BELLA PRESENZA

UN PROGETTO CON I BAMBINI
FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE

Metodi, pratiche e relazioni nella comunità educante

Apprendimenti e proposte

BELLA PRESENZA

Metodi, pratiche e relazioni nella comunità educante

Apprendimenti e proposte

La presente pubblicazione è stata realizzata all'interno del progetto "Bella Presenza. Metodi, pratiche e relazioni della comunità educante". Il progetto è stato selezionato da Impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, bando "Adolescenza" (Prog. n. 2016-ADN-00165)

Coordinamento generale del progetto: Andrea Morniroli e Paola Di Martino

Coordinamento regionale: Grazia Bellini, Elisa Carboni, Tiziana Chiappelli, Patrizia Gugliotti, Lorenzo Luatti

Partner del progetto: A Voce Alta, Ass. Angolana Njinga Mbande, Aste & Nodi, ASVAPP, Circolo dei Lettori, Città della Scienza, Comune di Firenze, Comune di Napoli, Comune di Torino, Consorzio socio-assistenziale regionale Monviso solidale, Consorzio socio-assistenziale del Cuneese, Convitto Nazionale "Umberto I", Coop. ET, Coordinamento Toscano Marginalità, CPIA Napoli Città 1, Dedalus (capofila), Emmanuele s.c.s., Fond. Casa di Carità Arti e Mestieri, Fondaca-Fondazione per la cittadinanza attiva, Frantz Fanon, Fraternita dei Laici, Garante diritti minori del Piemonte, I care, I.C. B. Muzzone, I.C. Bonghi, I.C. Don G. Russolillo, I.C. F. Severi, I.C. G. Vasari, I.C. Gozzi Olivetti, I.C. Montagnola Gramsci, I.C. Iv Novembre, I.C. Oltrarno Machiavelli, I.C. S. Pertini, I.C. Via Sidoli, I.C.S. Bovio-Colletta, I.I.S. A. Einstein, I.I.S. C.I. Giulio, I.I.S. Galileo Galilei, I.I.S. G. Giolitti, I.I.S. Grandis, I.T.I. Fermi Gadda, I.T.I.S. G. Galilei, I.T.T. Marco Polo, Il Nostro Pianeta, Istituto San G. Evangelista Oratorio Salesiano San Luigi, L'Orsa Maggiore, LAB.IN.S., Liceo S.S. P. Gobetti, Liceo sc. F. Redi, matematiciperlacittà, Museo Diffuso della Resistenza, Oxfam Italia, Progetto Arcobaleno, Proposta 80, Quelli del Bazar, Regione Piemonte- Ass. Welfare, Università degli Studi di Torino, USSM del penale minorile (Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria e Massa Carrara), Tribunale dei minori (To)

Partenariato allargato (Carte dell'Alleanza): Arezzo che spacca, Farrago, Staffetta, Camminando s'apre cammino, Sempre positivi, Fondazione Verso, Radio Gaga e Museo Archeologico nazionale di Arezzo; Sfumature in atto, La città Bambina e Anelli Mancanti di Firenze; Ist. Tecnico Profess. e Serale Casanova, Liceo art. Statale Ss. Apostoli, I.C. Porchiano Bordiga, I.C. B. Vittone, I.C. Michelangelo Augusto, I.C. Gabelli di Napoli; Ist. Birago di Torino; Ist. Alberghiero Virginio Donadio e Scuole tecniche San Carlo di Cuneo, ENAIP; Padri Mercedari

DEDALUS COOPERATIVA SOCIALE

Lanificio Sava di Santa Caterina a Formiello

Piazza Enrico De Nicola, 46 scala A - I piano

80139 Napoli - tel 081 293390 - info@coopdedalus.it

Coordinamento e editing della presente pubblicazione: Emma Amiconi e Lorenzo Luatti

Fotografia di copertina: Michele Caccavo

Progetto grafico di Tiziano Zuliani

Finito di stampare nel mese di giugno 2022 presso Tipolitografia 5M srl

Distribuzione gratuita

SOMMARIO

Prefazione 8
Premessa 12

Capitolo 1. Fare comunità educante per cambiare e cambiarsi, per rendere ordinario quello che oggi è straordinario 15

Fare comunità educante: la fatica e la bellezza 18
Alcune misure del nostro essere comunità educante 21

Capitolo 2. Quando la didattica si fa bella 24

Premessa 24

2.1 "La didattica si fa bella, la scuola ne ha bisogno": co-costruire e co-progettare modelli di integrazione della didattica 24

Chi semina bellezza raccoglie buone pratiche 26
C'era una volta… il dopo scuola: innovazioni nel sostegno scolastico 26
"Scuola facendo": esperienze di peer tutoring e mentoring 28
Alla ricerca degli alunni "scomparsi" 29
"Le Aule dei legami": esperienze di didattica all'aperto 30
"Lingue e Linguaggi": esperienze di valorizzazione del patrimonio linguistico, culturale e espressivo 30
«Ma sai che adesso l'inglese lo capisco?» - studente "Summer School" 31
"Didattica di prossimità…. nella distanza": esperienze di Dad 32
"Raccontarsi in bellezza": esperienze di argomentazione e lettura espressiva 34

2.2 "Chi si loda, si imbroda": errori, apprendimenti, proposte di policy 35

Capitolo 3. Tornare ad incontrare i ragazzi in strada 38

Premessa 38

3.1 Bisogni, aspettative, desideri e paure che disegnano generazioni future: il contesto territoriale di azione in cui è nata Strada Facendo 39

I fenomeni del cyberbullismo e del bullismo 40

3.2 Esserci senza filtri e oltre le maschere: la strada e i servizi di prossimità 42

La collaborazione, gli spazi, le situazioni 43

3.3 Poi è arrivata la pandemia 46

3.4 Una "bella presenza" non scontata ma necessaria: l'operatore di prossimità, esperto di differenze e generatore di politica di prossimità ... 48

3.5 Proposte e policy ... 49

Capitolo 4. Orientamento e continuità: le transizioni difficili ... 51

Premessa ... 51

4.1 Il tempo dell'orientamento è la vita intera ... 51

4.2 Esperienze e osservazioni ... 52

Le azioni di formazione ... 53
Le azioni di orientamento scolastico ... 53
Una scelta che matura, un passaggio scolastico da presidiare ... 53
Laboratori familiari ... 54
Pratiche di orientamento con target specifici ... 55
La continuità ... 58
La reversibilità della scelta ... 60
L'attenzione orientativa nella scuola superiore ... 61

4.3 Proposte di policy ... 62

Capitolo 5. Le famiglie presenti ... 67

Premessa ... 67

5.1 Le famiglie ... 69

A chi tocca? ... 70
Gaia ... 71
Chiedere aiuto oppure: chi aiuta chi? ... 72
Occasioni e temi in cui coinvolgere le famiglie ... 73
Gli sguardi ... 75
Relazioni e ruoli ... 75

5.2 Cosa deve rimanere (o crescere). Le policy ... 77

Capitolo 6. Comunità, presìdi e patti educativi ... 80

Premessa ... 80

6.1 La comunità educante non è una novità assoluta ... 80

6.2 Che cosa sono la "comunità educante" e il "patto educativo di comunità" ... 82

Soggetti, attori, ruoli e responsabilità nella "comunità educante" ... 83

6.3 Strumenti e "buone pratiche" educative sperimentate ... 84

Co-progettazione tra scuola e territorio 85
Rigenerazione degli spazi urbani e ritessitura di legami 86
Dalle carte dell'alleanza ai protocolli di sperimentazione ai patti educativi 88
Azione di community empowerment 90

