



RONDINE

ESPERIENZE,
STUDI E RICERCHE

A cura di
**CLAUDIA BERNARDINI, SPINELLA DELL'AVANZATO,
TERESA FANTACCHIOTTI e FRANCESCA NOFRI**

TRAIETTORIE EVOLUTIVE

Ricerca longitudinale
sul Quarto Anno Liceale d'Eccellenza

Prefazione di **FRANCO VACCARI**
Postfazione di **ANNA BERTONI**

OPEN  ACCESS
SCUOLA

FrancoAngeli

ESPERIENZE, STUDI E RICERCHE

DIREZIONE DELLA COLLANA
Rondine Cittadella della Pace

COMITATO EDITORIALE
Raffaella Iafrate, Giuseppe Cassini, Vittorio Emanuele Parsi,
Sergio Valzania, Guido Stratta, Ivo Lizzola.

La collana propone testi elaborati secondo un nuovo paradigma culturale a partire dall'esperienza educativa ultraventennale compiuta da Rondine Cittadella della Pace con giovani provenienti da luoghi di guerra.

La prima sezione, *Metodo Rondine*, costituita dalle ricerche interdisciplinari, soprattutto internazionali, offre il nucleo della riflessione – antropologica e insieme psicologica – sull'approccio relazionale al conflitto. La teoria si inserisce nelle proposte innovative di “prendersi cura” dei bisogni avvertiti da una società locale e globale, complessa e accelerata, così che le persone diventino capaci di gestire i conflitti relazionali nello spazio-tempo quotidiano, e non solo in situazioni di guerra o di emergenza.

Altre due sezioni raccolgono alcune esperienze in atto che confermano la validità del Metodo Rondine sia nella formazione aziendale, sia in altri ambiti della vita professionale, sociale e politica, sia nella scuola e nell'educazione: si tratta delle sezioni *Formazione* e *Scuola* (in open access).

Nella quarta sezione della collana *Diplomazia, cultura politica e progetti internazionali* (in open access), il nuovo paradigma è applicato alle nascenti trattative di diplomazia popolare nell'ambito degli interventi di *peacebuilding*.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



RONDINE

ESPERIENZE,
STUDI E RICERCHE

A cura di
**CLAUDIA BERNARDINI, SPINELLA DELL'AVANZATO,
TERESA FANTACCHIOTTI e FRANCESCA NOFRI**

TRAIETTORIE EVOLUTIVE

Ricerca longitudinale
sul Quarto Anno Liceale d'Ecceellenza

Prefazione di **FRANCO VACCARI**
Postfazione di **ANNA BERTONI**

OPEN  ACCESS
SCUOLA

FrancoAngeli

Pubblicazione realizzata con il sostegno di
Fondation Assistance Internationale



Fondation
Assistance Internationale

Editor: *Giovanna Morelli*

Grafica della copertina: *Yabel Halfon*

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere
derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui
effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito*
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

INDICE

Prefazione, di Franco Vaccari	pag. 9
---	--------

Parte prima.

La scuola a Rondine tra *mission* e visione educativa di Spinella Dell'Avanzato

1. Rondine e il mondo scuola: sinergie e sfide comuni	» 15
1.1. Una comunità educante: “Rondine fa scuola”	» 16
1.2. Il Quarto Anno Liceale d’Eccellenza come progetto per rigenerare il mondo della scuola	» 20
1.3. Il contesto del Quarto Anno	» 21
1.3.1. Accelerazione, complessità, conflittualità: le conseguenze della globalizzazione sul mondo della scuola	» 22
1.3.2. Le tre questioni principali da ridefinire	» 23
1.3.2.1. Il ruolo del docente tra lavoro culturale e funzione sociale	» 24
1.3.2.2. Eccellenza <i>vs</i> performance: competenze per lo sviluppo umano integrale	» 26
1.3.2.3. L’importanza di un ambiente educativo “abilitante”	» 28

2. I pilastri educativo-didattici del Quarto Anno	
Liceale d'Eccellenza	» 31
2.1. L'umano integrale dalla <i>World House</i> al Quarto Anno	» 31
2.2. La didattica innovativa tra relazione educativa e identità evolutive	» 33
2.3. Il Percorso Ulisse: dal noi relazionale al noi comunitario e sociale	» 36
2.4. Il <i>tutor</i> cura gli alunni come classe e come singoli	» 37
2.5. I progetti di ricaduta sociale: praticare la cittadinanza attiva	» 39
2.6. La <i>community</i> degli ex studenti: condividere per donare	» 41
3. Conclusioni. Dalla sperimentazione al prototipo	» 44
3.1. Un "prototipo" di scuola per il Terzo millennio	» 44
3.2. Misurare l'impatto relazionale e sociale attraverso la ricerca "Fionda di Davide"	» 45
Bibliografia	» 47

Parte seconda.

La ricerca "Fionda di Davide"

a cura del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo

1. I fondamenti teorici	
di Lucia Malberti	» 53
1.1. I costrutti centrali del Metodo Rondine	» 54
1.1.1. <i>Habitat</i> relazionale	» 54
1.1.2. Conflitto	» 55
1.1.3. Nemico	» 58
1.2. L'adolescente: l'identità, la rappresentazione di sé, la persona	» 60
1.2.1. L'identità nell'adolescente e i sé possibili	» 60
1.2.2. Divenire persona a scuola	» 65
1.3. Il valore del gruppo e della comunità di appartenenza	» 66
1.3.1. Il gruppo: caratteristiche e funzioni	» 66
1.3.2. Diventare <i>leader</i> di se stessi	» 68
1.3.3. L'adolescente nel gruppo-classe	» 69

1.3.4. Comunità di appartenenza nel Quarto Anno Rondine	»	70
1.4. Dal noi relazionale al noi sociale	»	73
1.4.1. Sviluppo morale: dal conflitto alla riparazione	»	73
1.4.2. Educazione alla cittadinanza attiva	»	75
1.5. La gestione del dolore per la fine dell'esperienza e il rientro a casa	»	76
1.5.1. Elaborare il lutto della fine attraverso la nostalgia	»	76
1.5.2. I rischi e le opportunità associati al dolore del ritorno	»	77
2. La ricerca	»	79
di Claudia Bernardini, Teresa Fantacchiotti, Francesca Nofri	»	79
2.1. Impianto e struttura	»	79
2.2. Metodologia	»	81
2.2.1. Gli obiettivi	»	81
2.2.2. I soggetti	»	82
2.2.3. Gli strumenti	»	82
2.2.3.1. Intervista semistrutturata	»	83
2.2.3.2. <i>Checklist</i> di cittadinanza attiva	»	84
2.2.3.3. <i>Focus group</i>	»	85
2.2.3.4. Colloqui con <i>tutor</i> e capo progetto	»	86
2.2.3.5. Questionari di monitoraggio (<i>follow up</i>)	»	86
2.3. I risultati	»	88
2.3.1. Obiettivo generale: valutazione del Quarto Anno ed esperienza del rientro	»	89
2.3.2. Obiettivo specifico: il cambiamento. “Fili comuni”	»	92
2.3.2.1. Il conflitto	»	93
2.3.2.2. L'integrazione della differenza	»	96
2.3.2.3. Interessi extra scolastici	»	97
2.3.3. Obiettivo specifico: il cambiamento. QAR ₃ , l'anno prototipo	»	98
2.3.3.1. Conflitto <i>vs</i> problema	»	99
2.3.3.2. Verso la decostruzione del nemico	»	101
2.3.3.3. Il cambiamento nella percezione di sé	»	103

2.3.3.4. Gli aspetti trasformativi e i sé possibili	»	106
2.3.3.5. L'autostima	»	108
2.3.3.6. Il sé come studente	»	108
2.3.3.7. Il gruppo: <i>habitat</i> relazionale. Limiti e risorse	»	109
2.3.3.8. Identità di gruppo	»	111
2.3.3.9. La comunità allargata	»	112
2.3.3.10. Le competenze trasversali: <i>leadership</i> e cittadinanza attiva	»	112
2.3.3.11. Confronto QAR ₃ -QAR ₄ : gli effetti dell'interruzione a causa della pandemia	»	116
2.3.4. I monitoraggi di <i>follow up</i>	»	118
2.3.4.1. Parte comune: confronto T ₁ -T ₂ -T ₃	»	119
2.3.4.2. Parte comune: studenti - T ₁ [QAR ₃]	»	120
2.3.4.3. Parte comune: genitori - T ₁	»	121
2.3.4.4. Parte comune: studenti - T ₂	»	122
2.3.4.5. Parte diversificata: studenti/genitori - T ₁	»	123
2.3.4.6. Parte diversificata: studenti - T ₂	»	124
2.3.4.7. Parte diversificata: studenti - T ₃	»	125
2.4. Conclusioni	»	126
Bibliografia	»	130
Sitografia	»	134
Canale YouTube, <i>Rondine Academy-Arezzo</i>	»	134
Postfazione		
di Anna Bertoni	»	135
Il QAR promuove l'identità integrata della persona	»	136
Il QAR promuove la persona come essere relazionale	»	137
Il QAR promuove l'identità sociale della persona e le sue appartenenze	»	138
... e poi riverberi di umanità oltre il gruppo	»	139
Lo sguardo dell'altro	»	140
Tra saper essere e saper fare	»	141
Spiccare il volo per planare nel sociale	»	142
Cenni bibliografici	»	142
Gli autori	»	143

PREFAZIONE

di Franco Vaccari

Alex Zanardi suonò con me la prima campanella, il 1 settembre 2015, premendo un pulsante posticcio allacciato alla ringhiera del balconcino d'ingresso. Come sognavo da sempre – ricordando il mio primo giorno di scuola – ventisette ragazze e ragazzi di diciassette anni, provenienti da tutta Italia, pieni di voglia di scuola, scattarono di corsa verso i cinque gradini, attraversarono i cinque metri dell'atrio e conquistarono, con il classico scambio di spintoni, il banco agognato, un banco a rotelle, per consentire a tutti di entrare nell'unica piccola aula con una lavagna interattiva multimediale nuova di zecca. Niente sala insegnanti, niente segretaria, niente laboratori, niente palestra... I servizi igienici sì, nuovi.

Dopo quei pochi secondi di corsa, ragazzi e ragazze si sedettero per ascoltare la prima ora di lezione dell'anno scolastico 2015-2016, da quel momento dando vita, proprio con Alex, a un'esperienza inedita che continua tutt'oggi: il Quarto Anno Liceale d'Eccellenza a Rondine Cittadella della Pace, pensato e realizzato in quella che fu chiamata spontaneamente da tutti "la scuolina". Ventisette pionieri che è obbligatorio ricordare: la storia si fa con i "sì", non con i "se". Ventisette ragazze e ragazzi come mille altri, che però accettavano una sfida, una condizione sperimentale, lasciando la famiglia, gli amici, i compagni di classe, e venendo a vivere un intero anno scolastico in un francobollo di mondo, il minuscolo borgo di Rondine, in una riserva naturale della Toscana. Qui avrebbero trovato ed esplorato un universo nuovo, iniziando dalla vita e dalle storie degli studenti della *World House*, le coppie di "nemici" provenienti da circa trenta luoghi di guerra o post conflitto del mondo, convenuti a Rondine per uscire dall'inganno della violenza e dell'o-

dio e trasformarlo in possibilità inedite di cambiamento, in rinnovato impegno professionale e civile. Giovani maturi, futuri *leader*, impegnati nel loro programma biennale e pronti a diventare i “fratelli maggiori” dei nostri diciassetenni.

La proposta accolta da questi studenti era frutto, ovviamente, di una lunga gestazione e di un altro decisivo insieme di “sì”. Con la ventina di docenti che ebbi l’opportunità di scegliere, avevamo sognato, progettato, atteso l’arrivo di quegli studenti. Eravamo animati da un esplicito motore ideale, semplice e incredibile: quale scuola avremmo voluto vivere all’età di diciassette anni? Docenti che si sono messi in gioco come persone e come professionisti, condividendo un assunto fondamentale del Metodo Rondine: la dimensione professionale non può essere separata dall’“umano integrale”, pena la disumanizzazione della persona, della condizione di docente e della scuola.

L’idea di realizzare una scuola nuova nella Cittadella aveva preso forma lentamente. Quando il momento fu ritenuto maturo, ingaggiai due professionisti che si unirono a me in quest’avventura: Spinella Dell’Avanzato e Noam Pupko, “Rondine d’Oro”, ovvero ex studente israeliano della *World House*.

Nella mia visione pedagogica era già presente una figura ben delineata, ma tutta da sperimentare: il *tutor*. Si tratta di un professionista della relazione, un “facilitatore relazionale”, offerto alla classe e al consiglio di classe per sollecitare, orientare e facilitare – appunto – un complesso intreccio di dialoghi e per trasformare i conflitti in sviluppo, coesione, motivazione. Un professionista in grado di liberare i docenti dai fardelli impropri accumulati sulle loro spalle, riconsegnandoli alla passione per il proprio lavoro. Noam Pupko presentava tutte le caratteristiche umane e professionali necessarie per questo ruolo e, soprattutto, aveva vissuto sulla propria pelle il Metodo Rondine, quando era ancora al suo stadio iniziale, convivendo per due anni con i “nemici” (palestinesi e libanesi), ospiti anch’essi della *World House*. Nessuno meglio di Noam avrebbe potuto rielaborare e orientare il Metodo verso un *target* differente da quello che era e resta il cuore di Rondine.

Ugualmente, Spinella Dell’Avanzato, sociologa e ricercatrice, aveva le competenze appropriate e la passione per “mettere a terra” l’idea, passando per uno studio di fattibilità realizzato con il conforto di alcuni docenti universitari, come noi desiderosi di sperimentare.

Dicemmo allora: “Se tutto va bene, scriveremo un libro!”. Ec-

colo! Spinella Dell'Avanzato sintetizza con chiarezza esemplare, in questo testo, la fondazione del programma del Quarto Anno dal punto di vista pedagogico e sociologico. Un saggio scientifico divenuto qui, giustamente, “prima parte” del libro, anche se scritto come “seconda”, cioè rielaborato sulla base dei risultati della ricerca psicologica che costituisce l'asse portante del lavoro presentato.

Fin da subito decidemmo di attivare una ricerca che potesse misurare scientificamente il *cambiamento* degli studenti, sia al termine dell'anno scolastico, sia dopo un anno dal rientro e, possibilmente, anche oltre. Incaricammo dunque le colleghe psicologhe del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo¹ di impostare una autonoma, rigorosa e paziente ricerca longitudinale rispetto alla quale fu evidente, sin dall'inizio, che io dovessi rimanerne totalmente estraneo. Seguire in tal modo la crescita delle classi che si sarebbero formate ogni anno ci avrebbe permesso di capire e valutare l'efficacia del Quarto Anno. In caso di successo, non saremmo rimasti imprigionati in un'auto-narrazione, per quanto suggestiva. I risultati scientifici ci avrebbero consentito di dialogare con la comunità accademica, arricchendo la fondazione del Metodo Rondine e facendoci osare l'uscita dal borgo per rendere alla scuola italiana un servizio di rigenerazione (ciò che diventerà – dopo la pandemia Covid 19 – una vera pratica di resilienza).

Così è avvenuto: Claudia Bernardini, Teresa Fantacchiotti e Francesca Nofri non hanno mollato la presa e hanno “inseguito” gli studenti del Quarto Anno, divenuti poi universitari e infine laureati, ricordando loro la “promessa” di sottoporsi ai questionari, ai test, ai colloqui. Lo stesso hanno fatto con i docenti, il *tutor*, i genitori degli studenti. È stato raccolto un patrimonio di dati unico, sia per l'estensione temporale della ricerca sia per la natura del campione studiato che, sebbene piccolo dal punto di vista numerico – le classi che ogni anno si sono composte con ragazzi di svariata provenienza –, è ricchissimo per il concentrato di differenze culturali e individuali che contiene. Una ricerca che può dunque gettare luce sul panorama più ampio degli adolescenti italiani e sul compito stesso della scuola.

Parallelamente all'avanzare della ricerca, il Metodo Rondine per la “trasformazione creativa dei conflitti”, pubblicato per la prima

¹ Il Nuovo Laboratorio di Psicologia è un centro di ricerca, formazione e innovazione in campo socio-psico-pedagogico che opera ad Arezzo e provincia dal 2006.

volta nel 2018, ha interessato la comunità scientifica nazionale e internazionale. In Italia, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – segnatamente il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia – ha dedicato e sta dedicando al Metodo particolare attenzione, affinando costantemente la ricerca e comparando i risultati emersi dai diversi *target* di giovani, italiani e non, che usufruiscono della formazione fondata sul Metodo Rondine. In ragione di ciò, la postfazione del presente libro reca la firma di Anna Bertoni, professore associato di Psicologia sociale presso la medesima università, la quale ha analizzato in maniera approfondita la ricerca e ne ha valorizzato i risultati.

Il progetto QAR ha dunque visto la luce, ha vissuto per cinque anni e si appresta a viverne almeno altri cinque (con il rinnovo del relativo Decreto Ministeriale), come prototipo a cui attingere per la nascente rete italiana delle Sezioni Rondine: la nuova sperimentazione nazionale che porta “Rondine fuori da Rondine”, offrendo un contributo, ci auguriamo rilevante, alla rigenerazione non più rinviabile del mondo della scuola.

A conclusione di questa Prefazione, mi piace ricordare una sorta di abbraccio che ha percorso un po' tutta l'Italia e che sostiene, fin dalla prima ora, il nostro programma. Tra i molti voglio nominare il vescovo Nunzio Galantino, allora segretario generale della Conferenza Episcopale Italiana, e Carlo Borgomeo, presidente della Fondazione con il Sud, i quali, appena conosciuto il progetto, ne divennero fierissimi e concretissimi sostenitori. Preoccupati entrambi che una condizione familiare svantaggiata potesse penalizzare la scelta di alcuni studenti, impedendo loro di vivere un'esperienza che giudicavano “decisiva per la loro formazione”, Galantino e Borgomeo resero disponibili le prime borse di studio, senza le quali il progetto non sarebbe decollato.

Borgomeo, al termine di una lezione con gli studenti del Quarto Anno, intensamente colpito dalla maturità del dialogo svoltosi con loro sul tema “Nord-Sud”, ebbe a dirmi: “Se cento ragazzi e ragazze del Sud, ogni anno per dieci anni, potessero vivere questa esperienza noi cambieremmo il Sud!”. È in questa direzione che oggi, forti dei risultati conseguiti, ci stiamo muovendo con le Sezioni Rondine.

PARTE PRIMA.
LA SCUOLA A RONDINE
TRA *MISSIONE* VISIONE EDUCATIVA

di Spinella Dell'Avanzato

1. RONDINE E IL MONDO SCUOLA: SINERGIE E SFIDE COMUNI

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo dei giovani. Quantunque noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, nell'educazione si decide se li amiamo al punto da non strappar loro di mano l'occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi: e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti.

Hanna Arendt

Il 1 settembre del 2015 la piccola scuola elementare situata in località Rondine (comune di Arezzo), ormai abbandonata dagli anni Settanta, torna alla sua attività educativa con ventisette adolescenti provenienti dai licei classico, scientifico e delle scienze umane di tutta Italia, selezionati per frequentare la quarta superiore alla Cittadella della Pace, nel progetto Quarto Anno Liceale d'Ecceellenza, inaugurato da Alex Zanardi.

Il Ministero dell'Istruzione, con Decreto n. 500/2015, riconosce, nel successivo quinquennio, il Quarto Anno Liceale d'Ecceellenza (d'ora in poi Quarto Anno) nell'ambito della sperimentazione per l'innovazione didattica¹; il progetto sarà preso formalmente in carico dal liceo Vittoria Colonna di Arezzo, che delegherà all'Associazione Rondine la definizione, l'organizzazione e l'erogazione dell'intera offerta formativa. Il liceo Vittoria Colonna sarà quindi responsabile del progetto e capofila di una rete di scuole di Arezzo (liceo Francesco Petrarca, liceo Francesco Redi, Itis Galileo Galilei, Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II) che garantirà l'osservanza dei programmi ministeriali previsti per la quarta superiore nei tre indirizzi liceali presenti nel Quarto Anno.

L'Associazione Rondine, che nell'omonimo borgo medievale opera dal 1997 nel campo della risoluzione dei conflitti, si apre uff-

¹ Con D.M. 428/2019 il Ministero ha rinnovato per altri cinque anni la sperimentazione del Quarto Anno. A causa della pandemia, l'anno scolastico 2020-2021 è stato sospeso, pertanto la durata applicativa del Decreto è stata prolungata di un anno.

cialmente al mondo della scuola e, in particolar modo, agli adolescenti italiani di quarta superiore.

1.1. Una comunità educante: “Rondine fa scuola”

Per comprendere lo sviluppo del progetto Quarto Anno all'interno di una realtà internazionale come quella di Rondine, è importante mettere a fuoco la *mission* di quest'ultima. Attraverso l'esperienza dei “giovani nemici” dello Studentato Internazionale *World House* – vero e proprio “laboratorio a cielo aperto sull'umano” – si definiscono gli obiettivi formativi del percorso antropologico e psicopedagogico alla base del Metodo Rondine: una trasformazione creativa dei conflitti (Vaccari, 2018b), che si profila come approccio relazionale al conflitto (Vaccari, 2021b). A tal fine, è proposto un biennio di convivenza destinato a giovani in post-laurea provenienti da Paesi tra loro in guerra, recente o in corso. La visione in prospettiva è quella di contribuire a un pianeta privo di scontri armati, in cui ognuno abbia gli strumenti per gestire creativamente i conflitti, cioè trasformarli in modo positivo scoprendo che il proprio nemico è una “persona” (cfr. § 2.2).

In questo senso, Rondine, pur non essendo una scuola, da oltre vent'anni “fa scuola”, come illustra Vaccari in un documento di visione strategica ad uso interno, specificando l'accezione estensiva del termine:

[...] “essere scuola”, “fare scuola” significa, parafrasando il vocabolario Treccani, l'essere un luogo dedito all'educazione e un mondo che si occupa della formazione seguendo un indirizzo comune di pensiero e sviluppando un metodo, da cui nasce una prassi orientata secondo gli stessi presupposti valoriali, con la conseguenza di un'attività omogenea (2020, p. 8, nota).

L'ispirazione culturale-educativa si radica nel pensiero sulla “pace tra i popoli” di Giorgio La Pira – laico seppur d'ispirazione cristiana – e in un'antropologia della “persona-in-relazione”, vista nel suo sviluppo umano integrale (Vaccari, 2018a, pp. 85-87; l'ispirazione lapiriana si intreccia con la filosofia personalista di Mounier, per la quale si rimanda a Vaccari, 2021b, p. 44).

Il borgo medievale di Rondine da oltre venti anni genera una comunità educante, se è vero che l'esperienza vissuta dai giovani

della *World House* e dallo *staff* si deve innanzitutto a questo borgo, dove la comunità trova una cornice di convivenza, incontro e dialogo. Dunque, senza voler costruire nuove “Rondini”, si sono proposti percorsi che disseminano in altri luoghi quel che avviene nel borgo. La *mission* di Rondine – decostruire la logica avvelenata del nemico per ripensare la pace – si candida a diffondere nel mondo una teoria che inquadra la cura relazionale del conflitto in quanto tale. La generatività del Metodo Rondine si sta condensando in una restituzione cosmopolita di ciò che Rondine ha ricevuto in dono dal mondo attraverso i volti di tutti i giovani della *World House*. Il Metodo non può non essere messo a disposizione di tutti coloro che abbiano bisogno di strumenti per la gestione positiva dei conflitti.

Fin dall’inizio della sua esperienza, Rondine ha inteso formare giovani che aspirassero a una *leadership* matura, con occhi diversi sul passato e sul futuro, all’interno di Paesi condannati *dall’odio*, se non addirittura *all’odio* (all’inizio Caucaso, Medioriente, Balcani, ai quali si aggiungeranno Africa, America Latina, Asia). Dal 1997 ad oggi sono oltre duecento i partecipanti alla *World House*; ogni anno sono presenti mediamente trenta studenti di cui circa la metà sono studenti *junior* che iniziano il percorso e l’altra metà studenti *senior* che proseguono il loro secondo anno di formazione.

La visione educativo-formativa di Rondine è da sempre quella di formare “ambasciatori di pace” che sappiano generare nuove relazioni per svelare un grande inganno: la costruzione del nemico. Svelare l’inganno del nemico è premessa per immaginare una nuova *leadership* di pace. In tal senso, si capisce perché il Metodo Rondine operi una distinzione tra “violenza” e “guerra”: la pace può essere assenza di guerra, ma non di violenza. Detto in sintesi, l’assunto di base riguarda il conflitto che va inteso come parte integrante dell’essere umano, a ogni livello (intrapersonale e interpersonale), per non correre il rischio di supporre di essere già in guerra ad ogni tensione. Il conflitto viene accolto come normale dinamica del quotidiano e assume ora un valore processuale nuovo, neutro rispetto alle storie di provenienza, ma esperienzialmente non asettico: un “terzo” che cambia gli sguardi². Rondine è esperta di trasformazione creativa del conflitto, perché la sua specificità è il lavoro sulla triade “relazio-

² Tenendo conto delle principali teorie sulla gestione e trasformazione dei conflitti (Schellenberg, 1996; Galtung, 2000; Wallensteen, 2019), si evidenzia lo specifico di Rondine in questo ordine: convivenza, vissuto relazionale, generatività del conflitto, decostruzione del nemico, impatto sociale.

ne-conflitto-nemico”. Il profondo ripensamento del tema del conflitto parte dalla riscoperta della fiducia, coltivata in forma permanente nelle relazioni, sino a trasformare lo *sguardo* sul conflitto, ovvero proporre un approccio positivo nei suoi confronti (Vaccari, 2021b, pp. 11-22).

Questa è la sfida, faticosa e coraggiosa, proposta a livello personale e di gruppo, ai giovani della *World House*: prendere in mano il proprio conflitto degenerato e insieme a colui o colei che la storia ha identificato come “il nemico”, aprirsi a nuove possibilità di cambiamento. Ognuno di questi giovani è chiamato a essere protagonista di un percorso formativo che si attua attraverso l’occasione di incontro e il progetto di convivenza. In un tempo lungo due anni e in uno spazio comune, quello del borgo, si giunge a riscoprire la radice dell’umano, figlia di una più autentica conoscenza di sé e dell’altro.

Durante il percorso formativo di Rondine, ogni giovane si abilita a essere una persona capace di stare nelle relazioni e di navigare nei tanti conflitti, nelle complessità e nelle accelerazioni tipiche del nostro tempo. Giovani che, mentre portano avanti il loro progetto di vita, mantengono alta l’attenzione per le modalità relazionali che riparano le ferite dell’odio e trascendono il dolore. La formazione sviluppa, prima di tutto, la “vocazione a diventare *leader*” nei propri settori di competenza. Si tratta di maturare un insieme di atteggiamenti e di esperienze attraverso cui incanalare la propria storia – sia la personale visione di futura società, sia le proprie passioni e progetti professionali – verso le problematiche del territorio o Paese di appartenenza, anticipando soluzioni e risposte (cfr. § 2.5; Dell’Avanzato, Ridolfi, 2020; cfr. il concetto di “cittadinanza attiva” in Dell’Avanzato, 2010, pp. 127-133).

Questi obiettivi, che nel loro insieme istituiscono i percorsi formativi dei giovani adulti della *World House*, sono stati affrontati secondo una costante ricchezza di elaborazione e sono stati riconosciuti dal mondo scuola come “affini” in quanto rispondenti alle complesse sfide educative poste dalla globalizzazione (compresa la pandemia in atto). Rondine, di fatto, è esposta quotidianamente su diverse frontiere, che sono – o dovrebbero essere – le stesse su cui è impegnata ogni scuola. Frontiere che comportano una sfida importante e articolata, all’insegna della “modernizzazione dell’educazione”: internazionalizzazione e globalizzazione, ripensamento della cittadinanza e della convivenza civile, coesione sociale e impatto sui territori, prevenzione della degenerazione dei conflitti e della violenza.

Il mondo scuola è sempre stato presente a Rondine, che ha sviluppato con esso collegamenti preziosi e progetti significativi. I progetti nati “per” e “con” le scuole di Italia sono stati molteplici, sia per un bisogno di radicamento territoriale – Rondine ha sede in Italia e vuole essere riconosciuta anche a livello nazionale per il suo operato – sia per l’esigenza di testimoniare fuori dal borgo il faticoso e coraggioso percorso dei giovani della *World House*. “*Open day a Rondine*”, “*Le piazze di maggio*”, “*Una Rondine vola su*”, “*Capire i conflitti, praticare la Pace*”, “*L’eccellenza formativa nelle scuole*” sono solo alcuni dei progetti più strutturati e d’impatto che negli ultimi quindici anni hanno visto i giovani della *World House* accompagnare, come *tutor* e formatori, gli studenti italiani (soprattutto del secondo ciclo inferiore e superiore) in percorsi di consapevolezza dei propri conflitti, percorsi di crescita relazionale, di educazione al dialogo, ai diritti umani e alla pace. Gli studenti italiani, conoscendo giovani poco più grandi di loro disposti ad accettare la sfida dell’incontro con quello che la storia dice essere il nemico, hanno maturato la consapevolezza del proprio modo di vivere il conflitto e le sue derive.

Il lavoro dei giovani della *World House*, a partire dalle proprie ferite, talvolta assai dolorose, partecipate con fiducia nella relazione con l’altro, ha fornito ai ragazzi italiani concreti strumenti di gestione della propria vulnerabilità e delle dinamiche conflittuali quotidiane. Rondine lavora per i giovani e con i giovani e questo desiderio di parlare alle nuove generazioni di un approccio nuovo al conflitto, alla fragilità e alla pace è sempre stato corrisposto con favore dalla scuola italiana. Gli studenti italiani vivono tutt’ora alcune ferite, più o meno latenti, più o meno profonde, a causa del disagio sociale nei loro territori, dei pregiudizi e degli stereotipi che continuano a opporre Nord e Sud, delle mafie e dell’illegalità, dei problemi legati all’integrazione degli immigrati, delle sfide ambientali, del divario digitale, della crisi dei patti intergenerazionali. Il nemico, poi, può annidarsi dentro se stessi e può esplicitarsi nel rapporto con la famiglia, con gli amici, con la scuola, con la società.

In ragione di queste situazioni pregresse, il mondo della scuola ha rappresentato per Rondine l’*humus* ideale per sperimentare processi formativi ed educativi ispirati al Metodo Rondine e all’esperienza della *World House*, in ambito diverso, con un nuovo *target*, quello degli adolescenti, impegnati ad affrontare il più importante conflitto della vita: la ricerca della propria identità nel passaggio dall’infanzia all’età adulta, “terra ignota” che incute timore.

1.2. Il Quarto Anno Liceale d'Ecceellenza come progetto per rigenerare il mondo della scuola

Il progetto del Quarto Anno nasce con l'intento di far vivere la *mission* di Rondine agli studenti italiani attraverso un'esperienza quotidiana di educazione e formazione a contatto con i giovani della *World House*. Il progetto, partito dall'assunto di base del Metodo Rondine sopra illustrato – il *conflitto*, se affrontato, gestito e trasformato, diventa una risorsa potenzialmente positiva – si è via via focalizzato sulla *relazione*, vivendo la quale

[...] nell'interagire con l'altro, la persona scopre la propria e altrui *unicità* e nel coinvolgimento l'io si consegna a un 'Tu': è questa la *genesì* della relazione che si costituisce sulla base della disponibilità a interloquire (Vacari, 2021b, p. 45).

Per evitare l'instaurarsi dell'inganno del nemico, è richiesto un vero salto culturale, e questo sempre, ma soprattutto oggi (*ivi*, p. 83). Su tale realtà umana – antropologica, psicologica, spirituale – che permette alla relazione di giungere a trasformare il conflitto degenerato in una potenziale occasione di crescita, si è costruita un'infrastruttura educativa al fine di sviluppare una nuova mentalità. Lo sforzo pedagogico di tutto lo *staff* è quello di facilitare in ogni giovane la cura dei diversi livelli del "noi" e congiungerli: il noi relazionale, il noi comunitario, il noi sociale e il noi globale.

Con il progetto del Quarto Anno, Rondine non ha inteso definire un modello di scuola sostitutivo o alternativo a quello della scuola pubblica; bensì offrire approcci, percorsi e metodologie che potessero ripensare l'esistente per rigenerarlo. L'obiettivo è stato quello di creare una sinergia tra il mondo Rondine e il mondo scuola, proiettandolo verso il futuro, espandendo e integrando le potenzialità già presenti nella scuola di oggi, grazie all'approccio relazionale al conflitto. Una sinergia che permetta agli adolescenti di accedere ai molteplici linguaggi del Terzo millennio, da quelli delle singole discipline curriculari, rinnovate e valorizzate, a quelli più contemporanei del mondo virtuale. Le tante sfide poste dalla società di oggi trovano nell'interiorità – aver cura di sé – un baricentro che permette di scegliere e agire guardando alla propria crescita personale, sempre in relazione con l'altro.

La scelta di strutturare un intero anno scolastico di quarta superiore è nata in seguito a un'analisi delle tipologie di offerte formative a disposizione dello studente, in particolare modo l'adolescente. La

“formula” più diffusa è risultata quella dell’anno all’estero; studiando questo percorso in parallelo con l’embrionale progetto del Quarto Anno, si sono evidenziate delle analogie, ma anche elementi di singolarità e unicità, che avrebbero reso il Quarto Anno una valida e interessante alternativa all’anno all’estero.

Pur trovandosi in Italia, Rondine avrebbe consentito comunque un’esperienza di distacco e di autonomia, in vista di una crescita resa possibile dal frequentare un’altra scuola e abitare un altro luogo. La presenza della *World House* avrebbe garantito inoltre quello stesso respiro internazionale vissuto dagli studenti che frequentavano all’estero il quarto anno di una scuola superiore. Nel primo anno di promozione del progetto nelle scuole italiane ci si rese conto che i giovani della *World House* erano in grado di fornire all’adolescente uno sguardo nuovo sull’attuale geopolitica. In un piccolo luogo come Rondine si dava l’opportunità di stringere amicizie con giovani provenienti da tutto il mondo, da territori spesso sconosciuti. Scegliere Rondine significava, quindi, non già la scelta di un unico Paese dove andare a studiare per un anno, ma molti di più.

Fin dall’inizio, è stata dunque molto chiara la specificità del Quarto Anno e la tipologia di studente che avrebbe potuto scegliere un simile percorso scolastico. Trattandosi di un anno in Italia, il curriculum scolastico rispecchiava le caratteristiche del sistema italiano e pertanto permetteva di proseguire, in maniera lineare, la programmazione di quarta superiore mantenendo centrale il ruolo della didattica nel percorso, pur nell’innovazione e “cucitura” con il mondo della *World House*. La finalità ultima del Quarto Anno non intende d’altronde esaurirsi nell’arco temporale dei nove mesi, ma andare ben oltre, consentendo ai nostri studenti, una volta rientrati nei loro territori, di diventare protagonisti del cambiamento, attraverso concreti progetti di ricaduta sociale, nei quali incanalare tutte le competenze cognitive, disciplinari, relazionali ed emotive acquisite.

1.3. Il contesto del Quarto Anno

L’ipotesi che i processi educativi ispirati al Metodo Rondine possano essere trasferibili in un unico anno scolastico di quarta liceale ha comportato un lavoro preliminare di studio e di analisi. Attraverso una sintetica fotografia della situazione generale prodotta dalla globalizzazione, sono stati individuati teorie e approcci pe-

dagogici e sociologici compatibili con il percorso scolastico proposto da Rondine in via sperimentale. Sono state quindi focalizzate alcune tra le questioni maggiormente rilevanti per la realtà scolastica: *ruolo dei docenti, significato di competenze ed eccellenza, ambiente educativo.*

1.3.1. Accelerazione, complessità, conflittualità: le conseguenze della globalizzazione sul mondo della scuola

Offriamo una breve analisi delle problematiche legate alla globalizzazione per sottolineare come essa abbia ormai rivoluzionato – e continui a farlo – ogni dimensione dell’esistenza umana, marciando a una velocità difficilmente controllabile: dalla crisi nell’economia e negli assetti sociali e culturali, alla moltiplicazione dei conflitti beligeranti, alle nuove migrazioni di popoli, molti dei quali cercano asilo o aiuto, al diffuso manifestarsi di un senso di estraneità, persino a se stessi (Cotesta, 2004; Massaro, 2005; Sassen, 2008; Rampazi, 2020). Intesa non solo come interconnessione economico-finanziaria, la globalizzazione interessa e modifica incessantemente il volto della società e ne reclama nuovi assetti: lavoro, spazio urbano, istruzione, educazione, cittadinanza, istituzioni politico-amministrative.

Il lungo trapasso d’epoca in cui stiamo vivendo, nei suoi aspetti locali, nazionali e globali, è caratterizzato da *rapida trasformazione* (accelerazione), *profonda complessità* ed *elevata conflittualità*. Nella nostra epoca i vissuti spazio-temporali, in gioco nella relazione tra differenze, sono soggetti a particolari distorsioni percettive: l’accelerazione sottrae il tempo necessario a sedimentare, abitare e comprendere le differenze reciproche; la profonda complessità moltiplica i parametri di possibile conflitto, a livello sociale, culturale, economico e fa mancare la semplicità di uno spazio condiviso, inteso come facile accessibilità all’altro, all’esperienza immediata che esso mi comunica³. Se per conflitto intendiamo l’incontro tra differenze che costituisce ogni relazione – secondo il variabile equilibrio del “quanto” e del “come” le differenze personali arrivano a comprendersi o a opporsi e ferirsi – è evidente che, in un’epoca come la nostra, la conflittualità può facilmente degenerare e diventare insostenibile, quando si scatenano paura e rabbia, con derive violente e bellicose.

