che l'insegnante:

- prenda nota dei questionari distribuiti;
- distribuisca il questionario a tutti gli studenti delle classi interessate al progetto;
- si accerti che la compilazione venga eseguita a scuola in modo individuale in non più di 30 minuti;
- dica che la compilazione dei questionari non è obbligatoria ma altresì molto utile;
- si interessi che i questionari non compilati vengano comunque ritirati e contati insieme agli altri raccolti.

## Questionario per Dirigenti Scolastici

Con il presente questionario si intende conoscere il motivo per cui il Dirigente ha deciso di partecipare al progetto:

- a) necessità di migliorare la qualità delle operazioni relative alla messa in sicurezza degli studenti
- b) importanza data alla prevenzione dei rischi.

1) Gli edifici scolastici di sua competenza presentano barriere architettoniche

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ IN PARTE

2) Quanto tempo è dedicato agli studenti per l'informazione e la conoscenza del piano di emergenza

- ☐ 2 ore settimanali    ☐ 4 ore settimanali    ☐ altro

3) Il documento di valutazione del rischio è conosciuto dai docenti

- ☐ SÌ      ☐ NO

4) Le è capitato di trovarsi in pericolo

- ☐ SÌ      ☐ NO      ☐ A VOLTE

5) Che tipo di pericolo si è trovato ad affrontare

- ☐ terremoto
- ☐ incendio
- ☐ alluvione
- ☐ incedente stradale
- ☐ annegamento
- ☐ altro

6) Come ha reagito

- ☐ d'istinto      ☐ con ragionamento      ☐ altro

7) Aderendo al progetto "Tra Svantaggio e Sicurezza" quale obiettivo specifico intende raggiungere (mettere in ordine di priorità)

- ☐ migliorare l'offerta formativa
- ☐ dare più prestigio all'istituto
- ☐ rendere più sicura la permanenza a scuola
- ☐ dare maggiore sicurezza ai genitori
- ☐ contribuire alla conquista di un concetto ampio e profondo di legalità

8) Indichi da 1 a 10 quanto incide sulla riuscita del progetto il convincimento del Dirigente

☐ 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 -10

9) Secondo lei i temi della sicurezza dovrebbero diventare una disciplina curricolare

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ IN PARTE

10) Stima efficace il progetto ai fini della partecipazione alle politiche del territorio

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ IN PARTE

11) Stima utili ai fini della riduzione dei rischi la pratica delle prove di evacuazione

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ IN PARTE

12) Quante prove, secondo Lei, è bene fare nell'arco di un anno scolastico

☐ DUE      ☐ QUATTRO      ☐ SEI

13) Secondo lei sono valide le modalità attuali adottate nelle prove di evacuazione

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ IN PARTE

14) Alla luce delle esperienze fatte modificherebbe il suo atteggiamento

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ FORSE

15) Riflessioni personali. Che cosa cambierebbe

---

---

---

## Questionario per personale ATA

Con il presente questionario si intende conoscere quale ruolo ha ricoperto fino ad ora il personale ATA, la disponibilità a ricoprire ruoli specifici e quella ad aggiornarsi periodicamente.

- 1) Da quanti anni presta servizio presso questo Istituto  
(barrare la casella o il numero corrispondente)

☐ PRIMA NOMINA

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 ..... ANNI

- 2) Nel corso degli anni ha avuto incarichi specifici relativi al piano di emergenza  
(barrare una sola risposta)

☐ SÌ      ☐ MAI      ☐ QUALCHE VOLTA

- 3) Se “SÌ” quale incarico le è stato affidato

---

---

- 4) Ha frequentato corsi di formazione  
(barrare una sola risposta)

☐ SÌ      ☐ NO

- 5) Se “SÌ”, quali

---

---

- 6) Conosce il piano di emergenza dell’Istituto  
(barrare una sola risposta)

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ SOMMARIAMENTE

- 7) Ha partecipato a prove di evacuazione  
(barrare una sola risposta)

☐ SÌ      ☐ NO      ☐ QUALCHE VOLTA

- 8) Se “SÌ” quale ruolo ha avuto  
(barrare una sola casella)
- ☐ osservatore
  - ☐ aiuto ai disabili
  - ☐ chiusura impianti
    - ☐ gas      ☐ elettricità      ☐ acqua      ☐ altro
- 9) Nelle prove di evacuazione, che cosa pensa possa essere modificato  
(barrare una sola risposta)
- ☐ numero delle prove
  - ☐ modalità d’esecuzione
  - ☐ distribuzione degli incarichi
  - ☐ comportamento degli studenti
  - ☐ comportamento dei docenti
  - ☐ altro (esplicitare)
- 10) Aggiornamento periodico sui temi della prevenzione dei rischi per migliorare la sicurezza, per lei è stato  
(barrare una sola casella).
- ☐ indispensabile      ☐ utile      ☐ superfluo

**Appendice II**  
**Il profilo dell'alunno disabile<sup>1</sup>**

**SCHEDA DI OSSERVAZIONE DELL'ALUNNO DISABILE**

**ALUNNO:** *(lettere iniziali del Cognome e Nome)*

\_\_\_\_\_

Età \_\_\_\_\_ Sesso \_\_\_\_\_

Istituto scolastico \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Diagnosi sintetica \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Insegnanti che realizzano il profilo e che fanno parte del gruppo di lavoro del progetto  
“tra svantaggio e sicurezza”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Area Sensoriale**

| <b>Funzionalità nella norma</b> | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b> |
|---------------------------------|-----------|-----------|--------------------|
| Vista                           |           |           |                    |
| Tatto                           |           |           |                    |
| Olfatto                         |           |           |                    |
| Gusto                           |           |           |                    |
| Udito                           |           |           |                    |

<sup>1</sup> La scheda nel profilo dell'alunno disabile è stata elaborata da Serafina Olmo.