6.4 Gli apprendimenti e le proposte di policy 91

Il sostegno alle scuole e al personale scolastico 92
L'innovazione didattica 92
La messa in evidenza della grande questione dei diritti e dei doveri a scuola. 93
I patti educativi di comunità 94

Capitolo 7. Le fatiche e la bellezza del "fare" insieme: Bella Presenza e le "pratiche di rete" 95

Premessa 95

7.1 Come una cordata il salita 95

7.2 Tra il dire e il mare c'è di mezzo 97

7.3 … il fare 102

7.4 Proposte di policy e raccomandazioni 105

Bella Presenza oltre Bella Presenza 107

Riferimenti sito bibliografici 109

Gli autori 110

Prefazione

di Simona Rotondi

Vice coordinatore delle attività istituzionali Impresa sociale Con i Bambini

Quando venne presentato il progetto Bella Presenza in risposta al bando "Adolescenza"[1], promosso dall'impresa sociale Con i Bambini[2] nel 2016, la commissione di valutazione si trovò dinanzi un buon modello pedagogico, una struttura progettuale coerente con le finalità del Fondo, azioni e finalità chiaramente definite ed un partenariato numeroso, solido e robusto. Gli ingredienti per realizzare una sperimentazione di qualità erano tutti presenti, tuttavia non sono stati soltanto gli elementi sopracitati a caratterizzare la straordinaria esperienza dell'intervento che viene narrato e raccontato in questo testo da chi lo ha reso possibile. Bella Presenza è riuscito ad andare oltre, superando il consueto e il prevedibile, riuscendo a proporre un modello di contrasto efficace ai fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico, nonché a ridurre le situazioni di svantaggio e di rischio devianza tra gli adolescenti nella fascia di età 11-17 anni, ma soprattutto ha scardinato logiche tradizionali e fatto emergere nuove modalità di concepire la scuola e il territorio. Il bando sollecitava e richiedeva una strategia d'intervento basata sull'integrazione di attività scolastiche ed extra-scolastiche – in grado di coinvolgere i giovani in stato di abbandono scolastico o a forte rischio di dispersione – e sulla promozione degli istituti scolastici come luoghi di apprendimento, confronto, socializzazione e crescita aperti al territorio. Il progetto, grazie ad un partenariato estremamente numeroso e eterogeneo, composto da ben 61 soggetti (di cui 25 enti di terzo settore) che insistono sui territori della provincia di Napoli, Torino, Cuneo, Arezzo e Firenze, ha reso possibile e concreto il rafforzamento della comunità educante per prevenire, contrastare e rimuovere il disagio ponendo al centro la bellezza. La comunità educante è stata intesa come spazio

1 La selezione dei progetti era stata articolata in due fasi (prima fase dedicata alla presentazione delle idee progettuali – 773 idee pervenute – e una seconda fase di progettazione esecutiva, conclusasi con la presentazione di 247 progetti). Le risorse inizialmente previste, pari a 46 milioni, furono incrementate fino a 73 milioni di euro, per tenere conto dell'elevato numero di richieste qualitativamente adeguate. L'8 marzo 2018 fu deliberato il finanziamento di 86 progetti (69 regionali e 17 multiregionali), per un totale di oltre 73 milioni di euro.

2 L'impresa sociale Con i Bambini è una società senza scopo di lucro costituita il 15 giugno 2016 per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, previsti dal Protocollo d'Intesa stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri, l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria (in attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge 28 dicembre 2015, n. 208). L'impresa sociale è interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD. La missione di Con i Bambini, direttamente collegata agli obiettivi del Fondo, trova attuazione nelle seguenti funzioni operative:

- elaborazione dei bandi e delle iniziative pubbliche in attuazione della programmazione definita dal Comitato di indirizzo strategico;
- definizione delle procedure di valutazione di ognuno dei bandi e delle iniziative;
- selezione dei progetti da sostenere sulla base dei criteri contenuti nella procedura di valutazione;
- accompagnamento e monitoraggio tecnico-finanziario dei progetti sostenuti, in coerenza con gli obiettivi previsti;
- valutazione degli impatti che le iniziative, sostenute con le risorse del Fondo, producono sul territorio.

vitale, fatta di carne, fatica, impegno e dedizione, e non dichiarazioni di intenti che restano vaghe enunciazioni. La progettazione educativa, messa in campo in questi anni, ha mobilitato forze immaginative e ideative e ha richiesto al tempo stesso anche sistematicità e riflessione, soprattutto nei due anni di emergenza sanitaria. Ciò che ha caratterizzato l'intervento è la capacità di immergersi nella realtà per modificarla: mettere in campo un progetto educativo, infatti, significa attivare un processo in cui educando ed educatore si modificano reciprocamente, c'è lavoro pedagogico solo là dove vi sono intenzionalità e cambiamento.

Se dovessi rappresentare con due parole la progettualità di Bella Presenza, mi vengono in mente la *fatica* e la *complessità*, perché non è semplice mettere insieme energie e valori, competenze ed esperienze, linguaggi differenti per raggiungere un unico obiettivo. L'elevato livello di complessità è dovuto alla compresenza di un numero elevato di azioni diverse, seppur complementari e finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni; alla compartecipazione di un numero elevato di partner; alla presenza di soggetti della partnership di natura sia pubblica sia privata con caratteristiche diverse in termini di dimensioni, struttura organizzativa, capacità progettuale; alla durata pluriennale (con budget predefiniti su più anni) ma soprattutto alla variazione continua dei bisogni delle famiglie e dei bambini. Gli elementi importanti che hanno caratterizzato l'intervento sono stati sicuramente il potenziamento dell'orientamento e della formazione dei minori coinvolti e la co-responsabilizzazione, mediante diverse modalità, della "comunità educante" (auto-organizzazione e co-progettazione di genitori e cittadini, educativa di strada, attivazione di protocolli d'intesa e di patti educativi). Determinante senza dubbio anche il lavoro svolto con gli istituti scolastici, attivando in modo non sempre semplice e privo di ostacoli, una relazione con gli enti di terzo settore e con le famiglie, in un'ottica di contaminazione tra aspetti didattici, educativi e ricreativi. Un altro asse fondamentale è il rafforzamento delle competenze genitoriali, mediante azioni di assistenza delle famiglie in condizioni di disagio e interventi di promozione della loro partecipazione. Le iniziative di co-progettazione con gli adolescenti e le forme di autogestione degli spazi rigenerati sono risultate più valide sia nell'intercettare gli adolescenti che nel mantenere nel tempo un rapporto con loro, riuscendo a impostare percorsi di sostegno e accompagnamento efficaci. Importante per il progetto anche il tema degli spazi e dei luoghi: è stata valorizzata nei vari territori la percezione del valore simbolico e culturale, costruitosi nel corso del tempo, di un determinato luogo e delle esperienze che vi sono vissute, in modo tale che esso diventi significativo dal punto di vista sia affettivo sia funzionale. Nel progetto sono state previste infrastrutture fisiche e relazionali che sono diventate un riferimento identitario, visibili in termini materiali e simbolici per la comunità.