³ Su questi argomenti è intervenuto Franco Vaccari in un opuscolo da lui curato e pubblicato ad uso interno, *Sezione Rondine. Un’offerta alle scuole italiane raccontata con i mattoncini* (2021a).

I riflessi nella vita di ognuno si registrano nella difficoltà di percepire il presente e di pensare il futuro. L'essere umano del nostro tempo vive una duplice sfida: avverte “fuori” la liquidità dei legami (Bauman, 2009), la precarietà degli impegni, la distanza dalle istituzioni; sente “dentro” la fatica di una narrazione di sé coerente, la paura del futuro, il sospetto verso gli altri. Le nuove generazioni, soprattutto, si sentono orfane della “profondità” e della “prospettiva”: si percepiscono come esistenze connesse ma separate, incapaci di reggere sulle proprie spalle l'impegno di una tessitura unitaria di sé, in una ricerca, spesso fallimentare, di equilibrio tra autenticità e apparenza, intimità ed esibizione, autonomia e relazione con l'altro. Nell'epoca dell'indipendenza sovrastimata e della libertà assoluta si sviluppano, paradossalmente, nuove dipendenze e passioni tristi (Benasayag, Schmit, 2013).

Abilitare i giovani a saper vivere, gestirsi e orientarsi in quest'epoca è il nuovo obiettivo formativo della scuola in quanto prassi di educazione alla non violenza, principale binario attraverso il quale incanalare le fragilità e i percorsi evolutivi dei giovani. Tuttavia, la scuola da sola, se non supportata da tutta una rete di altre agenzie di socializzazione e da altri soggetti attivi sui territori, rischia un sovraccarico di ruoli e funzioni che non le spettano, disattendendo le aspettative che gli studenti e le famiglie proiettano su di essa.

Da una parte la scuola è l'oggetto istituzione più esposto alle sfide costanti dell'epoca, dall'altra è anche il soggetto che concorre a formare le nuove generazioni che quelle sfide dovranno affrontare. Questo circolo risulta vizioso soprattutto quando i cambiamenti socioeconomici marginalizzano il reale bisogno educativo, che è di natura culturale, e favoriscono le esigenze politico-economiche, trasformando la scuola in luogo di formazione di utenti e capitale umano. Osserviamo inoltre una “torsione” verso una prospettiva privatistica, tesa a considerare l'istruzione come “merce privata” e i suoi beneficiari come “clienti” capaci di “profitto e *performance*” (Ellerani, 2014).

1.3.2. Le tre questioni principali da ridefinire

Abbiamo delineato uno scenario che impatta su almeno tre questioni ritenute rilevanti per il mondo scuola e che, con il Quarto Anno, si è cercato di ridefinire: *ruolo dei docenti, significato di competenze ed eccellenza scolastica, ambiente educativo.*

1.3.2.1. Il ruolo del docente tra lavoro culturale e funzione sociale

L'accelerazione, la complessità e la conflittualità della nostra società si riflettono nelle varie attività di una classe scolastica la quale pone bisogni differenziati, parla spesso linguaggi diversi e cerca risposte mirate al singolo alunno. La società multiculturale è ormai una caratteristica fisiologica dei nostri tempi e la presenza a scuola di studenti provenienti da Paesi e culture diverse è diventata parte della ricchezza educativa e della crescita delle nuove generazioni (Besozzi, 2009; Luatti, 2009). Eppure, ciò rappresenta ancora un problema, per le difficoltà dei docenti a gestire le differenze e le conflittualità che da queste nascono.

Il docente ha da sempre due ruoli: uno culturale, l'altro sociale. Il rapporto tra questi due ruoli è variabile, in base alle reali necessità della classe. Un docente, infatti, può e deve prendersi cura anche delle disparità dovute ai livelli di apprendimento, alle provenienze culturali, alle difficoltà specifiche date dalle condizioni sociali e familiari degli studenti. Tuttavia, quando la scuola, a motivo delle crisi della società che su di essa si ripercuotono, è assorbita principalmente dalla funzione sociale (soprattutto a causa dei vuoti istituzionali o degli scollamenti della scuola con il mondo esterno), i docenti si vedono costretti a esplicitare il loro ruolo di educatore quasi esclusivamente nelle accezioni di *tutor*, psicologo, mediatore, genitore, a discapito della trasmissione culturale.

Se la relazione educativa assomiglia troppo a una terapia psicosociale, viene meno il *focus* sulla cura ordinaria della relazione con gli studenti, che dovrebbe essere la vera responsabilità educativa del docente: mantenere la fiducia reciproca per generare supporto, attenzione e sviluppo. Una impropria “medicalizzazione” della scuola (Goussot, 2015) subordina lo sguardo pedagogico a quello diagnostico, cosicché altri ambienti, privati (famiglia, gruppo dei pari, psicologi) o pubblici (associazionismo, attività extra scolastiche), suppliscono al ruolo di agenzie formative, non sempre idonee a gestire le ripercussioni delle varie problematiche sul percorso di crescita personale. L’“impatto” del docente sugli studenti dovrebbe essere conseguito grazie alla propria disciplina che, all'interno della relazione educativa, rappresenta il linguaggio capace di sollecitare nell'alunno un atteggiamento curioso, “provocatorio”, d'indagine (Freire, 2004).

Allo stesso tempo, i docenti vivono la pressione di individuare

costantemente nuove metodologie, tecniche e approcci che meglio rispondano ai bisogni differenziati di apprendimento. Competenza, creatività e innovazione che vengono direttamente dal “campo scuola” sono ormai ampie e consolidate (Grotti, 2019; Milito, Tararanni, 2019; Sancassani, Brambilla, Casiraghi, 2019): un’innovazione che passa anche dall’uso delle nuove tecnologie, diventate linguaggio comune e condiviso per sviluppare l’apprendimento. Tuttavia, senza un’ampia ridefinizione della visione educativa della scuola, la ricchezza del digitale a supporto della didattica può creare compartimenti stagni, non comunicanti, tra una didattica tradizionale e una innovativa.

I docenti si trovano spesso soli e appesantiti da una costante ricerca di adattamento, auto-formazione, aggiornamento e ripensamento della propria disciplina nei confronti dei cambiamenti della società. La qualità e la competenza con cui i docenti portano avanti le innovazioni didattiche è molto legata alla personale capacità del singolo di saper trasferire il linguaggio digitale nel proprio lavoro quotidiano. Non esistono linee-guida chiare o una comune visione educativa che guardi a questi strumenti in quanto integrati (*blended learning*) in un “bilinguismo dell’apprendimento”⁴.

Il digitale, diventato la nuova lingua globale, deve essere saldamente ancorato all’umano integrale: non si tratta solo di nuovi strumenti per l’apprendimento, ma di veri e propri “ambienti” dove condurre la relazione, con una continua “migrazione” personale e comunitaria tra processi esperienziali dal vivo e a distanza. Nella didattica innovativa del Quarto Anno, digitale e analogico sono integrati e complementari nei processi di apprendimento e di crescita dello studente, e sono espressione di un nuovo bilinguismo per leggere e capire il mondo. Anche nello spazio digitale la relazione docente-studente è asimmetrica, ma allo stesso tempo è “oscillante”: nel mondo/linguaggio digitale sono i giovani che guideranno i propri insegnanti, mentre nella funzione critica applicata a questo mondo saranno i docenti ad accompagnare gli studenti.

Il docente ha così la possibilità di rimettere a fuoco il senso e la passione per il proprio ruolo, fondandolo principalmente sulla capacità relazionale, su un nuovo modo di porsi nel conflitto generativo con lo studente. La valorizzazione culturale della propria materia può passare attraverso gli interstizi dei diversi linguaggi della

⁴ Il concetto di “bilinguismo” del digitale-analogico è applicato in Vaccari, 2021a, p. 45.

società – linguaggi concreti e virtuali – e accedere alla loro reciproca traducibilità per il tramite dell'unicità della persona, sviluppando senso critico e riflessivo nei giovani.

1.3.2.2. Eccellenza *vs* performance: competenze per lo sviluppo umano integrale

La scuola delle competenze è stata per anni al centro del dibattito sull'educazione in Europa (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2012). Di fronte a una società interessata da rapidi e imprevedibili cambiamenti nella cultura, nella scienza e nella tecnologia, la scuola ha avuto il compito principale di formare le nuove generazioni facendo loro acquisire e combinare conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Lo stesso mercato del lavoro, saturo e competitivo, ha introdotto nella visione educativa la necessità di abilitare i giovani a cogliere quante più opportunità possibili per il loro futuro (*self-made oriented*).

In un ambiente come quello scolastico, la visione delle competenze è diventata spesso sinonimo di valutazione delle *performance*. Le singole discipline si sono proiettate a sviluppare flessibilità, puro *problem solving*, piena padronanza operativa dei saperi, spesso a discapito del processo di scoperta, indagine, critica. Il bisogno performativo, codificato in un elenco di competenze specifiche e trasversali finalizzate alla professionalizzazione, ha richiesto velocità nei processi d'apprendimento ed elaborazione di strategie, in un modello di sapere che vede molti studenti rimanere indietro e non acquisire queste *skills* performanti (abilità esecutive). La spinta alla *performance*, proveniente dallo stesso mercato globale, ha iniziato a oscurare gli obiettivi sociali e culturali dell'educazione, che ha infine introiettato, nei suoi processi, una visione della società centrata sul mercato e sull'economia e dunque una visione della scuola come formatrice di un capitale umano competitivo una volta entrato nel mercato del lavoro.

La stessa categoria del rischio (Beck, 2000), legata all'equilibrio precario tra locale e globale, reale e virtuale, individuale e collettivo, irrompe adesso come dimensione fisiologica e costitutiva di uno spazio globalizzato in cui i costanti, incerti e rapidi cambiamenti non sono più espressione di progresso e possibilità ma di pericolo e paralisi. Il grande investimento della scuola degli ultimi decenni

sul potenziamento di capacità e competenze per saper gestire gli effetti, spesso perversi, della società del rischio ha trasformato le relazioni pedagogiche in strumenti finalizzati a convertire il rischio in opportunità. Il problema delle competenze, principalmente di quelle trasversali su cui si è molto puntato negli ultimi vent'anni, consiste nel fatto che esse necessitano di essere praticate per essere realmente apprese. Se la scuola punta a misurare queste competenze attraverso la conoscenza trasmessa e verificata dal voto, difficilmente avremo giovani capaci di tradurle nella vita e nel quotidiano, continuando ad alimentare la distanza tra scuola e mondo. Lo scollamento tra scuola, territorio, università, ambienti di lavoro ha generato un'assenza di comunicazione; i bisogni specifici di ogni settore non sono stati condivisi o integrati come si dovrebbe per consentire alle nuove generazioni di vivere la scuola quale luogo di pratica, di azione, di conoscenza: un sapere finalizzato a mettere a fuoco il proprio progetto di vita, senza ansia da prestazione o da eccellenza performativa e senza paura delle proprie fragilità e debolezze.

A questo proposito, troviamo particolarmente interessante la teoria delle *capabilities* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) che, in ambito scolastico, va a ridefinire, da un lato, il senso delle competenze da sviluppare nel curriculum e, dall'altro, lo stesso significato di "eccellenza" come libera realizzazione della propria differenza, attraverso l'espressione dei talenti, nella più vasta accezione possibile della messa in comune della diversità (Ellerani, 2014). I quattro pilastri dell'apprendimento – imparare a conoscere, a fare, a essere e a vivere insieme – sono sempre attuali (UNESCO, 2015), ma vanno rivisti alla luce di un significato diverso di eccellenza, non legata necessariamente alla *performance* scolastica, bensì a uno sviluppo umano integrale, derivante dall'intreccio tra il diritto di poter essere e fare e le opportunità di scegliere e agire.

Piuttosto che competenze professionalizzanti, la scuola dovrebbe sviluppare competenze volte a coniugare aspetti cognitivi, emotivi ed etici, al fine di praticare il rispetto della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale e sociale, il senso di solidarietà e la responsabilità condivisa per il nostro futuro comune.

Si tratta di sviluppare quindi un nuovo *mind set* che permetta a ogni giovane di pensare e leggere ciò che lo circonda. L'eccellenza è un approccio alternativo alla complessità: «una testa ben fatta» (Morin, 2000) sa cucire i propri punti di fragilità e di forza con le opportunità più aderenti ai propri bisogni. Saper accedere alle pro-

prie risorse interiori navigando nei molti linguaggi disciplinari che, in maniera integrata, concorrono a far trovare il proprio specifico percorso e progetto di vita.

A partire da queste premesse, nel Quarto Anno l'eccellenza è riferita a un'acquisizione di competenze e di *capabilities* in uscita, frutto del processo di crescita e maturazione che qualifica un cittadino attivo e consapevole, capace di essere protagonista di innovazione e cambiamento⁵. Abitare il conflitto e far fiorire le relazioni con l'altro: sono questi i due pilastri dell'*eccellenza* secondo il Metodo Rondine.

1.3.2.3. L'importanza di un ambiente educativo "abilitante"

La scuola come ambiente di apprendimento è il primo esempio di microcosmo sociale, dove lo studente si prepara ad abitare il mondo. Sempre più decisiva per la qualità dell'ambiente educativo appare la capacità della scuola di integrare processi formali, non formali e informali e di essere in comunicazione con il proprio territorio. Oggi, soprattutto in Italia, la scuola è ancora un organismo troppo isolato. Sebbene siano molteplici i progetti extra-scolastici che permettono ai giovani di ancorare al territorio la propria esperienza formativa (la stessa alternanza scuola-lavoro ha sviluppato questo legame e una rete di interconnessioni), è pur vero che tali progetti non sono ancora integrati quali parte costitutiva del percorso scolastico. Tramite l'integrazione di questi progetti, la scuola può diventare soggetto attivo dei processi di cambiamento e di sviluppo di un territorio. Fuori dalla scuola i giovani potranno poi essere protagonisti di un'ulteriore prestazione creativa (sotto forma di volontariato, associazionismo e progetti di impatto).

Il dibattito sulla qualità degli ambienti educativi coinvolge anche alcune caratteristiche dell'ambiente fisico: *sicurezza, sostenibilità, orientamento all'innovazione didattica*. Sebbene l'ambiente fisico non concorra direttamente alla funzione educativa e relazionale, è oggi sem-

⁵ Consonante col nostro approccio educativo è la prospettiva teorica del *Positive Youth Development* (Damon, 2004; Lerner, 2005). L'educazione, che investe in questa prospettiva, sviluppando competenza, fiducia, personalità, cura e connessione sociale nel giovane, ne fa una preziosa risorsa per le proprie comunità di appartenenza e per la società civile. Su questo si veda anche un recente testo dell'Istituto Giuseppe Toniolo (2021).

pre più fondamentale monitorarne la qualità. Gli spazi scolastici, adeguatamente progettati e costruiti, diventano fattori chiave per l'apprendimento e il benessere di insegnanti e studenti, abilitando questi ultimi ad affrontare con successo le future sfide della concorrenza e dell'innovazione.

Troviamo poi nell'approccio dialogico all'apprendimento (Buber, 2011) uno stimolo affinché ogni docente crei un *setting* educativo basato sulla fiducia reciproca. Questo "capitale sociale" della fiducia relazionale coltiva un legame intenso e creativo non soltanto tra gli alunni stessi, ma anche tra gli alunni e i vari soggetti della scuola intesa come una comunità educante. È un capitale che unifica i legami sociali (*bonding*), i valori condivisi (*bridging*), il senso di appartenenza tra cittadini e istituzioni (*linking*).

Nel Quarto Anno, l'ambiente educativo è inteso come luogo capace di sviluppare *empowerment* negli studenti, creando un *network* "abilitante", espressione di un contesto di comunità di ricerca, critica e rispettosa. Un ambiente educativo così inteso genera *habitat* relazionali (Vaccari, 2021b) che rendono capaci i giovani di incidere a livello interpersonale, sociale, culturale, politico. Si tratta di un ambiente partecipativo e creativo che mette in dialogo i due poli della realtà e dell'utopia. Depurata dal suo legame con l'utopismo, l'utopia è in grado di rilanciare una tensione spirituale emancipatrice della realtà, quale «mezzo legittimo per rappresentare possibili alternative di vita, da inserire nello stesso processo storico» (Habermas, 1998, p. 14).

In seguito all'analisi di quelle problematiche della società che impattano maggiormente sul mondo scuola, si è cercato di individuare un chiaro *framework* teorico di riferimento, all'interno del quale sviluppare l'intera offerta formativa del Quarto Anno per affrontare tali criticità con efficacia e innovazione. In modo particolare, attraverso la scuola democratica di John Dewey, il principio educativo dell'*I care* di don Lorenzo Milani, l'approccio trasformazionale di Jack Mezirow, è stato possibile definire il quadro pedagogico, antropologico ed educativo più consoni alle caratteristiche sperimentali del Quarto Anno, con le dovute modifiche e arricchimenti.

I riferimenti teorici citati sottolineano due aspetti fondamentali della tipologia scolastica del Quarto Anno:

- la scuola è vita e non preparazione alla vita; coniuga il saper essere e il saper fare, e fornisce una conoscenza che è sapienza, azione, responsabilità, fioritura relazionale;

- l'apprendimento è un compito creativo nel corso del quale si costruiscono esperienze e, principalmente, si costituisce e ricostituisce l'essere persona in quanto capace di pensare *criticamente*, sentire *interiormente*, fare *attivamente*, trasformare *generativamente*.

Da una parte, quindi, la scuola intesa come luogo concreto di cittadinanza attiva, il farsi carico dell'ambiente, del bene pubblico e dei bisogni del proprio territorio; dall'altra la scuola come luogo in cui prendersi cura di sé, dell'altro, attraverso le relazioni docente-studente-studente. Un'educazione innovativa richiede

[...] sensibilità per il contesto, la storia e le circostanze economiche e culturali, con l'obiettivo di creare giovani adulti che siano in grado di sfruttare un arco di possibilità nella loro vita (Nussbaum, 2011, p. 149).

Si tratta di pensare alla scuola in continuità con il mondo esterno, «dove si dibattono i problemi concreti che accadono e coinvolgono il mondo, dove il sapere trova attuazione pratica» (*ivi*, p. 82).

Una scuola esplorativa, euristica, che genera apprendimento e *capabilities* attraverso i processi, piuttosto che offrire solo contenuti, il che significa un costante dare e ricevere nel dialogo tra docente e studente. La scuola deve presentarsi come il luogo in cui i giovani costruiscono il loro sapere comprendendone la portata sociale e umana. In modo particolare, la scuola secondaria superiore deve porsi come palestra di democrazia, di collaborazione e di creatività culturale, sostenuta dalla ricerca e dallo spirito critico, ivi compreso il dubbio, che è lievito di una verità mai posseduta definitivamente (Dewey, 2018; Lizzola, 2018; Mariuzzo, 2020).

2. I PILASTRI EDUCATIVO-DIDATTICI DEL QUARTO ANNO LICEALE D'ECCELLENZA

2.1. L'umano integrale dalla *World House* al Quarto Anno

Il Quarto Anno nasce come “sperimentazione per l’innovazione didattica” sia perché per la prima volta si sono andati a intersecare direttamente Rondine e mondo scuola, sia perché il percorso formativo di Rondine nasce dall’esperienza: è nel processo in atto che l’approccio relazionale al conflitto dà prova di sé nel concreto dei programmi didattici. Poiché la scuola offriva alla sperimentazione la base dei suoi “binari” sicuri, fin da subito sono stati individuati con chiarezza i pilastri educativo-didattici che permettessero alla programmazione scolastica di procedere nel suo alveo normale, e al percorso formativo praticato a Rondine di raggiungere gli obiettivi di crescita dello studente, secondo un sinergico equilibrio tra le due componenti.

I pilastri educativo-didattici intrecciano, quindi, contenuto e modalità esperienziali: il contenuto è dato sia dal quadro educativo ministeriale – rispettato nella programmazione del suo orario in dettaglio (con la massima attenzione ai diversi indirizzi liceali, al tempo per lo studio individuale e al monte-ore complessivo) – sia dal messaggio stesso di Rondine: il tema del conflitto intimo, prossimo, sociale e internazionale, vissuto nelle sue sfaccettature e affrontato come opportunità che apre al dialogo, al bene comune, alla responsabilità individuale e collettiva. Quanto all’elemento dell’“esperienza”, si tratta del carattere distintivo della metodologia, ossia una pratica, sostanzialmente psico-pedagogica, che integra le materie, coniugando modalità tradizionali e laboratoriali, analogiche e digitali.

L’intero percorso del Quarto Anno è ispirato alla formazione offerta ai giovani della *World House*. La sinergia inaugurata tra i due

gruppi evidenzia il tratto comune tra i rispettivi percorsi: l'educazione a una visione dell'umano integrale. Essendo questo il filo conduttore di tutto il percorso scolastico, a ogni studente del Quarto Anno è proposto di sviluppare la propria capacità di riflettere sulle proprie azioni e sulla propria vita, diventando sempre più capace di leggere l'attualità in senso critico, pronto ad abitare autenticamente l'ambiente in cui vive per intuire cosa gli domanderà il futuro; un percorso di formazione per giovani capaci di comprendere le connessioni e i molteplici linguaggi del mondo convertendoli in risorse per la qualità della società di riferimento; giovani capaci di prevenire situazioni a rischio che possono degenerare in rabbia, odio e guerra.

Per raggiungere questo ultimo obiettivo, l'impianto disciplinare utilizza due paradigmi inscindibili: *conflitto* e *gruppo*. All'interno del Metodo Rondine questi paradigmi hanno subito una profonda maturazione concettuale attraverso un assetto interdisciplinare di riflessione sul quale vale la pena di soffermarsi brevemente per valutarne i risultati.

Nella mentalità comune, il *conflitto* evoca un pericolo: di solito viene associato alle aspre difficoltà della polemica distruttiva, cosicché una persona, uscendo dalla propria *comfort zone*, attiva preventivamente paura e ansia, e si prepara a una "guerra" eventuale. Quanto più aumentano disagio e frammentazione, tanto più ogni relazione si disgrega. Invece, come abbiamo già visto nell'assunto di base del capitolo 1, secondo il Metodo Rondine il conflitto, se affrontato, gestito e trasformato con i dovuti strumenti, diventa una risorsa potenzialmente positiva. Di conseguenza, elaborare la categoria del conflitto in ambito scolastico significa introdurre una diversa "impostazione mentale" (*mind set*) quale risorsa per docenti e studenti: una cultura del conflitto come energia propulsiva, da incanalare nello spazio di apprendimento, genera, di fatto, la capacità di uscire dalla *comfort zone* senza precipitare nell'opposta *panic zone*. Una cultura del conflitto di questo tipo, generativa e non punitiva, consente di esplorare il mondo con occhi diversi, accogliendo i complessi sentimenti implicati nei momenti faticosi dell'incontro/scontro con l'altro e il mondo.

Venendo al secondo paradigma, ricordiamo che il *gruppo*-comunità ha sempre rivestito un ruolo importante per la crescita della persona; nella sua definizione più generale, una comunità è un insieme di persone la cui fiducia reciproca instaura relazioni interpersonali progressivamente consolidate in virtù di comportamenti, bisogni e obiettivi comuni. Grazie a tutta una serie di risorse relazionali, affettive, emotive ma anche organizzative e partecipative condivise,

ogni membro custodisce il proprio senso di appartenenza e coltiva la propria capacità di convivenza negli spazi comuni, secondo la postura individuata dal trinomio *abitare, abitudine e abito* (Musso, 2014). Fare esperienza di comunità significa collaborare alla creazione di processi di apprendimento e di regole di comportamento.

A fronte del disgregarsi di ogni ontologia fissa e condivisa, è oggi più che mai avvertita la necessità di ridefinirsi entro una comunità, per ritrovare i propri confini morali, relazionali e valoriali. Tuttavia, quando i confini delle comunità si irrigidiscono e si chiudono al confronto con l'esterno, creando nemici da combattere o da cui difendersi, la comunità assume la fisionomia della “tribù”: un'entità separata, autoreferenziale, sconnessa dalla società circostante (Maffesoli, 2004; Veneziani, 2006).

Nel mondo di Rondine, il gruppo è inteso come piccola comunità di vita, dai confini permeabili e mai esclusivi, cui attingere preziose risorse psicologiche, morali e culturali che sorreggono il singolo nel delicato processo di apertura al mondo esterno, testando i propri confini e quelli altrui. Al gruppo i giovani affidano il racconto delle proprie ferite durante il cammino della loro identità evolutiva, e si appoggiano ad esso nei momenti di crisi dolorose.

Intendere la classe come gruppo/piccola comunità di vita permette di cogliere le molteplici sfumature delle relazioni e della complessità del mondo. Il gruppo-classe diventa un vero e proprio laboratorio sull'umano dove accedere a ogni tipologia di dinamica relazionale, sviluppando controllo di sé (*empowerment*), autonomia, responsabilità, libertà, rispetto. Il gruppo-classe ridefinisce intersoggettivamente le regole condivise, attivando risorse di senso e appartenenza finalizzate a consapevolezza e responsabilità.

Il prototipo del Quarto Anno, dopo un quinquennio di sperimentazione, appare dunque centrato, attraverso i suoi caratteristici pilastri educativo-didattici, sul paradigma dell'umano integrale.

2.2. La didattica innovativa tra relazione educativa e identità evolutive

Il gruppo-classe è il luogo dove la relazione educativa docente-studente elabora le complesse strategie dell'apprendimento che, nell'attuale fase del mondo, ha bisogno di attuarsi secondo un'“educazione tra pari” (*peer to peer education*).

La didattica nel Quarto Anno è innovativa innanzitutto per quan-

to concerne tali modalità relazionali docente-studente e per l'attenzione recata alle discipline come strumenti capaci di "cucire" il processo educativo all'interiorità dell'adolescente, interrogandolo e stimolandolo a coniugare conoscenza ed esperienza. Ogni singola disciplina ridefinisce un programma coerente con quanto indicato dalle indicazioni ministeriali, ma "curvato" ai significati di un'educazione ispirata dalla capacità di vivere il conflitto nel gruppo. La chiave d'accesso a ogni disciplina è fornita dall'identità personale evolutiva, fondandosi sulla quale sarà possibile affrontare molte delle sfide che questo nostro tempo pone all'essere umano: individuo e persona, libertà e autonomia, responsabilità locale e globale, analogico e digitale.

Emerge qui la valenza evolutiva della relazione, per quanto concerne il passaggio da individuo a persona: la persona, nella sua irriducibile unicità, non si dà a prescindere dal suo essere "con" e "per" gli altri, quale sede della libertà che progetta e dona, nella cura e nello sviluppo dei beni comuni. La relazione è costitutiva, quindi, di ogni realtà sociale (Donati, 2019), compresa l'amicizia, anima della vita civile, sociale e politica verso la quale la relazione è orientata, implicitamente o esplicitamente (Vaccari, 2018b). La vita interiore di ognuno sperimenta la sua propria "voce" nel noi, da quello comunitario fino a quello sociale e politico; questo passaggio è reso ancora più fluido nei pomeriggi dedicati al Percorso Ulisse (cfr. § 2.3).

Anche secondo Erikson (1982), i processi di formazione dell'identità maturano grazie all'intreccio tra i vissuti psicodinamici, legati ai propri orientamenti di vita, e le relazioni interpersonali, inserite nel contesto culturale e sociale. L'identità intesa in chiave evolutiva, secondo il paradigma psicosociale, è qualcosa di molto diverso da una carta d'identità rigida, basata su regole e vincoli comportamentali. L'identità evolutiva si costruisce nella storia del territorio di provenienza, sulla base di un incontro tra persona e contesto esistenziale, in un processo radicato nella qualità delle relazioni.

Nel Quarto Anno ogni docente, attraverso la propria disciplina, è chiamato a generare una relazione educativa, un vero e proprio *habitat* grazie al quale lo studente sarà capace di convogliare il proprio storico vissuto intrapsichico nell'esperienza nuova con l'altro, in modo da attuare il fondamentale passaggio che si gioca tra il dare informazioni di sé all'altro e il raccontare se stessi all'altro¹.

¹ Nel raccontare si crea un processo di apertura del proprio mondo interiore e di rivelazione del proprio vissuto che consentono di coinvolgersi con l'altro, il

La relazione generata e fondata dalla fiducia è il “capitale sociale” che permette alla propria identità di accettare il “rischio” del cambiamento positivo. Un’identità così intesa, non potendo avere un volto definitivo, conosce momenti di crisi, in un’alternanza di evoluzione e involuzione. L’equilibrio del percorso è contraddistinto dall’accesso costante alla fiducia reciproca e ai beni relazionali, un equilibrio che implica dunque l’accoglienza dell’altro nella sua costitutiva differenza, da riscoprire come un dono nello spazio-tempo quotidiano. La didattica del Quarto Anno è quindi innovativa per questo assunto di base della persona-in-relazione; il singolo studente è chiamato a essere protagonista di un cambiamento positivo nel mondo e a superare le degenerazioni individualistiche, tipiche del passaggio dalla modernità alla post-modernità.

La libertà di scelta rispetto alle opportunità offerte dalla società è stata valorizzata al punto che l’individuo può essere definito come *l’homo optionis*: ogni aspetto della vita è oggetto di decisioni (Beck, 2000; Camoletto, 2003). Le libertà dell’individuo sono tuttavia rischiose e in realtà fortemente limitate perché derivano dalla flessibilità, complessità e incertezza della società globalizzata, dove il soggetto è stato privato di tutta una rete di legami comunitari, di modelli biografici di riferimento e vincoli sociali. Trovandosi a dover badare a se stesso e ad agire da solo, spesso in balia di condizioni e rapporti che oltrepassano la propria sfera di influenza, l’individuo diventa preda di paure, dipendenze, solitudine. Nello sforzo di centrare il proprio progetto di vita, e nascondendo fragilità e debolezze, il soggetto si trova privo di strumenti per abitare il conflitto e la propria vulnerabilità: è sufficiente una scelta sbagliata nei consumi, nella carriera professionale, negli studi, nelle relazioni affettive per far crollare ogni sicurezza.

Qui il mondo della scuola può far molto per superare le derive individualistiche: il singolo viene sollecitato a nuove forme di intimità e di solidarietà, attingendo alla linfa vitale della relazione e alla cura da parte della comunità.

quale, se veramente partecipe, riconosce di trovarsi in una relazione interpersonale significativa. Lo abbiamo riscontrato nel ventennale percorso formativo della *World House*. La narrazione (*storytelling*) è una specifica tecnica di lavoro sul proprio dolore che permette a persone ex nemiche di trovarsi, per la prima volta, sul piano concreto – faccia a faccia – della relazione: quando nel “nemico” è vista una persona che soffre, avviene un ripensamento del vissuto bellico precedente grazie ad una costante regolazione della distanza tra i registri fisico e psichico della relazione stessa (cfr. Vaccari, 2021b, pp. 53-56, 79-84).

2.3. Il Percorso Ulisse: dal noi relazionale al noi comunitario e sociale

Il Percorso Ulisse è parte integrante dell'intera offerta formativa del Quarto Anno. Non un progetto extracurricolare, parallelo e scollegato dai programmi delle singole discipline, bensì un percorso che include costanti richiami e intrecci con la didattica curriculare. Si tratta di un percorso pomeridiano di approfondimenti tematici, organizzati in tre macro-moduli – *abitare se stessi, abitare il Terzo millennio, scoprire la propria vocazione professionale* (cfr. § 2.5) – che guidano l'adolescente in un viaggio di conoscenza profonda di sé per orientarsi nel mondo reale e virtuale, riconoscendo nella relazione interpersonale la risorsa primaria per centrare il proprio progetto di vita. Il lavoro educativo si focalizza sull'interiorità e su quelle risorse del singolo che potranno delinearne il volto sia nella sfera intima che nello spazio pubblico. Ciò avviene a partire dalle proprie normali vulnerabilità e dalle specifiche fragilità (a volte traumi), e non a prescindere da queste. Il lavoro sull'interiorità, non essendo espressione del cosiddetto "intimismo" – ossia di un privato che tale rimane – si protende, nel dialogo e nella relazione, verso una dimensione comunitaria e sociale, esplorando la generatività del proprio progetto di vita attraverso l'altro. Il nostro "paesaggio interno" è sempre nutrito da ciò che è fuori dei confini del nostro io: «L'interiorità è un fatto sociale prima che individuale» (Stoppa, 2014, p. 21).

Il Percorso Ulisse abilita i giovani ad affrontare prima di tutto la navigazione nel mare dell'umano: chi sono io? Come e chi voglio essere? Cosa siamo noi? Cosa posso fare insieme agli altri? Qual è il mio progetto di vita? Che rapporto c'è tra vocazione, lavoro, servizio? Che stile di vita rende la mia vita e quella degli altri degna e "sostenibile"? Sollecitare queste domande rappresenta la strada maestra per accompagnare gli studenti sia alla scoperta di sé, che alla scoperta della propria vocazione civile e professionale, come contributo che ognuno può dare al miglioramento della società. La dimensione della crescita personale è sempre coinvolta e rielaborata nella dimensione collettiva del gruppo-classe, in modo che ogni giovane, interiorizzando le dinamiche relazionali interne al gruppo, trovi la propria vocazione di cittadino, sperimentando il circolo virtuoso tra le varie dimensioni personale, di gruppo, sociale e politica (cfr. Vaccari, 2021b, p. 91).

Indagando nelle profondità di alcune urgenze del nostro tempo e delle ultimissime generazioni, si possono fornire strumenti per “pensare” tali urgenze e non solo subirle. Anziché «chiudersi nelle certezze del suo *intra*», ognuno deve cercare di «abitare l'incertezza nella dimensione *inter*» (Stoppa, 2014, p. 118). La consapevolezza crescente del passaggio dal noi relazionale al noi comunitario e sociale è possibile perché il Percorso Ulisse è strutturato in modo tale da far lavorare ogni studente sulla consapevolezza di sé e sul riconoscimento delle proprie emozioni (*autogestione*) ma in costante rapporto alla comprensione dei sentimenti altrui (*consapevolezza sociale*), e alla capacità di cura delle relazioni interpersonali (*gestione delle relazioni*; Goleman, 2012). Questo tipo di lavoro educativo permette di liberarsi dalla mentalità della competizione individualistica e fornisce quella “spinta gentile” (*nudging*; Giannelli, 2019) che induce a migliorarsi continuamente attraverso la consapevolezza dei propri punti di debolezza e forza.

Un anno scolastico è un periodo adeguato per realizzare un “intreccio dialogico” che permetta una comunicazione autentica tra contenuti disciplinari e conoscenza di sé e del mondo, ma anche attenta agli spazi dell'attesa e del silenzio e ai tempi della condivisione e della relazione. Da questo contesto si evince quanto la durata temporale e la condivisione spaziale proprie del Quarto Anno forniscano una fonte continua ed enorme di stimoli, informazioni e provocazioni, ferma restando la cura del delicato equilibrio tra la fatica dell'impegno e la serenità esistenziale rispettosa dell'età adolescenziale. Si chiarisce così quell'obiettivo del Percorso Ulisse definito come: «Dare spazio al tempo» (Alici, 2012).

2.4. Il *tutor* cura gli alunni come classe e come singoli

Il *tutor* di classe è una figura centrale del Quarto Anno, totalmente nuova, nella sua specificità, per il mondo della scuola italiana. Il *tutor* infatti non è pensato come una risorsa fornita secondo un approccio individualistico di puro sostegno al singolo, bensì è destinato a occuparsi della dimensione collettiva del percorso educativo-formativo, ovvero della dimensione del gruppo-classe come piccola comunità di apprendimento.

In questo senso, nel Quarto Anno il *tutor* sostiene lo spirito comunitario di collaborazione che si prende cura dei membri del grup-

po, generando inclusione e integrazione. Ogni comunità ha un “potere educante” perché concede tempi e spazi a quei processi di confronto che recano consapevolezza (*chi sono*), generano responsabilità (*cosa posso dare*) e inducono azioni (*cosa posso fare*). Il gruppo-classe inteso come piccola comunità di vita è aperto e dinamico, perché si basa su processi relazionali di educazione reciproca tra i membri (Freire, 2004).

Oggi il mondo scuola ha sviluppato molteplici metodologie didattiche e *setting* educativi ispirati alle dinamiche collaborative, la cui efficacia sugli studenti stessi e sul loro apprendimento è ormai ampiamente accertata. La competizione non è da demonizzare, per quanto al suo interno possano scatenarsi alcune dinamiche che ostacolano l'istituirsi di un gruppo-classe coeso: tendenzialmente i “bravi” rimangono tali, mentre gli studenti in difficoltà, incitati alla *performance*, faticano ad accedere a risorse collettive di apprendimento. Nel Quarto Anno l'approccio alla competizione adottato dal *tutor* si ispira allo spirito di collaborazione proposto dalla pedagogia dello sport di squadra (Isidori, 2009); si tratta di gestire le dinamiche fisiologiche di *norming* e *storming*, chiamando ognuno a trasformare creativamente i conflitti attraverso la relazione e lo scambio di esperienza che essa rende possibile.

Gli studenti bravi possono sedimentare e migliorare le proprie risorse attraverso il loro ruolo di supporto, di quasi-*leader* all'interno del gruppo/comunità mentre gli studenti meno preparati possono apprendere strumenti e modi di studio più corrispondenti ai loro bisogni. La “competizione collaborativa” permette di accedere al confronto tramite il desiderio di migliorare se stessi e le proprie capacità, mettendole a disposizione dell'altro. Questo è il senso di “fare squadra”: la competizione mantiene qui qualcosa dell'originario significato latino di *cum-petere*, ovvero “domandare insieme”; nell'evoluzione dell'*Homo sapiens* si è trattato di «mirare a un obiettivo comune di sopravvivenza», mentre oggi, sotto il profilo psicosociale, può trattarsi di «cercare insieme una soluzione nel lavoro» oppure, nell'ambito sociologico, a impatto collettivo, «tendere insieme verso una meta» (Berruto, 2019).