**Motricità**

| <b>Funzionalità nella norma</b>                    | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b> |
|--|-----------|-----------|--------------------|
| Deambulazione autonoma                             |           |           |                    |
| Equilibrio   |           |           |                    |
| Mantenimento di una postura corretta               |           |           |                    |
| Coordinazione fino-motoria                         |           |           |                    |
| Prensione corretta nella scrittura                 |           |           |                    |
| Uso di strumenti specifici (riga, compasso, ecc..) |           |           |                    |

**Linguaggio e socializzazione**

|   | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b>          |
|---|-----------|-----------|-----------------------------|
| Sa parlare  |           |           |                             |
| Sa esprimere un bisogno   |           |           |                             |
| Si relaziona con i coetanei                                     |           |           |                             |
| Si relaziona con gli adulti                                     |           |           |                             |
| Esprime un sentimento   |           |           |                             |
| Esprime un interesse  |           |           |                             |
| Sa dare un'informazione   |           |           |                             |
| Comprende messaggi (simbolici, gestuali, orali, scritti, ecc.)  |           |           | <i>Indicare in che modo</i> |
| Sa produrre messaggi (simbolici, gestuali, orali, scritti, ecc) |           |           |                             |



### Competenze cognitivo-neuropsicologiche

|   | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b>      |
|---|-----------|-----------|-------------------------|
| Capacità d'attenzione                       |           |           |                         |
| Memoria a breve termine                     |           |           |                         |
| Memoria a lungo termine                     |           |           |                         |
| Percezione globale                          |           |           |                         |
| È capace di discriminare uguale/diverso     |           |           |                         |
| È capace di discriminare maggiore/minore    |           |           |                         |
| È capace di classificare, seriare, ordinare |           |           |                         |
| Comprende concetti semplici                 |           |           |                         |
| Esplora e conosce l'ambiente esterno        |           |           | <i>Specificare come</i> |
| Sa utilizzare ciò che impara                |           |           | <i>Specificare come</i> |
| È capace di operare con modalità iconiche   |           |           |                         |
| È capace di operare con modalità simboliche |           |           |                         |
| Trasferisce competenze possedute            |           |           | <i>Specificare come</i> |

**Organizzazione spazio-temporale**

|                                      | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b> |
|--------------------------------------|-----------|-----------|--------------------|
| Esplora e conosce l'ambiente esterno |           |           |                    |
| Riconosce gli spazi scolastici       |           |           |                    |
| Si orienta negli spazi scolastici    |           |           |                    |
| Comprende il concetto di tempo       |           |           |                    |
| Conosce il concetto di causalità     |           |           |                    |

**Area dell'autonomia personale e sociale**

|  | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b> |
|--|-----------|-----------|--------------------|
| Usa i servizi igienici   |           |           |                    |
| Possiede le autonomie di base (mangiare, lavarsi, vestirsi da solo, ecc) |           |           |                    |
| Sa chiedere aiuto  |           |           |                    |
| Sa spostarsi in ambienti conosciuti                                      |           |           |                    |
| Sa chiedere informazioni   |           |           |                    |
| Sa usare il telefono   |           |           |                    |
| Sa usare i mezzi pubblici  |           |           |                    |
| Viene a scuola da solo   |           |           |                    |
| Sa prendere l'iniziativa   |           |           |                    |

**Comportamento**

|                             | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Specificare</b>                 |
|-----------------------------|-----------|-----------|------------------------------------|
| Autolesionismo              |           |           |                                    |
| È aggressivo                |           |           |                                    |
| Accetta il contatto fisico  |           |           |                                    |
| Si infastidisce facilmente  |           |           |                                    |
| Torna facilmente alla calma |           |           |                                    |
| È iperattivo                |           |           |                                    |
| È ansioso                   |           |           |                                    |
| Percepisce il pericolo      |           |           | <i>Descrivere come si comporta</i> |
| Ha comportamenti bizzarri   |           |           |                                    |

**Rendimento scolastico**

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Punti di forza                 |  |
| Punti di debolezza             |  |
| Tipo di programmazione seguita |  |
| Interessi                      |  |

**Situazioni particolari**

|           | <b>SÌ</b> | <b>NO</b> | <b>Note</b> |
|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Epilessia |           |           |             |
| Allergie  |           |           |             |
| Farmaci   |           |           |             |
| Altro     |           |           |             |

## Appendice III

### Strumenti per documentare<sup>1</sup>

#### A - Documentare l'azione: perché?

In una prospettiva di ricerca, documentare l'azione serve per riflettere in modo informato e non generico, sulla base di dati e non solo di opinioni, su quanto è successo, allo scopo di migliorare la pratica.

Ciò che succede deve essere documentato in modo puntuale, usando un linguaggio descrittivo, privo di giudizi, che aiuti a fissare dettagli significativi in modo vivido.