Una lezione appresa dal progetto Bella Presenza è stata senza dubbio quella di considerare le attività di progettazione come un processo in costante dinamicità, necessariamente improntato alla flessibilità. La partecipazione è condizione per costruire interventi condivisi e non calati dall'alto, che garantisce, allo stesso tempo, un dialogo generativo tra il progetto

e la realtà "in movimento" del territorio e delle persone coinvolte. Bella presenza si è trasformato, mano a mano che le azioni descritte ed immaginate nel formulario prendevano vita, da progetto a processo. Un progetto riguarda la creazione di qualcosa di nuovo o l'implementazione di un cambiamento. Diversamente un processo ha lo scopo di creare valore eseguendo ripetutamente un'attività. Nel processo è insita anche la capacità di "saper divenire", ovvero saper cambiare pelle, sapersi reinventare. La progettualità come quella attivata da Bella Presenza si configura come capacità di "guardare oltre", stabilendo una relazione attiva tra essere e dover essere, oltre alla difficile mediazione tra necessità e possibilità.

Un altro aspetto da evidenziare è il ruolo cruciale degli educatori per il successo della sperimentazione: sono riusciti a mettere costantemente in discussione i codici e le categorie di comunicazione e di interpretazione da utilizzare sviluppando la capacità di dare risposte non standardizzate ai nuovi bisogni emergenti, riuscendo a sintonizzarsi su di essi trovando le risposte sempre efficaci. Hanno saputo alimentare una creatività educativa e pedagogica capace di attivare uno sguardo divergente, conferendo importanza ai dettagli e agli "scarti" che si producono continuamente nell'azione educativa. Merton utilizzava un paragone suggestivo quando asseriva che l'arte dell'insegnare ed educare dovrebbe assomigliare a quella "del paleontologo o dello studioso della preistoria, per educare alla serendipità, arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia". Questo aspetto ci insegna che un progetto educativo non va concepito come definitivo nel momento in cui è stato costruito, basato esclusivamente sulla linearità della programmazione, ma necessita di una costante manutenzione, di una costante circolarità tra teoria e prassi. Bella Presenza ha, infine, reso possibile due necessità metodologiche che in ogni progetto educativo non dovrebbero mancare: l'empowerment e l'interdisciplinarietà. Con il termine empowerment si intende un processo di crescita di tutti i soggetti coinvolti in una determinata esperienza, iniziativa o progetto in una prospettiva di accrescimento reciproco, di promozione dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale. Una logica di lavoro incentrata sull'empowerment si configura come una necessità di natura metodologica e tecnica, a garanzia dell'efficacia e della continuità degli interventi di carattere educativo e pedagogico. Rispetto al coinvolgimento delle famiglie, centrale nell'iniziativa Bella Presenza ogni famiglia è stata considerata diversa negli stili educativi e relazionali, nei linguaggi, nella consapevolezza e nel riconoscimento delle proprie competenze, sono state definite azioni di sostegno non generiche, ma dedicate e costruite sulle famiglie. Per fare questo è stato necessario che gli operatori coinvolti siano stati essi stessi protagonisti di un processo di empowerment, in quanto interlocutori privilegiati dei genitori.

Un altro elemento imprescindibile del progetto è quello dell'interprofessionalità: la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che e tessuto insieme", l'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i pro-

blemi, unidimensionalizza il multidimensionale, atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di una visione a lungo termine. I progetti educativi devono puntare allo sviluppo delle capacità di comprensione e di apertura degli operatori, contribuendo ad ampliare la possibilità di assumere punti di vista diversi. È sempre attraverso il processo riflessivo che si dà senso all'esperienza, trasformando l'esperienza in sapere: in tal modo si rafforza la relazione tra prassi educativa e riflessione pedagogica.

Un'ultima riflessione relativa al significato dell'educazione: il pedagogista francese Philippe Meirieu, sosteneva che essa serve sostanzialmente a favorire "la crescita" dell'individuo, per consentire di stare al mondo senza pensare di essere al centro del mondo: in un modo de-centrato, eccentrico, di esistere. Il progetto Bella presenza, grazie allo strumento della bellezza e alle molteplici forme culturali e ricreative messe in campo ha sicuramente alimentato una pedagogia che ha favorito questa eccentricità. Il compito dell'educazione, come sosteneva Gert Biesta, è far nascere in un altro essere umano il desiderio di stare al mondo, favorendo quindi una "educazione centrata sul mondo", piuttosto che un'educazione centrata sul bambino o sul curricolo. Visto che il compito dell'educazione è avere a che fare con lo stare al mondo, essa diviene una "terra di mezzo", spazio di dialogo necessario tra il sé e il mondo. Non dimentichiamo che il significato della parola educare è "trarre fuori, allevare, condurre" (dal latino educĕre), ovvero condurre fuori, liberare, far venire alla luce qualcosa che è nascosto, portare a compimento L'educazione, inoltre, è anche quella che Freire definiva la "pratica della libertà", esperienza di liberazione, capace di rispettare la soggettività dialogica e creativa degli esseri umani non considerandoli "vuoti" da riempire, ma "corpi coscienti", portatori di una "coscienza in rapporto intenzionale col mondo". Per mettere in atto questi processi importanti, diventa fondamentale la figura degli educatori che potremmo definire dei minatori infaticabili, in grado di estrarre talenti, competenze, qualità che sono dentro ciascun ragazzo, spesso latenti e nascosti nella fase delicata della loro crescita. L'educatore è quell'operatore che attraverso gli strumenti della progettazione educativa e soprattutto della relazione interpersonale accompagna la persona nel suo percorso di crescita. Gli educatori sono quelli che usano se stessi come un ponte su cui incoraggiano ciascun ragazzo/a a passare; poi avendo facilitato il loro passaggio, li incoraggiano a costruire ponti per conto loro. L'educatore deve essere sempre guidato da una visione pedagogica intesa come sguardo in grado di ridare senso e significato all'educazione, di tracciarne le direzioni. Ne fa criterio della progettazione educativa. Non è dunque incomprensibile una riflessione sull'educare/formare che abbia come immagine quella del "giardiniere". Esistono progetti che costruiscono (falegnami) e progetti che seminano (giardinieri). Al contrario di una struttura modellata da un falegname, il giardino non cessa mai di crescere e si raccoglieranno i frutti anche molto tempo dopo, a vantaggio di successive generazioni. Bella Presenza rappresenta, senza ombra di dubbio, uno straordinario esempio di "giardino", frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa.

Premessa

Questa pubblicazione raccoglie alcuni risultati dell'esperienza quadriennale "Bella Presenza", progetto selezionato da Impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Non è una cronaca e neppure un'elencazione di quanto realizzato dagli oltre sessanta partner nei sei territori di intervento (aree urbane di Napoli, Torino, Firenze e città di provincia di Arezzo, Cuneo e Racconigi) di tre regioni italiane, Piemonte, Toscana e Campania. A questo riguardo ci sono apposite relazioni tecniche, corredate di schede e tabelle.

A noi qui importava raccogliere e mettere in circolazione approcci, riflessioni e proposte, a partire da quanto sperimentato e osservato in questi quattro anni di progetto. Per questo abbiamo scelto di raccontarci attraverso una scrittura riflessiva-narrativa, sempre attenta ad offrire suggerimenti operativi e metodologici. Ogni capitolo prende avvio da un breve inquadramento concettuale, vale a dire il pensiero da cui siamo partiti e che ci ha guidato; esplora poi quanto realizzato nelle pratiche attraverso "blocchi" tematici e metodologici, all'interno dei quali sono descritte alcune attività esemplificative; giunge infine, ad enucleare alcune proposte e raccomandazioni.