Il *tutor*, formatosi al Metodo Rondine, ha una conoscenza approfondita sia delle finalità didattiche che di quelle del Percorso Ulisse, e le integra in attività mirate alla gestione delle dinamiche di gruppo e alla trasformazione dei conflitti. Compito del *tutor* è dunque far apprendere modi di abitare il conflitto e di trasformarlo guardando sempre alla fioritura dell'altro. Il *tutor* è un “facilitatore”

(Vaccari, 2021a, p. 21) offerto alla classe e ai docenti per “ottimizzare” ogni tipo di relazione (tra alunni, tra docenti e tra alunni e docenti). In questo senso, rappresenta un prezioso “collante”, capace di mediare molte delle questioni didattiche che emergono da ambo le parti (docenti e studenti).

Lo scopo del *tutor* diventa quello di creare un ambiente protetto e non giudicante, dove ogni studente può prendere consapevolezza delle proprie vulnerabilità ed esprimerle. Facilitando specifici momenti di confronto nella classe, pone l’enfasi sulla comunicazione non violenta e sulla condivisione. In definitiva, il *tutor* garantisce i due valori di base racchiusi nel Metodo Rondine: l’ambiente educativo (*setting*) deve essere *inclusivo* in quanto basato sui valori del dialogo, del confronto e della collaborazione, e *fiduciale*, in quanto solo l’affidamento vicendevole è in grado di coltivare un legame creativo, non soltanto tra gli alunni stessi, ma anche tra gli alunni e i docenti e i vari soggetti della scuola.

Così si delinea l’accezione specifica del Quarto Anno che vuole “eccellere” nell’essere quella *comunità educante* che varie raccomandazioni ministeriali indicano come obiettivo per ogni ordine e grado delle scuole italiane.

2.5. I progetti di ricaduta sociale: praticare la cittadinanza attiva

Il *focus* formativo sulla persona in relazione, all’interno di una comunità, è proiezione verso la politica, è orientamento oltre “i miei bisogni”: «Dal “mio” al “nostro” e poi al “loro”, l’agire politicamente chiama a diventare cittadini del mondo» (Vaccari, 2021b, p. 31). La dimensione pubblico-politica della propria esperienza a Rondine si manifesta attraverso la capacità di occuparsi degli altri, oltre i confini dello spazio locale, guardando all’intera famiglia umana e alle future generazioni, oltre il tempo attuale. Secondo l’obiettivo della *World House*, le varie conquiste del percorso (le competenze, le esperienze, la condivisione della propria storia, la depurazione del proprio conflitto da sentimenti negativi di odio, gli strumenti acquisiti nel lavoro con l’altro) vengono infine incanalate nella dimensione politica, intesa come bene comune, responsabilità sociale, partecipazione, vocazione ad essere *leader* di pace.

I giovani della *World House*, durante il biennio di convivenza a

Rondine, attraverso la relazione riescono a decostruire l'immagine ingannevole del nemico evocata dall'altro, e così si protendono insieme verso la dimensione pubblica. Lo *staff* ha domandato ai giovani, in virtù della loro "competenza collaborativa",

la forza delle relazioni che qui a Rondine hai sperimentato, ti permette di trovare l'energia per dare voce alla tua istanza/urgenza in altri contesti? Puoi essere tu la voce per altri? Puoi capire come mettere a servizio questa nuova consapevolezza del tuo progetto di vita? (*Archivio Rondine*, formazione *World House*).

Grazie a questa consapevolezza i giovani arrivano a chiedersi, in riferimento alle società dei rispettivi Paesi di provenienza,

se io che vengo da un Paese in guerra riesco a svelare l'inganno del nemico, posso essere di aiuto a chi non ha avuto la mia stessa opportunità di crescita? Nel vivere il "noi" relazionale prima, e comunitario poi, è maturata in me la volontà di fare qualcosa per cambiare la mia comunità, il mio territorio? (*ibidem*).

Grazie all'apporto dei giovani della *World House*, gli studenti del Quarto Anno, pur essendo ancora adolescenti, hanno potuto compiere questo passaggio dalla dimensione privata a quella pubblica. Nel Quarto Anno, questa proiezione della propria dimensione individuale verso quella pubblica/politica si traduce in sviluppo di competenze di cittadinanza attiva (Audigier, 2002) ed è ispirata alla filosofia politica di Hannah Arendt: «La politica nasce *nell'infra*, e si afferma come relazione» (1995, p. 7).

La nozione arendtiana di *politeia* descrive quel versante della condizione umana in cui non si può essere se stessi se non in "vita *activa*" con gli altri:

Si tratta di uscire dalla propria condizione privata per prendersi cura della *polis*, spostandosi sul terreno pubblico per eccellenza, la politica (Arendt, 2019, p. 25).

Qui, politica e libertà vanno insieme:

Soltanto nella libertà di dialogare, il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato. Vivere in un mondo reale e parlarne insieme agli altri sono in fondo una cosa sola (Arendt, 1995, p. 40).

Per sviluppare la pratica della cittadinanza attiva, Rondine ha elaborato un percorso di pre-incubazione di progetti sociali e di impresa di pace – nella *World House* e nel Quarto Anno – all'interno del terzo modulo del Percorso Ulisse: *Scoprire la propria vocazione professionale*. Questo modulo permette ai singoli studenti di intrecciare le proprie urgenze e priorità personali a quelle territoriali, comprendendo quali siano gli strumenti più idonei per sviluppare la propria idea, il proprio progetto o la propria vocazione professionale. Tutte le competenze acquisite durante l'anno scolastico – competenze cognitive, disciplinari, relazionali ed emotive – si traducono in un progetto di ricaduta sociale che ogni studente porterà nei propri territori una volta rientrato in quinta superiore.

Alla base di questo percorso vi è un approccio che potremmo definire “generatività”:

Una visione relazionale della persona esprime quell'eccedenza generativa che solo l'incontro con qualcuno che sia diverso da me può far emergere (Iafate, 2021, p. 99).

L'esperienza formativa di Rondine non rimane proprietà “esclusiva” del singolo che l'ha vissuta, perché costituita attraverso la relazione, il gruppo, la proiezione sul futuro. La crescita personale di ogni studente del Quarto Anno è costantemente raccontata, amplificata all'esterno, e diventa un metodo, una conoscenza, un valore per la propria comunità di appartenenza, il proprio territorio, la propria scuola:

La vera sfida culturale di oggi sta proprio nel recuperare il senso, l'obiettivo della vita umana, la sua più intrinseca funzione, ossia quella generativa (*ivi*, p. 100).

2.6. La *community* degli ex studenti: condividere per donare

Nel percorso del Quarto Anno il *leitmotiv* della vita scolastica è la condivisione, che acquista il valore e la forza del dono: la condivisione di una storia di esperienza formativa personale, un apprendimento e una crescita maturati all'interno di un'azione culturalmente innovativa.

Rondine si fa promotrice del dono attraverso una sorta di *riti di passaggio* (non iniziatici in senso stretto), che non fanno parte di una

“festa” privata interna a Rondine, ma rappresentano anche momenti di apertura all'esterno. La loro specifica caratteristica celebrativa e simbolica è dare voce ai protagonisti dei percorsi formativi: dal primo giorno di scuola con l'inaugurazione dell'anno scolastico, alla festa di Natale con lo spettacolo teatrale, frutto di un laboratorio fondamentale per il lavoro sull'interiorità; dalle promozioni nelle proprie scuole del progetto Quarto Anno, insieme ai giovani della *World House* durante il rientro a casa per le festività, fino alla cerimonia di chiusura dove raccontare il proprio progetto di ricaduta sociale.

Questo tipo di festa – che l'antropologia farebbe rientrare nell'ambito civile – costituisce lo spazio-tempo in cui condividere il senso del percorso e mettere generosamente la propria esperienza al servizio dell'altro. Soprattutto la cerimonia di chiusura, con il suo peculiare tempo di preparazione, si profila come il “passaggio di testimone” per continuare a costruire, ognuno con il proprio passo, una mentalità di pace; nel passaggio da una generazione all'altra, si trasmette la preziosa eredità di una relazione protesa verso il futuro, il confronto e il dialogo:

La forza del dono gratuito non sta nella cosa donata o nel *quantum* donato, ma nello speciale codice simbolico che il dono rappresenta per il fatto di costituire una relazione tra persone (Zamagni, 2005, pp. 5-6).

In questo tipo di dono, la reciprocità relazionale risolve in transittività, ti dono perché tu possa a tua volta donare ad altri.

È attraverso la condivisione, il dono e il passaggio di testimone da una generazione di studenti all'altra che la *community* degli ex studenti cresce e va oltre il legame affettivo nato all'interno del Quarto Anno. Ognuno di loro si sente parte attiva di un cambiamento possibile, avendo l'opportunità di incidere nei propri territori attraverso azioni di impatto relazionale e sociale. È in mano alla *community* degli ex studenti la possibilità di trasferire i valori appresi a Rondine fuori da Rondine, oltre l'esperienza del Quarto Anno.

Di anno in anno, questa forza della *community* ha trovato conferma, sia in termini di capitale sociale e umano a supporto dei nuovi studenti, sia in termini di potenziale generativo frutto della formazione ricevuta a Rondine. Il percorso di pre-incubazione di progetti sociali e di impresa di pace, nato come opportunità di esercitare le proprie competenze di cittadinanza attiva e la propria *leadership*, ha evidenziato da subito la forza delle idee progettuali, la

loro reale possibilità di realizzazione e il loro impatto effettivo sui bisogni dei territori. Nel 2018 nasce dunque il Progetto Itaca, con l'obiettivo di facilitare l'attuazione dei progetti di ricaduta sociale elaborati dagli ex studenti del Quarto Anno, per rispondere ai bisogni concreti di coesione sociale dei territori italiani.

Il progetto permette alla *community* di organizzarsi come *network* attraverso relazioni funzionali e fattive. Così lo scambio di idee, informazioni e contatti come pure le competenze personali e professionali sono messi al servizio della realizzazione dei progetti stessi. In quest'ottica, il Progetto Itaca s'ispira liberamente a quell'approccio filosofico denominato "pensiero sistemico" (Bateson, 1977) che punta sulla forza del legame tra i singoli elementi – in questo caso gli studenti, tra loro in costante connessione – e sulla costruzione di una visione condivisa, generata dall'incontro di modelli mentali specifici.

La costruzione di una visione condivisa consente la cooperazione tra i vari membri del gruppo mettendo a frutto l'impegno e la capacità dei singoli di apprendere dal gruppo, andando oltre le prospettive individuali, nella comune ricerca di un quadro più ampio delle situazioni da affrontare e delle possibili soluzioni.

3. CONCLUSIONI. DALLA SPERIMENTAZIONE AL PROTOTIPO

3.1. Un “prototipo” di scuola per il Terzo millennio

La sperimentazione del quinquennio 2015-2020, con la messa a fuoco dei pilastri educativo-pedagogici del Quarto Anno, è stata impostata al fine di consolidare il “prototipo” di scuola che il Quarto Anno rappresenta: mettere al centro la relazione docente-studente e creare un metodo di apprendimento dinamico e collaborativo. Per prototipo non s’intende un modello fisso da replicare in contesti socioculturali differenti, ma una positiva esperienza scolastica-formativo-educativa cui attingere in modo libero, una pluralità di idee e di scelte che può generare altrove esperienze analoghe, ma collegate ai bisogni specifici di un dato territorio.

I pilastri sopra descritti formano un’offerta completa, che prepara lo studente a diventare un cittadino protagonista del Terzo millennio. Il senso della democrazia, ben oltre le sue forme contingenti, è iscritto nella prima parte della Costituzione italiana: avere la piena consapevolezza degli effetti delle proprie scelte nei confronti del “mondo”, inteso come l’insieme dell’ambiente e della comunità umana. Il prototipo del Quarto Anno accoglie la sfida di coloro che hanno scritto quel testo costituzionale e lo applica al Terzo millennio al fine di tutelare diritti e doveri, processi di pace e pratiche di cittadinanza attiva non solo a livello locale e nazionale, ma anche europeo e finanche mondiale.

La scuola del Quarto Anno, in conclusione, strutturandosi come un vero e proprio laboratorio dove sperimentare le varie facce della democrazia, insegna a coniugare il proprio impegno scolastico con un’azione concreta di impatto sociale. Ciò significa, in prospettiva,

diventare coscienti del proprio posto nel mondo e del modo in cui si può contribuire a cambiarlo. Non uno stato di consapevolezza momentanea o un risveglio improvviso, ma un processo di maturazione attivamente proiettato nel tempo.

3.2. Misurare l’impatto relazionale e sociale attraverso la ricerca “Fionda di Davide”

Per permettere al Quarto Anno di passare dalla sperimentazione alla definizione del prototipo, si è scelto di avviare una ricerca qualitativa e longitudinale: un insieme di misurazioni, monitoraggi e valutazioni che permettesse di verificare l’impatto delle proposte educative di Rondine sui percorsi di crescita degli studenti, al termine di un intero anno scolastico e dopo l’esperienza di vita comunitaria al borgo. La ricerca è stata affidata al Nuovo Laboratorio di Psicologia e prende il nome di “Fionda di Davide”. L’impianto metodologico adottato, gli strumenti di rilevazione dei dati utilizzati e i risultati emersi nel quinquennio sono oggetto della seconda parte di questo libro.

Sicuramente non è semplice misurare i cambiamenti nell’identità evolutiva di un adolescente. Si tratta, infatti, di elementi che spesso si colgono soprattutto nella narrazione e nel dettaglio dell’esperienza concreta e sono quindi difficili da categorizzare e da “imbrigliare” in variabili o indicatori misurabili (qualitativamente e/o quantitativamente).

A questo si aggiunge il fatto che la classe del Quarto Anno, così come il gruppo dei giovani della *World House*, è, come abbiamo detto, un vero e proprio “laboratorio a cielo aperto sull’umano”. Gli studenti sono scelti sulla base di criteri definiti: forte motivazione a stare in un contesto interculturale e interreligioso; volontà di investire in un lavoro sull’interiorità e sulla relazione, sul nemico e sui conflitti; desiderio di diventare protagonisti del cambiamento possibile nei propri territori. Nel corso dell’esperienza emergono poi, inevitabilmente, altre caratteristiche rilevanti, poiché gli stessi ragazzi, mettendo in gioco fragilità e punti di forza nel processo formativo, forniscono risposte sempre nuove e stimolanti circa l’impatto che la formazione del Quarto Anno ha su di loro, sulla loro crescita, sulle loro scelte future.

L’esigenza di sottoporre a osservazione il Quarto Anno deriva

dunque dalla sua stessa valenza euristica, la quale implica la necessità di adottare strumenti di indagine in grado di monitorare le trasformazioni degli studenti, per quanto concerne la conoscenza di se stessi e l'accoglienza degli altri, le attitudini relazionali e sociali tradotte in progetti di azioni innovative, con un *focus* specifico sui temi del pregiudizio e del conflitto intra-interpersonale.

In definitiva, possiamo affermare che il Quarto Anno e la ricerca "Fionda di Davide" sono basati sul presupposto che l'educazione possa e debba contribuire al delicato compito di trasformare la mentalità e la visione del mondo. Questo compito è chiamato "compito generativo": il valore di una sfida, di un percorso che faccia tesoro di ciò che le generazioni precedenti ci hanno lasciato in consegna. Far memoria del passato, come ci ricorda Liliana Segre, è buona pratica per superare l'odio e l'indifferenza nel nostro presente; memoria trasformata in esperienza progettuale da condividere, nel rispetto della pluralità e della risoluzione pacifica dei conflitti, i due cardini della cittadinanza attiva e democratica.

BIBLIOGRAFIA

- Alici L. (2012), *Fidarsi. Alle radici del legame sociale*, Edizioni Meudon, Trieste.
- Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano-Udine.
- Arendt H. (1995), *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Arendt H. (2019), *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Mimesis, Milano-Udine.
- Audigier F. (2002), Concetti di base e competenze chiave per l'educazione alla Cittadinanza Democratica, *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2009), *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Berruto M. (2019), *Capolavori. Allenare, allenarsi, guardare altrove*, ADD Editore, Torino.
- Besozzi E. (2009), *Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini*, in Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma.
- Bertoni A. (2021), *Passi di gruppo*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo.
- Buber M. (2011), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo.
- Camoletto R.F. (2003), Una vecchia storia: il processo di individualizzazione nella seconda modernità, *Quaderni di Sociologia*, 32, 188-196.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2012), *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa. Sfide ed opportunità delle politiche educative*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Cotesta V. (2004), *Sociologia del mondo globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Damon W. (2004), What is Positive Youth Development?, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Dell'Avanzato S. (2010), *Verso una comune cultura politica. Competenze e processi per la cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Dell'Avanzato S., Ridolfi F. (2020), L'approccio relazionale alla trasformazio-

- ne dei conflitti. Il Metodo Rondine nel percorso formativo dei giovani della World House, *Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica*, 8, 52-64.
- Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Editore Anicia, Roma.
- Donati P. (2019), *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Ellerani P. (2014), *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*, in Alessandrini G. (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed: A Review*, Norton, New York.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Galtung J. (2000), *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*, United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP), UN, New York.
- Giannelli A. (a cura di) (2019), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Goleman D. (2012), *Leadership emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Goussot A. (2015), I rischi di medicalizzazione nella scuola: paradigma terapeutico o pedagogico?, *Educazione Democratica*, V/9, 15-47.
- Grotti A. (2019), *Come comunicare. Sei mappe per orientarsi tra digitale, linguaggi, comunicazione, mass media, social, fake news, cittadinanza, formazione, futuro*, Nuova Phomos, Città di Castello.
- Habermas J. (1998), *La nuova oscurità. Crisi dello stato sociale ed esaurimento delle utopie*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Iafrate R. (2021), *Postfazione. Con gli occhi della psicologia sociale*, in Vaccari F., *L'approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori E. (2009), *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2021), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2021*, Il Mulino, Bologna.
- Lerner R.M. (2005), *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*: White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine, National Academies of Sciences, Washington.
- Lizzola I. (2018), *Sull'Educare. Omaggio a don Lorenzo Milani*, Centro Formazione e Lavoro, A. Grandi, Bergamo.
- Luatti L., a cura di (2009), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma.
- Maffesoli M. (2004), *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Guerini e Associati, Milano.
- Mariuzzo A., a cura di (2020), *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, La Scuola, Brescia.

- Massaro S. (2005), *L'educazione difficile nella società della globalizzazione. Principi e metodologie*, Adriatica Editrice, Bari.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano.
- Milani L. (2007), *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Milito D., Tataranni A. (2019), *Didattica innovativa nell'era digitale*, Anicia, Roma.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Musso S. (2014), *Habitat e habitus: una definizione antropologica*, disponibile al sito ebatitah.it.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Rampazi M. (2020), *Dilemmi globali. Introduzione alla sociologia della globalizzazione*, Egea, Milano.
- Sancassani S., Brambilla F., Casiraghi D. (2019), *Progettare l'innovazione didattica*, Pearson, Torino.
- Sassen S. (2008), *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino.
- Schellenberg J. (1996), *Conflict Resolution: Theory, Research, Practice*, State University of New York Press, New York.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Stoppa F. (2014), *Istituire la vita. Come riconsegnare le istituzioni alla comunità*, Vita e Pensiero, Milano.
- UNESCO (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO, Open access resource, Paris.
- Vaccari F. (2018a), *StoRYcycle*, Pazzini, Villa Verucchio (edizione bilingue).
- Vaccari F. (2018b), *Metodo Rondine. Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Villa Verucchio (edizione bilingue).
- Vaccari F. (2020), *Il futuro di Rondine*, scritto a uso interno, Rondine Cittadella della Pace.
- Vaccari F. (2021a), *Sezione Rondine. Un'offerta alle scuole italiane raccontata con i mattoncini*, Rondine Cittadella della Pace, Arezzo.
- Vaccari F. (2021b), *L'approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*, FrancoAngeli, Milano.
- Veneziani M. (2006), *Comunitari o liberal. La prossima alternativa?*, Laterza, Roma-Bari.
- Wallensteen P. (2019), *Understanding Conflict Resolution*, SAGE Publications Ltd., London.
- Zamagni S. (2005), *Gratuità e agire economico: il senso del volontariato*, Working Paper n. 9, Facoltà di Economia di Forlì, Corso di Laurea in Economia delle Imprese Cooperative e delle ONP.

PARTE SECONDA.
LA RICERCA “FIONDA DI DAVIDE”

a cura del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo

Ringraziamo tutti gli studenti e i genitori
che si sono resi disponibili a partecipare a questa ricerca.
Senza la loro collaborazione tutto ciò non sarebbe stato possibile.

Un grazie sincero anche a Federica Lelli
per il suo aiuto nella gestione dei dati
e a Laura Battistoni
per l'attenzione dedicata alla parte teorica.

Infine, un grazie a Stefania Ballerini
per aver condiviso con noi la prima parte di strada.

1. I FONDAMENTI TEORICI

di Lucia Malberti

Nel 2015, da parte dell'Associazione Rondine Cittadella della Pace, è stato conferito al Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo l'incarico di realizzare una ricerca sul Quarto Anno Liceale d'Ecceellenza di Rondine (di seguito come QAR).

La ricerca è volta a monitorare sia il cambiamento che avviene negli adolescenti grazie all'incontro con il Metodo Rondine, sia l'impatto di questo metodo in ambito scolastico. Attraverso uno studio preliminare sono stati individuati nella letteratura psicosociale i contenuti teorici più rilevanti rispetto agli obiettivi della ricerca. Teoria e prassi sono qui strettamente congiunte, secondo il modello dell'*action-research*, dove la ricerca prevede una partecipazione attiva alla definizione del progetto studiato.

Prima di intraprendere questo viaggio teorico, riteniamo opportuna una premessa sul concetto, affatto scontato, di “formazione”. L'etimologia di questa parola rimanda a “dare forma”, “foggiare”, “comporre”, “produrre”; da qui due diverse concezioni della prassi formativa: la “formazione data” e la “formazione costruita”. Con “formazione data” s'intende «la formazione classica, caratterizzata essenzialmente come trasmissione di contenuti, competenze, atteggiamenti da apprendere in forma replicativa (Carli, Grasso, Paniccia, 2007, p. 14)». Essa è concepita aprioristicamente, si basa sul mito contenuto-contenitore e su un forte rapporto asimmetrico docente-discente. Con “formazione costruita” s'intende invece quella «concepita come spazio di elaborazione dei significati che si strutturano nella specifica situazione di apprendimento» (*ibidem*), in funzione di un accordo tra le parti situato storicamente e ancorato a contesti organizzativi. Il Metodo Rondine, in quanto percorso di educazione e formazione, implica il mettersi in gioco come essere

umano con la propria unicità e integralità, partecipando a un contesto complesso e dinamico, in uno scambio vicendevole, iscritto in un preciso momento della storia viva di Rondine.

Nel primo paragrafo ripercorreremo in forma sintetica alcuni costrutti centrali del Metodo Rondine: *l'habitat relazionale*, *il conflitto* e *il nemico*.

Nel secondo paragrafo metteremo a fuoco gli aspetti psicologici centrali dell'adolescenza, relativi allo sviluppo dell'identità e alla rappresentazione del sé. Sono questi i concetti che abbiamo ritenuto significativi ai fini della rilevazione del cambiamento degli studenti, i quali passano da un'attitudine prevalentemente individualistica ad una centrata sulla relazione.

Nel terzo paragrafo esploreremo il ruolo e le funzioni del gruppo-classe nel QAR e il modo in cui le relazioni interpersonali che s'instaurano nel gruppo si interfacciano con una comunità sociale allargata. Le esperienze psicosociali del gruppo-classe e il rapporto con la comunità di Rondine costituiscono *l'habitat* entro cui sperimentare una relazione *ex-novo* volta allo sviluppo di se stessi. Approfondiremo cosa significa diventare *leader* grazie a una competenza che permette di conoscere la propria interiorità e le proprie emozioni, in particolare quelle vissute nella dinamica relazionale.

Nel quarto paragrafo vedremo come è possibile favorire lo sviluppo di una consapevolezza etica nello studente del QAR attraverso l'esperienza dell'approccio relazionale al conflitto. Vedremo inoltre come gli studenti iniziano un percorso di cittadinanza attiva; nei moduli del QAR si individua infatti un'offerta formativa volta allo sviluppo di una coscienza civica e di comportamenti socialmente responsabili.

Nel quinto paragrafo analizzeremo infine gli aspetti particolarmente rilevanti in relazione alla conclusione del percorso QAR: il dolore legato al termine dell'esperienza formativa e i possibili rischi e opportunità connessi al rientro degli studenti nelle loro comunità di origine.

1.1. I costrutti centrali del Metodo Rondine

1.1.1. Habitat relazionale

Il Metodo Rondine è un approccio relazionale per la trasformazione creativa dei conflitti, teso a facilitare un'evoluzione nei rapporti tra le persone. La relazione viene definita come spazio e tem-

po donato reciprocamente, come l'*habitat* nel quale gli individui rigenerano il senso della propria unicità e possono affrontare e trasformare positivamente il conflitto. L'*habitat* relazionale è uno spazio protetto all'interno del quale, riconoscendo la differenza e l'unicità di sé e dell'altro, si può costruire il *noi*, dimensione che non dissolve né esclude l'io e il tu, ma è luogo di scambio, interscambio e comunicazione. In questo contenitore psichico è possibile allenare «la capacità di mantenere la giusta distanza tra vicinanza/intimità e lontananza/estraneità» (Vaccari, 2021, p. 55), riducendo le invasioni reciproche, spesso involontarie o addirittura non percepite.

Questa nuova modalità di rapportarsi all'altro richiede un cambiamento profondo di mentalità; si tratta di promuovere un percorso di crescita che si sviluppi lungo la «scala della relazione» (*ivi*, p. 63). Secondo Vaccari, la crescita della relazione non è mai lineare e attraversa momenti di *shock* che permettono però alla relazione di consolidarsi; la *fiducia*, il *desiderio*, il *dialogo* e l'*esperienza del noi* sono i gradini attraverso i quali è possibile regolare la distanza fisica e psicologica dall'altro.

Sotto il profilo metodologico, Rondine sollecita quelle che Lizzola¹ chiama «esperienze di soglia»: uno spazio d'incontro delle narrazioni, un luogo di ascolto, una zona franca dove si fa esperienza di protezione e cura della vita reale. La soglia è un luogo di ricomposizione di sé, un luogo di visione condivisa con gli altri dove il futuro torna ad essere desiderabile (cfr. Lizzola, 2018, pp. 11-18; 2020).

Nell'*habitat* relazionale si può dare voce alla rabbia, alla paura e al dolore, emozioni che hanno bisogno di essere comunicate perché, se inesprese, creano una distanza che lacera la relazione e induce la degenerazione dei conflitti:

Qualora subentrasse una ostilità tale da svuotare di senso la relazione stessa, abbiamo visto che è possibile ricorre all'*habitat* per facilitare il superamento di situazioni oppressive o fortemente avverse (Vaccari, 2021, p. 88).

1.1.2. *Conflitto*

Il *conflitto* è qui inteso come attrito derivante dall'incontro tra le imprescindibili differenze dell'essere umano.

Ognuno vive naturalmente dinamiche conflittuali in famiglia, sul

¹ Ivo Lizzola è docente di Pedagogia generale e sociale all'Università di Bergamo.

lavoro, con se stessi, nelle relazioni sociali, in tutti i contesti di appartenenza; talvolta, il conflitto si manifesta in maniera momentanea e passeggera, velata o esplicita, talvolta le esperienze conflittuali vengono covate per anni, si ripercuotono e dilagano in ogni ambito del vissuto. Il conflitto è una dimensione permanente della vita:

[...] in una relazione ci sono sempre dei cambiamenti che urtano, come fa un attrito un po' sconvolgente (in latino *confligere* significa "urtare"); [...] nel momento di un qualsiasi attrito, si sprigionano forti energie psichiche – in sé neutrali – che richiedono tutto il *tempo di cura* necessario per essere trasformate in un conflitto creativo. Altrimenti l'iniziale violenza sfocia in una deriva bellicosa e poi distruttiva (Vaccari, 2021, p. 53).

Il conflitto può evocare sin da subito reazioni di evitamento e di difesa, perché è vissuto come un'interruzione faticosa ma, a ben vedere, ogni relazione è, in se stessa, una continua interruzione del proprio discorso ad opera dell'altro, un dialogo e non un monologo (cfr. Vaccari, 2018, p. 48). Anche secondo Allen² il conflitto è una parte strutturante di ogni relazione; impegnarsi ad affrontarlo entro un contesto adeguato, anziché eluderlo, come spesso accade, rappresenta un'opportunità rilevante di crescita.

Il percorso interno a Rondine offre la possibilità di dare voce a questo elemento ineludibile, il *conflitto*, svincolandolo dal significato negativo che sembra comunemente avere, a favore di una dimensione dapprima neutra e poi sempre più generativa. Ciò è possibile riconoscendo che i conflitti non sono risolvibili in modo definitivo come un qualsiasi problema, ma possono essere trasformati. In quest'ottica, il percorso del QAR allena la competenza a riconoscere le differenze e a utilizzare il potenziale creativo dei momenti di criticità, riappropriandosi di dimensioni conflittuali che prima non si era in grado di distinguere, siano esse psicologiche, relazionali, familiari o geopolitiche.

Grandi (2020)³ spiega che il conflitto può nascere anche dalla necessità di dividere con altri qualche cosa che prima ci apparteneva o che si poteva in qualche modo utilizzare in maniera esclusiva. Il passaggio saliente è in tal caso quello dal dividere al condividere: la condivisione arriva in seconda battuta ed è già frutto di elaborazione.

² Susan Allen è direttrice del *Center for Peacemaking Practice* alla George Mason University; si veda *Il conflitto come parte strutturante della relazione*, Rondine Academy, Arezzo, 2020.

³ Giovanni Grandi è docente di Filosofia morale all'Università di Trieste.

Riteniamo interessante riportare alcuni altri contributi teorici relativi al conflitto presenti nella letteratura di ambito psicosociale, tra questi la teoria del “conflitto reale” di Muzafer Sherif. Tale teoria, sviluppata a seguito di un esperimento, «parte dal presupposto che i gruppi sono tra loro in conflitto a causa di una incompatibilità di scopi» (Iafrate, Bertoni, 2018, p. 115) e afferma che il conflitto nasce quando c'è un oggetto da contendere, con l'instaurarsi di una competizione tra gruppi (interdipendenza negativa). L'inizio del conflitto avviene attraverso un atteggiamento di favoritismo dell'*in-group* e di discriminazione dell'*out-group* che degenera fino alla violenza. Il conflitto intergruppo diminuisce se si va oltre l'oggetto del contendere attraverso uno scopo sovraordinato che porta a collaborare. L'esperimento di Sherif mostra che alcuni atteggiamenti favoriscono comportamenti pro *in-group* (noi) e di discriminazione dell'*out-group* (loro).

Le sperimentazioni e gli studi che si sono occupati di approfondire questa teoria (Tajfel, Turner, 1979) evidenziano come l'identità sociale abbia bisogno di consolidarsi all'interno di un “noi” il quale, inevitabilmente, si confronta con un “loro”. La *teoria dell'identità sociale* (Tajfel, 1978) ci permette di capire questo fenomeno sul versante dell'interiorità sostenendo l'unità complessa dell'individuo che è insieme personale e sociale. Argomenti ripresi da Iafrate e Bertoni:

[...] le persone, nel momento in cui esprimono un favoritismo nei confronti dell'*in-group* e discriminano l'*out-group*, stanno solo cercando di difendere se stesse e la propria identità. Pertanto, potremmo affermare che ci troviamo di fronte a una specie di meccanismo di sopravvivenza dell'essere umano (2018, p. 118).

Nel loro lavoro di ricerca Iafrate e Bertoni⁴ danno una chiave di lettura psicosociale dell'esperienza di Rondine definendola

un laboratorio a cielo aperto nel quale è possibile vedere in atto le principali teorie psicosociali relative al conflitto intergruppi (*ivi*, p. 115).

Iafrate e Bertoni si rifanno all'*ipotesi del contatto* (Allport, 1954) secondo la quale l'ostilità intergruppi diminuisce se i membri dei gruppi entrano in contatto tra loro. I pregiudizi e gli stereotipi na-

⁴ Raffaella Iafrate, docente di Psicologia sociale, e Anna Marta Maria Bertoni, professore associato di Psicologia sociale, entrambe all'Università Cattolica di Milano, hanno diretto una ricerca valutativa sul campo affidata al Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia della medesima Università Cattolica.

scono dalla mancata conoscenza reciproca. Il contatto intergruppi deve però avvenire in determinate condizioni. Infatti, per Allport la riduzione del conflitto è possibile a fronte di *status* simile, contatto prolungato, sostegno istituzionale e un compito sovraordinato comune ai gruppi.

1.1.3. *Nemico*

Il Metodo Rondine articola un progetto educativo e formativo che mira a ritrovare la persona in quello che veniva vissuto come nemico. Con ciò si sviluppa l'attitudine a superare la diffidenza dell'incontro, si impara a costruire legami e a generare la possibilità di fidarsi. La fiducia nella relazione con l'altro è punto di partenza e, contemporaneamente, preziosa e continua conquista nel processo di decostruzione del nemico.

La sociologia contemporanea ci insegna che

[...] l'apprendimento della fiducia non riguarda solo i singoli individui ma anche i sistemi sociali che al pari degli uomini devono imparare a confrontarsi con le incertezze della complessità (Berti, 2005, p. 118).

In tali contesti, la diffidenza nel rapporto con l'altro si attiva in base a uno specifico funzionamento della mente che ci permette, appunto, di economizzare il pensiero e risolvere l'ambiguità.

Nell'ambito della psicologia clinica scrive Carli:

[...] la relazione con gli "oggetti" simbolizzati emozionalmente, che fonda il nostro rapporto con la realtà, è connotata dall'ambiguità: una difficile e quotidiana commistione di emozioni che portano a vivere l'altro come amico e al contempo nemico (2007, p. 382).

La psicologia clinica, che si occupa di relazioni, ci dice che da un punto di vista ontogenetico

[...] lo schema amico-nemico quale modalità di categorizzazione primaria, è propria di tutte le specie viventi e si può per certi versi identificare con la vita stessa. L'assenza o il mancato funzionamento di questo schema sarebbero incompatibili con la sopravvivenza dell'individuo e della specie (Carli, 1987, p. 43).

Vediamo allora come l'approccio relazionale al conflitto del Metodo Rondine legga il processo di trasformazione dell'ambiguità

nell'ottica della "co-costruzione e decostruzione del nemico". Attraverso la *scala del nemico* possiamo capire quali sono i gradini (atteggiamenti e/o comportamenti precursori) che portano all'immaginario del nemico, a partire dall'irriflessa *illusione* di aver compreso l'altro, sino al *miraggio*, inteso come proiezione di elementi immaginativi e inconsci che non trovano corrispondenza nel dato sensibile. Il processo evolve con un progressivo fallimento dell'*accomodazione psichica* e un conseguente inspessimento della *parete refrattaria* (cfr. le due dinamiche definite in Vaccari, 2021, pp. 71-75). In questa seconda fase del processo di costruzione del nemico

[...] agisce uno stravolgimento aggressivo per difendersi dalla realtà della persona concreta, e al miraggio/inganno subentra il fantasma stabile del nemico. La dinamica risponde ad una funzionalità precisa: il nemico è lì, davanti, definibile, dunque controllabile (*ivi*, p. 73).

Per uscire da questo inganno è necessario, secondo il Metodo Rondine, trovare nell'altro la persona sofferente. Nel processo di decostruzione del nemico, allo sblocco della comunicazione segue

[...] un passaggio all'incontro effettivo su uno spazio relazionale nuovo. Sono due sequenze che trasformano il dolore subito in sofferenza condivisa (*ivi*, p. 75).

Quello che il Metodo Rondine chiama "processo di decostruzione del nemico" richiede un momento di riconoscimento delle difficoltà dell'altro ma parallelamente anche di riappropriazione degli aspetti critici, quegli stessi aspetti "negativi", limiti, fragilità, con cui facciamo fatica a confrontarci. Lo "straniero" è l'esperienza intima che vive ciascuno di noi a partire dal confronto con parti di sé che appaiono estranee. Per capirsi con l'altro – l'estraneo fuori di noi – è necessario riconoscere e accettare la propria differenza e quella dell'altro, riuscendo a farle comunicare: per capirsi bisogna tradursi (cfr. Vaccari, 2018, p. 99; Vaccari, 2021, p. 59).

Il lavoro che si svolge a Rondine non è dunque quello di annullare le differenze, di censurare gli aspetti di conflitto, bensì di riconoscere la radice comune dell'umano. In linea con i risultati della ricerca di Iafrate e Bertoni (2018, p. 128), potremmo concludere nel modo seguente: io e il mio nemico siamo avvicinati dalla condivisione della nostra umana fragilità e questo è già un primo passo per iniziare il processo di de-costruzione. L'ambiente educativo può far

scoprire che i tratti distintivi della propria individualità, con le risorse, i limiti e le debolezze propri di ognuno, sono il minimo comune denominatore che caratterizza la varietà dell'unica condivisa condizione umana.

L'approdo del Metodo Rondine è la relazionalità pacificata: l'acquisizione per esperienza diretta di una consapevolezza dei rischi e delle opportunità di cui ciascuna persona è portatrice nella relazione. Si forma una speciale "competenza", ovvero il possesso di strumenti che sappiano prevenire la costruzione del nemico e avviarne o facilitarne la decostruzione nei contesti relazionali e sociali dove è già avvenuta (Vaccari, 2018, p. 24).