Una documentazione puntuale evita il rischio che si perda il ricordo o che si confondano i dati, evita che si ricordi quanto si pensa che sia successo anziché ciò che è effettivamente successo.

La riflessione a posteriori si fonderà quindi non solo sulle sensazioni di ognuno, ma anche su dati di realtà, così come sono stati colti da più punti di vista, dell'insegnante, dei singoli alunni che hanno vissuto l'evento, e – nel caso questo sia possibile – da un osservatore esterno.

Una riflessione così fondata aiuta a vedere le criticità, a capire verso quale direzione apportare il cambiamento e ad orientarlo in vista di un miglioramento.

Documentare l'azione sviluppa la competenza "osservativa", preliminare allo sviluppo della competenza "riflessiva" richiesta in un percorso di ricerca azione, competenza che dovrebbe avere una ricaduta significativa anche sulla quotidianità dell'insegnamento.

Le schede qui di seguito hanno lo scopo di guidare e sostenere l'osservazione nella prima fase della ricerca, in particolare durante la prima prova di evacuazione "selvaggia".

#### Procedura

*Per l'insegnante – prima, durante e dopo l'evacuazione*

1. Munirsi di una mappa della scuola e registrare sul foglio il percorso seguito, segnalando eventuali punti critici.
2. Annotare sul campo quanto si osserva utilizzando, a scelta, la scheda semi-strutturata (*Strumento 1*) o il diario di bordo (*Strumento 2*).
3. Rileggere i dati raccolti e aggiungere eventuali altre osservazioni.

*In classe – dopo l'evacuazione*

4. Aprire una riflessione libera sull'evento appena vissuto (*Strumento 3, prima fase*): dove stava ogni persona, che tragitto ha seguito, ostacoli e difficoltà incontrate, strategie attivate
5. Riflessione guidata (*Strumento 3, seconda fase*) e proposte di miglioramento (*Strumento 3, terza fase*).

<sup>1</sup> Gli strumenti per documentare sono a cura di Graziella Pozzo.

## B - Guida all'osservazione - Scheda semi-strutturata

La scheda ha lo scopo di guidare l'osservazione durante l'evacuazione e va completata subito dopo l'evento.

### Aspetti da osservare

1. Modalità di evacuazione  
*(di flusso, orientata, caotica, ostacolata, ...)*
2. Comportamento complessivo degli studenti  
*(funzionale, composto, ansioso, disordinato, ...)*
3. Singoli alunni con difficoltà  
*(annotare accanto al nome quanto osservato in modo puntuale)*
4. Cosa succede all'alunno H  
*(come reagisce, come si muove, da chi viene aiutato, l'aiuto sembra adeguato/inadeguato, come se la cava complessivamente ...)*
5. Principali criticità osservate  
*(panico diffuso, ostacoli sul percorso ...)*
6. Difficoltà incontrate dall'insegnante

## C - Prendere appunti sul campo e tenere un diario di bordo

Il diario è ...

*“il resoconto in prima persona di un’esperienza di classe, documentata in un libretto personale con annotazioni regolari e vivide di quanto è successo, da rileggere successivamente per scoprirvi regolarità e strutture ricorrenti o episodi significativi.”*

S. Kemmis e G. McTaggart

### **Prima della prova di evacuazione**

- Disporre di un quaderno per raccogliere le osservazioni.
- Piegare il foglio in due e annotare sulla colonna sinistra le osservazioni durante l’evento.
- Riservare la colonna di destra per le riflessioni “a caldo”, subito dopo l’osservazione dell’evento.
- Disporre di una mappa della scuola e indicare il percorso realmente seguito.

### **Durante la prova di evacuazione**

- Annotare quanto accade in modo puntuale nella colonna sinistra del diario;
- Descrivere il comportamento degli studenti evitando interpretazioni e commenti: annotare “lo studente X piange” anziché “lo studente X è triste”;
- Evitare di usare espressioni giudicanti del tipo “bene”, “male”;
- Annotare puntualmente frasi ascoltate che si ritengano significative.

### **Dopo la prova di evacuazione**

- Rileggere i dati immediatamente dopo la prova di evacuazione, per potere, a caldo, apportare integrazioni e rettificare eventuali errori;
- Porsi domande su come si è svolta l’evacuazione e annotare cosa avrebbe potuto essere fatto diversamente nella colonna di destra;
- Dare eventuali suggerimenti o indicare idee alternative scaturite dall’osservazione nella colonna di destra;
- Rilevare comportamenti o situazioni critiche che più vi hanno colpito.

## **D - Riflessione libera e guidata**

### ***Prima fase – riflessione libera***

L'insegnante stimola una discussione libero sull'evento.

Lo scopo è di lasciare che ognuno dica come ha vissuto l'evento (sensazioni, tragitto seguito, ostacoli e difficoltà incontrate, aiuti dati, ...).

### ***Seconda fase – riflessione guidata: ostacoli, difficoltà incontrate e strategie attivate***

L'insegnante orienta la riflessione sugli ostacoli e le difficoltà incontrate durante l'evacuazione e sulle strategie che ognuno ha attivato per cavarsela.