La scuola, con i suoi 23 Istituti scolastici partner, è stata al centro di "Bella Presenza" ed è al centro delle riflessioni di questa pubblicazione. Intorno e insieme ad essa ha operato un partenariato ampio e variegato composto da 12 associazioni culturali di promozione sociale, 8 cooperative sociali, 5 fondazioni, 2 Cpia, uno studio professionale, un'agenzia informale di sviluppo, più alcune decine di altre organizzazioni che nel corso di questo anni hanno stretto un'alleanza formale e operosa con il progetto.

Nella redazione dei capitoli abbiamo tenuto in considerazione alcuni elementi trasversali su cui valutare la **"dimensione del successo"** di Bella Presenza, intesa come capacità di **aver determinato cambiamento** (introducendo novità, rafforzando legami, mettendo a sistema sperimentazioni, rimuovendo ostacoli o complicazioni), forse anche svelato e messo al centro dell'attenzione fragilità o bisogni inevasi. Ci siamo chiesti, insomma, se e fino a che punto siamo stati capaci di a) ricercare risorse e non solo rispondere alle mancanze (scovare "bellezza"), b) animare e attivare partecipazione e protagonismo come chiave di "presenza" (di alunni, docenti, famiglie e attori sul territorio), c) passare dalle reti alle alleanze di senso e prospettiva, per definire in tale processo la comunità educante e la possibilità di costruire "presidi a alta densità educativa", d) promuovere l'intreccio tra curriculare ed extra curriculare, tra tempi e spazi dentro e fuori la scuola, promuovere un cambiamento della didattica e della scuola, e) investire nella riflessione sul fare per produrre policy locali e nazionali.

Alcune parole chiave risuonano nei capitoli di questa pubblicazione. La prima parola chiave che ricorre nei testi qui raccolti è ***accompagnare***, ma anche affiancare, facilitare, sostenere come chiave di "presenza" per promuovere partecipazione consapevole e protagonismo: per

far sbocciare potenzialità e saperi, per attivare risorse "nascoste" e "nuovi sguardi" è stato necessario un investimento nell'"accompagnare". Questo ruolo di accompagnamento e di capacitazione volto verso l'autonomia dei soggetti (bambini, ragazzi, famiglie, servizi, docenti, gruppi classe…) è stato realizzato a più livelli come ben illustrano i testi raccolti in questo libro.

Gli operatori di Bella Presenza (e gli autori dei capitoli) sostengono di non cadere nell'errore di semplificare e generalizzare: nel lavoro sociale e educativo gli approcci e i metodi di intervento si misurano con le specificità incontrate, con i vissuti e le storie sempre diverse. Con Bella Presenza, per capirsi, forse abbiamo cambiato alcune modalità di atteggiarsi e raccontarsi, reciprocamente, tra "quella" scuola e "quei" soggetti del territorio. Un cambiamento che dovrà essere "manutenuto", e magari essere foriero di ulteriori sviluppi, allargamenti, indicazioni: sarà la nostra capacità di proposta/policy e l'ascolto che otterremo dai decisori locali e nazionali a favorire cambiamenti più ampi, diffusi e profondi. ***Unicità*** è dunque la seconda parola chiave, intesa come specificità dei soggetti incontrati nei diversi contesti di intervento (scuola, servizi, spazi informali, strada…), delle situazioni affrontate e delle esperienze realizzate.

Trasversalità **e** ***meticciamento*** sono altre "parole chiave" che ricorrono, e vanno tenute insieme. Nell'intreccio tra curriculare ed extra curriculare, tra tempi e spazi dentro e fuori la scuola, si è cercato di promuovere un cambiamento della didattica e della scuola: ambienti e spazi comuni, non solo fisici, tra soggetti del territorio e tra questi e la scuola e le famiglie, luoghi dove si scambiano informazioni, saperi, pratiche, riflessioni, sguardi. Non ambienti una tantum, ma stabili, riconoscibili, abitati. Costante, sebbene con alterni risultati, è stato l'impegno dei partner ad individuare le specificità e i metodi di intervento più efficaci per cogliere possibili intrecci e replicarli nei diversi contesti regionali, assumendoli come valore condiviso del progetto e di tutti i soggetti coinvolti.

La quinta parola "chiave" è ***comunità*** (educante), sorta di "convitato di pietra" dei capitoli del libro e del più ampio dibattito tra gli addetti ai lavori. La "comunità educante" è costantemente invocata, c'è chi dice di averla vista e toccata con mano, chi cerca di definirla dalla sua prospettiva, ad essa comunque vengono attribuite qualità salvifiche. Gli autori dei capitoli evidenziano che in argomento è stato svolto un proficuo lavoro: forme e metodi per costruire "comunità educante" sono emerse ed esplorate concretamente, dalla coprogettazione scuola-territorio alla rigenerazione di luoghi e spazi informali, dall'allargamento dell'alleanza progettuale alla co-costruzione e rafforzamento di presidi educativi e così via.

L'ultima parola "chiave", già richiamata, è ***cambiamento***. Si tratta di una dimensione politica e culturale che sollecita domande. Le nostre azioni sono state capaci di produrre un cambiamento delle condizioni che determinano povertà educativa, abbandono scolastico e fallimento formativo? Come abbiamo attivato processi di rafforzamento della scuola pubblica? Abbiamo migliorato la nostra capacità di leggere il territorio? Cioè abbiamo sviluppato una dimensione di autodiagnosi rispetto "a ciò che si fa e si produce" da parte di tutti gli attori? In che misura abbiamo favorito il protagonismo e la partecipazione attiva di genitori e alunni? E

ancora: siamo stati in grado di stabilizzare e a volte a formalizzare una procedura, un processo, una relazione tra attori differenti che ha saputo uscire dal consolidato, dalle cose che nel bene e nel male già prima di Bella Presenza sapevamo fare e praticare? Insomma, siamo riusciti a cambiare non solo gli altri intorno a noi e il contesto ma anche noi stessi o il nostro ente?

La scelta di aver dedicato parte del nostro tempo a riflettere e farsi domande, come abbiamo cercato di fare, ancorché in modo frammentario, con i vari soggetti incontrati e con noi stessi, anche attraverso questa pubblicazione che pure cerca di individuare alcune risposte, testimonia questa forte tensione verso il cambiamento. È stato anche il nostro modo per mostrare cura e affetto verso Bella Presenza, ed è un invito a ciascuno di noi a proseguire il cammino intrapreso.

La lettura di questo Libro Bianco può essere fatta da **diversi punti di vista**. Esso è in qualche modo una **sorta di diario di bordo**, una autobiografia narrata dai soggetti che hanno pensato e poi messo in pratica il progetto, e quindi spiega le dinamiche, la conduzione e la realizzazione di un percorso complesso, lungo, estremamente articolato nello spazio e nelle attività. Ne emergono punti di forza e punti di debolezza, raccontati senza tralasciare successi ed insuccessi, proprio per mettere a diposizione di chi intraprende percorsi analoghi una esperienza di grande spessore umano, professionale ed organizzativo. Anche **ai soggetti coinvolti nelle attività della scuola** e a tutto ciò che gira attorno ad essa, il Libro propone soluzioni, strumenti, pratiche che possono costituire un **bagaglio di idee, di stimoli, di informazioni utili al proprio lavoro**. Infine, il Libro dovrebbe interessare **i decisori istituzionali**, al livello nazionale e locale, ai quali, specialmente nei paragrafi sulle **proposte di policy e di cambiamento** che chiudono ogni capitolo, ci siamo rivolti con l'auspicio che le indicazioni suggerite possano trovare ascolto e attenzione. Il senso di un progetto troppo spesso è racchiuso nel suo perimetro, nei suoi confini di tempo e di spazio, oltre i quali non si riesce ad andare. La nostra ambizione sarebbe quella di riuscire ad incidere sulle modifiche dei sistemi, sui meccanismi strutturali, sulle scelte a medio e lungo termine che il mondo scolastico, il suo personale, gli allievi, le famiglie, i soggetti territoriali attendono e pretendono.