Secondo Vaccari (2021, pp. 77-79), la fondamentale esperienza intrapsichica di chi compie un percorso formativo basato sul Metodo Rondine è lo sviluppo di un "ponte generativo": cioè la capacità relazionale per cui le due parti straniere possono dialogare e ricomporsi nell'ospitalità, in una nuova armonia, in una nuova sintesi. Si comprende allora che la parola "ospitalità" è davvero al centro dell'umano, come attitudine che supera l'inganno del *nemico* e rigenera la fiducia verso l'altro.

1.2. L'adolescente: l'identità, la rappresentazione di sé, la persona

1.2.1. L'identità nell'adolescente e i sé possibili

Gli adolescenti, nel periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, si confrontano con i cambiamenti del proprio corpo, con le pressioni sociali legate alla ricerca di una direzione per il loro futuro e con la modulazione delle loro emozioni, amplificate dai movimenti ormonali. In questa fase evolutiva, gli stati dell'umore sono caratterizzati da variazioni più estreme e di minor durata. La crescita non consiste soltanto nello sviluppo di nuove emozioni, bensì soprattutto nella capacità di elaborare le emozioni in modo diverso e più articolato, acquisendo un controllo della loro manifestazione. È così che gli adolescenti possono imparare a mantenere un senso unificato di sé, trasversale ai diversi contesti relazionali (cfr. Riva, 2004, p. 123).

Fino a quando gli adolescenti non sentiranno consolidata la propria identità, la rete delle relazioni sociali, reali e virtuali, il contesto

culturale ed educativo in cui essi sono inseriti, influenzeranno in modo significativo l'universo dei loro valori e modelli di riferimento, ostacolando o facilitando le loro sfide evolutive individuali. Un contesto educativo appropriato fornirà a ogni studente l'opportunità di tenere insieme le diverse parti di sé, sentendosi un essere umano unico e integrato; si tratta di quell'originale analisi e sintesi creativa delle proprie qualità, senza la quale potranno ingenerarsi confusione e disorientamento. Ugualmente fondamentale il rapporto con i pari e l'appartenenza al gruppo (cfr. § 1.3); tali esperienze, esterne al contesto familiare, indirizzeranno le rappresentazioni di sé e del proprio futuro, fornendo un contenitore psichico collettivo dove la percezione di essere se stessi va a integrarsi con la percezione del riconoscimento da parte degli altri membri della comunità.

Tra gli studiosi che si sono occupati di approfondire il processo di formazione dell'identità, Erikson (1974) definisce l'identità come risultante dell'interazione tra la dotazione biologica, l'organizzazione ed esperienza personale e l'ambiente culturale in cui si è immersi. La formazione dell'identità è parte costitutiva delle diverse fasi del ciclo di vita: è radicata nell'infanzia e si sviluppa attraverso dei momenti di crisi che implicano conflitti da affrontare e compiti evolutivi specifici per ciascuna fase. Attraversare e ricomporre queste fratture permette di dare significato, forma e continuità all'esistenza. L'obiettivo della fase adolescenziale è la costruzione dell'identità concepita

[...] come sintesi e integrazione tra le diverse parti della personalità, come senso della continuità storica dell'io e come concordanza tra l'interiorità dell'io e l'esteriorità dei ruoli sociali del sé (Giacobbi, 2004, pp. 49-50).

Come Erikson ci insegna, è proprio nell'adolescenza infatti che diviene centrale la dialettica tra *identità* e *diffusione dell'identità*, quest'ultima intesa come un momento in cui l'identità rimane irrisolta; il felice esito di questa dialettica deriva dal consolidarsi delle acquisizioni delle fasi precedenti: *fiducia di base*, *autonomia*, *operosità* (cfr. Mitchell, Black, 1996, p. 168). La formazione dell'identità non è un processo lineare, senza battute d'arresto. Quando le spinte psicobiologiche dell'essere umano incontrano influenze culturali e ambienti educativi non attrezzati a sostenere efficacemente la crescita, la formazione dell'identità si complica. Crescere a volte significa fare dei passi indietro per poi tornare a evolvere e a trovare nuovi

equilibri. Non sempre si riescono a risolvere i compiti evolutivi nelle fasce d'età in cui “teoricamente” ciò dovrebbe accadere. La vita è infatti imprevedibile e al posto della *fiducia di base*, attesa nello sviluppo della prima infanzia, può instaurarsi un senso di *sfiducia di base* che minerà l'esplorazione, la crescita e il raggiungimento di un'*autonomia* nella regolazione del proprio corpo, nell'uso del linguaggio e del movimento.

Secondo Erikson, se a un senso di *autonomia* si sostituiranno la *vergogna* e il *dubbio*, nello stadio successivo sarà difficile per il bambino acquisire un senso di *competenza* e di capace *operosità*; questa crisi potrebbe risolversi in un senso di *inferiorità*, che peserà sugli esiti delle sfide evolutive dell'adolescenza. La crescita può dunque contemplare molteplici e disparati percorsi evolutivi; ci saranno adolescenti che affronteranno la sfida della costruzione dell'identità privi delle risorse che potrebbero renderli sicuri, soddisfatti, capaci di poter pensare anche agli altri. Incontreremo spesso adolescenti fragili e arroccati su di sé nel tentativo di difendersi da un mondo talvolta negligente o violento, un mondo che può averli lasciati crescere da soli alimentando così la loro sfiducia.

La formazione di un'identità solida che permetta di esplorare e mettersi in gioco nel mondo è il compito centrale dell'adolescenza che, se non opportunamente affrontato, lascerà il posto a un senso di pervasiva confusione. Una confusione di ruoli che può avere un effetto paralizzante di fronte alle scelte per il proprio futuro e può rendere inconsistente la fedeltà verso i propri valori e i propri impegni. L'adolescenza sarà allora la cassa di risonanza delle difficoltà vissute in ogni stadio precedente; il momento in cui fare i conti con la risoluzione dei compiti evolutivi irrisolti.

Viceversa, un buon esito nelle prime fasi apre la strada alle successive sfide evolutive che mirano a costruire *l'intimità, la generatività e l'integrità dell'io*. Tali sfide metteranno i giovani di fronte all'esigenza di dover scegliere una loro prospettiva di sviluppo, rinunciando alle altre possibili. Gli adolescenti contemporanei sono esposti a un'immense quantità di informazioni e ai più disparati modelli di riferimento identitari che, in alcuni casi, rimangono confinati nelle cronologie dei loro *smartphone*. Un ruolo importante riveste qui la scuola dove gli adolescenti, se ascoltati, possono analizzare criticamente e condividere con i pari e gli adulti l'*esplorazione* delle possibili direzioni di crescita verso le quali si stanno orientando. Tale confronto può aiutare a mettere in luce la fattibilità e la sostenibilità degli orizzonti progettuali ai quali essi aspirano. La scelta tra le mol-

teplici possibilità identitarie sarà infatti corrisposta dall'*impegno* concreto nel perseguimento delle mete, solo se queste saranno realistiche e sostenibili (Marcia, in Palmonari, 1993, p. 72).

L'adolescente si trova quindi a districarsi tra vissuti antitetici: da una parte vive forti spinte regressive verso la dipendenza infantile, dall'altra uno spirito di indipendenza che oscillerà tra la ricerca di un sé, a cui essere fedele, e uno sprezzante rifiuto di ogni compromesso che limita la possibilità di integrazione. Secondo Winnicott (1974, pp. 229-244) l'obiettivo della fase adolescenziale è quello di raggiungere l'indipendenza individuale, concepita come una forma evoluta e matura di dipendenza dall'altro.

La crescita dell'essere umano, come abbiamo visto, non è un processo individuale con una direzione determinata una volta per tutte, ma è il prodotto di un cammino relazionale. L'*identità sociale* (Tajfel, in Licciardello, 2015, p. 65) è l'immagine che un individuo ha di se stesso, in relazione al proprio ruolo e posizionamento nel contesto di appartenenza, mentre l'*identità personale* (Deschamps, in Licciardello, 2015, pp. 78-79) è data dalla combinazione di qualità e caratteristiche che differenziano ogni individuo dall'altro. Gli adolescenti arrivano alla formazione del proprio sé attraverso l'identificazione delle caratteristiche che li differenziano dagli altri e li rendono unici, ma anche grazie ai tratti di somiglianza con l'altro. Si noti però che le differenze, se vissute come scarto da un modello ideale, possono apparire quali limiti, *deficit* da ricondurre a una presunta ideale normalità e, come tali, possono alimentare paura, insicurezza e inadeguatezza slatentizzando dinamiche conformiste di omologazione.

L'adulto, che si pone in ascolto del mondo interiore dei giovani, può aiutarli a confrontarsi con la difficile domanda esistenziale: "Chi sono io?". La risposta a questa domanda non è data una volta per tutte; gli eventi della vita ci portano a riflettere ricorsivamente su questo tema, non solo in adolescenza, si pensi ad esempio a tutte le volte che si entra in una nuova relazione. La rappresentazione del proprio sé si realizza quindi in un contesto comunicativo dipendente dalla stabilità della rete sociale in cui l'adolescente è inserito:

L'originalità del sé sarà in rapporto con le esperienze soggettive del mondo e con le interpretazioni personali che se ne danno (Damon, Hart, in Palmonari, 1993, p. 83).

In questo processo di interazione con il contesto sociale, l'individuo, in base alle inferenze fatte a partire dai rimandi degli altri, definirà la sua teoria su chi pensa di essere (Mead, in Palmonari,

1993, p. 85). In tal modo, potrà sviluppare e consolidare la propria autostima, data dal rapporto tra il *sé percepito* – ovvero dalle caratteristiche, abilità e qualità che si riconosce anche grazie al confronto sociale – e il *sé ideale*, che rappresenta tutto quello che avrebbe piacere di essere (James, in Licciardello, 2015).

Una salda autostima ci dà la forza di rischiare e sbagliare, di assumerci rischi calcolati, di percorrere strade divergenti per risolvere problemi comuni. L'autostima è un traguardo che si costruisce attraverso il superamento delle sfide di ogni giorno, non si acquisisce una volta per tutte e alcune esperienze dolorose possono danneggiarla significativamente. L'autostima condiziona il nostro modo di affrontare le difficoltà, le crisi e i momenti di cambiamento, così come le scelte per il futuro e l'apertura ai "sé possibili": «I sé possibili derivano dalle rappresentazioni di sé nel passato e comprendono le rappresentazioni di sé nel futuro» (Markus, Nurius, in Palmomari, 1993, p. 84) e svolgono una duplice funzione: servono a definire gli scopi e le motivazioni orientandosi tra il sé attuale (percezione di sé attuale), il sé ideale (come si desidera diventare) e il sé temuto (cosa si vuole evitare). I sé possibili «incidono nella valutazione e interpretazione di azioni, emozioni e comportamenti che riguardano la sfera presente» (*ibidem*).

Gli adolescenti, se accolti nella loro fragilità, possono recuperare margini di libertà e autorealizzazione. Le relazioni che aiutano a crescere rigenerano vite segnate dal dolore, gettano semi che generano futuro e ampliano le possibilità di scelta. L'ottica umanistico-esistenziale, di cui fa parte l'approccio "centrato sulla persona" sviluppato da Rogers (1983),

[...] ritiene che ogni essere umano, al di là dei suoi inevitabili condizionamenti, possa usufruire di un margine di scelta, che ciascuno può, se vuole, imparare a gestire nel modo migliore e più consono alla sua autorealizzazione (Cugini, 2001, p. 25).

Saper ascoltare il proprio mondo interiore è una competenza non scontata, un prezioso bagaglio che gli studenti possono acquisire per affrontare il mondo fuori dalla scuola; ciò richiede allenamento e confronto con gli altri, richiede una relazione in cui si dica: "io sono qui per te, ti sto ascoltando e quello che provi, qualunque cosa sia, ha un senso". Questo permette di non crescere sordi e spaventati dalle proprie emozioni, ma di aprirsi alla meravigliosa scoperta degli universi interiori che ognuno di noi porta con sé.

1.2.2. *Divenire persona a scuola*

Ci interessa qui approfondire come nell'adolescenza, e in particolare nel contesto scolastico, lo studente possa passare dal viverci come individuo a percepirsi come persona:

Persona: è il *divenire* dell'essere umano. Alla nascita, sotto il profilo educativo, si è persone "in potenza" e poi, grazie alle relazioni familiari e amicali, potrà svilupparsi la consapevolezza della propria e altrui *unicità*» (Vacari, 2021, pp. 30-31).

Il cambiamento che porta l'individuo a trasformarsi nella persona rappresenta una seconda nascita; come scrisse Rousseau nell'*Èmile*, nasciamo due volte, una per esistere e una per vivere. Saper guardare se stessi in relazione agli altri, senza percepire la differenza come una minaccia, è condizione necessaria a rendere l'individuo persona.

Il passaggio da un'idea di sé come individuo a un'immagine di sé come persona è possibile se il contesto scolastico valorizza la dimensione relazionale ed esistenziale. La scuola può insegnare a tenere insieme le differenze e a raggiungere obiettivi coordinati e condivisi nel rispetto delle identità altrui. Alla scuola è affidato il compito d'insegnare alle generazioni di futuri cittadini che la convivenza con la diversità ha un potenziale generativo prezioso, in grado di aprire prospettive altrimenti inimmaginabili: affinare molteplici competenze (emotive, relazionali, cognitive, linguistiche, sociali ecc.); ampliare i propri orizzonti e ridefinire l'immagine di se stessi; uscire da rappresentazioni legate a ruoli e dinamiche sociali pregresse; valorizzare le criticità del passato per dare nuovo respiro al futuro.

Queste premesse restano tuttavia troppo spesso relegate sul piano ideologico piuttosto che tradursi in pratiche effettive. Nella scuola contemporanea appare tutt'altro che scontato trovare contesti che favoriscano la formazione di adolescenti che si pensano in relazione (con l'altro, con il gruppo-classe, con i docenti ecc.). Un requisito fondamentale affinché si realizzino questi processi virtuosi è la costruzione di spazi e momenti pensati espressamente per dare voce all'interiorità dei vissuti degli adolescenti.

Per comprendere le potenzialità trasformative intrinseche all'esperienza del QAR, è importante ricordare la multidimensionalità della persona in relazione. Quando s'incontra una persona, non s'incontra solo il suo presente ma anche la storia dei suoi vissuti

precedenti, la quale influenza il suo modo attuale di porsi nelle relazioni interpersonali (io e te), quelle in cui le persone interagiscono a partire dalle caratteristiche individuali piuttosto che dalle loro appartenenze (cfr. Iafrate, Bertoni, 2018, pp. 117-118). L'emozione provata, il bisogno che essa esprime e l'affetto scambiato rendono significativa la relazione e creano la possibilità di sviluppare un legame. All'origine del legame è possibile rintracciare la fiducia, la capacità reciproca di farsi carico dell'altro, alimentando la speranza e le attese del singolo per il futuro.

1.3. Il valore del gruppo e della comunità di appartenenza

1.3.1. Il gruppo: caratteristiche e funzioni

Il gruppo implica un'eccedenza: è qualcosa di più della somma delle singole parti, è una totalità dinamica, basata sull'interdipendenza dei suoi membri (Lewin, 1971). Non è quindi meramente somma di fenomeni disparati, occasionali e casuali, bensì è una realtà organizzata e vivente

[...] un fenomeno complesso, ad alta densità psicologica, sia sul piano dei processi cognitivi attivati, sia sul piano delle manifestazioni emotive emergenti (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992, p. 22).

Come specifica Turner:

Il gruppo diventa rilevante per il suo essere psicologicamente significativo per i suoi membri; [...] esso influenza i loro atteggiamenti e comportamenti, non è semplicemente un gruppo nel quale si è oggettivamente inclusi, ma è un gruppo soggettivamente importante nel determinare il comportamento (1999, pp. 15-16).

L'interazione interna al gruppo può sviluppare "coesione", intesa come l'emergere delle uguaglianze che consentono di fissare legami e orientarsi alla percezione dei vantaggi a essi correlati. La coesione è il primo elemento posto alla base della formazione del gruppo, della condivisione delle regole, del sentimento di piacere che deriva dall'essere assieme agli altri, supportati dalla loro presenza:

L'interazione produce un esser dentro alla situazione, [...] un avere coscienza dell'esistenza di un insieme (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992, pp. 25-27).

In ogni gruppo esistono aspetti di struttura e aspetti di processo. Per quanto riguarda la struttura, sono rintracciabili dei ruoli – collegati ad aspettative circa il comportamento prescritto per chi li ricopre – e sono individuabili il potere e il valore ad essi associato. È quindi possibile identificarne la *leadership* – nella figura di chi influenza il comportamento degli altri membri – e le norme che regolano il gruppo stesso. Tra gli aspetti di processo, che riguardano le dinamiche relative allo sviluppo e alla vita di un gruppo, sono significativi: l'iniziazione, la socializzazione, lo sviluppo, la produttività, i processi comunicativi e il conflitto nel gruppo o fra gruppi. La vita dei gruppi può essere riferita a dinamiche interne ai gruppi e a dinamiche tra gruppi diversi. Queste relazioni intergruppo, come abbiamo visto parlando del conflitto, possono essere orientate alla cooperazione o alla competizione.

Nei diversi percorsi del QAR, gli adolescenti si mettono in gioco in prima persona e acquisiscono strategie di apprendimento cooperativo che riducono il pregiudizio intergruppi (Deutsch, in Licciardello, 2015, p. 165). I gruppi, infatti, possono arroccarsi in se stessi quando non si riconoscono le dinamiche inconsce che li attraversano. A tal proposito, Bion (1971) spiega che il contatto con il gruppo può generare una forma di regressione inconscia e una conseguente perdita di individualità. È così che il gruppo può diventare causa di grandi frustrazioni per i suoi membri.

L'elaborazione dei nodi conflittuali, affrontata anche nel Percorso Ulisse, permette di iniziare a capire i contesti e le emozioni ad essi collegate. Imparare ad ascoltarsi e a riconoscere i propri bisogni, desideri e vissuti previene l'agire inconscio svincolato dalla consapevolezza. Quest'esperienza contribuisce significativamente a sviluppare la capacità di analisi della vita sociale e del rapporto con l'estraneità:

L'estraneo suscita in noi una reazione, non perché del tutto nuovo o sconosciuto, ma perché non corrisponde puntualmente alle nostre convinzioni o aspettative, tant'è che lo definiamo per ciò che gli manca (Di Maria, Lavanco, 1999, p. 14).

In questi casi la *negazione dell'estraneo* (Carli, 2000) compromette la possibilità di far convivere le differenze portando a processi di assimilazione fusionale o viceversa di evitamento.

1.3.2. *Diventare leader di se stessi*

Con “*leadership*” si intende lo svolgimento di quelle azioni che aiutano il gruppo a realizzare gli obiettivi da esso ritenuti importanti. Si riferisce non soltanto alla «funzione di colui che conduce, dirige, guida un gruppo» (Piéron, in Licciardello, 2015, p. 308) ma anche a una funzione emergente della vita del gruppo. La *leadership* incide nella storia e nella dinamica delle relazioni che caratterizzano il gruppo, producendo effetti sul clima generale e sulla qualità degli obiettivi. Il confronto diventa lo stimolo a riconoscere i propri limiti in funzione delle mete, a migliorare se stessi e il gruppo a cui si partecipa. La *leadership* è dunque un’espressione del gruppo (Cattel, Fodor, in Licciardello, 2015, p. 145).

Con questo termine s’intendono altresì diversi stili di interazione che riguardano la predisposizione a orientare e accompagnare le persone appartenenti al contesto di riferimento. La *leadership* non è un obiettivo ma un processo, una condizione interiore e personale, legata all’essere di ogni individuo. Diversi studi hanno evidenziato le caratteristiche che permettono a un *leader* di risultare efficace:

Sul piano cognitivo, vengono indicate le capacità di analizzare i dati relativi alla situazione, fare anticipazioni funzionali ai cambiamenti, individuare con prontezza e creatività i nodi problematici e le possibili soluzioni alternative (*ivi*, p. 146).

Ancora, secondo Licciardello, sul piano relazionale tali caratteristiche si manifestano mediante la capacità di cogliere i bisogni, ottimizzare le risorse, comunicare con uno stile empatico, accettare la diversità, gli oneri del ruolo e non perseguire l’autoaffermazione; mentre, sul piano emotivo, troviamo la capacità di sviluppare una maturità affettiva che consente di comprendere i propri vissuti, di non subire le proprie emozioni e di agire in un clima di reciprocità evitando la comunicazione, anche indiretta, di aggressività.

A Rondine si lavora per costruire un modello di *leader* orientato alla relazione, con particolare abilità di risonanza emotiva. La *leadership* risonante (Boyatzis, Mckee, 2006) si fonda sull’intelligenza emotiva (Goleman, 1997) la quale fornisce gli strumenti essenziali: consapevolezza e gestione di sé, consapevolezza sociale e gestione dei rapporti interpersonali. Un *leader* socialmente competente ha bisogno dell’intelligenza emotiva per individuare una progettualità comune e innovativa e saper mobilitare le attitudini migliori in chi lo circonda.

L'impianto formativo del QAR offre la possibilità agli adolescenti di maturare tratti tipici della *leadership* e aprirsi alla consapevolezza del proprio essere non solo adolescenti e studenti, ma anche cittadini capaci di prendere parte attiva alla vita delle comunità locali di appartenenza. La riflessione attivata in questo percorso previene l'instaurarsi di dinamiche narcisistiche secondo le quali

[...] le gratificazioni provengono essenzialmente dal fatto di essere oggetto d'amore di tutti e nello stesso tempo il centro del processo decisionale (Kernberg, 1999, p. 95).

La gestione del sé rappresenta dunque un aspetto centrale nel QAR: gli adolescenti si adoperano al fine di diventare buoni *leader* di se stessi, nel tentativo di superare egoismo e narcisismo, imparando ad ascoltare il proprio dialogo interiore. Attraverso tale lavoro potranno imparare a calarsi nei panni degli altri in modo empatico, riconoscendo le altrui difficoltà, considerando con rispetto i sentimenti e i punti di vista altrui e tenendone conto nelle proprie decisioni.

1.3.3. *L'adolescente nel gruppo-classe*

All'interno della comunità di Rondine l'apprendimento non è inteso come l'acquisizione performativa di una competenza tecnica e contenutistica, ma emerge soprattutto nella sua valenza di strumento cooperativo. La costruzione della capacità riflessiva, che Piaget e Inhelder (1971) attribuiscono alla fase del ragionamento ipotetico deduttivo, non si sviluppa per una semplice maturazione neurologica ma rappresenta un processo continuo e graduale fortemente influenzato dalla stimolazione fornita dall'ambiente culturale (Lancini, 2004). Imparando a pensare, l'adolescente matura sia la capacità di progettare il futuro, sia la capacità di riflessione sui propri processi di pensiero (metacognizione).

Bandura sostiene che gli eventi cognitivi, affettivi e biologici, insieme alla condotta del soggetto e dell'ambiente, interagiscono e si influenzano vicendevolmente. La condotta attiva del soggetto (*agency*) è infatti strettamente connessa alla propria *autoefficacia percepita* (Bandura, 1977). L'apprendimento nel gruppo-classe potrà rafforzare la convinzione di essere all'altezza delle situazioni in cui si è coinvolti, anche sulla base della percezione di autoefficacia maturata nelle esperienze passate. Quando la capacità degli adolescenti

di *autoregolarsi* nel confronto con i propri vissuti interiori è accompagnata da un senso significativo di autoefficacia (Zimmerman, in Pietropolli Charmet, 2000), si costituisce una solida base per l'apprendimento e il successo scolastico. Gli adulti competenti, preposti alla relazione con il gruppo-classe, dovrebbero saper accompagnare la crescita nell'accezione qui espressa.

All'interno del gruppo-classe, lo studente deve essere in grado di accogliere la propria dimensione psicologica e acquisire la capacità di monitorare con consapevolezza i processi trasformativi che lo coinvolgono. Ognuno dovrebbe potersi sentire prima di tutto persona, portatrice di emozioni complesse, in relazione con l'altro che condivide la stessa formazione.

L'esperienza del dolore è un passaggio obbligato del percorso evolutivo; la sua condivisione con i coetanei porterà i nostri studenti a superare l'illusione dell'onnipotenza infantile. Impareranno quindi ad accettare se stessi come esseri umani imperfetti, al pari degli adulti che li circondano (Meltzer, in Maggiolini, Pietropolli Charmet, 2004). Il gruppo aiuta a costruire e a definire la personalità, favorendo il processo di *separazione e individuazione* dalle figure di riferimento e fornendo sicurezza emotiva e sostegno all'autostima (cfr. Mahler, Pine, Bergman, 1978). Ciò consente lo sviluppo di un senso d'identità personale (Deschamps, in Licciardello, 2015) che si completa quando la percezione di se stessi è integrata con la percezione del riconoscimento da parte degli altri. L'identità personale, a sua volta, permette la definizione dei ruoli sociali di ognuno e orienta il perseguimento delle mete significative delle biografie individuali.

La classe rappresenta quindi un gruppo stabile di grande potenza emotiva che, grazie alla sua eterogeneità, fornisce un'ampia gamma di possibilità di identificazione e rispecchiamento, così da sostenere la diversificazione delle "traiettorie evolutive".

1.3.4. *Comunità di appartenenza nel Quarto Anno Rondine*

Il QAR si svolge entro una relazione *ex-novo* di comunità che si sviluppa concretamente nel borgo di Rondine. Nell'esperienza del QAR il gruppo-classe rappresenta la comunità primaria alla quale lo studente sente di appartenere. Al contempo, gli studenti intuiscono di entrare a far parte di una *comunità* allargata, rappresentata

dal mondo Rondine nel suo insieme. In questo anno, gli studenti giungono a sedimentare un sentire comune non solo nel qui e ora dell'esperienza in corso, ma anche in riferimento ai propri territori di riferimento. I cambiamenti che l'adolescente attraversa saranno influenzati e influenzeranno le relazioni con queste comunità di origine.

L'etimologia controversa della parola "comunità" porta con sé una duplice accezione simbolica: dal latino *cum-munia* (che compie il suo incarico-*munus* con altri) e *cum-moenia* (mura, fortificazioni comuni). Il prefisso *cum* rimanda all'aspetto di relazione, con/insieme e, da un punto di vista simbolico, la parola evoca il senso di una globalità che condivide incarichi comuni, difesa e contenuta dalle stesse mura.

Brofenbrenner (1986) elabora un modello ecologico dello sviluppo umano che sottolinea l'interazione individuo-ambiente, ovvero «l'inscindibilità dell'individuo dall'ambiente in cui cresce e si sviluppa» (cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, pp. 58-59). Tra gli autori ricordati in tale testo, Murrell in particolare ritiene che «il benessere psicologico dipenda dall'accordo psicosociale», cioè dall'accordo tra le richieste del sistema, l'ambiente/comunità e i progetti dell'individuo (cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 61). Secondo la scuola di Chicago, nella lettura di Park, il concetto di comunità rimanda a tre idee centrali: «Il radicamento sul territorio, la presenza di una organizzazione sociale, l'interdipendenza tra i membri» (cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 117). Oltre a queste dimensioni, Amerio individua la relazione e la partecipazione (cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 117). Per Mc Millan e Chavis gli elementi costitutivi del senso di comunità sono il sentimento di appartenenza e di coesione generale, legato alla percezione del proprio potere, alle aspettative di soddisfazione dei propri bisogni e a una connessione emotiva condivisa (cit. in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, p. 118).

Nell'epoca dell'iperspecializzazione nella quale viviamo, il singolo individuo genera eccellenza quando è capace di esprimersi in modo sinergico come persona dotata della propria unicità all'interno di una comunità. Fare gruppo, gioco di squadra, sviluppare coesione con gli altri e saper chiedere aiuto sono il risultato di processi lunghi e complessi: gli studenti devono imparare a distinguere il proprio vissuto soggettivo dai reali e condivisi vissuti relazionali e sperimentare, con prove ed errori, la delicata costruzione di questi vissuti.

La propria singolarità, dunque, quando emerge in modo virtuo-

so, rappresenta un valore aggiunto percepito dal gruppo, il quale sviluppa la competenza di saper guardare al mondo e alle sfide del domani in maniera plurale e integrata. Il gruppo-classe è il contesto in cui vengono manifestati i bisogni psicologici soggettivi degli studenti; il bisogno di avere amici, di conquistare prestigio sociale, di scaricare aggressività (Carli e Mosca, 1980). Questi bisogni, se non riconosciuti, possono orientare il lavoro degli adolescenti verso modalità competitive e agonistiche, anziché verso strategie di *problem solving* cooperative.

Il cambiamento individuale è possibile attraverso la scoperta dell'interdipendenza positiva, nell'interazione immediata e nell'assunzione di responsabilità rispetto alla vita dell'intera classe. Apprendere in modo cooperativo educa i membri della classe ad analizzare e a monitorare l'andamento del gruppo di lavoro e il proprio percorso, mediando tra l'istinto di prevalere e il bisogno di essere accettati. Ciò permette di aprirsi al confronto e di chiedere aiuto, nell'eventualità di non saper fronteggiare le difficoltà con le proprie risorse, per il conseguimento di un obiettivo comune. L'apprendimento cooperativo offre inoltre l'opportunità di imparare come si costruiscono processi inclusivi e lavoro di squadra, cosa significa fidarsi ed essere solidali, quale parte integrante del sistema classe. Una tale esperienza costituisce un prerequisito essenziale per relazionarsi alle sfide del futuro.

L'unità gruppo, nel contesto adolescenziale, ha il compito di rendere sostenibile l'impervia avventura della crescita, affrontando i rischi e il dolore del passaggio alla vita adulta. I pari forniscono la risposta più efficace al bisogno dell'adolescente di trovare un contenitore stabile e rassicurante durante questa fase di oscillazioni e instabilità, in cui la famiglia può non riuscire a mantenere un ruolo autorevole. La classe aiuta a costruire e a definire la personalità dell'adolescente favorendo il processo di separazione dalla famiglia; fornisce sicurezza emotiva, sostegno all'autostima e alla definizione dei ruoli sociali e contribuisce fortemente alla costruzione di progetti sostenuti da ideali condivisi.

Il Metodo Rondine e l'*habitat* relazionale del gruppo-classe QAR si configurano dunque come una possibile risposta alle problematiche psicosociali della realtà odierna, connesse all'indebolirsi dei legami comunitari e all'emergere di una vasta frammentazione culturale. Da più voci viene infatti segnalato che i sistemi sociali sono esposti a un rischio di disgregazione se non hanno alla base comunità locali attive, in grado di sviluppare senso di appartenenza e di

promuovere processi democratici di convivenza (Ciucci, in Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002, pp. 121-122). Una formazione così progettata può essere intesa come un percorso che gli psicologi di comunità chiamano “*empowerment*”, ovvero l’opportunità per le persone, i gruppi e la comunità di esercitare un controllo attivo nella propria vita, di sviluppare consapevolezza critica, competenza all’azione collettiva e alla mobilitazione delle risorse (Rappaport, 1981; Francescato, Tomai, Mebane, 2004).

Consapevoli delle decisive funzioni del gruppo, gli studenti pongono un’estrema cura nel migliorare la qualità e il benessere della sua vita psichica, potenziando i vincoli che lo costituiscono quali la lealtà, l’affetto e il senso di appartenenza.

1.4. Dal noi relazionale al noi sociale

1.4.1. Sviluppo morale: dal conflitto alla riparazione

Il periodo adolescenziale è una fase complessa di trasformazioni caratterizzata da numerosi obiettivi tra i quali già Havighurst (1953) individuava come fondamentali: sviluppare una competenza civica, acquisire un comportamento socialmente responsabile, un sistema di valori e una coscienza etica. Secondo l’impianto formativo del Metodo Rondine è possibile per ognuno riflettere sui propri valori e capire come relazionarsi ai valori degli altri, superando il rischio dell’assunzione acritica di un’ideologia.

Grandi, docente del Percorso Ulisse del QAR, afferma che tutti noi subiamo continuamente l’esperienza di ingiustizia e privazione e, d’altra parte, la “*agiamo*” a nostra volta. Abbiamo già detto che il conflitto può nascere dall’esperienza di una mancata condivisione. La fraternità, intesa come condivisione, non è un evento naturale ma un processo complesso. L’esperienza del male è associata fin dall’antichità alla percezione della mancanza, della privazione. Si pensi ad esempio al pensiero di sant’Agostino, il quale riteneva che il male non esistesse se non come mancanza del bene. L’esperienza della privazione può essere vissuta dall’individuo come una forma di violenza.

Chi ha subito violenza porta con sé una domanda di giustizia che, se non viene ascoltata, può scatenare dolore e rabbia sino a instaurare una catena imprevedibile di nuova violenza. La violenza maggior-

mente temuta dalla comunità e dal singolo è proprio la violenza della vittima, quella che non ha trovato voce, quella che non è stata espressa. Girard (1980), nei suoi studi sulla violenza e sul sacro, ha rilevato che nella storia dell'umanità, in diverse culture, è rintracciabile l'utilizzo dei riti come mezzo per far fronte alla violenza che ciclicamente e imprevedibilmente riaffiora nelle comunità.

La giustizia riparativa si occupa di restituire protagonismo a tutti gli attori di un conflitto degenerato in una forma di violenza, al fine di risanare o quanto meno mettere in sicurezza la relazione e interrompere la catena del male (Grandi, 2020). Entrambi gli attori della relazione violenta necessitano di un contesto in cui dare voce e ascolto alla sofferenza subita o causata; essi si incontrano per comprendere cosa è accaduto e ponderare cosa può essere fatto per riparare alla violenza. La riparazione a cui siamo qui interessati non riguarda gli aspetti materiali ma quelli simbolici. Il riconoscimento dell'altro, come atto intenzionale psicologico, è uno strumento necessario per regolare la distanza/prossimità con gli altri; nel caso di chi ha agito violenza, si tratta di riscoprire parti di sé capaci di produrre un bene sociale che ripari il male inferto. Chi ha subito violenza può a sua volta, riconoscendo il male vissuto e la dinamica aggressiva che lo ha coinvolto, ritrovare la propria voce e dedicare il proprio impegno alle complesse problematiche relazionali vissute in prima persona.

Il riconoscimento dell'altro ha un ruolo non indifferente nell'attivazione della compassione. L'etimologia della parola deriva dal latino *cum* (insieme) e *patior* (soffro): letteralmente indica la partecipazione alla sofferenza dell'altro, il soffrire insieme. L'esperienza di compassione non è tuttavia solo un'emozione ma porta con sé anche un aspetto cognitivo. È vedere l'altro nella sua complessità e vulnerabilità, è comprendere le somiglianze tra noi e gli altri e il legame morale che ci unisce. La compassione non è dunque un sentimento momentaneo di simpatia, bensì una competenza che, come tale, può essere appresa, coltivata e praticata nei rapporti. La compassione come competenza è un elemento cardine nei processi di costruzione di pace, nel superamento della visione dell'altro come minaccia, come nemico. A partire dai concetti di giustizia riparativa, sviluppo della "bussola morale" e compassione – sviluppati rispettivamente da Grandi e Rothbart nelle lezioni di *Rondine Academy* (2020) – è individuato un terreno di condivisione in cui riconoscere la nostra comune umanità, ciò che ci rende simili oltre tutto ciò che ci distingue o separa.

1.4.2. Educazione alla cittadinanza attiva

Il QAR, come spiegato nella prima parte del presente libro, è un percorso di sperimentazione per l'innovazione didattica, rivolto a studenti di tutta Italia che intendono frequentare la classe quarta in un ambiente internazionale e diventare cittadini attivi nei propri territori. Possiamo intendere la cittadinanza in due modi: il primo «in senso tradizionale, come garanzia dei diritti sociali, civili e politici (*citizenship*)» e il secondo in un senso nuovo,

come controllo e contribuzione alle situazioni di vita quotidiana: è questa la cittadinanza attiva (*citizenry*), agita in prima persona [...] che si occupa della produzione e della riproduzione dei beni comuni: vivibilità, paesaggio, capitale relazionale, fiducia (Gelli, Mannarini, Attanasio, in Arcidiacono, 2004, p. 134).

A tal fine, gli studenti della *World House*, provenienti da zone di guerra, rappresentano per il QAR una rete formale e informale di contatti che facilita il cambiamento e lo sviluppo sociale. La *World House* è dunque una preziosa risorsa che rappresenta e genera capitale sociale. Il capitale sociale è considerato da diversi autori (Fukuyama, 1996; Putnam, 1997; Arcidiacono, 2004) come una particolare formazione culturale che favorisce la cooperazione e la partecipazione, fenomeno complesso frutto di fattori economici e politici storicamente situati. Gli studenti del QAR, al rientro a casa, potranno incidere sull'aumento del capitale sociale delle proprie comunità attraverso la partecipazione attiva in progetti socialmente utili, ideati durante la loro esperienza. Questi contenuti, seminati nella formazione, se coltivati con sapienza e costanza, consentiranno agli adolescenti di riconoscersi in una propria etica fondata sull'apertura comunitaria e l'ospitalità; la loro storia sarà testimonianza del fatto che

è possibile per tutti costruire uno spazio aperto e ospitale nella propria vita, in cui spogliarsi della estraneità e diventare *prossimi* (Venuleo, 2008, p. 214).

I ragazzi del QAR, nelle attività laboratoriali, partecipano attivamente alla produzione di beni comuni e al diffondersi di una cultura del dono. Riferendosi al pensiero di Caillé, scrivono ancora Gelli, Mannarini e Attanasio:

Il paradigma del dono ripensa l'azione sociale alla luce della relazionalità e del legame tra gli individui, come ciò che permette loro di fare società, di allearsi e associarsi (Arcidiacono, 2004, p. 135).