- Munirsi di fogli grandi (per lavagna a fogli).
- Scegliere tre studenti che annoteranno quanto emerge nella discussione.
- I tre studenti scelgono, ognuno, un campo della tabella di seguito:
  - ostacoli incontrati
  - difficoltà
  - strategie

Gli studenti annotano quanto viene detto sull'argomento.

| <b>Ostacoli</b> | <b>Difficoltà</b> | <b>Strategie</b> | <b>Proposte di miglioramento</b> |
|-----------------|-------------------|------------------|----------------------------------|
|                 |                   |                  |                                  |

### ***Terza fase – Riflessione guidata: Proposte e suggerimenti***

L'insegnante stimola una riflessione su come migliorare le prove di evacuazione, sollecitando suggerimenti e proposte di miglioramento.

- I ragazzi, muniti di mappa, indicano i luoghi critici e, sulla base delle difficoltà incontrate, fanno proposte su come ottimizzare il percorso.
- Lasciare uno spazio per altre proposte di miglioramento.
- Le proposte vengono annotate da un quarto alunno su un foglio (quarto campo della tabella).

## Appendice IV

### Monitoraggio - scheda docenti<sup>1</sup>

#### Scheda di feedback sul progetto

#### *Un momento per riflettere*

#### **A - Riflessioni personali sul percorso di ricerca**

**Cognome e nome** \_\_\_\_\_

1. Come sta proseguendo il progetto rispetto alle previsioni?
2. Quali sono gli aspetti più positivi del progetto?
3. Quali sono le criticità?
4. C'è altro che vorresti segnalare?

#### **B - Riflessioni del gruppo**

*Insieme confrontate il vostro punto di vista con quello dei/delle colleghi/colleghe su questi aspetti.*

1. Fare il punto sul progetto (*orientare la riflessione su questi punti*)
  - Le finalità sono chiare agli studenti? e ai colleghi?
  - In che misura si sta realizzando l'inserimento dello studente disabile e a che punto si è con la prova di evacuazione con il ragazzo disabile?
  - Quali sono i punti di forza del progetto identificate? (*completare la tabella qui di seguito*)
  - Quali le criticità? (*completare la tabella qui di seguito*)

| Aspetti positivi | Criticità |
|------------------|-----------|
|                  |           |

2. Aspetti di competenza, disciplinari e trasversali, in sviluppo negli studenti all'interno del progetto (*sostenere con esempi ed evidenze quanto affermato*).
3. Modalità di lavoro del team
4. Aspetti di competenza in sviluppo nei docenti