Ringraziamenti

I materiali e le riflessioni contenute nei capitoli di questa pubblicazione sono il frutto di un lavoro collettivo dei partner di Bella Presenza. Molte persone hanno collaborato alla raccolta, selezione e prima rielaborazione della documentazione prodotta, necessaria agli autori per redigere i capitoli. Desideriamo pertanto ringraziare: Michela Borile, Cristina Bracchi, Elena Cappai, Elisa Carboni, Annalaura Casula, Silvia Ciarpaglini, Flavio Degioanni, Simona Gallarate, Maria Teresa Gatti, Delia Graniero, Rosalia Guerriero, Fabio Landolfo, Angela Mancone, Olimpio Marino, Roberta Musolino, Daniela Pes, Michela Piretto, Pierluigi Ricci, Alessia Rolle, Marta Romano, Elisa Rosaci, Roberta Salsano, Ilaria Staino, Francesca Terenzi.

Capitolo 1. Fare comunità educante per cambiare e cambiarsi, per rendere ordinario quello che oggi è straordinario

di Andrea Morniroli

> *La vera scommessa di Bella Presenza è andare oltre le cose che già facciamo e sappiamo fare, anche le cose migliori. In questo nostro percorso non dovremo accontentarci dell'ordinario ma al contrario accettare il rischio ma anche la bellezza del navigare in mare aperto perché solo così si possono fare nuove scoperte.*

Con questo impegno ci lasciammo a Napoli nel settembre 2018, al termine dell'evento di apertura del progetto Bella Presenza ed è su questa sfida che abbiamo provato a orientare e praticare le attività e gli interventi realizzati in questi quattro anni. Tale scelta ci sembrava del tutto coerente con il bando "Adolescenza" di Impresa sociale Con i Bambini che individuava come proprie finalità di fondo non solo quella di sostenere pratiche e interventi di campo ma anche di **attivare sperimentazioni strutturate**, **per trarre dal fare educativo indicazioni di metodo e di policy da offrire ai decisori locali e nazionali** e quindi mettere a sistema quello che troppe volte rimane straordinario o perenne sperimentazione. Inoltre il progetto intendeva **contribuire alla definizione dei concetti di "comunità educante" e di "patto educativo di comunità"** (ai tempi del bando "presidio ad alta densità educativa") che in questi anni sono entrati nel dibattito e che oggi hanno trovato spazio e legittimazione anche nel lessico della politica e delle istituzioni.

Ma proprio tale "notorietà", in un Paese troppo spesso abituato a un confronto basato su approcci semplicistici e superficiali, rischia di generare un uso approssimativo di tali definizioni. Nel ridurre il patto educativo di comunità o la comunità educante ad una alleanza generica, dal senso e dai contorni non definiti o appena abbozzati e si rischia di farne contenitore vuoti, occupabili da tutto e dal contrario di tutto. Tale indefinitezza si traduce spesso in modalità operative e relazioni pubblico privato (scuola, comuni, attivismo civico, privato sociale, associazionismo) che finiscono per indebolire il ruolo della scuola, che scivola verso la delega di responsabilità sulle fragilità educative. Per lo stesso motivo si rischia di colludere, più o meno consapevolmente, allo smantellamento del concetto di scuola pubblica definito nella nostra Costituzione come luogo primario dove rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

Nel progetto, la comunità educante è invece intesa come orizzonte a cui guardare e come sfondo comune al nostro fare, come prospettiva attraverso cui leggere e valutare trasversalmente le diverse azioni, senza fermarsi solo sugli impatti specifici sui beneficiari (per altro chiave di valutazione centrale e indispensabile) ma anche sulla portata del loro contributo alla costruzione della stessa comunità.

Da qui è nata la definizione di una **griglia di indicatori con cui analizzare le diverse attività indipendentemente dal loro specifico obiettivo**. La griglia in questa sede può essere così schematizzata:

- le ricadute in termini di miglioramento delle **relazioni tra scuola e territorio**, soprattutto per quel che concerne l'apertura di reciproci e concreti canali di comunicazione e scambio di saperi e risorse;
- la definizione di modalità utili a migliorare l'**intreccio tra le attività curriculari e quelle extra-curriculari**, in particolare in relazione al consolidamento di pratiche di co-progettazione tra docenti e educatori esterni, e a mettere a sistema un impianto valutativo in grado di tenere insieme apprendimenti formali e informali;
- il **rapporto con le famiglie più vulnerabili**, spesso così schiacciate da bisogni materiali urgenti da non avere il tempo o le sufficienti energie mentali per investire in modo adeguato sulle carriere scolastiche dei figli e delle figlie;
- il grado di **attivazione del protagonismo dei ragazzi e delle ragazze** a partire dai loro talenti, dalle potenzialità, dalla "grazia sotto pressione" (per utilizzare un'espressione di Gabriele Vacis) che spesso rimane schiacciata dagli ambiti quotidiani duri e complicati o dalla pessima abitudine di narrare sempre e solo in negativo alcuni contesti e biografie. Senza saper cogliere bellezza e talenti dimenticandosi che in una qualsivoglia relazione "nessuno arriva mai a mani vuote".

Insomma Bella Presenza ha **accettato la sfida di trattare la complessità come ambito dell'agire educativo**, come pre-condizione, in termini di consapevolezza e programmazione, come dovrebbe essere per qualsivoglia intervento di contrasto della povertà educativa perché riconosciuta come fenomeno multi-dimensionale, e alimentata dall'interazione negativa di determinanti sociali, economiche, culturali e di contesto.

Sapendo, che proprio perché immersi in tale complessità, nessuno di noi da solo è sufficiente e che per questo la comunità educante diventa contesto ideale sia per costruire un sentire comune tra attori differenti, sia per produrre quei ribaltamenti di sguardo e quegli sconfinamenti dalle abitudini e dal consolidato senza i quali è difficile immaginare una concreta capacità di impatto degli interventi. Allo stesso tempo, questa comunanza consente di porre in essere azioni in grado di andare oltre il contenimento, la riparazione di qualche lacuna, per produrre invece cambiamento delle condizioni che determinano povertà educativa, abbandono scolastico e fallimento formativo.

Insomma, abbiamo provato a **costruire una comunità educante che facesse stare bene anche in termini di relazioni e emozioni**, in quanto non è solo ambito del fare tecnico-professionale ma anche luogo dove ci si emoziona, si producono affetti, si cambia riconoscendo nel proprio cambiamento l'unica possibilità di cambiare gli altri e le altre. Di cambiare la comunità. Sapendo che le comunità non sono mai solo "com'erano" o "come sono" ma soprattutto "come saranno".

Da qui, la scelta di sviluppare il progetto tenendo come sfondo la connessione tra **la riflessività sul fare e il mettere al centro il tema della comunità educante** (e anche il nostro partecipare alla comunità educante). A volte questo è stato fatto in modo quasi testardo, anche quando forse ci saremmo potuti accontentare, come nell'insorgere della pandemia durante la quale il fermarsi avrebbe potuto essere giustificato da "cause di forza maggiore". Invece, forse perché orientati da tale scelta, è stato proprio durante la pandemia che i nostri legami, il nostro uscire dalle esperienze e dalla tradizione ha trovato la spinta più forte, tanto che, proprio in quel momento di estrema difficoltà, si è riusciti a superare le resistenze che pur erano rimaste in alcuni attori del progetto.