Questo fecondo *habitat* sarà la culla di un senso di responsabilità reciproca ed equità sociale favorito dalla partecipazione attiva alla vita della comunità di Rondine. Il QAR può rappresentare un percorso per imparare a pensare in questi termini, nel senso più alto della parola “politica”:

Politica: è l'*agire sociale* orientato oltre la propria cerchia, in vista del bene comune, anzi dei beni comuni del pianeta Terra. Dal “mio” al “nostro” e poi al “loro”, l'*agire* politicamente chiama a diventare cittadini del mondo, ovvero *cosmo-politi*, [...] andare oltre i confini dello spazio locale, cioè verso l'intera famiglia umana, e oltre il tempo attuale, cioè verso le future generazioni (Vaccari, 2021, p. 31).

1.5. La gestione del dolore per la fine dell'esperienza e il rientro a casa

1.5.1. Elaborare il lutto della fine attraverso la nostalgia

La comunità Rondine, nell'arco di un intero anno scolastico, diventa, dal punto di vista simbolico ed emozionale dello studente, una casa che lo accoglie e fa da cornice a una serie complessa di momenti densi e significativi. Il QAR si connota come un percorso stra-ordinario, come uno spazio e un tempo diverso rispetto a quello quotidiano, con un inizio e una fine ben determinati. Quando la coesione e l'interazione di un gruppo tra pari sono particolarmente intense e le esperienze al suo interno inedite e rilevanti, l'impatto psicologico dello scioglimento di questo gruppo può essere simile a quello prodotto dalla fine di un rapporto affettivo o di un lutto e può lasciare le medesime sensazioni di dolore e solitudine. Fornari, nell'approfondire il tema dell'elaborazione del lutto psicologico, afferma che l'intenso dolore della perdita è legato all'impossibilità di recuperare il rapporto e al non sentirsi più nei pensieri dell'altro (Fornari, in Licciardello, 2015).

Il rientro degli studenti in un contesto come quello di provenienza può essere talvolta delicato, difficile da elaborare e segnato da un sentimento di nostalgia. La parola “nostalgia” – dal greco

nostos (ritorno) e *algos* (dolore) – evoca un desiderio malinconico e violento del Paese natio, il dolore della lontananza da un contesto biograficamente e simbolicamente significativo. Nella nostalgia per Rondine emerge la differenza tra il contesto del gruppo che gli studenti avevano faticosamente costruito e il contesto di riferimento al quale fanno ritorno. Questo sentimento doloroso chiede di essere elaborato, in modo generativo, attraverso il mantenimento di una relazione col gruppo, continuando a sentirsi parte responsabile di una comunità che condivide gli stessi ideali e valori e opera, attraverso l'azione di ognuno, alla loro realizzazione.

1.5.2. I rischi e le opportunità associati al dolore del ritorno

La fine del gruppo riverbera sull'identità sociale (Forsyth, in Licciardello, 2015): l'elaborazione di questa fine può essere un forte stimolo alla ricerca di una nuova identità, oltre l'esperienza che si è vissuta a Rondine. Il rientro a casa per gli studenti del QAR presenta una variabilità di esiti connessa alle diverse risorse del contesto di provenienza. In mancanza di una rete sociale coesa, le *Rondinelle* (ex studenti del QAR), vivendosi come portatrici di una controcultura generativa di processi creativi, potrebbero trovarsi a subire un vuoto relazionale, mentre stanno ancora elaborando il dolore legato alla separazione dal gruppo-classe QAR.

Il ritorno a casa, nel proprio contesto d'origine, è una transizione complessa, come quella di chi torna da un lungo viaggio nel corso del quale ci si è “contaminati” con una cultura diversa, scoprendo aspetti di sé prima ignoti, cambiando il proprio modo di leggere la realtà, il proprio modo di sentire, pensare ed essere; una trasformazione che può tradursi in un senso di estraneità e non riconoscimento da parte del contesto originario. Durkheim è il primo autore a teorizzare il concetto di “anomia” (dal greco, assenza di leggi) con il quale si riferisce a una crisi del sistema normativo e del suo potere di attrazione sui singoli, una crisi nel campo sociale dei valori (Macciotti, 1998). Dopo l'esperienza a Rondine, lo studente può quindi vivere uno scollamento tra ciò che ha acquisito e ciò che regola il comportamento degli altri nel contesto di riferimento, e può non riconoscersi nelle rappresentazioni di sé precedentemente fornite dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici. La “nuova” identità cerca un canale di espressione e ambisce a un rinnovato rapporto col conte-

sto, là dove tale identità possa essere negata e vissuta come una minaccia. Il “vissuto anomico” può generare d'altronde nuovi assetti regolativi, nuove leggi, nuove regole del gioco più adatte e utili al contesto in cui il soggetto torna a vivere (cfr. Carli, 2019, p. 18). Di questo contesto il ragazzo deve essere in grado di percepire i cambiamenti inevitabili avvenuti durante la sua assenza.

Il Nuovo Laboratorio di Psicologia, nel corso della ricerca-azione che verrà illustrata di seguito, ha provato a “ricucire” il passaggio tra il mondo Rondine e il contesto “casa”, interloquendo con lo *staff* nello sviluppo di strategie che potessero aiutare i giovani ad affrontare la transizione. La ricerca ha voluto monitorare, anche con successivi *follow up* al rientro, i cambiamenti avvenuti ed è intervenuta nel sostenere il senso di appartenenza e l'elaborazione dell'esperienza compiuta da parte degli studenti.

2. LA RICERCA

di Claudia Bernardini, Teresa Fantacchiotti, Francesca Nofri

2.1. Impianto e struttura

Perché è stato scelto l'insolito nome “Fionda” per una ricerca in ambito psicosociale? Il riferimento è all'episodio biblico di Davide e Golia: la storia del fanciullo che, armato solo di una fionda, sconfigge un gigante. Il nome evocativo di questo piccolo strumento ci è sembrato cogliere in pieno la grande sfida e funzione del QAR, e di Rondine nel suo complesso: uno strumento capace di “gettare semi” a partire dal contesto locale verso il globale, un'esperienza che rinforza il piccolo (la persona) per agire sul grande (la comunità), una formazione per educare soggetti capaci di *leadership*, in grado di diventare agenti attivi del cambiamento. Protagonista della quasi incredibile esperienza del QAR è, ogni anno, un gruppo-classe composto da circa 27 studenti che, in fase di ritorno nel proprio territorio di appartenenza, possono “far crescere e diffondere” nuove modalità di lettura e di trasformazione dei conflitti.

La richiesta iniziale di Rondine, rivolta all'*équipe* del Nuovo Laboratorio di Psicologia, a partire dal primo anno di sperimentazione del QAR₀ (anno scolastico 2015-2016), consisteva sostanzialmente nel monitorare l'esperienza e il cambiamento dei partecipanti, ovvero osservare e descrivere le trasformazioni dei soggetti a livello individuale e di gruppo.

Già in fase di progettazione, la ricerca è apparsa fin da subito particolarmente articolata poiché il QAR si struttura non solo come un gruppo-classe con una particolare composizione di studenti, ma anche come un laboratorio di didattica innovativa e, infine, come un “esperimento” di psicologia sociale. Il QAR è un percorso di

studio e di crescita umana affascinante ma, al tempo stesso, altamente impegnativo, poiché a questi studenti viene chiesto non solo di frequentare una classe particolare ma anche di vivere esperienze significative, trascorrendo con il proprio gruppo-classe 24 ore su 24. Un'esperienza intensa che accompagna dieci lunghi mesi della vita di un gruppo di studenti in età adolescenziale, una fase evolutiva delicatissima in cui i ragazzi si affacciano alla maggiore età, cominciano a subodorare una scelta importante come quella universitaria e si pongono domande su come essere cittadini consapevoli.

La ricerca è stata strutturata in modo complesso per riuscire a tener conto di molteplici aspetti del cambiamento, sia trasversalmente che longitudinalmente. Abbiamo quindi attinto a paradigmi non omogenei: psicologia sociale, teoria sistemico-relazionale, dinamica dei gruppi, psicologia del sé ma anche pedagogia, filosofia e didattica. Si è resa necessaria una lunga fase preliminare di esplorazione in diversi ambiti disciplinari, per porre innanzitutto i fondamenti teorici e, successivamente, per verificare l'esistenza di strumenti e test già standardizzati in grado di tradurre i costrutti teorici in variabili di ricerca che possano essere rilevate.

A partire dal 2018, la nostra analisi si è poi focalizzata sui temi affrontati nei testi e nelle pubblicazioni relative al Metodo Rondine, nello specifico la trasformazione creativa dei conflitti e il superamento dell'idea ingannevole di nemico. In ogni caso, la centratura sull'aspetto relazionale è rimasta sempre il filo conduttore dell'analisi, cuore del progetto QAR e della relativa ricerca.

Nel corso dei cinque anni di monitoraggio dell'esperienza QAR, trattandosi di un progetto pilota con un *focus* di ricerca poliedrico, si è dunque proceduto all'elaborazione di temi e strumenti che in corso d'opera sono venuti a definirsi più chiaramente, insieme alle caratteristiche del progetto generale. Pertanto, i primi tre anni – parallelamente al monitoraggio degli studenti QAR – sono stati dedicati a una migliore definizione dell'impianto di ricerca e dei suoi strumenti, mentre gli ultimi due anni hanno visto l'attuazione della ricerca nella sua versione definitiva con le opportune revisioni, frutto del lavoro di raccolta dati e dei *feedback* dei diversi soggetti coinvolti.

L'atteggiamento sperimentale adottato ha abbracciato la logica dell'*action-research*, ovvero quella di una ricerca-azione che studia e modifica se stessa in itinere sulla base delle osservazioni raccolte. Lo *staff* di Rondine ha potuto beneficiare delle indicazioni emerse dalla ricerca per poter rivedere alcune criticità del proprio intervento e, al tempo stesso, Rondine, operando alcuni aggiustamenti della

proposta, ha aiutato i ricercatori a chiarire meglio aree e temi di interesse.

I costrutti generali individuati all'inizio e le macro-aree di indagine sono stati declinati e ottimizzati in specifici indicatori, tesi a rilevare se le trasformazioni psicologico-relazionali registrate negli studenti persistessero nel tempo strutturandosi in acquisizione di competenze stabili.

2.2. Metodologia

Il disegno di ricerca, da un punto di vista metodologico, è stato strutturato secondo una prospettiva longitudinale in un confronto *Test-Retest* (inizio anno - fine anno scolastico), basato sulle osservazioni e sui dati raccolti con gli strumenti somministrati agli studenti e integrati con l'eterovalutazione fornita dai genitori e dagli insegnanti. In aggiunta, è stato effettuato un *follow up* di monitoraggio post-rientro a casa, ripetuto in tre tempi diversi ($T_1 = 6$ mesi, $T_2 = 18$ mesi, $T_3 = 30$ mesi) dalla fine del percorso.

2.2.1. Gli obiettivi

Gli obiettivi della ricerca Fionda si sono articolati su due livelli. Un primo obiettivo di livello *generale*, legato all'osservazione del progetto QAR, al fine di valutarne l'efficacia e di monitorarne l'andamento complessivo, sino all'esperienza del rientro, in un'ottica di *action-research*. Un secondo obiettivo di livello *specifico*, centrato sugli studenti e mirato a rilevare, descrivere e monitorare nel tempo i cambiamenti a livello di gruppo e individuale.

Circa l'obiettivo generale, sono risultati particolarmente rilevanti i dati emersi nei primi tre anni, in cui Rondine ha espressamente richiesto il monitoraggio del progetto per comprenderne meglio i punti di forza e di criticità in vista di un perfezionamento e di un'ottimizzazione dell'esperienza. Attraverso colloqui di confronto con il capo-progetto e il *tutor* del QAR, in occasione di *report* annuali, l'*équipe* del Nuovo Laboratorio di Psicologia ha restituito osservazioni e spunti di riflessione utili a Rondine ai fini di una revisione costruttiva del progetto.

L'obiettivo specifico riguarda tutti e cinque gli anni di sperimen-

tazione e ha comportato la costruzione e l'utilizzo di strumenti specifici per la sua rilevazione.

2.2.2. *I soggetti*

La popolazione coinvolta ammonta a un totale di 130 studenti così distribuiti nel corso dei cinque anni:

- gruppo QAR₀, formato dagli studenti dell'anno 0 (N = 27);
- gruppo QAR₁, formato dagli studenti dell'anno 1 (N = 23);
- gruppo QAR₂, formato dagli studenti dell'anno 2 (N = 26);
- gruppo QAR₃, formato dagli studenti dell'anno 3 (N = 27);
- gruppo QAR₄, formato dagli studenti dell'anno 4 (N = 27).

Altri soggetti coinvolti, per l'obiettivo specifico: il consiglio di classe e i genitori degli alunni (in una prospettiva di eterovalutazione). Per l'obiettivo generale, oltre a tutti i precedenti soggetti, anche *tutor* e capo progetto.

Da un punto di vista socio-anagrafico, la popolazione risulta formata per un 65% da femmine e per un 35% da maschi. Si tratta di ragazzi provenienti da tutta Italia (Nord: 36%; Centro: 30%; Sud: 34%) e da scuole diverse (liceo scientifico: 45%; classico: 28%; scienze umane: 27%), con nuclei familiari di livello socioeconomico medio alto (84%) e così distribuiti: genitori sposati (85%), separati/divorziati (12%), vedovo/a (3%). Ogni anno la composizione del gruppo risulta differente ed eterogenea rispetto a queste caratteristiche, ma al tempo stesso si presenta insolitamente uniforme, poiché raccoglie studenti selezionati in base a un interesse specifico per il tema del conflitto e della cittadinanza attiva, con la disponibilità a lasciare la propria realtà sociale per confrontarsi con un percorso educativo sfidante.

2.2.3. *Gli strumenti*

Nel corso degli anni sono stati utilizzati diversi strumenti di valutazione che, grazie alle indicazioni emerse dalla ricerca-azione in corso, sono stati nel tempo rivisti e successivamente selezionati scartando quelli risultati poco utili, generici o inefficaci.

Dopo una prima esplorazione dei test già esistenti in letteratura¹, fin dal primo anno (QAR₀) abbiamo iniziato la costruzione *ex-novo* di alcuni strumenti poiché la poliedricità del *focus* di ricerca imponeva la scelta mirata di alcune aree finalizzate a rilevare i cambiamenti delle competenze emotive e relazionali dei partecipanti. Tali strumenti *ad hoc*, benché non validati da un punto di vista statistico, hanno permesso di registrare alcuni apprezzabili cambiamenti individuali sia nell'autovalutazione degli studenti che nell'eterovalutazione fatta dagli insegnanti e dai genitori.

Gli anni QAR₁ e QAR₂ sono serviti a definire meglio i costrutti di ricerca con un conseguente “affinamento” degli strumenti. In questo continuo processo di *action-research*, l'anno QAR₃ ha poi visto l'applicazione degli strumenti nella loro versione definitiva e per questo rappresenta l'anno prototipo della ricerca su cui abbiamo concentrato l'analisi dei risultati, vista l'impossibilità di assimilarli a quelli del QAR₄. Infatti, nel 2020, a causa della pandemia, che ha comportato l'interruzione prematura dell'anno scolastico, non è stato possibile un pieno confronto del percorso con gli altri anni. Tuttavia, alcuni *trend* comuni sono ugualmente individuabili nei cinque anni. Ne renderemo conto più avanti nella sezione 2.3. *I risultati*, in un paragrafo specificamente dedicato a questi “fili comuni” o fili trasversali.

2.2.3.1. Intervista semistrutturata

È stata somministrata ogni anno, a partire dal QAR₀, in due distinti momenti della ricerca: in entrata (*Test*) e in uscita (*Retest*). L'intervista, pensata per rispondere sia all'obiettivo generale che a quello specifico, si articola secondo una traccia semi-guidata di domande aperte e chiuse, quest'ultime con scala di punteggio da 0 a 10, finalizzate a indagare le seguenti macro-aree:

¹ *Test EQ-i (Emotional Quotient Inventory, 2009)*, questionario utilizzato solo per il QAR₀, in due somministrazioni secondo un confronto *Test-Retest* e poi eliminato in quanto non sensibile ai cambiamenti dei soggetti nel corso di soli 9 mesi. Il questionario era stato scelto in quanto indaga aree interessanti ai fini di una valutazione della competenza emotiva personale, pertanto in linea con il nostro *focus* di ricerca: *intrapersonale* (considerazioni di sé, autoconsapevolezza emotiva, assertività, indipendenza, realizzazione di sé); *interpersonale* (empatia, responsabilità sociale, relazioni interpersonali); *adattabilità* (esame di realtà, flessibilità, *problem solving*); *gestione dello stress* (tolleranza dello stress, controllo degli impulsi), *umore generale* (ottimismo, felicità).

- idea di sé e sé possibili (aspetti trasformativi);
- aspettativa/percezione di cambiamento;
- autostima e autoefficacia;
- progettualità e idea di futuro;
- interessi (aspecifici e specifici del Percorso Ulisse);
- idea di nemico;
- gestione del conflitto e gestione del problema.

Per ognuna di queste aree, nel tentativo di intercettare tali aspetti del cambiamento, sono state costruite *ad hoc* una o più domande, che verranno presentate in dettaglio parallelamente al commento del risultato ad essi associati. Inoltre, nell'intervista *Retest* sono state poste alcune domande relative alla valutazione complessiva del progetto per rispondere all'obiettivo generale.

A partire dal QAR₃, al termine dell'intervista è stata inserita anche una scala a risposta continua, non graduata, appositamente pensata per rilevare alcune capacità individuali² dello studente in modo più intuitivo e meno filtrato dalla razionalità o dalla desiderabilità sociale.

2.2.3.2. *Checklist* di cittadinanza attiva

Si tratta di uno strumento *self-rating* su scala di punteggio da 0 a 10 costruito *ad hoc* e somministrato ogni anno a inizio e fine percorso scolastico (*Test-Retest*) agli studenti e, in versione abbreviata, agli insegnanti. Tale strumento, che risponde unicamente all'obiettivo specifico, intende indagare il cambiamento delle competenze trasversali che interessano il tema della cittadinanza, ossia la partecipazione socialmente attiva di individui capaci di orientarsi nella complessità del mondo. Queste abilità acquisite rimandano anche all'idea di *leader* secondo Rondine, figura che racchiude in sé il binomio *saper essere* e *saper fare* in un mix di competenze umano-relazionali e scolastico-professionali.

Nella fattispecie, per individuare le aree della *checklist*, ci siamo ispirati alle competenze di cittadinanza attiva³:

² Capacità relazionale, capacità organizzativa, capacità scolastica, capacità di gestione emotiva, capacità di gestione dei conflitti.

³ Ispirate all'allegato 2 del D.M. 139 del 22/08/2007: "Regolamento recante

- *apprendere* (organizzare il proprio apprendimento utilizzando varie fonti e varie modalità);
- *comunicare* (sia messaggi di natura diversa sia emozioni o stati d'animo);
- *risolvere problemi* (affrontare situazioni problematiche verificando ipotesi, risorse e proponendo soluzioni adatte);
- *acquisire e interpretare criticamente le informazioni* (nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti di comunicazione, valutandone l'attendibilità e l'utilità);
- *progettare* (realizzare progetti riguardanti le proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese);
- *collaborare e partecipare ad attività di gruppo* (interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità);
- *leggere la propria dimensione interiore* (dare ascolto e voce alle proprie emozioni, tensioni, nodi conflittuali).

Quest'ultima area dell'interiorità è stata aggiunta a partire dal QAR₃, ovviamente solo in autovalutazione per gli studenti, visto il cospicuo aumento del lavoro sui temi dell'introspezione e della consapevolezza, in alcuni moduli del Percorso Ulisse.

2.2.3.3. *Focus group*

Utilizzato per tutti e cinque gli anni, il *focus group* consiste in una discussione tematica riservata separatamente agli studenti e agli insegnanti (a fine anno scolastico), finalizzata a far emergere i punti di forza e di debolezza del progetto QAR. Per rispondere prevalentemente all'obiettivo generale, il *focus group* è stato pensato guidando gli studenti e gli insegnanti a focalizzare l'attenzione su tre aspetti, presentati nella forma di un ipotetico "semaforo":

- verde: punti di forza, elementi di soddisfazione e di successo;
- giallo: criticità, aspetti da rivedere, suggerimenti/proposte migliorative;
- rosso: elementi di insuccesso, errori da non ripetere, aspetti di insoddisfazione generale.

norme di adempimento dell'obbligo di istruzione": Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

Sia gli studenti che gli insegnanti hanno accolto questi momenti con grande libertà di espressione, sottolineando l'utilità e il valore di spazi di confronto resi autonomi dalla logica della valutazione scolastica, per esplorare a fondo la dimensione gruppale. Questo strumento ha permesso di raccogliere una grande quantità di materiale verbale in termini di osservazioni, spunti di riflessione e narrazioni che, analizzati qualitativamente, ci hanno restituito una fotografia del gruppo-classe in quel dato momento (a livello di dinamiche relazionali interne) e al tempo stesso un'occasione di ascolto e confronto per raccogliere *feedback* sull'andamento del progetto QAR.

2.2.3.4. Colloqui con *tutor* e capo progetto

Nei primi tre anni di sperimentazione e di ricerca, si sono rivelati particolarmente utili i colloqui con il *tutor* di classe e con il responsabile del progetto QAR. Nell'ottica di *action-research*, questi momenti di confronto tra *staff* di Rondine ed *équipe* del Nuovo Laboratorio di Psicologia hanno permesso di individuare criticità, concetti e aree potenzialmente ambigui che necessitavano di un'attenzione particolare nel processo di ridefinizione dell'intervento. Grazie a questi colloqui, è stato possibile esplorare tali aree e tentare di monitorare gli effetti dei successivi aggiustamenti.

2.2.3.5. Questionari di monitoraggio (*follow up*)

Tale questionario è stato somministrato *on line* a 6 mesi (T₁), 18 mesi (T₂) e 30 mesi (T₃) dalla fine del progetto con l'obiettivo di monitorare, a distanza di tempo, il percorso dei partecipanti e la loro percezione di stabilità dei cambiamenti. Si tratta di un questionario con domande chiuse (su scala di punteggio da 0 a 10) e aperte finalizzate a indagare i seguenti aspetti, relativi all'obiettivo generale:

- valutazione complessiva del QAR (dal punto di vista relazionale; gruppo-classe; formativo-didattico; personale ovvero autonomia-maturazione-consapevolezza; obiettivi specifici del percorso: pregiudizio, conflitto, cittadinanza attiva; logistico-organizzativo) -T₁;
- rientro a casa e a scuola (aspetto didattico, relazionale, organizzativo) -T₁.

Rispetto all'obiettivo specifico:

- percezione del cambiamento a distanza di tempo (secondo gli stessi item individuati nell'intervista di fine anno scolastico) - T₁-T₂-T₃;
- rendimento scolastico pre e post QAR; chiusura dell'esperienza liceale e scelta universitaria - T₂;
- chiavi di lettura del Metodo Rondine che permangono a distanza di tempo -T₃.

Del questionario formulato per il T₁ sono state predisposte due versioni, una somministrata direttamente agli studenti e un'altra ai genitori in modo da operare un confronto tra i dati forniti dai suddetti attori e verificare eventuali convergenze o discordanze tra auto ed eterovalutazione. Ai fini di una maggiore chiarezza nella presentazione del disegno di ricerca, riportiamo in tabella gli strumenti distribuiti per soggetti e tempi di somministrazione.

Tabella 1. Strumenti per l'obiettivo generale

	Studenti	Genitori	Cdc	Tutor	C.P.
Retest (fine anno)	Focus group Intervista		Focus group	Colloquio	Colloquio
T₁ (6 mesi)	Questionario follow up	Questionario follow up			

Legenda

Cdc = Consiglio di classe; C.P. = capo progetto

Tabella 2. Strumenti per l'obiettivo specifico

	Studenti	Genitori	Cdc
Test (inizio anno)	Intervista Checklist		
Retest (fine anno)	Intervista Checklist		Checklist
T₁ (6 mesi)	Questionario follow up	Questionario follow up	
T₂ (18 mesi)	Questionario follow up		
T₃ (30 mesi)	Questionario follow up		

2.3. I risultati

I dati raccolti in cinque anni sono stati davvero tanti, molto diversificati e di non facile interpretazione perché ottenuti con strumenti diversi.

Oltre i numerosi livelli di lettura (individuale, di gruppo, di valutazione generale del progetto), il lavoro di analisi ha dovuto tenere conto di svariate differenze emerse nella composizione dei gruppi-classe, come del resto è inevitabile attendersi quando si ha a che fare con l'umano. Data tale complessità e unicità dei gruppi, è stato necessario procedere con un'analisi qualitativa disgiunta di ognuno di essi. L'estrema variabilità interpersonale, se da una parte rappresenta un limite ai fini di accorpamenti o confronti statisticamente significativi, dall'altra apre all'enorme valore generativo e trasformativo delle differenze individuali all'interno dell'esperienza umano-relazionale del gruppo-classe.

Gli strumenti utilizzati hanno previsto:

- risposte aperte, di tipo puramente narrativo-qualitativo, che abbiamo analizzato secondo un criterio esplicativo quasi clinico;
- risposte a domande aperte, che tuttavia contemplanò la possibilità di far convergere i commenti in categorie predefinite;
- risposte chiuse nella forma di punteggi direttamente attribuiti dal soggetto intervistato.

Per le risposte chiuse è stato possibile adottare delle statistiche non parametriche che hanno permesso di descrivere quantitativamente alcuni dati.

Sono stati inizialmente presi in considerazione tutti gli aspetti indagati per procedere gradualmente ad una scrematura, sempre discussa ed elaborata in *équipe*. La selezione qui presentata, operata al termine di questo processo, risponde a un criterio di rilevanza rispetto alle aree specifiche toccate dal Metodo Rondine (cfr. § 1.1) e a un intento di massima semplicità esplicativa.

Sicuramente i dati a disposizione non sono stati sfruttati a pieno nelle loro potenzialità, soprattutto dal punto di vista di possibili analisi statistiche più sofisticate. Ci auguriamo che possano rappresentare un punto di partenza per ulteriori analisi, in modo da valutare la differente valenza trasformativa dell'esperienza Rondine su persone con storie e caratteristiche individuali diverse.

I dati a disposizione potranno essere inoltre la base per un futuro confronto con gli eventuali dati raccolti successivamente, anche usando gli stessi strumenti, in ogni nuova applicazione del Metodo Rondine nella Scuola secondaria di secondo grado, in linea con lo stile di ricerca-azione che ha caratterizzato fin qui il progetto.

2.3.1. Obiettivo generale: valutazione del Quarto Anno ed esperienza del rientro

La ricerca ha avuto come obiettivo generale quello di valutare l'efficacia e l'andamento complessivo del progetto QAR nei suoi punti di forza e di criticità. A tal fine, gli strumenti utilizzati sono stati i *focus group* (ragazzi e insegnanti), alcune domande dell'intervista *Retest* e il questionario di *follow up* T₁ nelle due versioni, studenti e genitori. A questi si sono affiancati i colloqui con *tutor* e capo progetto, nella doppia funzione di raccolta di informazioni e contemporaneamente di condivisione del materiale emerso. Questi interlocutori si differenziano dagli altri sia per il loro ruolo di osservatori privilegiati, sia per quello di responsabili delle decisioni operative a tutti i livelli (didattico, formativo, logistico) del lavoro con i ragazzi.

Il compito dei ricercatori è stato quindi quello di raccogliere tali dati in tempo reale e, due volte all'anno, incontrare i responsabili dello *staff* per comunicarli, confrontarli e integrarli con i dati a loro disposizione, frutto delle loro osservazioni quotidiane. In tal modo questi ultimi, nel corso degli anni, hanno potuto sempre più calibrare gli interventi e perfezionare la proposta educativa nei suoi vari aspetti. In particolare, a seguito della stesura del primo libro di Franco Vaccari sul Metodo Rondine (2018) la struttura del progetto è andata raggiungendo la sua forma definitiva, per quanto possa esserlo la forma di un "laboratorio a cielo aperto" (Iafrate, Bertoni, 2018). I temi critici sono emersi sia in sede di *focus group* a metà anno e a fine anno, sia a partire da alcune domande dell'intervista *Retest*⁴.

Può essere interessante presentare alcune delle riflessioni emerse e delle conseguenti azioni intraprese.

- Già dal QAR₀ è emerso come alcune parole utilizzate con frequenza, fin dalle selezioni degli studenti, dovessero essere chia-

⁴ Ci riferiamo in particolare alla domanda: "Pensando all'esperienza che hai vissuto questo anno ci saranno anche cose negative, qual è la prima che ti viene in mente?".

rite per non incorrere in fraintendimenti, false aspettative o viceversa indurre un'idea di "inaccessibilità". Un primo esempio può essere la definizione di "didattica innovativa". Quest'espressione veniva spesso interpretata come didattica maggiormente digitalizzata o come una scuola internazionale, senza particolare spazio alle discipline curricolari. Tale espressione in realtà riguarda prevalentemente un processo di rilettura del lavoro dei docenti secondo le chiavi del Metodo Rondine, quindi con una maggiore centratura sulla persona e sulla relazione e soprattutto l'affiancamento della preziosa presenza del *tutor*. Altri due termini che inizialmente hanno generato un certo disorientamento sono stati "*leadership*" ed "eccellenza"; quest'ultima parola, dotata di un potere inibitorio nei confronti di quei ragazzi che non si ritenevano all'altezza di approcciarsi a questa "eccellenza", è stata presto chiarita nel suo significato di "eccellenza in uscita". Quanto alla parola "*leadership*", ampiamente utilizzata nella sua dimensione più relazionale già nei programmi della *World House*, è stata esplicitata attraverso un'esposizione dei costrutti teorici ad essa collegati nel Metodo Rondine. Lo stesso dicasi per molte altre parole che ogni anno vanno a costituire una sorta di glossario condiviso di cui ogni ragazzo si appropria.

- Il rapporto con le realtà che compongono il mondo Rondine è un ulteriore tema su cui è stato importante lavorare; i ragazzi che sceglievano di vivere un anno a Rondine non si accontentavano di "sfiornare" la realtà ma desideravano immergersi in ogni suo aspetto e diventare membri di tale mondo a tutti gli effetti. Si è trattato di trovare il giusto equilibrio tra quello che era opportuno comunicare, nel rispetto di una gradualità educativa, e il loro legittimo e positivo desiderio di non sentirsi marginali nella realtà che li stava accogliendo; l'attenzione e l'impegno dello *staff* ha progressivamente portato a un livello di integrazione più soddisfacente, anche grazie alla costruzione di nuove realtà come la *community* delle *Rondinelle* e il progetto Itaca.
- I ragazzi hanno manifestato difficoltà nell'affrontare molte attività a forte impatto emotivo, concentrate nella prima parte dell'anno. Ciò ha richiesto la revisione della tempistica in cui proporre attività ad alto coinvolgimento personale e introspettivo (modulo sull'interiorità, teatro ecc.) in base ai tempi di assimilazione delle nuove consapevolezze da esse prodotte.
- Il delicato rapporto tra didattica e Percorso Ulisse è stato un importante punto di criticità rilevato da tutti gli attori in causa;

a volte in riferimento ad aspetti organizzativi, più spesso segnalando la necessità di un migliore bilanciamento e una migliore integrazione tra questi due livelli formativi. Rispetto ad altre criticità, per cui sono stati sufficienti accorgimenti più semplici, questo aspetto ha imposto un lungo ripensamento culminato nell'elaborazione di una strategia creativa e innovativa come la “cucitura”, volta ad armonizzare in un percorso unitario la didattica curricolare, svolta la mattina, con i moduli del Percorso Ulisse, svolti in orario pomeridiano.

- Il rientro a casa è un aspetto di grandissima importanza che getta luce in modo retrospettivo sul valore di tutta l'esperienza. Il QAR₀ ha messo in evidenza quanto potesse risultare difficile tale rientro, nelle ipotesi iniziali equiparato al rientro dopo un periodo all'estero. In realtà si tratta di un passaggio ben più complesso, come abbiamo precedentemente illustrato. Per ovviare a questa criticità, gli interventi messi in atto hanno favorito e garantito il mantenimento dei rapporti con le proprie realtà territoriali e familiari e curato un lavoro di preparazione al “lutto” della separazione dal gruppo. I dati rilevati con il monitoraggio a sei mesi (T₁), relativi alla percezione del proprio rientro da più punti di vista (si veda tab. 3), complessivamente riportano una diminuzione nel QAR₁, che risulta più critico nella percezione del proprio rientro, e una graduale valutazione più elevata a partire dal QAR₂, attribuibile anche all'accentuata cura della preparazione al rientro (evidente frutto del lavoro di *action-research*). Dai commenti dei ragazzi del QAR₀ – che usano come parola centrale “nostalgia” – emerge la descrizione di un periodo iniziale molto difficile, ma i punteggi assegnati complessivamente circa il rientro non sono bassi, eccezion fatta per il tema del rientro nella classe di origine (relazioni con compagni e insegnanti).

Non sono stati presi in considerazione i dati del QAR₄ in quanto non confrontabili poiché, a causa del *lockdown*, non c'è stato un vero e proprio rientro ma una brusca interruzione, senza possibilità di preparazione alla chiusura del percorso.

Tabella 3. Valutazione del rientro (T₁)

Come valuti il tuo rientro dal punto di vista di...				
	QAR ₀	QAR ₁	QAR ₂	QAR ₃
Relazioni con compagni	6,50	6,81	7,53	7,28
Relazioni con insegnanti	7,36	7,24	7,76	7,56
Rendimento scolastico	8,14	6,95	7,00	7,94
Capacità organizzativa	8,79	7,57	7,71	8,28
Sicurezza personale	8,57	7,71	7,00	8,11
Capacità espressive	8,50	7,86	7,71	7,94
Media	7,98	7,36	7,45	7,85

2.3.2. Obiettivo specifico: il cambiamento. “Fili comuni”

Relativamente al monitoraggio dei partecipanti (obiettivo specifico), i dati che abbiamo raccolto provengono dalle due interviste fatte – una in occasione della prima settimana di presenza a Rondine (settembre) e l'altra in prossimità della chiusura dell'anno scolastico (giugno) – e dalle *checklist* di cittadinanza attiva (da ora in poi solo *checklist*) somministrate *on line* nelle stesse occasioni. A differenza di queste ultime, ripetute in maniera identica, le interviste sono state formulate in modo differenziato. Nella prima sono stati raccolti una serie di dati socioanagrafici relativamente a tutta la popolazione di ragazzi intervistati (N = 130), mirando a una valutazione di alcune loro caratteristiche personali (convinzioni, comportamenti, interessi) e al rilevamento delle loro aspettative rispetto al percorso che si apprestavano a iniziare. Al termine, sono state ripetute le domande sulle caratteristiche personali (*Test-Retest*) e, in luogo delle aspettative, il *focus* delle domande è stato posto sulla valutazione dell'esperienza fatta. Abbiamo preso in considerazione solo le interviste dei ragazzi che hanno completato il percorso; il dato positivo emerso a riguardo è che – ad eccezione di un soggetto che si è dovuto ritirare per motivi di salute – tutti i ragazzi hanno completato il percorso con una frequenza assidua.

L'analisi dei dati si suddivide in due parti: una prima parte relativa alle domande che sono state ripetute per tutti e cinque gli anni ed esprimono un *trend* comune che abbiamo ritenuto utile sottolineare con l'espressione “fili comuni”, e una seconda parte che ana-

lizza i dati ottenuti dall'intervista revisionata a seguito della pubblicazione del testo sul Metodo (Vaccari, 2018): in particolare, saranno riportati i dati relativi al QAR₃ poiché, come già accennato, il QAR₄ non ha potuto completare il suo naturale percorso a causa dell'inizio della pandemia.

Nel corso dei cinque anni, rispetto agli strumenti costruiti *ad hoc*, sono state introdotte delle variazioni finalizzate a rilevare gli aspetti più significativi e specifici del cambiamento individuale. Tuttavia, alcune domande, apparse fin da subito centrali rispetto al lavoro svolto, sono rimaste invariate e somministrate a tutta la popolazione e di seguito ne riportiamo i risultati.

2.3.2.1. Il conflitto

Riguardo al tema del conflitto, all'interno dell'intervista somministrata ai ragazzi, sono state poste due domande finalizzate a comprendere come nell'arco dell'anno cambiava la percezione del tema.

Nella prima domanda "*Cosa ti fa venire in mente la parola conflitto?*" è stata proposta una richiesta ad ampio spettro e la/le riposta/e sono state registrate categorizzandole nelle seguenti aree:

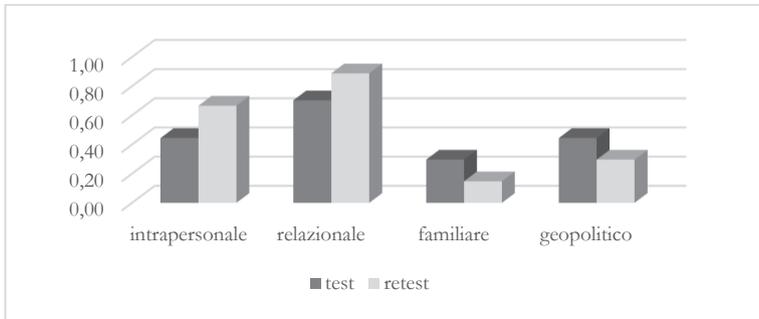
- intrapersonale;
- relazionale;
- familiare;
- geopolitico;
- altro.

Quindi, per ogni soggetto è stato valutato se ogni area è stata menzionata oppure no, sia a settembre che a giugno, per poter operare un confronto circa la ricorsività di ogni area secondo le citazioni spontanee degli intervistati. I risultati ci mostrano un evidenterissimo spostamento di *focus*.