*Grazie per la collaborazione*

<sup>1</sup> Materiali a cura di Graziella Pozzo



## Monitoraggio (scheda studenti)<sup>2</sup>

### Scheda di feedback sul progetto

**Scuola** \_\_\_\_\_ **Città** \_\_\_\_\_

**Cognome e nome** \_\_\_\_\_

**Classe** \_\_\_\_\_ **Data** \_\_\_\_\_ **Ora** \_\_\_\_\_

1. Due o tre cose che sto imparando in questo progetto:

2. Cosa ho trovato soprattutto interessante:

3. Cosa modificherei:

4. Come penso che questo progetto influirà in futuro sul mio comportamento:

<sup>2</sup> Materiali a cura di Graziella Pozzo

## Sintesi dei dati dal Questionario di medio termine (docenti)

|                                | Fermo   | Senigallia   | Loreto  | Camerino  | Pesaro   | Macerata  | San Benedetto  |
|--------------------------------|---|--|---|---|--|---|--|
| <b>Le finalità sono chiare</b> | Gli studenti hanno compreso le finalità del progetto, perché praticamente coinvolti. I colleghi maggiormente coinvolti hanno percepito l'importanza del progetto.                       | Gli studenti della classe coinvolta hanno ben chiaro in mente gli obiettivi del progetto, mentre i colleghi del consiglio di classe, pur essendo consapevoli del lavoro che si sta svolgendo, risultano poco coinvolti. Per quanto riguarda il resto del collegio docenti il progetto è solo uno dei tanti inseriti nel POE. | La maggior parte degli studenti ha ben chiare le finalità del progetto. I colleghi sono stati informati sia in sede di consiglio di classe che nel collegio dei docenti. Alcuni docenti collaborano direttamente alla realizzazione del progetto (docente di italiano, responsabile del controllo e manutenzione delle attrezzature laboratoriali). | Le finalità sono chiare agli studenti, un po' meno al personale docente.  | Gli studenti hanno chiare le finalità. I colleghi presi dalla loro didattica decisamente meno.   | Le finalità sono chiare a studenti e docenti che partecipano al progetto.   | Come da monitoraggio documentato e da discussioni collettive è emerso che gli allievi hanno chiare le finalità del progetto. Rispetto ai colleghi vi è una scarsa conoscenza del progetto. |
| <b>Inserimento disabile</b>    | L'inserimento del ragazzo diversamente abile si sta realizzando pienamente, anche perché responsabilizzato con piccoli compiti organizzativi all'interno del percorso.                  | L'alunno disabile è perfettamente inserito nel lavoro della classe e sta partecipando all'attuazione delle varie fasi, in base alle sue possibilità e competenze.  | Gli studenti disabili sono inseriti attivamente nel progetto, limitatamente alla loro presenza in istituto.   | Gli alunni disabili sono opportunamente inseriti, mentre per quanto concerne la prova di evacuazione l'esplicazione teorica è stata eseguita, ma occorre ancora acquisire delle competenze nella pratica. | Nel lavoro l'alunno diversamente abile è stato inserito nei gruppi e ha ben collaborato per quanto poteva nelle sue capacità. Le difficoltà dell'alunno d.a. riscontrate nella prima prova sono state affrontate e superate nella successiva prova.          | L'inclusione degli studenti diversamente abili all'interno dell'istituto è una "speciale normalità" maturata attraverso 20 anni di esperienza; la positività del progetto è stata quella di poter approfondire la tematica della sicurezza che è stata finora poco trattata per tutti. Non si evidenziano problematiche particolari rispetto alla prova di evacuazione degli alunni diversamente abili della classe coinvolta nel progetto. Avendo questo previsto e realizzato una semplificazione della segnaletica, ci si augura che questo possa sortire effetti positivi anche negli altri, soprattutto i più gravi. | Il diversamente abile è stato coinvolto con lavori personali e prove collettive ma si segnala che per le sue oggettive limitazioni cognitive non percepisce le situazioni di pericolo.     |
| <b>Punti di forza</b>          | I ragazzi sono stati selezionati ad affrontare una tematica importantissima, tramite strumenti multimediali a loro familiari, acquisendo competenze in materia di sicurezza non comuni. | Sviluppo del lavoro in team e dell'autonomia. Senso di responsabilità. Condivisione degli obiettivi del progetto. Maggiore consapevolezza della valenza del progetto per la loro attività lavorativa futura e per la vita.   | Gli studenti vengono continuamente stimolati alla riflessione sui temi riguardanti la sicurezza (nella vita, a scuola, nel laboratorio di cucina). Lavoro in gruppo degli alunni, pianificazione del lavoro da svolgere. Integrazione degli alunni H nel gruppo classe.   | Le conoscenze e competenze acquisite dal gruppo classe.   | Consapevolezza del concetto di sicurezza a scuola. Si è sviluppato un senso di responsabilità sia individuale che di gruppo. Nuove modalità di lavoro di gruppo alunni: più responsabili e autonomi. Rapporto con l'alunno d.a. meno formale, più spontaneo. | Approfondimento della tematica della sicurezza. Semplificazione della segnaletica. Rafforzamento del rapporto di amicizia e collaborazione tra gli alunni. Sviluppo della capacità di riflessione. Ruolo attivo di ciascuno nell'ambito della sicurezza.  | Il coinvolgimento degli allievi sempre più crescente e con ridibrazioni personali.   |
| <b>Criticità</b>               | Impossibilità di lavorare in gruppo all'esterno.  | Difficoltà nella gestione dei tempi. Il tempo dedicato alla riflessione non è mai abbastanza. È difficile far coincidere i tempi dei docenti con quelli della classe. Scarsa collaborazione di alcuni colleghi.  | Tempi elevati di completamento di ogni singola attività. Presenza discontinua in classe durante le attività degli alunni disabili e di alunni impegnati in concorsi e manifestazioni.   | Disomogeneità delle conoscenze, competenze dei docenti in merito al piano di emergenza e di evacuazione.  | Logistiche di tempi... Collegli non sempre collaborativi e difficilmente coinvolgibili.  | Tempi ristretti per la mole di lavoro richiesta. Utilizzo delle ore di lavoro degli stessi insegnanti con rallentamento dei programmi. Compenso non corrispondente all'impegno richiesto.   | Difficoltà sia nel coordinamento che nel merito di alcune scelte progettuali del gruppo docente.   |

|  | Fermo  | Senigallia   | Loreto   | Camerino  | Pesaro   | Macerata   | San Benedetto   |
|--|--|--|--|---|--|--|---|
| <b>Aspetti di competenza</b>             | Nell'area linguistica gli alunni hanno imparato a predisporre un testo per via esperta davanti ad una telecamera. Nell'area tecnica, hanno acquisito lo strumento dell'osservazione e dell'analisi delle unità di misura. Inoltre si è riscontrato un progresso nella socializzazione degli alunni e una maggiore integrazione dell'alunno diversamente abile nel contesto classe. | Siamo portando avanti tutti gli aspetti di competenza elencati nel progetto, così come è possibile verificare le esperienze documentate presenti nel percorso del nostro istituto.   | Comunicare produzione scritta dei testi sul rischio vissuto. Risolvere problemi discussi in libera e guidata della prima attività. Acquisire la consapevolezza di imparare a gestire il rischio. Lavorare in gruppo. | L'individuazione degli errori nell'orientamento della planimetria ed evacuazione emergenza, ed evacuazione pre-assistente nella scuola. L'individuazione di carenze nella segnaletica. L'assenza di specifiche indicazioni per gli alunni con disabilità. | Vedi scheda bilancio nel report in piattaforma.  | L'utti quelli inseriti nella piattaforma.  | Le conoscenze inerenti le situazioni di emergenza, la segnaletica di sicurezza, le competenze circa le criticità esistenti nell'istituto e la competenza di sapere, sui comportamenti da tenere con il ragazzo disabile sono stati acquisiti in maniera discreta. |
| <b>Modalità di lavoro del team</b>       | Si è preferita una modalità di lavoro autonomo, intervallata da summit per fare il punto della situazione, per coordinare i lavori ed eventualmente approntare cambi di rotta.   | Tramite e-mail e incontri durante i momenti liberi da impegni scolastici per programmare le attività da svolgere con i ragazzi anche separatamente. Dopo ogni attività c'è sempre stato un confronto sui risultati ottenuti. | Il team lavora in gruppo, sia per la progettazione delle schede di valutazione dell'attività, sia durante lo svolgimento dell'attività con gli studenti.   | Il lavoro è stato realizzato attraverso la suddivisione in gruppi composti da 4/5 alunni ciascuno con specifici obiettivi. Gli insegnanti del team hanno lavorato sia individualmente che in gruppo coadiuvati dal docente di costruzioni della classe.   | In primis abbiamo lavorato sulle linee guida condividendole tra di noi e con i colleghi. Ci siamo divisi i compiti a seconda della competenza curricolare. Abbiamo svolto funzioni di tutor, consulenti e supervisori in tutte le parti del progetto. Con gli alunni il lavoro si è svolto settimanalmente, tra di noi incontri bisettimanali. | Condivisione e cooperazione in ogni attività.  | Somministrazioni distinte di questionari, di stralci normativi. Discussioni guidate in classe e documentate relazioni scritte. Simulazione limitata alla classe. Indagini per gruppi interne all'istituto.  |
| <b>Aspetti di competenze nei docenti</b> | Competenze in relazione alla sicurezza, nel coordinamento di un gruppo di alunni che hanno affrontato una tematica per loro inedita, competenze informatiche nell'uso della piattaforma per predisporre il progetto.   | Sviluppo delle abilità di lavoro in team, pur partendo da competenze diverse. Capacità di pianificare attività diverse da quelle previste dalla normale attività didattica.  | Capacità di rilevazione dei punti critici e valutazione del lavoro svolto.   | Non sono stati ancora coinvolti completamente tutti i docenti. Il gruppo di lavoro ha acquisito in itinere le strategie appropriate per gestire le emergenze in presenza di disabilità.   | Vedi scheda competenze sviluppate dagli insegnanti in piattaforma.   | Sviluppo della consapevolezza della riflessione necessaria per ogni attività di miglioramento e sviluppo dell'importanza della documentazione di ogni attività svolta. | Conoscenza degli aspetti normativi. Consapevolezza dell'importanza degli aspetti comportamentali durante l'emergenza e necessità di coinvolgimento e partecipazione di tutte le componenti dell'istituto.   |