Intendiamoci, non è stata cosa facile e non sempre ci siamo riusciti. Rimangono livelli diversi di raggiungimento degli obiettivi fissati. Buoni risultati si sono alternati a momenti di stallo e a volte di insufficienza. In alcuni casi, nonostante tale propensione non si sono prodotti cambiamenti rilevanti. In altri casi, pur di non mettersi in discussione alcuni soggetti sono usciti dal partenariato. Ancora, non sempre siamo riusciti a mantenere una coerenza tra la prospettiva condivisa in sede di progettazione e la sua effettiva ricaduta sulle pratiche e sulle relazioni attivate con il progetto. Caso emblematico è stata l'uscita da Bella Presenza dell'Istituto Comprensivo "Marotta" del rione Traiano a Napoli e dell'Istituto Tecnico Professionale Margaritone ad Arezzo. Una doppia uscita che è stata non facile da digerire, perché ha sottratto al progetto luoghi importanti di relazione con i ragazzi e le famiglie che vivono in territori e contesti scolastici tra i più duri e fragili delle due città. Una perdita che per quanto dolorosa è stata comunque decisa con consapevolezza perché i dirigenti delle due scuole – geograficamente lontani ma animati da un comune convincimento –, alla prova dei fatti, non accettavano l'idea di una co-progettazione centrata sull'intreccio tra curriculare ed extra-curriculare, pretendendo un ruolo ancillare e suppletivo – e selettivo nel caso aretino – degli educatori e educatrici che invece nella loro idea dovevano da una parte supportare la scuola in attività determinate dall'alto senza alcuna possibilità di indirizzo o di condivisione di metodi e modalità operative (*"dovreste darmi due operatori per la sorveglianza durante la mensa perché non ho abbastanza personale interno per svolgere tale funzione*", ha chiesto la preside della Marotta). D'altra parte, farsi carico, fuori dall'aula, di quelle componenti di alunni difficili e "irriducibili", chiaramente senza alcun accordo sui programmi individualizzati da adottare ma solo per alleggerire il lavoro delle aule in cui erano inseriti.

Ma se questo è un esempio delle difficoltà registrate dal progetto, in altre situazioni si sono vissuti e realizzati processi davvero interessanti e innovativi in termini di cambiamento delle scuole e degli altri soggetti del partenariato, in alcuni casi in modo così profondo da rappresentare la prima e più concreta garanzia di sostenibilità delle azioni e dei metodi posti in essere da Bella Presenza. Come nel caso di alcune scuole dove il lavoro di co-progettazione avviato dal progetto oggi è diventato il metodo trasversale che quelle stesse scuole usano in tutte le diverse attività che coinvolgono altri attori territoriali. Altro segnale fortemente positivo è stata la richiesta da parte di nuovi soggetti di entrare nel partenariato. Richiesta che essendo presente su tutti e tre i contesti regionali ha portato, su spinta e proposta della rete torinese, alla definizione di uno strumento, la "carta dell'alleanza" che ha consentito di formalizzare tali nuovi ingressi anche in termini di svolgere con loro attività e laboratori.

Insomma, un quadro articolato e differente, a volte in chiaro scuro, ma che comunque riteniamo fortemente positivo sia sul piano dei risultati raggiunti (quantitativi e qualitativi) sia per il cambiamento di approccio che ha determinato nel partenariato.

Una capacità ponderata, pensarsi come educatori riflessivi, anche verso sé stessi, che ci pare coerente con quelle che sono le finalità di fondo del bando "Adolescenza" che, per dirla in modo schematico, chiedono ai partenariati di essere non solo luoghi delle pratiche ma anche spazi di sperimentazioni e metodi propedeutici alla definizione di possibili politiche.

Fatte queste premesse di carattere più generale, in questa sede, sempre a proposito della comunità educante, appare utile approfondire alcuni aspetti e nodi che hanno attraversato la vita di Bella Presenza, a volte stimolandone le attività fino a portarle al raggiungimento di ottimi risultati, in altri casi ostacolandone e complicandone il cammino. In un lavoro costante di investimento sulle nostre relazioni, dove abbiamo incontrato e abitato tanta "bellezza" ma dove è stato necessario affrontare tanta fatica.

Fare comunità educante: la fatica e la bellezza

Come già detto, se nei capitoli che seguiranno verranno condivisi gli andamenti delle diverse azioni, in questa parte iniziale si mette al centro il tema della comunità educante e quindi delle azioni progettuali che erano finalizzate alla sua costruzione, sia per quel che concerne i **processi interni al partenariato**, sia per quel che riguarda la capacità del progetto di lavorare per promuoverla, consolidarla e stabilizzarla al suo esterno.

Anche perché le criticità maggiori, come ci aspettavamo fin dalla partenza, soprattutto in un partenariato così vasto eterogeneo come quello di Bella Presenza, sono arrivate dal**la manutenzione e cura delle relazioni di rete**. Le azioni denominate "aver cura di noi" e il "fare alleanza" hanno costituito sicuramente i terreni più impegnativi.

Dal punto di vista delle positività vanno messi in evidenza due elementi. Nella stragrande maggioranza delle scuole si è riusciti, pur partendo da differenti livelli di disponibilità e da posizionamenti differenti, a fare **assumere il metodo della co-progettazione tra pari** come sentiero maestro per la programmazione degli interventi. Sia per le azioni in co-presenza nel curriculare, sia per le attività esterne al tempo scuola. Questa acquisizione ha portato alla firma di protocolli operativi con le scuole, costruiti in coordinamento tra dirigenti, docenti e educatori, nel caso di Napoli, ha consentito di formalizzare un "Patto educativo" non solo tra i partner di Bella Presenza ma allargando la rete ad un altro progetto finanziato da Con i Bambini, coordinato da Save the Children.

In secondo luogo, va segnalato che con il passare dei mesi e delle collaborazioni lo spazio "Bella Presenza" ha iniziato a essere vissuto da tutti i diversi attori, non solo come luogo delle operatività condivise ma anche come **laboratorio di confronto e riflessione** finalizzato a trarre dall'esperienza indicazioni sia sul metodo di lavoro, sia in termini di policy nazionali e locali.

In questo percorso è stato fondamentale lavorare per omogenizzare i tanti linguaggi di cui erano portatori i diversi attori del partenariato. Non solo per l'oggettiva difficoltà a uscire da codici e gerghi di cui ognuno di noi è portatore ma anche perché vi erano alcune diffidenze di fondo che non sono state né rimosse, né negate ma che nel corso del progetto sono state superate rendendole esplicite, e quindi finalmente affrontate e, almeno in parte, superate.

Per questo si può rivendicare come uno dei risultati raggiunti quello di essere riusciti a **determinare una mescolanza di linguaggi e prassi**, di aver portato mondi e realtà che prima non si parlavano, spesso neppure si conoscevano, ad interagire creando contaminazioni interessanti e arricchenti per i destinatari diretti (i/le giovani) e indiretti (gli operatori e le operatrici) del progetto.