A fine anno, aumenta sensibilmente la percentuale di studenti che associano la parola "conflitto" all'esperienza intrapersonale e relazionale, mentre diminuisce la percentuale di quelli che la associano all'area familiare e allo scontro geopolitico armato (guerra). Questa diversa distribuzione fornisce un semplice ma importante riscontro dell'acquisizione e assimilazione dell'idea neutra di conflitto come elaborata dal Metodo Rondine, sia nella sua distinzione

dalla “guerra”, sia nella sua potenzialità ermeneutica rispetto alla fatica evolutiva e relazionale sperimentata dall’adolescente. A tal proposito, a giugno, dopo un anno vissuto lontano da casa, è comprensibile il fatto che le dinamiche conflittuali non siano direttamente associate alla famiglia.

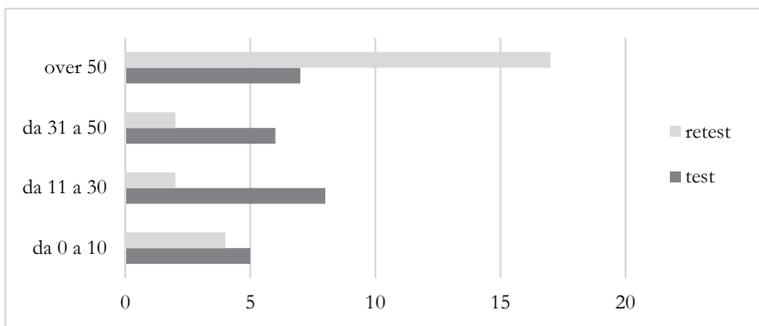
Figura 1. Conflitto: aree di associazione



Nella stessa direzione va il cambiamento registrato attraverso la seconda domanda in cui ci si sposta da un piano più generale a un piano più personale. *“Pensando alla tua vita in generale, il conflitto che percentuale riveste?”*.

A distanza di nove mesi si registra nei ragazzi un forte aumento della consapevolezza del conflitto presente nella propria vita. Si osserva infatti che coloro che alla prima intervista indicano una percentuale oltre il 50% sono meno di un terzo, mentre superano i due terzi alla fine dell’anno.

Figura 2. Il conflitto nella mia vita (%)



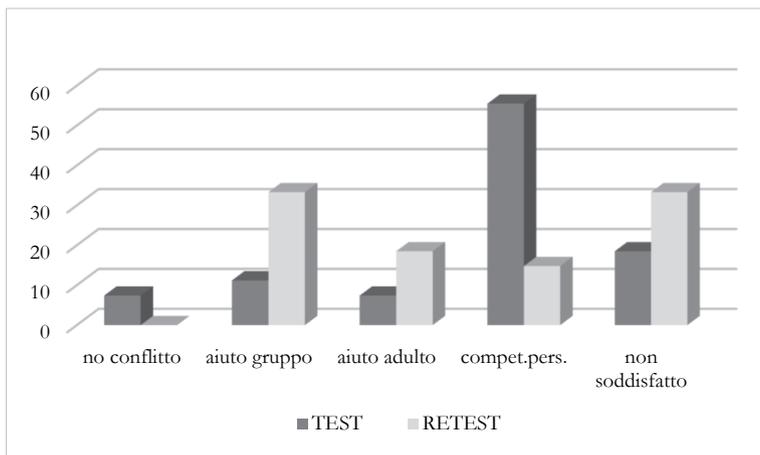
Aumenta chiaramente l'idea del conflitto – nella sua accezione neutra, propria del Metodo Rondine – come tratto tipico di tutte le relazioni, non necessariamente disfunzionali. È qui evidente la capacità delle *Rondinelle* di non eludere la presenza del conflitto nella propria vita, premessa necessaria al cambio di mentalità proposto. Di particolare rilevanza il fatto che in tutti e cinque gli anni il cambiamento è stato pressoché identico.

Una terza domanda, finalizzata a indagare la dimensione più esperienziale del conflitto, è stata così articolata: “*Di recente, quando ti è capitato di trovarti in una situazione che potresti definire di conflitto con gli altri, come l'hai affrontata? Sei rimasto soddisfatto?*”.

Le risposte sono state così categorizzate a posteriori:

- coloro che non sono riusciti a individuare un conflitto (no conflitto);
- coloro che l'hanno affrontato con l'aiuto del gruppo o di un coetaneo (aiuto gruppo);
- coloro che l'hanno affrontato con l'aiuto di un genitore, insegnante, *tutor* ecc. (aiuto adulto);
- coloro che sentono di averlo affrontato con le proprie competenze/caratteristiche personali: per esempio, dialogo, chiarificazione, sopportazione... (comportamenti personali);
- coloro che dichiarano di averlo affrontato in modo non soddisfacente (non soddisfatti).

Figura 3. Gestione conflitti



Si può osservare che a settembre un'evidente maggioranza (oltre il 50%) degli intervistati si considerava capace di gestire un conflitto in maniera autonoma mentre, alla fine dell'anno, aumentano visibilmente coloro che riconoscono l'importanza dell'aiuto del gruppo o di un adulto significativo. Questo implica una crescita di fiducia nelle persone che circondano il ragazzo, inserito in un contesto in cui la dimensione relazionale è curata su tutti i fronti, a cominciare dall'importante presenza del *tutor*, come si evince dalle narrazioni spontanee in sede di intervista. Né è da sottovalutare come il lavoro fatto rispetto all'accettazione delle proprie fragilità possa aver favorito la richiesta di aiuto e la relativa dichiarazione in sede di intervista.

Aumenta anche la disponibilità ad ammettere spontaneamente la propria insoddisfazione nella gestione della situazione; la trasformazione del conflitto non è scontata: avviene all'interno della relazione e richiede un tempo appropriato. La risposta alla domanda "Sei soddisfatto?" "No, *ancora no*" segnala un processo ancora in corso.

2.3.2.2. L'integrazione della differenza

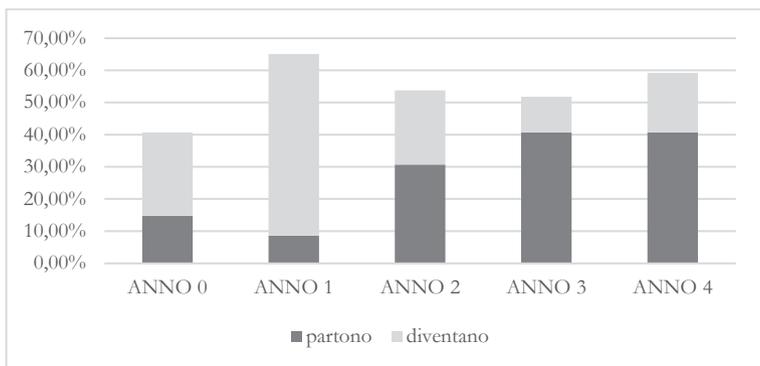
Rispetto al tema della differenziazione che secondo le teorie sistemico-relazionali caratterizza la fase adolescenziale, abbiamo costruito la seguente domanda in modo da ridurre la probabilità di risposte socialmente desiderabili: "*Se pensi ai tuoi coetanei, ti sembrano simili a te?*".

Le risposte sono state così registrate:

- sostanzialmente no;
- sostanzialmente sì;
- in parte sì e in parte no.

Ad eccezione del QAR₀, in cui predomina la prima risposta poiché probabilmente si è sviluppata una forte narrazione di gruppo dovuta al fatto di sentirsi "pionieri" di un nuovo metodo e di una nuova esperienza, negli anni successivi si è osservato un movimento di convergenza verso la terza soluzione o risposta intermedia che implica una visione più articolata di se stessi rispetto ai coetanei. Questo dato conferma l'ipotesi, formulata in partenza, dell'assimilazione dei paradigmi fondamentali del Metodo Rondine: da un lato il tema dell'umano che attraversa e accomuna ognuno di noi, dall'altro il riconoscimento della irriducibilità delle differenze individuali.

Figura 4. Integrazione della differenza



Il dato sorprendente, come si evince dall'istogramma, è che, con il proseguire degli anni, sempre più frequentemente questa risposta è stata fornita dai ragazzi non solo a fine percorso (etichetta “diventano”), ma già dal mese di settembre, prima dell'inizio della formazione vera e propria (etichetta “partono”). Una plausibile chiave interpretativa rimanda alla sempre più accurata e incisiva comunicazione di presentazione dell'esperienza, la quale consente di ampliare e integrare il proprio punto di vista, già in fase di primo approccio e selezione.

2.3.2.3. Interessi extra scolastici

Relativamente alla variazione degli interessi extrascolastici, è stato presentato ai ragazzi un elenco di interessi ai quali attribuire un punteggio da 0 a 10.

La domanda era: *“Oltre la scuola sei interessato a...?”* (esprimere un punteggio da 0-per niente a 10-tantissimo).

Musica	Politica	Legalità
Cinema	Attualità	Multiculturalità
Lettura	Economia	Psicologia
Scrittura	Lingue	Affettività e sessualità
Arte	Storia	Sport
Teatro	Filosofia	Alimentazione
Introspezione	Problemi sociali	Spiritualità
Ecologia e ambiente		

Gli interessi specifici attinenti alle aree di approfondimento del percorso hanno visto un punteggio più alto per un numero consistente di soggetti, mentre quelli aspecifici si sono mossi in modalità più variegata e con una frequenza sempre al di sotto del 30%. Di seguito riportiamo uno schema sintetico che mostra la percentuale di ragazzi, relativamente all'intera popolazione, che al termine dell'anno (*Retest*) valuta con un punteggio più alto, rispetto a quello dato al *Test*, il suo interesse nei confronti di uno specifico argomento.

Tabella 4. Soggetti che aumentano il punteggio nelle aree di interesse indicate (*Retest*)

Economia	Politica	Ecologia	Attualità	Scrittura	Legalità
53%	50%	41%	41%	40%	39%

I movimenti sono avvenuti principalmente riguardo a interessi specifici e caratteristici del percorso formativo proposto, e non in rapporto ad altri temi che, se pur molto significativi per l'età, non rappresentano il *focus* di attenzione di Rondine; per questi ultimi il cambiamento non ha la stessa incidenza o la stessa direzione (diminuzione es: musica).

Non avendo un campione di controllo, può essere comunque utile come termine di confronto la differenza tra punteggi iniziali e punteggi finali tra le aree aspecifiche e le aree specifiche su cui si concentra il percorso di Rondine.

2.3.3. Obiettivo specifico: il cambiamento. *QAR₃*, l'anno prototipo

L'anno 2018-2019 può considerarsi l'anno prototipo della ricerca nella sua versione definitiva, cioè più articolata nei temi rilevanti e "ripulita" di tutti quegli aspetti che non sono risultati significativi. Si tratta di un anno particolare in quanto il Metodo Rondine ha raggiunto la sua formulazione matura e più completa, e i suoi contributi specifici hanno permesso nel tempo di ridefinire e affinare i costrutti di ricerca.

2.3.3.1. Conflitto *vs* problema

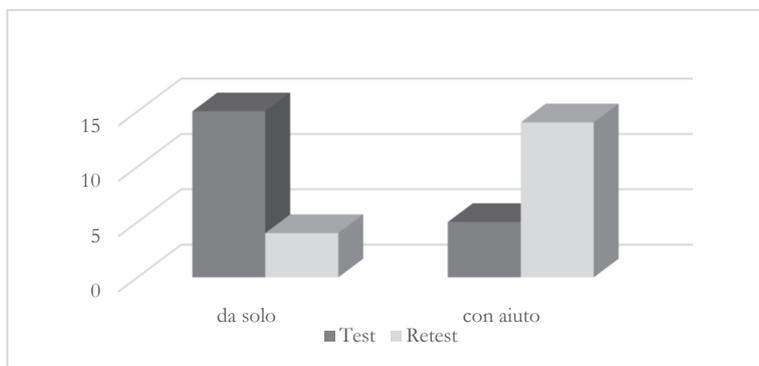
Rispetto alla prima parola-chiave del Metodo Rondine, la domanda⁵ era così articolata: “*Di recente, quando ti è capitato di trovarti in una situazione che potresti definire di conflitto con gli altri, come l’hai affrontata? Sei rimasto soddisfatto?*”. L’obiettivo era quello di indagare la percezione che hanno i ragazzi nell’affrontare i conflitti in situazioni vissute personalmente.

L’attenzione questa volta è stata posta su quegli studenti del QAR₃ che indicano di aver affrontato un conflitto e di averlo soddisfacentemente gestito; abbiamo qui individuato due sole categorie aggregate:

- coloro che l’hanno affrontato con l’aiuto di qualcuno⁶ (con aiuto);
- coloro che sentono di averlo affrontato con le proprie competenze personali (da solo).

Il confronto *Test-Retest* ha portato a osservare come un considerevole numero di ragazzi (in ordinata) nel corso dell’anno si sia orientato nella direzione del chiedere aiuto per affrontare un conflitto, andando a confermare il dato riscontrabile anche negli altri anni.

Figura 5. Affrontare il conflitto



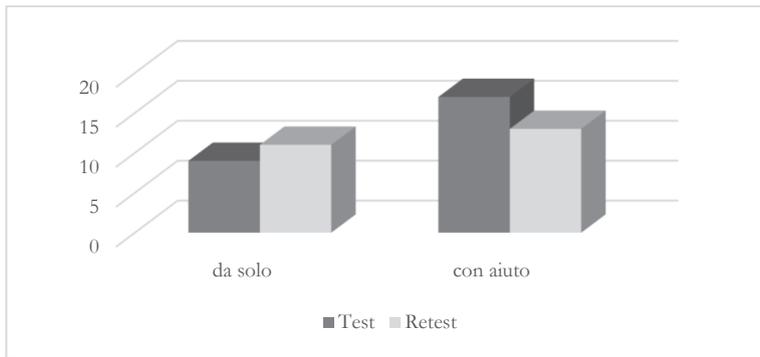
⁵ Domanda già presa esaminata nel § 2.3.2.1.

⁶ Categoria che accorpa le risposte di chi ha ricevuto aiuto da un adulto e di chi lo ha ricevuto da un coetaneo.

Nell'intervista era presente un'altra domanda che si riferiva in modo più specifico all'esperienza della risoluzione di un problema: *“Pensa ad una situazione in cui hai dovuto prendere una decisione difficile. Cosa ti viene in mente? Come l'hai affrontata (in particolare, capire e appuntare se con aiuto e di chi)?”*.

Il tipo di situazione che i ragazzi hanno esposto all'intervistatore è legata quasi sempre alla difficoltà di fare una scelta sulla gestione del proprio tempo (es: studiare o riposarsi, rientrare o no a casa per il fine settimana...). In questa seconda area, relativa alla gestione del problema, si può osservare una tendenza inversa rispetto a quella emersa nella gestione del conflitto: i ragazzi che chiedono aiuto diminuiscono nel *Retest*.

Figura 6. Gestione del problema



Nella gestione del conflitto, come abbiamo visto, ci si sposta da una prima intervista (settembre) in cui quasi tutti si considerano dei “gestori autonomi” di conflitto a partire dalle proprie competenze, a un'intervista finale (giugno) in cui gli studenti riconoscono l'importanza dell'aiuto. Al contrario, quando si parla dei problemi, il *trend* è inverso e va nella direzione di una maggiore autonomia personale. Questa diversa modalità di gestione potrebbe essere riconducibile alla differenziazione tra conflitto e problema introdotta dal Metodo Rondine. Una delle frasi-chiave ricorrenti cita infatti *“i problemi si risolvono, i conflitti si trasformano”*, andando a segnalare la necessità di ricollocare il conflitto dentro il suo *habitat* naturale, ovvero la relazione. Parallelamente, l'affidarsi a un terzo per la gestione del conflitto nulla toglie alla percezione di autoefficacia individuale nella risoluzione dei problemi. In altre parole, la richiesta di aiuto per af-

frontare il conflitto non significa rinunciare alla propria autonomia, bensì testimonia una maggiore consapevolezza dell'imprescindibile interdipendenza relazionale.

Relativamente alle altre domande, quella sulla percezione generale del conflitto e quella sulla presenza del conflitto nella propria vita (cfr. § 2.3.2), il QAR₃ è allineato con i risultati degli altri anni: circa la prima domanda si conferma la preponderante associazione della parola "conflitto" all'esperienza intrapersonale e relazionale, anziché all'area familiare e allo scontro geopolitico armato (guerra).

Circa la seconda domanda, la tendenza riscontrata è perfettamente sovrapponibile a quella degli altri anni con oltre due terzi di ragazzi che ritengono che, nella loro vita, il conflitto rivesta un'importanza ben superiore al 50%.

2.3.3.2. Verso la decostruzione del nemico

Rispetto al tema del *nemico*, altra parola chiave del Metodo Rondine, abbiamo pensato di indagare tale costrutto attraverso alcune domande specifiche che ci consentissero di intercettare un movimento relativo alla riappropriazione degli aspetti critici proiettati nell'altro, processo chiamato "*decostruzione del nemico*".

Il primo passaggio è stato: "*Pensa ad un nemico incontrato fino ad ora o ad una persona che potresti definire tale*". Una volta individuata la persona (di cui non veniva richiesta l'identità in modo che gli intervistati potessero sentirsi più liberi) si è chiesto "*Pensa a tre caratteristiche che ti danno fastidio di lui o di lei*" e, successivamente, "*Assegna un punteggio da 0 a 10 ad ognuna di esse in base a quanto senti che quella caratteristica appartiene anche a te*".

In sede di analisi dei dati, poiché spesso le caratteristiche individuate erano variate nelle due somministrazioni, per verificare se ci fosse stato un movimento percepibile dal punto di vista dell'autoconsapevolezza, abbiamo preso in considerazione la sommatoria dei punteggi di ogni soggetto. Si è potuto così notare che oltre il 55% dei ragazzi a fine anno scolastico aumenta questo punteggio complessivo, qualcuno in modo anche molto vistoso, andando a confermare la nostra ipotesi di partenza. Il lavoro effettuato dai ragazzi a Rondine sembra favorire la loro capacità di riconoscere anche in se stessi gli aspetti critici individuati nel proprio nemico, segnalando un processo di autoconsapevolezza assolutamente non

semplice per la loro età. Di particolare interesse, perché consentono una lettura ancora più diretta e immediata, sono le situazioni (30% degli intervistati) in cui al *Retest* il soggetto ripete esattamente almeno uno degli aggettivi della prima somministrazione e in questi casi l'attribuzione del punteggio risulta sempre superiore.

Si evidenzia un percorso impegnativo di consapevolezza riguardando al tema del “nemico”: quando arriviamo a vivere una persona come nemico, stiamo già proiettando parti di noi che non apprezziamo e vogliamo tenere lontane. La scoperta di essere noi stessi portatori di una parte di quella negatività attribuita al “nemico” è fonte di ineludibile dolore. La presenza del gruppo è qui decisiva: la possibilità di vivere il dolore all'interno del gruppo, *habitat* relazionale significativo, consente agli studenti di sentirsi sostenuti e di riuscire ad affrontare questo processo trasformativo.

La domanda successiva “*Ad oggi che relazione hai con questa persona?*” si poneva l'obiettivo di verificare se, nel momento in cui si è chiesto al ragazzo di pensare a un nemico, la sua scelta ricadesse su relazioni significative e personali o invece si orientasse verso un personaggio pubblico o comunque molto distante dalla sua quotidianità. Questa seconda opzione, che spesso si verifica tra gli adulti, non è così presente tra i ragazzi e comunque tende a scomparire nel *Retest* di fine anno. L'immagine del nemico, inizialmente lontana da sé e generale, a fine anno si avvicina e si specifica. Gli studenti, dunque, tendono a focalizzarsi su relazioni reali, tangibili e reciproche. Alcuni ragazzi “cambiano nemico” nel corso dell'anno, cioè partono pensando a una certa persona e arrivano poi a individuare un nuovo nemico. Inizialmente il nemico può essere “l'antipatico della classe accanto”, “l'egocentrico che sta sempre al centro dell'attenzione” o, ancora, “il superficiale che pensa solo alle cose materiali”. Durante il percorso, i ragazzi scendono sempre più in profondità e individuano “nemici più significativi” nella loro vita personale; qualcuno arriva persino a dire “il mio nemico sono io”, adducendo svariate ragioni: perché magari in questo momento non mi sto aiutando, perché sono in lotta con me stesso, perché mi sto boicottando, ecc.

L'ultima domanda va ad indagare la capacità di immedesimazione nell'altro: “*Riesci a immaginare cosa lui o lei prova rispetto a questa situazione con te?*”. Dalle risposte risulta che circa il 30% in più rispetto all'inizio riesce a rispondere a questa domanda empatizzando con le difficoltà provate dal nemico; talora sino al punto da individuare un'eventuale responsabilità personale o un proprio ruolo attivo nel determinare il conflitto.

2.3.3.3. Il cambiamento nella percezione di sé

A partire dalla domanda iniziale dell'intervista *Retest* di giugno “*Pensando alle cose positive che hai vissuto in questo anno, qual è la prima che ti viene in mente?*”, accanto all'esperienza di condivisione in gruppo – argomento che sarà approfondito più avanti (cfr. § 2.3.3.7) –, grande rilievo ricopre il cambiamento dell'idea di sé. Attraverso le risposte aperte dei ragazzi abbiamo potuto individuare due *cluster* principali.

- L'accettazione di ciò che si è. Questo si è dimostrato uno dei risultati del percorso che i ragazzi apprezzano particolarmente. A partire dal riconoscimento di quello che effettivamente stanno scoprendo di essere, i ragazzi vanno maturando un'accettazione di sé comprensiva delle parti meno pregevoli. E ciò con strategie diverse per ognuno: chi con l'autoironia, chi con l'affiancamento di nuove potenzialità e risorse, chi semplicemente trovandosi pronto a riconoscere una propria vulnerabilità all'inizio non percepita. Tale esperienza di maggiore autenticità acquista uno spazio importantissimo per i ragazzi che si mostrano infastiditi, come ogni adolescente, da ogni forma di falsità e ipocrisia.
- Il cambiamento positivo conseguito rispetto ad alcuni aspetti non graditi/non visti inizialmente ma riconosciuti poi come punti su cui lavorare, ad esempio l'insicurezza nel parlare in pubblico. In certi casi, il cambiamento è vissuto con maggiore sorpresa poiché relativo ad aree critiche di cui non si aveva consapevolezza. Questo è il caso, ad esempio, di chi si credeva molto socievole e ha dovuto passare attraverso la scoperta delle proprie difficoltà relazionali per iniziare poi a elaborarle. Uno dei passaggi funzionali è quello di provare a guardare se stessi dal punto di vista dell'altro, prendendo quindi in considerazione le critiche non come giudizi o intromissioni da cui difendersi ma, come “differenze” prospettiche portate dall'altro, che fanno «uscire dal monologo ed entrare in un dialogo» (cfr. Vaccari, 2020).

A settembre abbiamo inoltre proposto una domanda sulle aspettative di cambiamento: “*Alla fine di questo anno quanto pensi potrai essere cambiato?*” rispetto a:

- saper chiedere aiuto;
- affrontare le cose da solo;

- saper riconoscere le proprie emozioni;
- saper comprendere le emozioni degli altri;
- saper aiutare gli altri;
- saper far parte di un gruppo;
- riconoscere un conflitto;
- affrontare un conflitto;
- avere un'idea chiara del proprio futuro;
- affrontare la novità;
- capire il punto di vista dell'altro;
- superare i pregiudizi;
- elaborare un progetto;
- individuare i propri punti di forza;
- riconoscere i propri limiti.

Per valutare in modo quantificabile la materia è stato chiesto di attribuire dei punteggi *self-rating* alle proprie aspettative di cambiamento. La risposta ad ogni *item* prevede un punteggio compreso tra 0 (aspettativa di non cambiare per niente) e 10 (aspettativa di cambiare totalmente).

A giugno, rispetto allo stesso elenco di *item*, è stato chiesto: “*Quanto effettivamente ti senti cambiato?*”, spostando quindi l'attenzione sul cambiamento avvenuto e percepito da ciascun studente. L'elenco degli *item* riportato è quello presentato al QAR₃ e QAR₄ a seguito della revisione.

Venendo ai risultati ottenuti nel QAR₃, la prima evidenza osservabile è che le medie dei punteggi più alti al *Retest* sono relative agli *item*: “*Riconoscere un conflitto, affrontare un conflitto e elaborare un progetto*”, perfettamente in linea con le aspettative iniziali dei ragazzi e con gli obiettivi del lavoro svolto nel corso dell'anno. Un punteggio altrettanto alto si trova anche per l'*item* “*riconoscere i miei limiti*” che invece non registrava alte aspettative di cambiamento a settembre, come anche l'*item* “*saper chiedere aiuto*”, entrambi inaspettatamente aumentati in media di un punto: aree inattese di cambiamento, sottovalutate in fase di entrata e invece valorizzate in uscita. A differenza delle domande precedenti in cui la capacità di chiedere aiuto veniva dedotta dall'intervistatore a partire dalla narrazione di episodi realmente vissuti, in questa domanda la richiesta va a indagare direttamente la percezione di sé rispetto alla capacità dei ragazzi di chiedere aiuto attivandone la memoria semantica.

Le attività orientate alla scoperta del valore della collaborazione, al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze favoriscono

la consapevolezza della propria fragilità interiore e, attivando un maggiore senso di fiducia nell'altro, consentono maggiore franchezza al riguardo anche in sede di intervista. Possiamo ipotizzare che, da un punto di vista psicologico, questo percorso agevoli il superamento della fantasia di onnipotenza adolescenziale consentendo dunque un'importante maturazione personale.

Al contrario, rispetto all'iniziale aspettativa, l'*item* "avere un'idea chiara del futuro" ottiene alla fine punteggi complessivamente molto più bassi (circa due punti di differenza nelle medie), quindi i ragazzi, da questo punto di vista, cambiano meno di quello che si auguravano inizialmente. Un dato, questo, piuttosto prevedibile in quanto accedere all'esperienza di Rondine significa incontrare e aprire un'infinità di porte impensate. Si intravedono molteplici opportunità di crescita, si conoscono persone significative e adulti interessanti che possono fungere da modello e stimolo a ripensare se stessi in ruoli diversi da quelli prima concepiti, con un effetto iniziale di disorientamento che richiede un ulteriore tempo di elaborazione (cfr. *follow up*).

Altro *item* che vede un notevole calo (un punto in media tra aspettativa e realtà percepita al termine) è "saper far parte di un gruppo". Il dato va in netta controtendenza con l'ipotesi di partenza. Era facile attendersi, dopo un anno così intenso, che tutti sentissero aumentare questa abilità. Il dato ha quindi richiesto un'ulteriore analisi, di tipo più qualitativo, che si è avvalsa dei commenti spontanei dei ragazzi. Il primo punto da sottolineare è che un cambiamento positivo è avvertito, ma inferiore alle aspettative, probabilmente perché, quando gli studenti entrano a Rondine, idealizzano l'immagine del percorso compiuto dal gruppo che li ha preceduti, incontrato nel momento finale di massima coesione, in cui i partecipanti sono complessivamente soddisfatti della loro esperienza ed entusiasti della prospettiva di rimanere in contatto.

Giunti alla fine del proprio percorso, i ragazzi avranno chiaro che far parte di un gruppo è senza dubbio un'esperienza potente, preziosa ma anche estremamente complessa e difficile. Superare l'idealizzazione e sperimentare direttamente le reali dinamiche relazionali, accompagnate da una continua riflessione (in questo caso grazie alla figura del *tutor*), crea un punto di vista più articolato, consapevole delle difficoltà di percorso, e della necessità di continuare a lavorare ancora su tale aspetto. A conferma di ciò, nei monitoraggi di *follow up*, la percezione di cambiamento rispetto alla capacità di saper far parte di un gruppo è di nuovo in crescita, segnalando una

maggiore consapevolezza del lavoro svolto a seguito del rientro nel proprio contesto di provenienza.

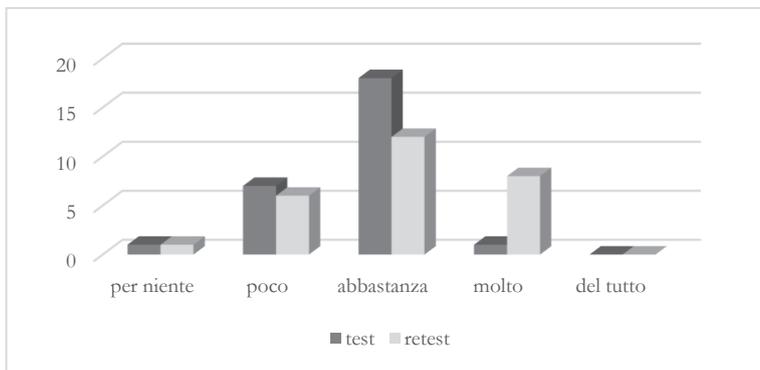
2.3.3.4. Gli aspetti trasformativi e i sé possibili

Rispetto all'idea di sé, un passaggio estremamente importante per lo sviluppo armonico dell'adolescente è anche quello di sperimentare l'apertura di nuovi *sé possibili*, nella direzione opposta a un'idea rigida e immutabile di sé, la quale, indipendentemente dall'essere positiva o negativa, risulta una potenziale gabbia che impedisce un sano processo di crescita.

L'obiettivo di ricerca era valutare se nel corso dell'anno si aprisse per ogni ragazzo uno scenario di potenzialità trasformativa. A tal riguardo, è stato chiesto agli studenti di descriversi attraverso tre aggettivi relativi a come essi si vedono oggi (presente) e tre aggettivi relativi all'immagine di sé tra 5 anni (futuro).

Si è definito "potenziale trasformativo" l'insieme di tutti quegli aspetti trasformativi che si sono evidenziati tramite la scelta degli aggettivi a cui è stato attribuito successivamente un punteggio da 1 (per niente) a 5 (del tutto) confrontando poi il punteggio di ogni ragazzo a inizio e a fine anno.

Figura 7. Aspetti trasformativi



Nell'attribuzione dei punteggi, abbiamo dato punteggi bassi in merito ad aspetti più concreti o esteriori come "mi immagino di essere laureato" oppure "mi immagino di essere fidanzato" in quanto si tratta di trasformazioni che indicano prevalentemente delle cate-

gorie di appartenenza più che caratteristiche del sé. Più pertinenti all'idea di trasformazione del sé sono risultate espressioni del tipo “più sereno, più maturo, più sicuro, più capace di affrontare le mie difficoltà”, ovvero aree di sé su cui i ragazzi sentono la necessità di lavorare ancora perché il processo di crescita è appena iniziato. Abbiamo tenuto inoltre conto di eventuali cambiamenti di scelta, per esempio l'inserimento nella seconda intervista di aspetti negativi o meno generici. La raccolta di tutti questi aggettivi, oltre a rappresentare un momento di significativa riflessione per i ragazzi, ha fornito una grande quantità di informazioni che necessiterebbero di una più approfondita analisi per avviare ulteriori riflessioni.

Altro aspetto significativo nella definizione del sé riguarda la somiglianza e la differenza dagli altri, specie dai coetanei. Ciò che si è registrato di particolare nel QAR₃ è che, oltre il movimento comune agli altri anni verso la “posizione intermedia” – per quanto riguarda la maggioranza degli studenti (cfr. 2.3.2.2) –, tra i rimanenti c'è stato prevalentemente uno spostamento verso la percezione della somiglianza tra sé e i propri coetanei. Le risposte di tali studenti sono state approfondite analizzandole in modo qualitativo; dalla lettura dei loro commenti, si riscontrano due tipologie di ragazzi.

La principale tipologia è quella dei ragazzi che si descrivevano a settembre come soggetti differenti dai coetanei, perché più sensibili e rispettosi, con maggiore difficoltà nella socializzazione, e ai margini dei loro gruppi di provenienza. Il sentirsi più simili, nel *Retest*, va quindi a esprimere un percorso di rafforzamento della loro idea di sé e la percezione di sentirsi integrati in un contesto nel quale hanno trovato persone simili a loro.

Una seconda tipologia, invece, rispecchia il processo praticamente opposto in cui i ragazzi inizialmente tendono a definirsi differenti-originali perché interessati a temi diversi da quelli dei propri coetanei ritenuti banali, più immaturi. A giugno invece scoprono che all'interno di Rondine esistono molte altre persone come loro, con modalità diverse di essere *leader* e pertanto ridimensionano la loro posizione scoprendosi non così unici come credevano. Risulta comunque interessante anche il percorso di chi, andando nella direzione di definirsi meno simile, lascia intendere un movimento verso l'uscita da quell'omologazione adolescenziale in cui descriversi simile agli altri ha un valore rassicurante, ma limita inevitabilmente l'espressione della propria individualità.

In sintesi, ciò che alla fine risulta significativo non è tanto il tipo di movimento, ma la possibilità di aver fatto comunque un passo

trasformativo e una riflessione individuale, rispetto alla condizione personale di partenza, situandosi in un punto del *continuum* tra sentirsi “simili-appartenenti” e “differenziati-autonomi”.

2.3.3.5. L'autostima

Nella percezione di sé grande importanza ricopre anche il tema dell'autostima. Per indagare questo aspetto, abbiamo deciso di seguire una duplice modalità.

Una più esplicita, utilizzando un *item* dell'intervista dedicato al cambiamento, ovvero chiedendo ai ragazzi quanto si aspettavano di cambiare a settembre e quanto effettivamente si sentivano cambiati a giugno, rispetto alla capacità di *riconoscere i propri punti di forza*. In questo dichiarano di essere abbastanza cambiati (punteggio medio 7.81 su scala da 0 a 10) anche se in modo leggermente inferiore alle aspettative iniziali (media 8.03).

Una modalità più implicita, formulando una domanda particolare della stessa tipologia di quella fatta per il nemico: “*Pensa ad una persona che ti piace molto (non importa che tu mi dica chi è). Prova ad individuare tre caratteristiche che ti piacciono di lui o lei*”. Abbiamo chiesto poi ai ragazzi di attribuire un punteggio da 1 a 10 per valutare quanto ognuna delle tre caratteristiche menzionate appartenesse anche a loro. Sommando i punteggi e confrontando per ognuno quello totalizzato a settembre con il punteggio totalizzato a giugno, si è potuto osservare che il 59,25% degli intervistati aumenta tale punteggio, segnalando quindi uno spostamento globale verso un'idea di sé maggiormente positiva in quanto più simile o vicina alle caratteristiche della persona individuata. A differenza della prima, questa seconda domanda, essendo più indiretta, aggira il rischio sempre in agguato di risposte socialmente desiderabili. Come ulteriore nota di tipo qualitativo, si osserva che le caratteristiche individuate nella seconda intervista vanno spesso in una direzione più relazionale, del tipo “empatico, capace di ascoltare”.

2.3.3.6. Il sé come studente

Una domanda ha riguardato anche l'idea di sé come studente poiché, pur nella sua particolarità, il percorso QAR è un anno scolastico a tutti gli effetti. Era quindi interessante vedere se una parte

così preponderante dell'identità di un adolescente subisse qualche variazione e spostamento. La domanda era: “*Come studente, quanto ti definiresti...*” (da 1 = pochissimo a 5 = moltissimo):

- ordinato;
- sempre preparato;
- scrupoloso;
- attento;
- curioso;
- capace di organizzarsi;
- motivato;
- preoccupato.

Gli aspetti che si muovono, in termini di punteggio, alla fine dell'anno sono i tre su cui era più probabile attendersi un cambiamento:

- *capacità di organizzarsi*: aumenta l'autonomia nel pianificare e gestire il proprio carico di lavoro;
- *motivazione*: aumenta l'interesse e l'apertura allo studio e alle attività connesse alla vita scolastica;
- *preoccupazione*: diminuiscono l'ansia da prestazione e la preoccupazione per l'aspetto del rendimento scolastico. Questo è il punteggio che subisce un movimento decisamente più evidente rispetto agli altri. Da un'analisi qualitativa dei commenti spontanei emerge, per una parte degli studenti, che l'esperienza vissuta nella propria scuola di appartenenza non è risultata, a suo tempo, pienamente soddisfacente perché spesso è mancata la possibilità di riconoscere le proprie fragilità, mentre proprio questo è il punto di partenza per un vero miglioramento.

2.3.3.7. Il gruppo: *habitat* relazionale. Limiti e risorse

Nostro interesse è stato ricercare come venisse vissuto da ogni soggetto non solo il gruppo-classe ma anche la comunità allargata (mondo Rondine).

Nell'obiettivo della ricerca Fionda non rientrava la valutazione delle strutture sociometriche del gruppo che dunque, da questo punto di vista, non è stato oggetto di analisi. Il gruppo si è qualificato tuttavia come elemento fondamentale nel processo di crescita

dei ragazzi in quanto opportunità quotidiana di relazione *ex novo* da vivere e osservare attraverso gli strumenti di consapevolezza che i ragazzi acquisiscono nel corso dell'anno secondo la dinamica "lampada-specchio": ovvero la possibilità di "illuminare" le relazioni che si vivono nella quotidianità e al tempo stesso l'occasione di "guardare" se stessi come in uno specchio. Per sua natura il gruppo assolve l'importante funzione di contenitore psicologico, ponendosi come l'*habitat* relazionale in cui gli studenti possono vivere diversamente i loro conflitti e iniziare un percorso di trasformazione.

Anche in questo caso, possiamo partire dalla domanda iniziale dell'intervista *Retest* di giugno: "*Pensando alle cose positive che hai vissuto in questo anno, qual è la prima che ti viene in mente?*". Accanto alle risposte relative alla trasformazione del sé, è risultato centrale il valore dell'esperienza di condivisione in gruppo. Dalla descrizione spontanea emerge chiaramente che la relazione prevalente è quella con il gruppo, nonostante all'interno siano nate simpatie particolari e anche innamoramenti. Rispetto a questa nuova relazione con il gruppo-classe, sono state poste due domande più specifiche, che vanno a intercettare la complessità del gruppo come contesto in cui appaiono anche aspetti divergenti.