## Appendice V

### Questionario di valutazione finale<sup>1</sup>

Le valutazioni raccolte servono a verificare il livello di soddisfazione dei partecipanti ed efficacia del lavoro svolto. Per favore, esprimete le vostre valutazioni rispetto ai punti indicati.

La scala da 4 a 1 indica:

4. *un giudizio/esito largamente positivo*    3. *un giudizio/esito abbastanza positivo*  
2. *un giudizio sufficientemente positivo*    1. *un giudizio/esito non del tutto positivo*

|   | 4                        | 3                        | 2                        | 1                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Il progetto è stato interessante.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Il clima di lavoro nel gruppo grande è stato positivo.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il clima di lavoro nel team scuola è stato positivo.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La visita SOUP e CAPI è stata interessante.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. L'incontro sulle calamità naturali è stato interessante.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Le prove di evacuazione sono state efficaci.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Il seminario settembre 2010 è stato utile per progettare per competenze.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Il seminario settembre 2010 è stato utile per progettare in un'ottica di ricerca azione. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Gli interventi sull'uso della piattaforma sono stati utili per progettare il lavoro.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Gli interventi della psicologa in classe sono stati efficaci.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. I seminari hanno mantenuto un buon equilibrio tra teoria e pratica.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. I materiali di supporto sono stati utili e adeguati.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Gli incontri tra docenti sono stati di stimolo alla riflessione sulle proprie pratiche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

<sup>1</sup> Materiali a cura di Graziella Pozzo

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. La piattaforma è stata un utile strumento di progettazione e di comunicazione.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Il lavoro a distanza è stato sostenuto in modo efficace.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. È stato raggiunto l'obiettivo di creare una cultura diffusa della sicurezza.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. È aumentata la sensibilità di studenti e personale verso le persone con svantaggio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Il progetto ha avuto una buona ricaduta sul lavoro di classe.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. La scansione temporale degli incontri è stata adeguata.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. La gestione dei contatti è stata efficace.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## VALUTAZIONE QUALITATIVA

Quali ritieni siano stati i punti di forza del progetto?

.....

.....

Quali ritieni siano stati i punti di debolezza del progetto?

.....

.....

Cosa pensi di avere approfondito?

.....

.....

Quali riflessioni e suggerimenti vorresti dare per migliorare quanto svolto?

.....

.....

.....

.....