Un esempio è stato il ragionamento caleidoscopico avviato e portato avanti sul tema Dad, un ragionamento che ha visto protagonisti, tutti allo stesso modo e allo stesso tavolo, i principali attori coinvolti: i ragazzi, gli insegnanti, i genitori, gli operatori. Ciascuno portatore del proprio vissuto in merito e ciascuno pronto ad ascoltare il vissuto dell'altro sullo stesso terreno. Per un momento sospendendo la ricerca di un "capro espiatorio" ma portando ognuno il proprio contributo e la propria difficoltà.

Altro esempio del medesimo tipo di contaminazione che il progetto è riuscito ad attivare ha riguardato il tema dell'**orientamento scolastico**. Anche in questo caso, la contaminazione si è concretizzata nel coinvolgimento attivo in questa azione di tutti: nuovamente genitori, alunni, orientatori e docenti. Ciascuno portare del proprio sguardo ma tutti tendenti ad una scelta mirata, consapevole e, perché no, felice.

Altro risultato raggiunto è stato - questo è riferito specificamente al periodo storico che ci siamo trovati a vivere -, quello di essere riusciti (per quanto nelle nostre forze) a restare accanto ai ragazzi, a mantenere la relazione, grazie a senso di responsabilità condiviso e

soprattutto alla disponibilità di re-inventarsi le modalità in cui poterlo fare. In moltissimi casi, la totale dispersione non è stata evitata tanto dal laboratorio messo in campo, o dal supporto scolastico oppure dal pc fornito in comodato d'uso, ma soprattutto dalla **relazione di fiducia che operatori e docenti avevano costruito insieme con i ragazzi e le ragazze**, "semplicemente" mettendosi in gioco.

Sicuramente la **pandemia** ha aperto una serie di **nuove sfide**, in primis il porre in essere azioni per evitare che la scuola a distanza colpisse in modo duro le carriere scolastiche fragili e intermittenti già prima della pandemia. Problema registrato in tutti e tre i contesti regionali ma particolarmente evidente a Napoli, dove la gravità e la diffusione della povertà educativa, sommata al fatto che in Campania le scuole sono state chiuse più di ogni altro paese o regione ha impattato in modo durissimo sugli alunni e le alunne più fragili: i figli e le figlie dei poveri, quelli con differente abilità e BES, quelli con background migratorio.

Qui è stata fondamentale quella crescita di disponibilità alla co-progettazione di cui accennato nei punti precedenti. Da lì si è partiti per creare un **reticolo diffuso di azioni educative di prossimità**, coordinate dalle scuole, in cui si è andato a bussare alle porte degli alunni e delle alunne che erano scomparsi dai radar della Dad; si sono organizzati spazi dove le ragazze e i ragazzi che non avevano la possibilità di seguire le lezioni a distanza (mancanza di linea e strumenti, spazi inadeguati, assenza di figure adulte di riferimento, barriere linguistiche, sociali o psico-fisiche all'accesso) hanno potuto accedere alle lezioni in spazi attrezzati e con tutori di riferimento (Dad solidale); si sono prodotti tutorial educativi e costruiti gruppi di accompagnamento scolastico WhatsApp; si sono organizzate lezioni sulle panchine e nei giardini; si è lavorato per accompagnare alunne e alunni di terza media all'esame (sia per l'anno passato che su quello corrente) e forme per accompagnarli all'inserimento negli istituti della secondaria di secondo grado.

Si è lavorato sulla Dad, organizzando co-presenze nel curriculare anche in piattaforma, producendo un lavoro integrato tra docenti, educatori e alunni sulla buona Dad o comunque su una didattica a distanza meno trasmissiva e tradizionale più interattiva (www.abc-dad). Si è concordato con i docenti il tener conto di tutte questa attività anche in termini di apprendimenti informali nella valutazione di alunni e alunne.

Attività importanti, che hanno arginato la dispersione ma che comunque non hanno evitato che qualcuno si perdesse anche nelle azioni attivate nell'ambito del progetto. Inoltre, un nuovo bisogno emerso da progetto; è stata la necessità di un affondo e di una maggior strutturazione dell'accompagnamento ai percorsi di orientamento dei/delle giovani.

In relazione, invece, alle criticità, queste schematicamente possono essere così riassunte: la perdita di alcune scuole; la resistenza di alcuni soggetti del terzo settore a mettersi in discussione nei cambiamenti in cui siamo stati immersi, di rivedere abitudini, atteggiamenti consolidati, metodi, autoreferenzialità. E quindi di uscire dal mantra dell'innovazione per

calare più a terra gli interventi, magari su attività più tradizionali ma che, soprattutto durante la fase acuta della pandemia e ancora oggi per le pesanti conseguenze che la stessa ha avuto sulle carriere scolastiche più fragili, sono diventate essenziali.

Più in generale, sia per il raggiungimento dei risultati positivi, sia per superare i momenti di difficoltà è stato essenziale, come accennato sopra, investire sulla cura e sulla manutenzione delle relazioni tra i diversi attori e soggetti del partenariato. Un lavoro di manutenzione che si è fondato su alcune modalità:

- garantire la massima *circolarità e accessibilità delle informazioni*;
- favorire la *partecipazione larga* ai momenti decisionali, di indirizzo e valutazione, di confronto sui diversi temi e sull'andamento delle azioni progettuali;
- convocare periodicamente la *cabina di regia*, che nel corso della pandemia si è incontrata a cadenza settimanale;
- organizzare periodicamente *workshop tematici*, sui nodi di fondo del progetto o su aspetti di criticità;
- offrire *visibilità diffusa* ai partner nei momenti o nelle narrazioni pubbliche;
- coinvolgere *più attori* nella *scrittura dei documenti*;
- prestare attenzione e prendere in carico le tensioni interne al partenariato, con *interventi di mediazione e facilitazione del confronto*.

Per usare una metafora, sapevamo fin dall'inizio che la nostra alleanza più che "un fiore di campo" si configurava come "fiore di serra" bisognoso di cura e protezione. Ambito fragile e per questo da trattare con delicatezza e attenzione.

Una cura che ha portato a risultati positivi che si possono sintetizzare registrando come il *partenariato di progetto a oggi più che una rete appare*, pur con densità differenti e con percorsi non sempre lineari e sicuramente non scontati, come **un'alleanza di senso**. Un'alleanza consapevole delle proprie fragilità e delle proprie insufficienze, ma allo stesso tempo convinta di essere riuscita a modificare, nelle esperienze afferenti al progetto, le modalità di relazione tra scuola e territorio.

Alcune misure del nostro essere comunità educante

In conclusione, di questa riflessione di apertura vorremmo provare a schematizzare alcune caratteristiche positive che dovrebbero identificare una "buona comunità educante". Lo facciamo qui perché pensiamo che in qualche modo queste siano le lenti con cui abbiamo provato a osservare il nostro percorso.

Prima di tutto, ci pare che la **comunità educante** debba caratterizzarsi non solo come spazio di giustapposizione di attività svolte da attori differenti, ma come **arena di reciproco**

apprendimento basato sull'assunzione di corresponsabilità sugli andamenti delle diverse azioni per condividerne senso, prospettive e metodi di lavoro. In qualche modo, un luogo che si forma sulla condivisione di una visione e che per questo possiede gli antidoti per non svuotarsi di significati o depotenziarsi, diventando mera routine operativa. O, peggio, di essere rete mercenaria che si riconosce solo come strumento per accedere a bandi e finanziamenti.

La seconda caratteristica riguarda la **capacità di fare alleanza per contribuire al cambiamento**, di non limitarsi al contenimento o all'ammortizzazione delle fragilità o dei disagi. Anche per evitare rischi di *surroga* della funzione pubblica, o di accettare contesti dove l'idea di scuola pubblica uguale per tutte e tutti viene messa in discussione.