La prima, "*In quali occasioni hai sentito il gruppo come risorsa?*", ha avuto come risposta più comune quella di riconoscere il gruppo come sostegno nelle difficoltà personali, confermando così la funzione del gruppo in quanto fattore di protezione in tutte quelle situazioni di disagio o sofferenza che spesso l'adolescente sperimenta senza sentirsi sufficientemente preparato ad elaborarle. Altro aspetto del gruppo che emerge come risorsa è la "collaborazione nelle attività scolastiche" e in quelle più specifiche del percorso proposto da Rondine. Tema molto interessante perché, se accostato a quello, già affrontato, dell'importanza di chiedere aiuto, indaga l'incremento della disponibilità personale alla collaborazione, atteggiamento opposto all'individualismo competitivo che spesso è presente nelle classi tradizionali italiane.

La seconda domanda ha chiesto invece: "*In quali occasioni hai sentito il gruppo come ostacolo?*". Il tema che ha prevalso è la fatica nella gestione dello spazio e del tempo personale all'interno del gruppo. Un aspetto molto concreto, legato al cambiamento di ritmi e di stili di vita dovuti a una grande mole di lavoro extra-scolastico e alla convivenza "forzata" da mattina a sera, compresi i fine settimana. Tutto ciò non può che avere un forte impatto psicologico e aprire

la strada alla percezione delle differenze individuali, quindi conseguentemente al tema del conflitto (l'incontro delle differenze) che, grazie al lavoro del *tutor*, diventa oggetto di riflessione e opportunità di crescita per gli studenti.

Per qualche ragazzo il gruppo, proprio perché vissuto come molto significativo, può limitare la possibilità di esprimersi. La percezione del gruppo come ostacolo nasce talora dall'esperienza di chi non si sente integrato e vive il gruppo come giudicante, soprattutto nelle fasi in cui il gruppo, in cerca di una propria coesione identitaria, tende a escludere i non omologabili. Accade così che i ragazzi spesso precisino nella risposta “ma solo all'inizio dell'anno”, segnalando la presenza di un processo evolutivo del gruppo.

2.3.3.8. Identità di gruppo

Ogni gruppo ha manifestato fin dal primo anno una spiccata personalità, o meglio una sua sintonicità (Cattel 1948). Abbiamo già citato il QAR₀, l'anno dei cosiddetti “pionieri”, e ogni anno è apparso sempre più evidente, nella valutazione data dai docenti al *focus group* e dal *tutor*, che ogni gruppo avesse caratteristiche proprie e un'evoluzione specifica. Per questo, a partire dal QAR₃, abbiamo verificato se i ragazzi stessi avessero percezione di sintonicità e come la vivessero. Abbiamo chiesto loro: “*Rispetto ai gruppi degli anni precedenti, per quello che puoi valutare, come descriveresti il tuo gruppo classe?*”. Per prima cosa è emerso il bisogno/piacere di trovare la cifra specifica del proprio gruppo classe.

In particolare, gli aggettivi più usati dagli studenti del QAR₃ nell'intervista *Retest* per definire il proprio gruppo sono stati: maturo, equilibrato, realista, critico, consapevole, pragmatico, autentico. Ne risulta un'immagine sostanzialmente molto positiva, confermata anche dai docenti e dal *tutor* che usano aggettivi spesso molto vicini o identici (in particolare maturo, critico e bilanciato).

Un aspetto interessante che il QAR₃ si riconosce è quello di riuscire a valorizzare l'esperienza Rondine senza “assolutizzarla” come invece hanno fatto, a parer loro, gli studenti degli altri anni. Questa impressione, ampiamente condivisa, può essere collegata a quel prezioso lavoro di mantenimento dei contatti con le proprie realtà di provenienza, ispirato dalla frase di Franco Vaccari: «Rondine, per quanto bella, finisce» (v. youtu.be/Mx_bRotP2ms). Mantenere vive

le relazioni con la vecchia comunità (scolastica e sociale) prepara e favorisce un miglior rientro nel proprio contesto di appartenenza.

2.3.3.9. La comunità allargata

Il QAR è nato dall'idea che un'esperienza quotidiana di contatto degli studenti liceali italiani con i giovani della *World House* potesse rappresentare un'occasione educativa e formativa di grande rilevanza. Per questo abbiamo voluto chiedere: “*Da 1 a 10 quanto è stata utile la presenza degli studenti della World House?*”. Il punteggio medio ottenuto dal QAR₃ è stato di 8,26 andando a confermare un *trend* in aumento di anno in anno grazie a un processo messo in atto per favorire l'integrazione di queste due realtà. Non era infatti scontato che esse potessero coesistere all'interno del borgo e diventare risorsa reciproca.

Come già più volte riportato, una figura chiave del QAR è il *tutor*, che si occupa della dimensione collettiva del percorso educativo della classe. Il *tutor* opera per generare l'idea che la classe rappresenti una piccola comunità in cui imparare a convivere e a collaborare in un'ottica di inclusione e integrazione. Per verificare la percezione dell'utilità di tale figura, al termine dell'anno abbiamo chiesto agli studenti: “*Da 1 a 10 quanto è stata utile la presenza del tutor?*”. Il punteggio medio rilevato è stato di 8,63. Quindi molto alto e quasi sempre affiancato da commenti spontanei del tipo: “è stato fondamentale”. La domanda successiva, che chiedeva di spiegare per quali aspetti il *tutor* fosse importante, ha messo in luce sia il valore di sostegno e confronto a livello individuale sia la parte più formativa per la dimensione di gruppo.

Infine, anche le altre persone che ruotano intorno al QAR sono state oggetto di analisi attraverso la domanda: “*Quali altre figure adulte sono state utili?*”. Le risposte segnalano che la maggior facilità di contatto con i membri dello *staff*, dovuta al trasferimento degli uffici più vicino alla scuola, ha favorito quel senso di appartenenza comunitaria di cui i ragazzi hanno riconosciuto il valore.

2.3.3.10. Le competenze trasversali: *leadership* e cittadinanza attiva

Com'è già stato ampiamente illustrato, accanto al percorso centrato sull'approfondimento dell'*habitat* relazionale – che si intreccia

con le altre due parole chiave del Metodo (*conflitto* e *nemico*) – e il conseguente sviluppo di una consapevolezza del sé relazionale, il QAR persegue un’idea di scuola quale luogo concreto di cittadinanza attiva. Per indagare alcuni aspetti della *leadership* e della cittadinanza attiva, secondo la declinazione del percorso educativo-didattico del QAR, abbiamo costruito *ad hoc* alcune domande mirate.

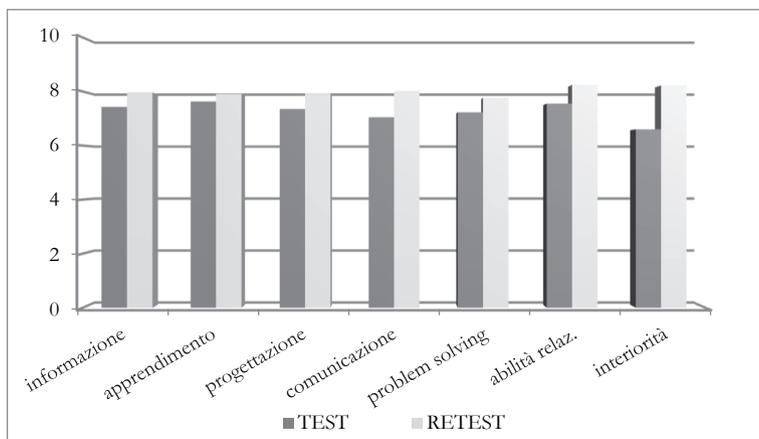
“*Quanto in percentuale dentro al gruppo mi sento capace di proporre? E quanto lascio proporre agli altri?*”. Questa domanda, inserita solo negli ultimi due anni (QAR₃ e QAR₄), aveva come scopo quello di esplorare l’iniziale propensione alla *leadership*, per appurare come tale dimensione si muovesse in seguito al lavoro a Rondine. La richiesta era di indicare due percentuali (una relativa al “propongo io” e un’altra relativa al “propongono gli altri”) che – sommate – dessero in totale il 100%. Rispetto all’area della *leadership*, abbiamo analizzato unicamente la prima percentuale. Il gruppo all’inizio (*Test*) si caratterizza differenziandosi in tre categorie più o meno equivalenti che potremmo definire: a bassa proposizione (valore tra 10-30%), a media proposizione (45-50%) e ad alta proposizione (60-90%). Al *Retest* la prima evidenza è che spariscono le percentuali estreme, ci si sposta tra il 20% e il 70% e in media il punteggio cala leggermente, ma coloro che dichiarano di essere meno propositivi, al *Retest* sono ben oltre la metà. Si nota così che esistono due movimenti opposti: alcuni di coloro che inizialmente si sentivano più inibiti dichiarano di essere più propositivi cioè aumentano il loro punteggio, ma tutti quelli della fascia più alta e alcuni della fascia centrale dichiarano di esserlo meno. Questo secondo movimento, che risulta essere preponderante, denota un’idea di *leadership* che tende a dare più spazio agli altri, ad aumentare la propria capacità di ascolto e a valorizzare maggiormente il contributo altrui.

Venendo infine alle competenze di cittadinanza attiva, sono state individuate sei aree a partire da quelle indicate dal Decreto Ministeriale n. 139 del 2007:

- gestione dell’informazione;
- modalità di apprendimento;
- progettazione;
- abilità comunicative;
- *problem solving*;
- abilità relazionali (responsabilità e collaborazione).

A queste sei competenze è stata aggiunta un'ultima area, specifica dell'esperienza degli studenti QAR: l'interiorità. Per valutare tali competenze, si è utilizzata una *checklist*, ovvero uno strumento di autovalutazione articolato in 26 domande (scala di risposta chiusa con punteggio da 0-10) e somministrato agli studenti *on line* in due momenti, all'inizio dell'anno e in chiusura.

Figura 8. Competenze di cittadinanza



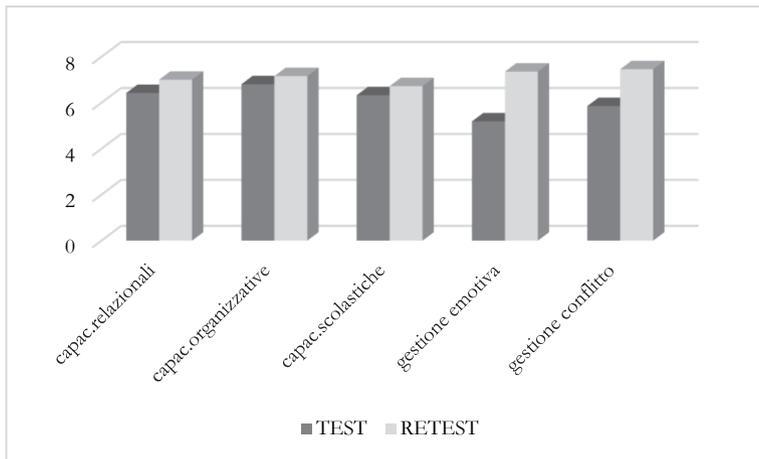
Dal semplice confronto tra le medie, si evince un generale aumento su tutte le aree indagate ma, in particolare, l'incremento più consistente riguarda quelle su cui è stato svolto un lavoro specifico, a partire dall'area dell'interiorità su cui i ragazzi sono stati molto sollecitati e su cui probabilmente molti non hanno mai lavorato prima⁷. Pertanto, la differenza è rilevante. Si riscontra poi un interessante aumento della capacità di comunicazione a seguito di un impegno costante e mirato sia sul versante pubblico (presentazioni, *public speaking* e simulate) sia sul versante delle comunicazioni più intime (esempio, narrazioni autobiografiche), capacità acquisita anche attraverso l'uso della tecnica dello *storytelling*. Infine, come era prevedibile, un'area che subisce un incremento rilevante è quella delle abilità relazionali. Le domande, infatti, riassumono molti dei punti specifici su cui gli studenti hanno potuto più volte confrontarsi e fare esperienza diretta in modo guidato.

⁷ Le domande su questa area sono suggerite dall'*équipe* del prof. Giovanni Grandi, responsabile dei moduli sull'interiorità all'interno del Percorso Ulisse.

Le stesse competenze trasversali vengono verificate anche attraverso un'eterovalutazione degli insegnanti richiesta una sola volta (in sede di scrutinio finale, al consiglio di classe riunito) poiché all'inizio, non conoscendo i ragazzi, i docenti non sono in grado di poter esprimere una valutazione. È interessante notare come si dia un'alta concordanza tra i risultati degli studenti e quelli degli insegnanti. I punteggi dell'eterovalutazione sono leggermente più bassi ma comunque in linea con quelli dell'autovalutazione e soprattutto i punteggi più alti si registrano similmente nell'area della relazione e della comunicazione. L'area dell'interiorità, per ovvi motivi, non è stata oggetto di analisi da parte dei docenti.

Il tema delle competenze è stato approcciato anche con un diverso strumento, una scala a risposta continua che, non richiedendo una risposta attraverso un processo razionale di categorizzazione, ma attraverso un semplice gesto intuitivo (apponendo una crocetta su una linea continua lunga 10 cm), risulta meno mediato dal condizionamento della desiderabilità sociale. La richiesta prevedeva di valutare le proprie capacità relazionali, organizzative, scolastiche, di gestione delle emozioni e dei conflitti collocandosi tra i due poli estremi “per niente capace” e “del tutto capace”.

Figura 9. Competenze trasversali (scala continua)



In fase di raccolta e tabulazione dei dati, è stata misurata la posizione della crocetta apposta dal soggetto, distanza espressa in cm rispetto alle due estremità. Questo ha permesso un confronto numeri-

co tra lo spostamento dei dati del *Test* e quelli del *Retest*. Come si evince dal grafico, le ultime due aree relative alla gestione delle emozioni e del conflitto sono quelle in cui gli studenti segnalano al *Retest* un maggior spostamento verso il polo “del tutto capace” (corrispondente al punteggio 10), lasciando presupporre un significativo processo di maturazione.

A fine anno, si rileva un chiaro aumento soprattutto nella percezione delle proprie capacità di gestione emotiva (+ 2,16) e gestione del conflitto (+ 1,6).

2.3.3.11. Confronto QAR₃-QAR₄: gli effetti dell'interruzione a causa della pandemia

Una specifica segnalazione merita l'esperienza “unica” del QAR₄ che ha vissuto purtroppo un periodo terribile a causa della pandemia Covid-19. Questo gruppo, non avendo potuto completare gli ultimi tre mesi del percorso in presenza, non ha potuto godere a pieno di tutti quegli aspetti di relazionalità spontanea e informale che sono imprescindibili nella scuola in generale ma ancor più nell'esperienza di Rondine e determinanti rispetto al *focus* del nostro studio. È stata un'interruzione forzata non solo della didattica ma di tutto il tessuto del nascente *habitat* relazionale. Dalle interviste emerge come gli studenti avessero appena cominciato ad aprirsi nel gruppo e a elaborare tempi e modi di condivisione delle difficoltà. Per vivere appieno il gruppo, è richiesto un processo di maturazione della fiducia reciproca, che si compie lungo un arco temporale significativo, parallelamente al processo di cambiamento individuale e all'elaborazione di eventuali momenti difficili incontrati durante il percorso.

Una simile situazione che, dal punto di vista della ricerca, solleva varie criticità – comportando l'intervento di variabili nuove e non controllabili oltre a rendere impossibili i confronti con i precedenti gruppi sperimentali – può risultare tuttavia un'occasione interessante per una sorta di “messa alla prova” del Metodo Rondine in contesti complessi e conflittuali.

Rispetto alla situazione generale, uguale per tutti gli studenti che si sono dovuti confrontare con l'esperienza della didattica a distanza, i ragazzi del QAR₄ hanno subito un ulteriore *stress* dovuto al repentino cambiamento dell'ambiente di vita. A tal proposito, dai commenti spontanei nelle interviste di giugno, emerge che gli stu-

denti, dopo un iniziale disorientamento, hanno beneficiato dell'intervento del *tutor* di classe il quale è riuscito a recuperare il suo ruolo di facilitatore della dimensione comunitaria. Le sue azioni sono state volte a ricostituire il tessuto relazionale tra gli studenti, seppur attraverso i mezzi digitali, facilitando la condivisione dei loro vissuti emotivi, rinforzando il loro senso di appartenenza e proseguendo il lavoro di progettazione sociale, appena iniziato. Dall'analisi dei dati, risulta che il punteggio medio attribuito all'utilità del *tutor* è sovrapponibile a quello degli altri anni, mentre il ruolo riconosciuto alla *World House* ottiene un punteggio inferiore di circa due punti (esito prevedibile data l'impossibilità di contatti quotidiani con gli studenti internazionali).

Nel confronto tra i due gruppi (QAR₃-QAR₄), rispetto alle aree del cambiamento, si registrano a fine anno punteggi generalmente più bassi nel QAR₄ sulla quasi totalità degli *item*. È significativo che l'unico *item* con punteggio più elevato sia "affrontare la novità", un'esperienza con cui i ragazzi del QAR₄ si sono dovuti forzatamente confrontare, oltre ogni aspettativa.

Figura 10. Cambiamento - *Retest*



Legenda

- | | |
|--|--|
| a. saper chiedere aiuto | h. affrontare un conflitto |
| b. affrontare le cose da solo | i. avere un'idea chiara del proprio futuro |
| c. saper riconoscere le proprie emozioni | l. affrontare la novità |
| d. saper comprendere le emozioni degli altri | m. capire il punto di vista dell'altro |
| e. saper aiutare gli altri | n. superare i pregiudizi |
| f. saper far parte di un gruppo | o. elaborare un progetto |
| g. riconoscere un conflitto | p. individuare i propri punti di forza |
| | q. riconoscere i propri limiti |

2.3.4. I monitoraggi di *follow up*

Fin dall'inizio, la ricerca è stata pensata non solo come monitoraggio esclusivo dell'esperienza QAR (i nove mesi di presenza a Rondine), ma anche come un accompagnamento nella fase di rientro a casa, nella scuola di origine e nel seguente passaggio all'università, continuando a monitorare l'aspetto personale, familiare e scolastico, la ricaduta dell'esperienza vissuta. Il percorso di *follow up* si è articolato in tre rilevazioni a distanza di un anno l'una dall'altra (6 mesi-T₁, 18 mesi-T₂, 30 mesi-T₃) nella forma di un questionario, inviato nel periodo delle vacanze natalizie, che prevedeva domande chiuse (obbligatorie) e aperte (facoltative).

Al momento della chiusura del presente lavoro, al QAR₃ sono stati somministrati solo i questionari T₁ e T₂ mentre al QAR₄ solo il T₁, tuttavia abbiamo ritenuto opportuna la pubblicazione dei risultati in vista dell'apertura delle Sezioni Rondine in varie scuole d'Italia.

I tre questionari presentavano parti diversificate e parti comuni. Comune alle tre rilevazioni era la domanda relativa alla percezione del proprio cambiamento, già presa in considerazione in entrambe le interviste condotte nel corso dell'anno (*Test e Retest*). La stessa domanda è stata posta anche ai genitori (eterovalutazione) nell'apporto questionario inviato alle famiglie a 6 mesi di distanza (T₁).

Quanto alle parti diversificate: nel T₁ l'indagine si è focalizzata su una valutazione complessiva dell'esperienza a Rondine e sull'esperienza di rientro, queste ultime esposte nella prima parte della presentazione dei risultati (v. § 2.3.1). Tali informazioni sono state utilizzate nei colloqui di confronto con lo *staff*.

Nel T₂ l'indagine si è focalizzata sul rendimento scolastico pre e post QAR, sulla chiusura dell'esperienza liceale con i voti di maturità e la scelta universitaria.

Nel T₃, a distanza di 30 mesi dalla fine del percorso di Rondine e nel pieno dell'esperienza universitaria, è stata richiesta agli ex studenti Rondine una valutazione più descrittiva delle chiavi di lettura acquisite grazie all'approccio relazionale ai conflitti e qualche osservazione sulla rilevanza di ciò nelle loro vite.

2.3.4.1. Parte comune: confronto T₁-T₂-T₃

La scelta di somministrare tre volte la domanda sui cambiamenti nasce dalla necessità di individuare un parametro che, per quanto soggettivo, poiché legato a punteggi *self-report*, potesse essere confrontabile. Nella tabella 5 sono riportate le medie relative ad ogni *item*, per ogni somministrazione effettuata fino alla data della pubblicazione del presente lavoro.

Tabella 5. Parte comune: studenti -T₁-T₂-T₃

Quanto ti senti cambiato rispetto alla tua capacità di...												
	Q ₀ T ₁	Q ₀ T ₂	Q ₀ T ₃	Q ₁ T ₁	Q ₁ T ₂	Q ₁ T ₃	Q ₂ T ₁	Q ₂ T ₂	Q ₂ T ₃	Q ₃ T ₁	Q ₃ T ₂	Q ₄ T ₁
A	7,85	8,16	7,95	6,59	7,00	7,00	7,43	7,73	7,00	7,44	7,64	7,00
B	8,1	7,89	8,05	7,18	7,45	8,00	7,43	6,91	6,17	7,39	7,36	7,93
C	/	/	8,37	/	7,00	7,25	8,38	7,45	7,5	8,5	8,00	8,29
D	/	/	8,21	/	7,73	7,00	8,00	8,00	7,67	8,28	7,71	8,36
E	8,65	8,32	8,11	7,53	7,45	6,25	8,10	7,73	7,08	7,56	7,43	8,00
F	8,65	8,68	8,16	7,24	7,45	7,50	8,00	7,55	8,00	7,06	7,86	8,00
G	9,05	8,89	8,68	8,00	7,82	7,00	8,14	7,64	7,17	8,39	7,93	8,14
H	8,45	8,68	8,16	8,00	7,73	6,00	8,00	7,36	7,08	8,22	7,71	8,00
I	6,95	7,47	7,21	5,59	5,45	7,25	7,48	7,82	7,08	7,39	8,5	8,71
L	8,5	8,58	7,74	7,65	7,55	6,75	7,95	7,55	6,83	7,28	7,64	7,79
M	8,05	8,11	8,05	7,76	7,82	5,75	8,19	6,27	5,67	7,89	7,29	7,43
N	8,6	8,58	8,37	7,53	8,27	6,5	8,10	7,09	7,00	7,89	7,64	8,21
O	/	/	7,79	/	6,45	7,25	7,81	7,27	6,75	7,89	7,71	7,71
P	/	/	7,58	/	6,73	7,00	7,52	6,73	7,00	7,50	7,71	7,36
Q	/	/	7,47	/	8,00	7,25	7,57	7,00	6,92	8,00	7,86	7,21
R	/	/	7,95	/	7,18	6,75	7,81	7,45	6,50	7,67	7,21	7,71

Legenda

A = saper chiedere aiuto, B= affrontare le cose da solo, C = saper riconoscere le proprie emozioni, D = saper comprendere le emozioni degli altri, E = saper aiutare gli altri, F = saper far parte di un gruppo, G = riconoscere un conflitto, H = affrontare un conflitto, I = avere un'idea chiara del proprio futuro, L = affrontare la novità, M = capire il punto di vista dell'altro, N= superare i pregiudizi, O = elaborare un progetto, P = individuare i propri punti di forza, Q = riconoscere i propri limiti. (NB: in corsivo gli *item* aggiunti nel 2018).

Al di là di analisi più specifiche di cui in parte renderemo conto più avanti, dall'osservazione dei dati rilevati si osserva una sostanziale stabilità della percezione del cambiamento anche a distanza di un tempo che, all'età degli intervistati, è veramente significativo (due anni e mezzo). Confrontando i vari gruppi-classe si notano oscillazioni interpretabili in base alle caratteristiche stesse del gruppo-classe o alle contingenze che hanno caratterizzato lo specifico anno ma, nel complesso, la percezione del proprio cambiamento continua a rimanere stabile nei ragazzi con punteggi medio-alti.

2.3.4.2. Parte comune: studenti - T₁ [QAR₃]

Come già fatto in precedenza, scendiamo in un'analisi più dettagliata a partire dai dati del QAR₃, il primo a cui è stato somministrato il questionario nella sua forma integrale fin dalle interviste *Test-Retest*.

Ci concentreremo su un confronto tra intervista finale (*Retest*) e primo monitoraggio (T₁), osservando che, a distanza di 6 mesi dalla fine del percorso, il questionario di monitoraggio rileva un generale aumento di tutti i punteggi negli *item* del cambiamento. In particolare, quelli su cui si osserva un incremento medio maggiore sono stati:

- superare i pregiudizi (+1,74);
- avere un'idea chiara del proprio futuro (+1,43);
- individuare i propri punti di forza (+0,83);
- comprendere le emozioni degli altri (+0,80);
- riconoscere le proprie emozioni (+0,76);
- riconoscere un conflitto (+0,61).

Tale aumento probabilmente si verifica perché, durante la permanenza a Rondine, la valutazione di quanto si è cambiati non è semplice, mentre nel momento in cui si torna a confrontarsi con gli altri e la propria realtà, si assimila e sedimenta maggiormente la percezione del cambiamento.

I punteggi con una variazione più evidente sono due: il primo è relativo alla capacità di superare i pregiudizi. Un'ipotesi interpretativa piuttosto verosimile è quella che, sinché si rimane all'interno di una realtà multiculturale come Rondine, il cambiamento su questo aspetto possa essere meno avvertito poiché circondati da persone

di mentalità molto aperta e simile. Il rientro nella propria dimensione locale permette un confronto con realtà diverse dove il proprio cambiamento diviene rapidamente più percepibile. Il secondo aspetto incrementato – avere un’idea chiara del futuro – a giugno risultava ancora essere un punto “critico”. Il disorientamento ingenerato dall’ampia gamma di proposte ricevute corrisponde in realtà a una maggiore apertura mentale che, già dopo qualche mese, trova un suo assetto più soddisfacente.

Una breve segnalazione, infine, per il QAR₄. Dalle interviste (*Re-test*) fatte con i ragazzi che hanno dovuto interrompere l’esperienza a causa del *lockdown*, era emersa generalmente la percezione di un minor cambiamento rispetto al QAR₃ (cfr. figura 10); tuttavia, grazie anche all’attento lavoro del *tutor* che ha continuato in DAD a favorire una riflessione sui temi chiave di Rondine, anch’essi a sei mesi di distanza (T₁), hanno iniziato a percepire e rivalutare il cambiamento di cui hanno potuto beneficiare (cfr. tab. 5)

2.3.4.3. Parte comune: genitori - T₁

Il cambiamento è stato valutato anche da un punto di vista esterno (eterovalutazione), quello dei genitori, a cui viene rivolta una serie di domande molto simile alla serie usata per i ragazzi a 6 mesi di distanza (T₁).

Anche i genitori riconoscono un significativo cambiamento nei propri figli attribuendo punteggi decisamente alti che in media risultano sempre superiori a 8, su scala da 0 a 10 (cfr. tab. 6). I maggiori punteggi vanno a intercettare sia temi chiave del percorso effettuato (*superare i pregiudizi e saper far parte di un gruppo*), sia aspetti più operativi ritenuti utili per il loro progetto di vita (*avere un’idea chiara del futuro, affrontare le cose da solo*).

Una sottolineatura è necessaria relativamente al tema della capacità di *elaborare un progetto*, indagato solo negli ultimi tre anni; quest’ultimo aspetto è riconosciuto anche dai genitori come un punto di forza del cambiamento dei propri figli, in ognuno dei tre anni considerati.

Tabella 6. Parte comune: genitori - T₁

Quanto ritenete cambiato vostro figlio rispetto alla capacità di...					
	G ₀	G ₁	G ₂	G ₃	G ₄
A	7,11	7,90	7,54	7,20	6,67
B	8,89	8,70	8,31	8,00	8,89
C	7,89	8,60	8,31	7,40	8,56
D	8,44	9,10	9,08	8,10	8,67
E	8,67	9,30	9,08	8,60	7,78
F	8,67	8,90	8,92	8,30	8,56
G	8,78	7,20	8,62	8,40	8,78
H	8,44	8,40	8,46	8,30	8,44
I	8,44	8,30	8,31	7,90	9,00
L	9,00	9,10	8,92	8,70	8,67
M	/	/	8,46	8,30	9,78
N	/	/	8,77	7,90	9,00
O	/	/	8,08	7,20	8,22
P	/	/	8,46	8,10	8,67

Legenda:

A = saper chiedere aiuto, B= affrontare le cose da solo, C = saper aiutare gli altri, D = saper far parte di un gruppo, E = riconoscere un conflitto, F = affrontare un conflitto, G = avere un'idea chiara del proprio futuro, H = affrontare la novità, I = capire il punto di vista dell'altro, L = superare i pregiudizi, M = *elaborare un progetto*, N = *individuare i propri punti di forza*, O = *riconoscere i propri limiti*. (NB: in corsivo gli *item* aggiunti nel 2018).

2.3.4.4. Parte comune: studenti - T₂

Un'analisi statistica più approfondita ha inteso verificare l'influenza del mantenimento delle relazioni, costruite a Rondine, sul processo di cambiamento rilevato. Pertanto, abbiamo incrociato il tipo di relazione che i ragazzi dichiarano di aver mantenuto dopo un anno e mezzo dalla fine del percorso, con l'aumento o meno del proprio punteggio medio individuale di cambiamento – rispetto a quello ottenuto a fine anno –. È emerso così che, a 18 mesi (T₂), l'80% di coloro che dichiarano di avere ancora rapporti significativi con il mondo Rondine (intendendo lo *staff*, i formatori del Percorso Ulisse, gli studenti *World House*, i ragazzi di altri QAR) continuano ad aumentare il punteggio medio del cambiamento rispetto a coloro che hanno mantenuto i contatti solo con il gruppo-classe (percentualmente la metà del totale). Questa differenza risulta statisticamente significativa, quindi non casuale. Tale dato ci fa ipotizzare

che, laddove gli studenti percepiscono, a distanza di tempo, di appartenere ancora alla comunità allargata del mondo Rondine, si incrementa il percorso trasformativo rispetto alle aree indagate. Questo è confermato da una studentessa che al termine del questionario ha commentato: “Mi rendo conto che talvolta potrei agire in modi diversi. La lontananza da Rondine sta riportando fuori la ‘vecchia me stessa’ in alcuni aspetti della mia vita. Vorrei in qualche modo ‘un ripasso’ del percorso di Rondine”.

Tabella 7. Rapporto tra contatti mantenuti e percezione di cambiamento - T₂

	Punteggio aumentato	Punteggio uguale o diminuito
Contatti con mondo Rondine	80%	20%
Contatti solo con il gruppo	39%	61%

analisi χ^2 : $p < .03$

2.3.4.5. Parte diversificata: studenti/genitori - T₁

Oltre ai dati comuni a T₁-T₂-T₃, relativi al cambiamento, nel primo questionario a 6 mesi dal termine dell’esperienza, si è monitorata la valutazione complessiva del progetto da parte degli studenti e dei genitori. Tale valutazione appare decisamente molto positiva. Dopo un netto calo tra il QAR₀ e il QAR₁ il *trend* è stato in continuo aumento. Per molti aspetti tale andamento è proseguito anche per il QAR₄ anno, come già detto, interrotto a marzo per il sopravvento della pandemia.

Tabella 8. Valutazione progetto QAR. Studenti - T₁

Come valuti il QAR dal punto di vista...					
Studenti	QAR₀	QAR₁	QAR₂	QAR₃	QAR₄
relazionale	9	6,41	8,17	8,56	8
gruppo-classe	8,57	8,94	8,5	8,67	8,5
formativo-didattico	8,79	7,65	7,83	7,95	8,21
personale	9,29	6,65	8,76	9,06	9,21
obiettivi specifici	8,57	7,24	8	8,67	8,29
logistico-organizz.	7,57	6,41	7,05	7,06	8,36

Tabella 9. Valutazione progetto QAR. Genitori - T₁

Come valuti il QAR dal punto di vista...					
Genitori	G ₀	G ₁	G ₂	G ₃	G ₄
formativo-didattico	8,89	8,6	8,69	8,7	8,56
personale	9,33	9,4	9,38	9,3	9,44
obiettivi specifici	8,67	8,8	8,85	9,1	9,11
logistico-organizzativo	8,67	8,6	8,62	8,8	9,33

Il decremento nei punteggi registrato tra il QAR₀ e il QAR₁, se dall'esterno può apparire sorprendente, è probabilmente riconducibile a una serie di fattori tra cui il grande entusiasmo espresso dai “pionieri” dell'anno 0 che ha creato eccessive aspettative nei ragazzi che sono subentrati (QAR₁), unitamente al passaggio dal momento iniziale di “incubazione” e “lancio” del progetto a una messa a regime del lavoro.

La maggiore soddisfazione manifestata negli anni successivi deriva anche dal lavoro di individuazione delle aree critiche su cui è stata attivata una riflessione e un intervento di ricerca-azione effettuato nei primi tre anni (per l'esperienza del rientro cfr. 2.3.1, tabella 3).

2.3.4.6. Parte diversificata: studenti - T₂

Nel secondo monitoraggio (T₂)⁸, oltre ai dati comuni a T₁-T₂-T₃ – come riscontro esterno e il più possibile oggettivabile del percorso scolastico effettuato all'interno del QAR – abbiamo chiesto alle *Rondinelle* di riportare la media dei loro voti alla fine della terza superiore e quella dei voti ottenuti al termine del primo quadrimestre della quinta. Tale dato aveva la finalità di esplorare la prosecuzione dell'esperienza liceale, riscontrando un eventuale problema nel rientro in una classe che, nel corso del quarto anno, ha svolto un programma simile ma spesso non sovrapponibile a quello di Rondine. Il riscontro ha identificato un 65,4 % di studenti che, nel confronto tra le due medie dei voti, ha riportato un aumento, mentre la quasi totalità dei rimanenti ha mantenuto medie molto simili e una stringatissima minoranza ha riportato un calo. Considerando che spesso

⁸ I dati riportati riguardano solo i primi quattro gruppi in quanto il QAR₄ non ha ancora ricevuto, ad oggi, il questionario di monitoraggio T₂.

i voti del primo quadrimestre sono sottostimati, il dato in esame risulta incoraggiante rispetto alla scelta del QAR, nonostante talvolta sia stato segnalato un successivo bisogno di recupero in certe materie che possono essere state penalizzate nel QAR.

Rispetto ai voti di maturità – complessivamente molto buoni (esempio: il voto medio del QAR₃ è stato 92.3/100) – emerge che i ragazzi, nella maggior parte, si reputano soddisfatti del voto ottenuto e la quasi totalità sceglie di iscriversi all'università, con un'ampia varietà di facoltà individuate. Un 18% di ragazzi afferma di aver fatto tale scelta sulla base di informazioni ricevute proprio durante il percorso a Rondine.

2.3.4.7. Parte diversificata: studenti - T₃

Oltre ai dati comuni a T₁-T₂-T₃, abbiamo chiuso il terzo monitoraggio⁹ con quest'ultima domanda: “*Ci sono delle chiavi di lettura della realtà apprese durante il tuo anno a Rondine che continui ad utilizzare? Se sì, quali?*”.

Alcune risposte ci sono sembrate particolarmente esemplificative di tutto ciò che abbiamo fin qui analizzato e le riportiamo, al netto delle inevitabili ripetizioni, a testimonianza della sfaccettata eredità dell'esperienza Rondine, a distanza di un tempo considerevole (due anni e mezzo).

“Sapersi orientare in un mondo sovraccarico di *informazioni?*”.

“*Non fermarsi* mai al primo ostacolo”.

“La realtà intesa come il risultato ottenuto dalla somma di infiniti e continui *conflitti?*”.

“La curiosità e la voglia di abbracciare la *differenza?*”.

“Cercare di osservare e capire il *punto di vista dell'altro* e avere memoria storica degli eventi passati”.

“La tecnica del *problem solving* per analizzare i problemi e le situazioni difficili”.

“L'inganno del *nemico* e la possibilità di riscoprire la *persona* dietro chi è definito nemico”.

“Lo spirito critico verso tutto, inteso non come criticare ma come *chiedersi sempre il perché?*”.

“Il cercare di capire più punti di vista nelle situazioni, la consapevolezza di non essere soli, l'intraprendenza e il non aver paura di sbagliare”.

⁹ I dati riportati riguardano solo i primi tre gruppi in quanto il QAR₃ e QAR₄ non hanno ancora ricevuto, ad oggi, il questionario di monitoraggio T₃.

“L’aiuto che le persone possono offrire. Sono una studentessa e mi riferisco alla mia vita in quanto tale. Chiedo sempre aiuto, ho capito quanto sia produttivo aiutarsi a vicenda nel superare gli ostacoli e le difficoltà”.

“Il dialogo come strumento per cambiare il mondo. Analisi del contesto e della persona che mi sta vicino. *Introspezione* e metacognizione”.

“Il concetto di conflitto come risorsa”.

“Cercare di comprendere i miei nodi per poterli affrontare meglio”.

“L’attenzione alla mia interiorità e a quella degli altri, prima di qualsiasi altro aspetto, nell’affrontare le situazioni”.

“L’interiorità associata all’empatia, cioè la capacità di essere consapevoli delle proprie emozioni senza tuttavia tralasciare quelle degli altri, riuscendo così ad avere un quadro più ampio che aiuta a superare i momenti di difficoltà”.

“Dare spazio al tempo; abitare il conflitto, restarci dentro per poterlo affrontare”.

“La chiave che uso sempre (e reputo un mio punto di forza) è l’ascolto”.

“Rondine mi ha insegnato che chiunque può fare la differenza, l’importante è crederci ed elaborare (anche attraverso lo studio) dei progetti che non necessariamente devono avere come obiettivo il cambiamento del mondo, perché è possibile partire da piccoli traguardi, come il benessere interiore”.