*Grazie per la collaborazione.*

## Appendice VI<sup>1</sup>

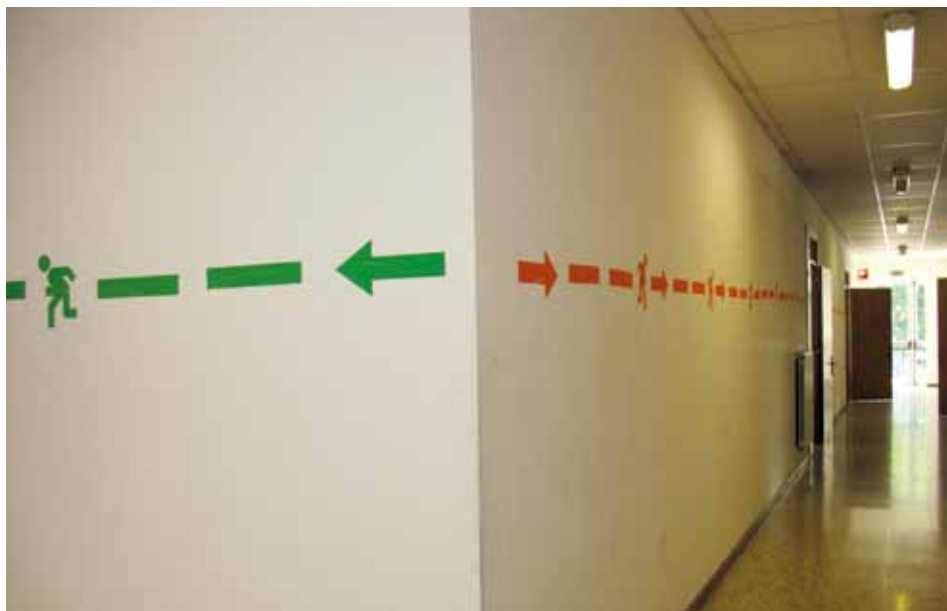


Fig. 1. *Non interessa da quale porta si esce: non ci sono dubbi sulla direzione da prendere*



Fig. 2. *Impossibile perdere l'orientamento!*

<sup>1</sup> Documentazione fotografica a cura di Anna Giulia Chiatti e Maria Carla Fusca



Fig. 3. *Si può correre senza paura di scivolare*



Fig. 4. *Si esce così: in fila indiana*



*Fig. 5. Una porta intelligente: si apre facilmente e dal verso giusto*



*Fig. 6. Finalmente! Una scala con due corrimano*





*Fig.7. Siamo fuori! Ci accoglie un ampio spazio libero*



*Fig. 8. Tutti fuori, ora chiudiamo le porte*



Fig. 9. *Studenti vanno in direzioni diverse: confusi? disorientati?*



Fig. 10. *Evacuazione o ricreazione?*



Fig. 11. *Uscita sbarrata!?*



Fig. 12. *Con un solo corrimano il piede corre meno*



Fig. 13. *Afflusso lento: verso l'ingorgo!*



Fig. 14. *Porta antipanico - Aiuto! Ci sono due gradini*





Fig. 15. *L'area di raccolta: è per noi o per le auto?*



Fig. 16. *Procedure d'appello... c'è o non c'è?*

## Elenco dei Dirigenti Scolastici, docenti, alunni delle sette scuole

### **Istituto Istruzione Superiore “Bramante” di Macerata**

Sede associata IPS “Ivo Pannaggi”

Dirigente Scolastico  
Prof.ssa Sabrina Fondato

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Luzi Cristina  
- Prof.ssa Monachesi Annamaria  
- Prof.ssa Savino Nunzia

Classe 2<sup>a</sup> BEAT

- 1 Capponi Arianna
- 2 Cingolani Vanessa
- 3 Ciucci Elia
- 4 Civitaresse Massimiliano
- 5 Demoska Seljvin
- 6 Demoska Floreta
- 7 Ercoli Manuela
- 8 Garmaniuc Irina
- 9 Guardiani Francesco
- 10 Hainaua Tatiana Mihaela
- 11 Krylova Maria
- 12 Morante Palacios Indira
- 13 Moustaid Chaimaa
- 14 Naranjo Alvarado Karen Lisette
- 15 Ortenzi Cristina
- 16 Pallotta Stefano
- 17 Paredes Sam David Abel
- 18 Patti Marco
- 19 Petrelli Jonathan
- 20 Pico Suarez Maria Fernanda
- 21 Pjetri Petrula
- 22 Poloni Valentina
- 23 Tidei Lorenzo
- 24 Totò Giada
- 25 Zakari Salma
- 26 Zitouni Mariem

### **Istituto Tecnico agrario “A. Cecchi” di Pesaro**

Dirigente Scolastico  
Prof.ssa Donatella Giuliani

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Genovese Giovanna  
- Prof.ssa Ceccarelli Teresa  
- Prof. Franceschini Giancarlo

Classe III settore /sezione B  
indirizzo zootecnico

- 1 Antaldi Alessandro
- 2 Balducci Elena
- 3 Basili Nicolò
- 4 Bossoli Federico
- 5 Campanelli Alice
- 6 Colonna Gaia
- 7 Cremonesi Alberto
- 8 Del Bene Daniele
- 9 Ferri Sara
- 10 Fiorelli Eleonora
- 11 Garparini Manuel
- 12 Giacomini Sara
- 13 Giuliani Davide
- 14 Gudenzoni Sharon
- 15 Hulshof Eleonora
- 16 Longo Roberta
- 17 Luchetti Manuel
- 18 Marcolini Francesco
- 19 Marcucci Luca
- 20 Marinelli Dennis
- 21 Mattioli Sophie
- 22 Pennacchia Anna Lucia
- 23 Perugini Dana
- 24 Platamone Giacomo
- 25 Vidali Nicholas

**Istituto I.S. Commerciale  
“Albert Einstein”- Alberghiero  
“A. Nebbia” di Loreto**

Dirigente Scolastico  
Prof. Gabriele Torquati

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Gabrielli Elisa  
- Marchetti Elda  
- Filippini Cristina