“Sicuramente, e molto più ora che nei periodi precedenti, la relazione: con me stesso, con gli altri e in gruppo. Utilizzare le chiavi di lettura apprese a Rondine mi permette di essere riconosciuto come *leader*, intendo cioè l’essere considerato una persona affidabile, capace di mediare i conflitti, quindi una persona su cui fare affidamento in caso di problemi”.

2.4. Conclusioni

*La relazione umana è una migrazione.
Sprigiona il suo potenziale di vita oppure lo frena, lo ferisce,
lo svuota; dunque è rischiosa.*

Franco Vaccari

Al visitatore che giunge a Rondine non passerà certo inosservata la vista di questa scultura, posta all’inizio della Cittadella della Pace,

opera dell'ingegno creativo di Giuseppe Baracchi, imprenditore aretino, amico di Rondine.



Giuseppe Baracchi, *Volo simbolico*, 2001, fotografia di Rondine Cittadella della Pace

Come non rimanere colpiti dalla suggestione del monumento?

L'immagine ci ha suggerito interessanti similitudini. Le rondini sono simbolo di migrazione, di attesa e di cambiamento. Volano in compagnia e rallegrano il cielo con i loro garriti, sfiorandosi pericolosamente in relazioni da brivido e al contempo rassicurandosi a vicenda. Così simili ai nostri studenti, giovani diciassettenni pieni di vita, di emozioni e di sogni, alle prese con spinte contrastanti, tra bisogni di autonomia e al tempo stesso di appartenenza al gruppo.

Ogni primavera le rondini segnano gioiose l'inizio di una nuova stagione, foriera di numerosi cambiamenti, così ogni anno gli studenti arrivano a Rondine nella loro "primavera", si fermano, crescono assieme e infine se ne vanno. Come? Verso dove? Con chi? Perché? Non ci sono risposte univoche o definitive a queste domande. La ricerca, tuttavia, aiuta a comprendere che per ogni studente il "volo" muove da esigenze diverse, diversi bisogni di partenza, talvolta persino inconsapevoli.

Nell'opera il volo delle rondini diventa visibile attraverso linee morbide che si aprono in molteplici direzioni, ugualmente le *traiettorie evolutive* dei ragazzi a Rondine acquistano concretezza traducendosi in percorsi di crescita che si sviluppano lungo linee differenti.

Il “volo” degli studenti QAR non è mai semplice, lineare o uguale per tutti. Ci sono traiettorie che puntano velocemente in alto, altre che stentano a decollare, altre ancora che sembrano partire per poi ripiegare su di sé e solo all’ultimo riprendono slancio. La scultura, dunque, metaforicamente esprime tutta la varietà e la ricchezza della natura umana: caratteristiche peculiari, percorsi differenti, fatiche e traguardi, ognuno con il suo bagaglio, il suo vissuto, con un punto di partenza e una meta diversi ma tutti insieme nello stesso viaggio della vita.

Ecco, dunque, il titolo del libro, *Traiettorie evolutive*, coerente con i risultati della ricerca: ciascuno studente procede secondo una propria traiettoria di cambiamento, superando aree iniziali di criticità o di mancanza. Attendarsi un’evoluzione collettiva lungo un’unica traiettoria, facilmente registrabile, significherebbe aver postulato un percorso omologante, che non risponde agli obiettivi dichiarati di Rondine. Come la ricerca ha ampiamente confermato, l’esperienza educativa del QAR preserva e valorizza le differenze e le risorse individuali e favorisce al contempo un cambio di mentalità, abilitando a leggere il mondo attraverso nuove lenti.

Grazie al percorso formativo, centrato su elementi come il dialogo, la fiducia, il confronto e il costante lavoro di scavo interiore, i ragazzi del QAR imparano a vivere il conflitto, a trasformarlo creativamente e a stare in relazione con l’altro, a partire dalla comprensione di se stessi. Diventano consapevoli dei propri limiti e potenzialità trasformando le proprie aree critiche in opportunità di sperimentazione e di crescita. Attraverso un processo metacognitivo che li aiuta a riflettere sulle proprie dinamiche relazionali nel momento stesso in cui le vivono, gli studenti acquisiscono un bagaglio di abilità trasferibili nella loro dimensione ordinaria, innanzitutto familiare e scolastica. Ognuno è accompagnato alla scoperta di nuove narrazioni di sé, di linee alternative di crescita nelle quali potersi sorprendere con un rinnovato interesse a investire nel proprio percorso.

La “cassetta di attrezzi” che ogni ragazzo si porta a casa, pur costruita a partire dalle stesse categorie improntate alla visione di Rondine, alla fine risulta qualcosa di personale: c’è chi acquisisce maggiore capacità organizzativa, chi maggiore capacità di pensiero critico, chi ancora maggiori capacità relazionali o, viceversa, maggiore consapevolezza introspettiva. C’è chi compie un percorso più complesso integrando molteplici aspetti, chi un percorso più semplice perché focalizzato prioritariamente su un solo obiettivo. Ma

comune a tutti i ragazzi, come la ricerca ha confermato, è l'uscita dall'individualismo e dall'autosufficienza (o onnipotenza infantile) scoprendo la preziosità dell'altro e della relazione – nelle sue stesse componenti conflittuali –, la bellezza dell'aiuto reciproco e il valore della fiducia. Rondine, in fondo e prima di tutto, è una «proposta fondata sulla fiducia reciproca, l'unica in grado di coltivare un legame intenso e creativo tra le persone» (Vaccari, 2021, p. 19).

BIBLIOGRAFIA

- Alici L., a cura di (2018) *Dentro il conflitto, oltre il nemico. Il «metodo Rondine»*, Il Mulino, Bologna.
- Allport G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading.
- Amerio P., a cura di (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Ammaniti M. (2018), *Adolescenti senza tempo*, Cortina, Milano.
- Arcidiacono C., a cura di (2004), *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca*, FrancoAngeli, Milano.
- Bandura A. (1977), “Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-on R. (2009), *Test e Qi. Emotional Quotient Inventory*, Giunti, Firenze.
- Berti F. (2005), *Per una sociologia della comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Bion W.R. (1971), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Bion W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Bocchi G., Ceruti M., a cura di (1990), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Boszormenyi-Nagy I., Spark M. (1988), *Lealtà invisibili*, Astrolabio, Roma.
- Bowen M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*, Astrolabio, Roma.
- Bowlby J. (1975), *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Boyatzis R.E., McKee A. (2006), *La leadership risonante. Intelligenza emotiva in azione*, Etas, Milano.
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Bull H. (2005), *La società anarchica. L'ordine nella politica mondiale*. FrancoAngeli, Milano.
- Caillé A. (1998), *Il terzo paradigma*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Carli R., Mosca A. (1980), *Gruppo e istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Carli R. (1987) *Psicologia clinica, Introduzione alla teoria e alla tecnica*, Utet, Torino.

- Carli R., Paniccia R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Carli R. (2000), *Prefazione*, in Di Maria F., a cura di, *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, FrancoAngeli, Milano.
- Carli R., Paniccia M.R. (2003), *Analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*, Il Mulino, Bologna.
- Carli R. (2007), Pulcinella o dell'ambiguità, *Rivista di psicologia clinica*, 3.
- Carli R., Grasso M., Paniccia R.M. (2007), *La formazione in psicologia clinica. Pensare emozioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Carli R. (2019), Rivalutiamo l'anomia, *Rivista di psicologia clinica online*, XIV, 2.
- Cattell R.B. (1948), Concepts and Methods in the Measurement of Groups Syntality, *Psychological Review*, 55, 48-63.
- Cesareo V., a cura di (1998), *Sociologia, concetti e tematiche*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cicognani E. (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Cigoli V. (1997), *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario relazionale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Crittenden P. (1999), *Attaccamento in età adulta*, Cortina, Milano.
- Cugini M.E. (2001), *Obiettivo persona*, Kappa, Roma.
- Damon W., Hart D. (1982), The Development of Self-understanding from Infancy through Adolescence, *Child Development*, 53(4), 841-864.
- Decreto Ministeriale (2007), *Regolamento recante norme di adempimento dell'obbligo di istruzione*, n. 139 del 22 agosto.
- Deschamps J.C., Serino C. (1996), *Mondi al singolare*, Liguori, Napoli.
- Deutsch M. (1993), Educating for a Peaceful World, *American Psychologist*, 48(5), 510-517.
- Di Maria F., Lavanco G. (1999), *Introduzione al pensare nomade*, in Di Maria F., Lavanco G., Novara C., a cura di, *Barbaro e/o straniero*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Maria F., Lo Verso G., a cura di (1995), *La psicodinamica dei gruppi*, Cortina, Milano.
- Durkheim É. (2014), *Il suicidio. Studio di sociologia*, Rizzoli, Milano.
- Erikson E.H. (1974), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma.
- Ferraris L. (2000), Famiglia e gruppo come fasi di un processo, *Rivista Gruppi*, II(2).
- Fodor E.M. (1978), Simulated Work Climate as an Influence on Choice of Leadership Style, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(1), 111-114.
- Fornari F. (1974), *Psicoanalisi e ricerca letteraria*, Principato, Milano.
- Forsyth D.R. (1990), *Group Dynamics*, Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Francescato D., Tomai M., Ghirelli G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma.
- Francescato D., Tomai M., Mebane M.E. (2004), *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione. Esperienze faccia a faccia e on line*, Il Mulino, Bologna.
- Fukuyama F. (1996), *Fiducia*, Rizzoli, Milano.
- Galtung J. (2000), *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend*

- Method*), United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP) UN, New York.
- Ghisleni M., Privitera W., a cura di (2009), *Sociologie contemporanee: Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine*, Utet, Torino.
- Giacobbi S. (2004), *L'adolescenza nella storia della psicoanalisi*, in Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., a cura di, *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Girard R. (1980), *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano.
- Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Grandi G., a cura di (2018), *Riparazione o radicalizzazione? Abitare il conflitto in una prospettiva generativa*, Meudon, Trieste.
- Grasso M., Cordella B., Pennella A.R. (2003), *L'intervento in psicologia clinica*, Carocci, Roma.
- Guidano V.F. (1988), *La complessità del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Havighurst R.J. (1953), *Human Development and Education*, Longmans, New York.
- Iafrate R., Bertoni A. (2018), *Rondine-Cittadella della Pace: un laboratorio a cielo aperto sul conflitto intergruppi e sull'ipotesi del contatto*, in Alici L., a cura di, *Dentro il conflitto, oltre il nemico. Il «metodo Rondine»*, Il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020), *La condizione giovanile in Italia, rapporto Giovani 2020*, Il Mulino, Bologna.
- James W. (1890), *The Principles of Psychology*, Mcmillian, Harvard.
- Kernberg O.F. (1999), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership*, Cortina, Milano.
- Lancini M. (2004), *L'adolescente e la scuola*, in Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., a cura di, *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Lewin K. (1971), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Licciardello O. (2015), *Aspetti epistemologici e ricadute applicative*, FrancoAngeli, Milano.
- Lizzola I. (2018), *Nello spazio e nel tempo di una soglia*, in Vaccari F., *Metodo Rondine. Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Villa Verucchio (edizione bilingue).
- Maciotti I.M. (1998), *Sociologia generale. I processi sociali nelle società industriali avanzate*, Guerini e Associati, Milano.
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., a cura di (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano.
- Mahler M.S., Pine F., Bergman A. (1978), *La nascita psicologica del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Markus H., Nurius P. (1986), Possible Selves, *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1999), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Mc Millan D.W., Chavis D.M. (1984), A Theory of Sense of Community, *Journal of Community Psychology*, 10, 127-139.

- Mead G.H. (1966), *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Meltzer D., Harris M. (1986), *Il ruolo educativo della famiglia*, Centro Scientifico Torinese, Torino.
- Mitchell S.A., Black M. (1996), *L'esperienza della psicoanalisi, Storia del pensiero psicoanalitico moderno*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Montesarchio G., Venuleo C. (2010), *Gruppo! Gruppo esclamativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin E. (2001), *Il Metodo: La natura della natura*, Cortina, Milano.
- Murrell S. (1973), *Community Psychology and Social Systems*, Behavioral Publications, New York.
- Palmonari A. (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Park R.E. (1952), *Human Communities. The City and Human Ecology*, The Free Press, Glencoe.
- Piaget J. (1947), *La psychologie de l'intelligence*, Colin, Paris.
- Piaget J., Inhelder B. (1971), *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti, Firenze.
- Piéron H. (1964), *Vocabulaire de la psychologie*, PUF, Paris.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano.
- Putnam R. (1997), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano.
- Rappaport J. (1981), In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention, *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-26.
- Riva E. (2004), *La formazione dell'identità maschile e femminile*, in Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., a cura di, *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Rogers C.R. (1983), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze.
- Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano.
- Scabini E., Cigoli V. (2012) *Alla ricerca del familiare*, Cortina, Milano.
- Schellenberg J. (1996), *Conflict Resolution: Theory, Research, Practice*, State University of New York Press, New York.
- Tajfel H. (1978), *Differentiation between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London Academic Press, London.
- Tajfel H., Turner J.C. (1979), *An Integrative Theory of Social Conflicts*, in Austin W.G., Worchel S., a cura di, *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Brooks-Cole, Monterey.
- Turner J.C. (1999), *Riscoprire il gruppo sociale*, Pàtron, Bologna.
- Vaccari F. (2018), *Metodo Rondine, Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Villa Verucchio (edizione bilingue).
- Vaccari F. (2020), *Dove si rigenera l'umano*, https://youtu.be/Mx_bRotP2ms.
- Vaccari F. (2021), *L'approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*, FrancoAngeli, Milano.

- Venuleo C. (2008), *I giovani e la politica, Narrazioni di scenari diversi*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- Viorst J. (1988), *Distacchi*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Wallensteen P. (2019), *Understanding Conflict Resolution*, Sage, London.
- Winnicott D.W. (1968), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Zimmerman M.A. (1990), Towards a Theory of Learned Hopefulness. A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment, *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.

Sitografia¹

- <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/ojs/index.php/r>
<https://www.etimo.it/?term=nostalgia&find=Cerca>
www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-b5d07808-c854-44f3-bcc0-1fc899cc497d.html?popup

Canale YouTube, Rondine Academy-Arezzo²

- Allen S. (2020), *Il conflitto come parte strutturante della relazione*.
- Grandi G. (2020), *Dal conflitto alla riparazione. Fondamenti antropologici e morali del Metodo Rondine*.
- Iafrate R., Bertoni A. (2020), *Io e te, io e noi, io e loro. Dalla teoria alla ricerca e all'intervento*.
- Lizzola I. (2020), *I conflitti e le fratture, le esperienze di soglia. Dimensioni pedagogiche*.
- Rothbart D. (2020), *Attivazione della compassione nel Peacebuilding*.
- Vaccari F. (2020), *Teoria dell'approccio relazionale al conflitto*.

¹ Consultati ad aprile 2021.

² Canale con accesso riservato.

POSTFAZIONE

di Anna Bertoni

“Immaginate di poter salvare il mondo dalla rovina, portati per mano dai giovani”. Questa è l’ambiziosa speranza di Hannah Arendt, citata all’inizio di questo volume.

Immaginate che questi giovani possano sconfiggere il male con una fionda, come Davide sfida il gigante Golia. Immaginate giovani che in un anno possano imparare a fidarsi, trasformare il proprio punto di vista, cambiare per costruire cambiamento, trovare spazi generativi in una realtà vincolata. Immaginate che questi giovani riescano, attraverso una formazione di gruppo, a diventare *leader* capaci di promuovere un cambiamento globale a partire da un cambiamento personale.

A questo sono chiamati gli studenti del Quarto Anno di Eccellenza a Rondine (QAR): un progetto, mosso da un indomito sguardo visionario e profetico, che ora acquisisce la rilevanza scientifica dimostrata dalla ricerca.

Perché la ricerca? Chi si occupa di ricerca, e soprattutto di ricerca-azione, sa che la ricerca si propone di “dare misura” e “dare valore” a cambiamenti scientificamente evidenziati come non casuali, ma specificamente legati a un qualche intervento che, nel caso di Rondine, è un intervento di natura formativa. Ci sono cambiamenti visibili (chi confronta il volto dei propri figli con quello nelle foto “da piccoli” sa cosa vuol dire), ma ci sono anche cambiamenti non immediatamente visibili.

La ricerca coglie innanzitutto questo tipo di cambiamenti. E li racconta.

È ciò che fanno le autrici di questo volume: evidenziare i cambiamenti mostrati dai giovani e cercare di rintracciarne la *ratio*, per

comprendere se possano essere ricondotti al lavoro portato avanti a Rondine. I risultati della ricerca ci dicono che molti dei loro mutamenti significativi sono legati ai contenuti trattati e alle esperienze affrontate durante l'anno a Rondine. Nel nuovo sguardo che i giovani del QAR assumono a fine percorso possiamo davvero trovare un precipitato generativo del Metodo Rondine che, nel suo rigore creativo e trasformativo, interpella e provoca non solo le competenze, ma anche gli aspetti identitari della persona. Le colleghe del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo mostrano, infatti, come i cambiamenti siano legati non solo all'acquisizione di maggiori competenze, ma anche agli aspetti profondi dell'interiorità.

Proviamo a ripercorrere i cambiamenti più salienti messi in luce dalla ricerca.

Il QAR promuove l'identità integrata della persona

Come sostiene Franco Vaccari, Rondine “è” scuola nel momento in cui, attraverso il suo percorso di trasformazione creativa dei conflitti, gioca la sua valenza formativa perché i giovani possano scoprire la propria identità di persona-in-relazione, ovvero la radice dell'umano, come scrive Spinella Dell'Avanzato nella sua acuta riflessione sulla Scuola a Rondine.

I giovani possono ritrovare e ricomporre a Rondine frammenti della loro identità personale, alla ricerca di un senso che si dà solo nell'integrazione dei diversi aspetti del proprio sé: e dunque identità personale, sociale, grupppale e comunitaria (Iafrate, Bertoni, 2018).

La ricerca ha mostrato come i giovani del QAR si siano formati a tutto tondo: una vera e propria formazione antropologica che ha toccato – e non senza la fatica del cambiamento – aspetti educativi, emotivi, relazionali e sociali.

Ai ragazzi e ai loro genitori è stato chiesto di valutare quali cambiamenti fossero più evidenti dopo la formazione al QAR, e sia i ragazzi che i genitori hanno individuato negli aspetti “personali” le trasformazioni più salienti, a conferma del fatto che il lavoro formativo di Rondine è un lavoro sulla persona. Con il QAR è la persona che cambia, la persona eccedente rispetto a tutte le sue competenze e a tutte le sue appartenenze. Vediamo come.

Il QAR promuove la persona come essere relazionale

La persona ha un'identità relazionale che la induce a cercare altre persone, secondo il bisogno profondo di un "altro da sé". I temi della differenza e dell'alterità sono fondativi delle relazioni, non ci si può legare con un "identico".

Il QAR mette al centro questo tema dell'alterità: i ragazzi portano la loro identità nell'incontro con le differenze, lavorano in un gruppo formato da persone tra loro diverse, si confrontano con referenti di altra età, formazione e cultura (gli insegnanti, il *tutor*, i ragazzi della *World House*...) per esplorare spazi relazionali esterni e interni a sé.

Se la capacità di relazione costituisce l'abilità per eccellenza della persona, la differenza è a sua volta il fondamento della possibilità di relazione; ma al contempo la differenza può essere occasione di conflitto, tema a cui il QAR dedica particolare attenzione, nella convinzione che il conflitto si giochi a diversi livelli: intrapersonale, interpersonale, grupitale, inter-grupitale e comunitario.

Il conflitto è qui considerato come un'esperienza identitaria: la persona può affrontare conflitti fuori da sé, incontri-scontri tra le differenze individuali, nella misura in cui riconosca che il conflitto fa parte dell'essere umano (Iafate, Bertoni, 2018), il quale deve tenere insieme le sue tante appartenenze, con i diversi significati e cambiamenti ad esse legati.

Scoprire la propria componente conflittuale significa ritrovare una parte della propria identità. Questo è il lavoro del QAR, i cui esiti sono confermati dalla ricerca: gli studenti alla fine del QAR riconoscono che il conflitto non è altro da sé, ma fa parte del sé; sono inoltre in grado di far riferimento a episodi di conflitto personale e manifestano un'accentuata percezione del conflitto come esperienza intrapersonale e relazionale.

La possibilità di individuare il conflitto come aspetto identitario non è cosa di poco conto: individuare significa dare forma e volto e dunque rendere affrontabile e gestibile qualcosa che altrimenti non lo sarebbe. La ricerca mostra inoltre come gli studenti approdino a una visione relazionale del conflitto; gli studenti, alla fine del QAR, riconoscono che il conflitto può essere affrontato in miglior modo attraverso la relazione con un altro da sé (il gruppo o gli adulti di riferimento), esprimendo maggior fiducia nella possibilità di accedere alle capacità altrui.

È dunque evidente, alla fine del percorso, la consapevolezza che il conflitto interpella e provoca la relazione, perché inevitabilmente si colloca all'interno di un legame e perché sono relazionali gli sguardi e i gesti per trasformarlo. Questo è il precipitato di Rondine, "ripensare l'esistente per rigenerarlo" (cfr. § 1.2, prima parte).

Il QAR promuove l'identità sociale della persona e le sue appartenenze

Dalla ricerca si evince altrettanto bene come anche il gruppo sia una parte cruciale del QAR.

Il gruppo, se funziona, è un moltiplicatore psichico nel quale le persone investono non solo parti di sé, ma la loro stessa personalità integrata, la propria identità storica, le proprie appartenenze, passate e presenti, il proprio desiderio di relazione e anche, talvolta, la paura della relazione; la psicologia sociale insegna che nel gruppo la persona gioca aspetti della propria identità relazionale e sociale.

Come è chiaramente emerso dalla ricerca, quando il gruppo funziona, le persone sono messe di fronte alla loro ambivalenza: la loro voglia, ma anche la fatica di appartenere, il desiderio di essere visti e riconosciuti per quello che si è, ma anche il desiderio di confondersi con gli altri, di sentirsi simili a loro.

I giovani del QAR nel gruppo "ci hanno messo la faccia" e "si sono sporcati le mani", si sono lasciati trasformare dal lavoro di gruppo – che, di fatto, è un lavoro relazionale – e ne hanno colto la bellezza e anche la fatica, come accade quando ci si mette in gioco in una relazione senza risparmiarsi. Non a caso i ragazzi segnalano che, al ritorno a casa, l'ambito più faticoso da ricostruire è proprio quello delle relazioni con i compagni all'interno di un contesto grupale.

L'appartenenza al gruppo è sicuramente un fattore su cui i ragazzi si sono molto impegnati: nei vari gruppi di ragazzi intervistati a 30 mesi dalla fine del QAR, la capacità di "far parte del gruppo" risulta una competenza che mantiene alte valutazioni. I risultati della ricerca ci dicono inoltre che i ragazzi del QAR hanno anche un'opinione molto positiva del gruppo: in particolare, per gli studenti del QAR₃ gli aggettivi più usati a riguardo sono stati "maturo, equilibrato, realista, critico, consapevole, pragmatico (cfr. § 2.3.3.8, seconda parte).

Da una parte, i ragazzi considerano il gruppo come un sostegno nelle difficoltà personali e nelle attività svolte (a conferma di un at-

teggimento fiduciario nei confronti degli altri membri del gruppo e nella possibilità di chiedere e ricevere aiuto); dall'altra, i ragazzi sperimentano la fatica di una gestione dello spazio personale all'interno del gruppo. Il gruppo, dunque, aiuta ma può anche generare un sentimento di costrizione.

Un tale risultato, che potrebbe apparire contraddittorio (il gruppo allora funziona o no? È un bene o un male?), coglie in realtà la profonda ambivalenza dell'appartenere a un gruppo (Bertoni, 2021) e, più in generale, di ogni relazione. È in contesti relazionali, soprattutto gruppali, che si mette in gioco la propria ambivalenza e conflittualità: ricercando “il proprio posto nel mondo” si attraversano relazioni e legami all'interno dei quali emergono i desideri e i bisogni più profondi, talvolta in conflitto tra di loro.

... e poi riverberi di umanità oltre il gruppo

La ricerca ha evidenziato come a Rondine i ragazzi sperimentino appartenenza non solo al gruppo-classe; a Rondine i ragazzi sono immersi in molto altro, Rondine è un“eccedenza” che sprigiona umanità in ogni scorcio ove si posi lo sguardo.

La ricerca condotta dal Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo conferma le conclusioni di una precedente ricerca (Iafrate, Bertoni, 2018; Pagani, Garuglieri, 2018): Rondine è davvero un laboratorio di psicologia sociale a cielo aperto. A Rondine i ragazzi del QAR hanno la possibilità di confrontarsi con un altro gruppo, – quello della *World House* – e di sperimentare l'appartenenza a un sociale inizialmente estraneo, poi divenuto familiare. L'“eccedenza” offerta da Rondine non è marginale o contestuale, ma è significativa e fa la differenza. La ricerca ci dice che i ragazzi del QAR considerano molto importante la presenza dei giovani della *World House* (così come quella del *tutor* di classe, dei membri dello *staff*, dei formatori del Percorso Ulisse).

Sicuramente si sono sviluppati dei processi intergruppo, tra il gruppo del QAR e il gruppo della *World House*, che sarà interessante approfondire in future ricerche.

L'appartenenza al gruppo prosegue anche quando l'esperienza del QAR finisce. La ricerca ha dimostrato l'“onda lunga” del cambiamento generato dalla formazione; in particolare, a un anno e mezzo dalla conclusione dell'esperienza, i ragazzi che avvertono uno stabile cambiamento sono soprattutto quelli che, oltre a mantenere il rap-

porto con il gruppo-classe, hanno ancora rapporti significativi con il mondo Rondine, compresi i ragazzi di altri QAR, conosciuti in corso d'opera. Questo dato illumina due aspetti essenziali:

- il primo evidenzia che, laddove gli studenti percepiscono di appartenere ancora alla comunità allargata del mondo Rondine, e alimentino l'appartenenza con il mantenimento dei contatti, si incrementa il percorso trasformativo rispetto alle aree indagate. Franco Vaccari sottolinea che “Rondine, per quanto bella, finisce” (cfr. 2.3.3.8, seconda parte) e la ricerca aggiunge che Rondine finisce ma l'appartenenza continua. La sfida che attenderà i ragazzi sarà quella di integrare la nuova appartenenza a Rondine con quelle pregresse (in questo senso la ricerca segnala, come già accennato, che, al rientro a casa, un aspetto critico è legato ai rapporti con i compagni di classe precedenti; rispetto a questi rapporti gli studenti forniscono in genere valutazioni più basse rispetto a quelle assegnate al rapporto con i professori, al rendimento scolastico, alla capacità organizzativa, alla sicurezza personale e alle capacità espressive);
- il secondo aspetto sottolinea che a Rondine, nella varietà delle proposte formative ed esperienziali e dei soggetti coinvolti, esiste un tessuto generativo, un linguaggio trasformativo, un metodo rigoroso, che è trama visibile – non solo in controluce – eccedente i confini di qualsiasi spaccato particolare di esperienza. Rondine “è” e nel suo essere sprigiona una scintilla di speranza concreta, tangibile e profetica che rimarca la dignità, la bellezza e il valore quasi divino di ogni volto umano.

Lo sguardo dell'altro

Lo sguardo dell'altro ci dice chi siamo. La capacità di relazione è la qualità che definisce la persona e la sua identità (Iafrate, Bertoni, 2010), ma la persona stessa si definisce nella relazione, perché ha bisogno dell'altro e del riconoscimento dell'altro ai fini della consapevolezza di sé.

Le ricercatrici del Nuovo Laboratorio di Psicologia, per meglio comprendere come i ragazzi si siano mossi e siano cambiati nel corso dell'anno, hanno avuto la felice intuizione di confrontare la visione che i ragazzi del QAR hanno di se stessi, con quella che i genitori, gli insegnanti e il *tutor* del QAR esprimono a loro riguardo.

Insegnanti e *tutor* confermano la valutazione positiva del gruppo espressa dai ragazzi e, addirittura, in taluni casi utilizzano gli stessi aggettivi per definirlo.

In merito alle competenze apprese, il cambiamento percepito dai ragazzi è confermato dai genitori: anche dal loro punto di vista, i figli sono diventati più capaci di superare i pregiudizi, di saper far parte di un gruppo, di avere idee più chiare sul loro futuro e di affrontare le cose da solo. A distanza di sei mesi dalla fine del QAR, i genitori hanno una percezione molto elevata dei cambiamenti conseguiti dai loro figli e mediamente più elevata rispetto a quella che i ragazzi hanno di se stessi; ciò, in particolare, riguardo ai seguenti aspetti: l'affrontare le cose da solo, l'individuare i propri punti di forza e l'elaborare un progetto, aspetti che interessano le aree dell'autostima e delle capacità progettuali.

Pur nelle differenti valutazioni che genitori e figli danno del cambiamento legato al QAR, sia genitori che figli sono concordi nel sottolineare che i maggiori cambiamenti conseguiti vanno nella direzione di un cambiamento identitario (superare i pregiudizi), legato alla capacità di appartenenza (saper far parte di un gruppo) e al riconoscimento e alla gestione del conflitto.

I cambiamenti legati al saper essere e al saper fare sono concordemente riconosciuti da genitori e figli come quelli più importanti. La cucitura è compiuta.

Tra saper essere e saper fare

Nel prezioso lavoro di cucitura tra saper essere e saper fare, spiegato da Spinella Dell'Avanzato con una convinzione che rapisce, il saper fare si traduce nell'acquisizione di competenze ben evidenziate dalla ricerca.

Colpisce, tra i risultati della ricerca, come tutti gli studenti dei diversi gruppi-classe, una volta rientrati a casa, diano eccellenti valutazioni rispetto alla loro capacità organizzativa ed espressiva, a conferma dell'impronta rigorosa che ha lasciato in loro il Metodo Rondine. In particolare, gli studenti del QAR₃, valutati dal protocollo di ricerca ormai perfezionato, affermano di avere acquisito alla fine dell'anno maggiori competenze soprattutto nella gestione delle emozioni e nel saper riconoscere un conflitto.

Oltre il saper fare, oltre la competenza, il verbo "riconoscere" richiama con evidenza il conflitto come vero e proprio aspetto i-

dentitario. Aumenta la competenza, ma aumenta anche la comprensione dell'umano.

Spiccare il volo per planare nel sociale

Un ulteriore elemento saliente della ricerca è la scelta di seguire i ragazzi del QAR non solo durante la loro esperienza a Rondine, ma a distanza di 6, 18 e 30 mesi dalla fine del progetto, nel contesto della loro quotidianità. Questa insistenza della ricerca sul rientro a casa rispecchia uno degli aspetti fondativi del QAR che, nel momento in cui progetta la formazione, progetta anche la sua conclusione e la modalità con la quale il Metodo Rondine possa continuare a “parlare” anche dopo la fine dell'esperienza.

In ciò ravvisiamo quello che, in ambito familiare, viene chiamato un “codice paterno” (Scabini, Iafrate, 2003), che aiuta i figli – sostenuti dai genitori – a inserirsi in un sociale abitabile, a essere cittadini del mondo, a sperimentare cittadinanza attiva. Ricordiamo la nota espressione che accompagna la nascita di un bambino: i figli vengono “dati al mondo” (Iafrate, Bertoni, 2010). Così fa Rondine: dona al mondo ragazzi che per un anno hanno sostato a Rondine, sperimentando delle nuove dimensioni “familiari” e che, infine, vengono lanciati nel mondo. Un “lancio curato”: con questo lancio i ragazzi del QAR possono volare perché Rondine insegna a volare, quantomeno con uno sguardo capace di attraversare gli spazi e i tempi. Immaginate giovani capaci di volare. Immaginate, ora potete. Perché loro sono l'oro.

Cenni bibliografici

- Bertoni A. (2021), *Passi di gruppo*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo.
- Iafrate R., Bertoni A. (2010), *Gli affetti. Promuovere i legami familiari e sociali*, La Scuola, Brescia.
- Iafrate R., Bertoni A. (2018), *Rondine Cittadella della Pace: un laboratorio a cielo aperto sul conflitto intergruppi e sull'ipotesi del contatto*, in Alici L., a cura di, *Dentro il conflitto, oltre il nemico. Il «Metodo Rondine»*, Il Mulino, Bologna.
- Pagani A.F., Garuglieri A. (2018), *Rondine Cittadella della Pace: una ricerca di valutazione*, in Alici L., a cura di, *Dentro il conflitto, oltre il nemico. Il «Metodo Rondine»*, Il Mulino, Bologna.
- Scabini E., Iafrate R. (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna.

GLI AUTORI

Claudia Bernardini, psicologa e psicoterapeuta sistemico-relazionale, lavora ad Arezzo come libera professionista in ambito clinico, psicosociale, educativo e scolastico. Vicepresidente del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo, collabora dal 2015 con Rondine Cittadella della Pace in veste di ricercatrice e formatrice. Attualmente è responsabile della formazione per *Rondine Academy*.

Anna Bertoni, PhD, è psicologa e professore associato di Psicologia sociale, membro del board scientifico del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, docente e formatrice al Corso di Alta Formazione sui “Percorsi di enrichment familiare” presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha diretto tre collane di psicologia per San Paolo Editore.

Spinella Dell’Avanzato, dottore di ricerca in sociologia e sociologia politica, attualmente lavora per l’Ufficio Studi e Ricerche di Rondine. Svolge abitualmente attività di ricerca, di progettazione, di coordinamento scientifico e organizzativo, di *project management*, di formazione e docenza.

Teresa Fantacchiotti, psicologa e psicoterapeuta individuale e di coppia, consulente familiare, svolge attività di ricerca e formazione presso Rondine Cittadella della Pace. Membro attivo del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo fin dalla sua fondazione.

Lucia Malberti, psicologa clinica d’intervento per la persona, il gruppo e la comunità; specializzata in metodologie pedagogiche e psicosociali. Terapista multisistemica in acqua per l’autismo e i disturbi della relazione.

Francesca Nofri, psicologa e psicoterapeuta individuale, di coppia e familiare. Svolge attività di formazione per insegnanti e di sostegno alla ge-

nitorialità. Ha partecipato a vari progetti di ricerca in ambito psicologico con particolare riferimento all'età evolutiva. Membro attivo del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo fin dalla sua fondazione.

Franco Vaccari, fondatore e presidente dell'Associazione Rondine Cittadella della Pace, è psicologo e formatore e insegna Psicologia presso l'Istituto Superiore di Scienze religiose della Toscana. Editorialista di *Avvenire* è autore di numerosi articoli e saggi, tra cui *Il diritto a parole di pace*, in *Dentro il conflitto, oltre il nemico* (Il Mulino, 2018); *L'approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine* (FrancoAngeli, 2021).

Nel 2015 è stato conferito al Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo, da parte dell'Associazione Rondine Cittadella della Pace, un incarico di ricerca sul Quarto Anno Liceale d'Eccellenza attivato nel borgo Rondine (QAR). Questo libro presenta un primo e ampio riscontro di tale lavoro quinquennale e fornisce un indispensabile strumento di conoscenza in vista dell'imminente diffusione del prototipo QAR nelle scuole italiane. Spinella Dell'Avanzato evidenzia la didattica innovativa e gli obiettivi antropologici del QAR: un progetto pilota, finalizzato a una "rigenerazione del mondo scuola" nel Terzo millennio. Lucia Malberti illustra, in ambito interdisciplinare, i fondamenti teorici della ricerca, unitamente ai costrutti psicologici pertinenti. Claudia Bernardini, Teresa Fantacchiotti e Francesca Nofri, responsabili della ricerca, riferiscono circa obiettivi, strumenti e risultati, rilevando un percorso comune alle diverse "traiettorie evolutive" degli adolescenti coinvolti, secondo esiti coerenti con la *mission* di Rondine: un senso di sé più saldo e più aperto, capace di riconoscere le potenzialità generative del conflitto e dell'impatto relazionale con la differenza; un senso di sé sbocciato all'appartenenza comunitaria e all'esperienza di una "condivisa umanità", fondamento di ogni costruzione della pace.

Il libro si rivolge dunque a tutti coloro che operano nell'area dell'*Education* (dal mondo scuola, ai centri di ricerca, al terzo settore) e a quanti interessati a quella "rigenerazione dell'umano" che nella scuola pone, o dovrebbe porre, il suo veicolo principale.

Claudia Bernardini, psicologa e psicoterapeuta sistemico-relazionale, lavora ad Arezzo come libera professionista in ambito clinico, psicosociale, educativo e scolastico. Vicepresidente del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo, collabora dal 2015 con Rondine Cittadella della Pace in veste di ricercatrice e formatrice. Attualmente è responsabile della formazione per *Rondine Academy*.

Spinella Dell'Avanzato, dottore di ricerca in sociologia e sociologia politica, attualmente lavora per l'Ufficio Studi e Ricerche di Rondine. Svolge abitualmente attività di ricerca, di progettazione, di coordinamento scientifico e organizzativo, di *project management*, di formazione e docenza.

Teresa Fantacchiotti, psicologa e psicoterapeuta individuale e di coppia, consulente familiare, svolge attività di ricerca e formazione presso Rondine Cittadella della Pace. Membro attivo del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo fin dalla sua fondazione.

Francesca Nofri, psicologa e psicoterapeuta individuale, di coppia e familiare. Svolge attività di formazione per insegnanti e di sostegno alla genitorialità. Ha partecipato a vari progetti di ricerca in ambito psicologico con particolare riferimento all'età evolutiva. Membro attivo del Nuovo Laboratorio di Psicologia di Arezzo fin dalla sua fondazione.