Classe V settore /sezione: DS-cucina

- 1 Accattoli Michela
- 2 Andreani Federico
- 3 Ballerini Alex
- 4 Cecchini Martina
- 5 Consoli Nicola
- 6 Conti Simone
- 7 De Battista Antonia
- 8 De Santis Francesco
- 9 Di Sario Akemy
- 10 Fontanella Mauro
- 11 Fusillo Michele
- 12 Granili Francesca
- 13 Lerro Antonio
- 14 Marinelli Andrea
- 15 Mezzelani Diego
- 16 Pergolotti Nicolò
- 17 Salami Semisola Debora
- 18 Scorrano Nicolò
- 19 Strappato Elisa
- 20 Tartabini Serena
- 21 Toccaceli Danilo
- 22 Trillini Alessandro

**Istituto IPSSARCT  
“A. Panzini”  
di Senigallia**

Dirigente Scolastico  
Prof.ssa Maria Rossella Bitti

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Evangelisti Lucia  
- Prof.ssa Bozzo Ivana  
- Prof.ssa Corneli Cinzia

Classe 5 settore /sezione C TUR  
Tecnico Servizi Turistici

- 1 Amato Alice
- 2 Antognoli Edera
- 3 Bini Barbara
- 4 Bwalya Agripa
- 5 Cavallari Aurora
- 6 Daniele Federica
- 7 Dos Santos Larissa
- 8 Fabbri Fabio
- 9 Giacconi Arianna
- 10 Lorusso Anna
- 11 Magagnini Enrico
- 12 Marcattili Arianna
- 13 Marinangeli Valentina
- 14 Mattioli Martina
- 15 Moreira Izabelle
- 16 Morico Ilary
- 17 Onori Jessica
- 18 Pettigrosso Ilaria
- 19 Piergiacomini Elisa
- 20 Secchiaroli Virginia
- 21 Spoletini Erica
- 22 Tiberi Martina

**Istituto I.P.S.I.A.  
di San Benedetto del Tronto**

Dirigente Scolastico  
Prof.ssa Graziella Pallottini

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Formicone Concetta  
- Prof.ssa De Santis Giuseppe  
- Prof.ssa Giannetti Luigi

Classe 3AOT

- 1 Afzali Seyed Kiavash
- 2 Bolla Ylenia
- 3 Cipolloni Valentina
- 4 Cirillo Danilo
- 5 Ciuffreda Emanuele
- 6 Fermani Francesco
- 7 Galiè Giovanni
- 8 Kalaja Arlind
- 9 Loreti Carmine
- 10 Mejri Ichrak
- 11 Moretti Francesca
- 12 Mucedola Federico
- 13 Spinozzi Maria Chiara
- 14 Stimolo Maria Giuseppa
- 15 Stipa Manuele
- 16 Tafa Marsida
- 17 Topi Paola
- 18 Vecchi Michele

**Istituto I.P.S.I.A.  
di Fermo**

Dirigente Scolastico  
Prof.ssa Stefania Catasta

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof. Montesanto Renzo  
- Prof.ssa Ercoli Maria Angela  
- Prof.ssa Cavalieri Marta  
- Prof. Caiati Domenico

Classe seconda settore /sezione  
elettrico elettronico/a

- 1 Andrenacci Daniele
- 2 Balla Thaulant
- 3 Benfaremo Loris
- 4 Borraccini Giacomo
- 5 Centanni Michele
- 6 Cicchitelli Lorenzo
- 7 Cifani Luca
- 8 Concetti Leonardo
- 9 De Carlonis Samuel
- 10 Di Giacomo Nicholas
- 11 Dionisio Alessandro
- 12 Duka Elvis
- 13 Faina Giacomo
- 14 Gatta Matteo Alessio
- 15 Haloui Mohamed
- 16 Jacob Lucian Catalin
- 17 Momand Zhia
- 18 Nastase Lorenzo
- 19 Paternesì Nicolò
- 20 Pazzi Davide
- 21 Petracci Alessio
- 22 Tegazi Francesco
- 23 Vinciguerra Antonio



**Istituto Tecnico Statale  
Commerciale e per geometri  
“G. Antinori”- di Camerino**

Dirigente Scolastico  
Prof. Maurizio Cavallaro

Gruppo di lavoro docenti  
- Prof.ssa Romaldini M.Cristina  
- Prof. Cingolani Graziano  
- Prof.ssa Mencarelli Lidia  
- Prof. Belardinelli Alessandro

Classe 1<sup>a</sup> geometri

- 1 Animobono Davide
- 2 Bartocci Mirko
- 3 Bibiagi Ivan
- 4 Bruno Manuela
- 5 Caraffa Katy
- 6 Compagnucci Daniele
- 7 Cruciani Marco
- 8 Gabrielli Simone
- 9 Galvagno Miriana
- 10 Iori Mauro
- 11 Jajani Jacopo
- 12 Lapucci Andrea
- 13 Lapucci Elia
- 14 Lori Gianclaudio
- 15 Pennesi Leonardo
- 16 Pillon Marco
- 17 Popa Ermal
- 18 Ripanti Daniele
- 19 Silveri Alessio
- 20 Titini Marco
- 21 Ziberi Armend

Si ringraziano tutti coloro che in questi anni a vario titolo hanno sostenuto l'iniziativa, consentendo di concludere il progetto con soddisfazione di tutti.  
In particolare il nostro ringraziamento va a Maria Carla Fuscà per la sua preziosa collaborazione.





Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per le Marche  
Direzione Generale



Regione Marche  
Dipartimento per le politiche integrate  
di sicurezza e per la Protezione Civile