È qui che si collega una terza caratteristica per noi positiva, ovvero la **sfida a misurare la dimensione del proprio successo anche sulla attitudine a svelare le mancanze e i bisogni individuati**. Non solo in termini di denuncia ma anche per farsi abilitatori di vertenze. Di essere **luogo politico**, anche in termini di **capacità di trarre dalle pratiche indicazioni di policy.** Allo stesso tempo di mettere in evidenza, attraverso un ribaltamento di prospettiva, non solo le mancanze ma anche le risorse. I talenti, la bellezza, il desiderio di essere protagonisti che emerge da soggetti spesso ignorati.

Un quarto elemento riguarda le **forme della governance**, quando si assume come strategia di fondo la possibilità di **interpretare e agire la funzione pubblica come luogo di responsabilità e gestione collettiva**. Dove scuole, comuni, organizzazioni di attivismo civico, operatori culturali e economici e ogni altro organismo territoriale coinvolto nella comunità, pur senza confusioni di ruoli e mandati, si riconoscono come attori pari in processi di co-progettazione che attraversano tutte le diverse tappe di processo: dalla progettazione alla valutazione a valle di ogni intervento. E quindi luoghi dove il pubblico non delega le proprie responsabilità, non ricerca meri esecutori di politiche stabilite altrove o manodopera a basso costo. E dove, di controparte, l'attivismo civico ha il coraggio di leggersi sulla base di tre indicatori: il rendere coerenti tra loro i modelli di democrazia proposti per l'esterno con quelli agiti all'interno delle proprie organizzazioni; la capacità di restituire voce, protagonismo e quindi potere ai soggetti con cui lavora e non al contrario trattenere in tutto o in parte tale potere, magari per pesare di più nella competizione sul mercato dei servizi e delle convenzioni. E ancora, l'attenzione a tenere in equilibrio il proprio essere contemporaneamente comunità resiliente e comunità che rende conto del proprio operato.

Per quinto, luoghi dove si investe non solo sull'eccezionale ma anche sulla cura e manutenzione paziente dell'ordinario, sapendo che un'alleanza non è mai data, scontata, ma va tenuta aperta e in costante aggiornamento, che è spesso caratterizzata da andate e ritorni, da andamenti non lineari… dove nessuno arriva a mani vuote ma dove vanno messe in conto la fatica e il rischio e a volte il dolore.

Infine, sul percepire che in molti contesti, **lavorare con la scuola, costruire comunità educanti significa lavorare sui luoghi soglia, sugli spazi di confine tra il fuori e il dentro la scuola**. Questa consapevolezza è importante perché spesso quando si ragiona di scuola si rimane impigliati nella sua dimensione specifica, nelle cornici fisiche, di metodo e nel cerchio degli attori tradizionali. Non si pensa invece, o almeno non ci si pensa con naturalezza, a come la città possa nutrire la scuola (con buone politiche di trasporto, con la cura degli spazi verdi, con le politiche culturali e del divertimento) e di come, allo stesso tempo, la scuola possa alimentare la città. Per prima cosa nel fornire i presupposti informativi e educativi necessari a sentire ed esercitare la responsabilità collettiva dell'uso dello spazio pubblico, come anche nell'offrire strumenti e chiavi di lettura adeguati a riconoscere come proprio diritto dovere l'investimento nella cura e nella manutenzione dei luoghi della città.

Sapendo che a volte, soprattutto nelle parti di città più in sofferenza, perché attraversate da processi di abbandono e disagio, le scuole rappresentano l'unico presidio pubblico che ancora conserva una relazione fiduciaria, positiva e propositiva, con le persone e le comunità. A partire da quelle che spesso si sentono abbandonate e non riconosciute dalle istituzioni e, più in generale, da tutto ciò che è considerato "centro", o ignorate da coloro che sono percepiti come disattenti e indifferenti in quanto "garantiti" e dunque distanti. E in quel senso di non attenzione si innesta ~~quel~~la disuguaglianza di riconoscimento che rende insopportabile la propria condizione, che aggiunge rabbia alle difficoltà, spingendo le persone nel rancore verso chiunque che per provenienza, alterità o maggior debolezza può diventare il nemico opportuno su cui scaricare le colpe del proprio star male. Un rancore che spinge verso derive autoritarie o verso ipotesi identitarie fondate sul dominio o l'allontanamento da altre visioni differenti. Agire lì, nel recupero di quella distanza, nel rammendo delle lacerazioni tra le persone e la "cosa pubblica", significa riempire il vuoto con luoghi di reciproco riconoscimento, dove i diritti di tutte le parti in gioco, prime o ultime che siano, si sentano visti, interpretati e accompagnati in processi di mediazione e valorizzazione.

Per ultimo, la comunità educante come straordinario spazio di ricerca azione, dove si può recuperare quel deficit di riflessività che troppo spesso caratterizza la nostra operatività, - schiacciata dalle impellenze quotidiane o dalla mera sottovalutazione, che viene privata non solo della capacità di vedere i bisogni inevasi o della necessità di aggiornare le pratiche, ma anche della possibilità di mettere insieme le informazioni necessarie alla costruzione di proposte di buona politica pubblica.

Capitolo 2. Quando la didattica si fa bella

a cura di Tiziana Chiappelli, Rossella De Feo e Patricia Pulido

> *La scuola così mi piace. É la prima volta che sono brava in matematica, mio papà ne sarebbe orgoglioso!*
>
> (studente scuola media)

Premessa

È difficile parlare di *una* Bella Didattica quando, in questi anni di Bella Presenza, quello che abbiamo scoperto e praticato è una *pluralità* di didattiche, di occasioni di bellezza e di relazioni che si sono naturalmente intrecciate. Siamo partiti come arcipelago di esperienze nei diversi territori – ciascuno con la propria storia alle spalle – per diventare un ecosistema unico che ha avuto il coraggio di andare oltre i propri confini e di operare anche nell'incertezza.

Abbiamo provato a lavorare in una didattica liquida, rappresentata da un continuum multidisciplinare tra scuola e extra scuola in un contesto relazionale diffuso. I nostri punti di partenza sono stati: la centralità della scuola, le relazioni, la comunità educante e il riconoscimento delle competenze socio-emotive.

Siamo partiti dal pensiero che l'*assenza* si fa anche in *presenza* e, strada facendo, abbiamo scoperto che nell'*assenza* si può anche essere *diversamente presenti*. Ed è proprio quella diversità di stati, di bisogni, di emozioni, di situazioni e di linguaggi che è diventata la nostra fonte di ispirazione e di innovazione.

Una didattica aperta è anche una didattica esposta ai colpi del destino e soggetta ad essere trasformata, allo stesso modo in cui lei cerca di essere trasformativa. Tutti e tutte noi – comunità educante – nell'ascolto, nel confronto, nello scambio di competenze, nella co-costruzione e co-progettazione, ci siamo reinventati e trasformati. La Bella Didattica è stata anche per noi.

2.1 "La didattica si fa bella, la scuola ne ha bisogno": co-costruire e co-progettare modelli di integrazione della didattica

Un sentire comune ha guidato gli interventi di Bella Presenza: riportare al centro dell'agire didattico lo stupore della scoperta condivisa, la curiosità per il sapere, la voglia di partecipare e il gusto per la scoperta e la riscoperta della bellezza, quella insegnata nei libri e quella che si impara (o non si impara, o persino si dimentica, talvolta) nelle strade. Insieme agli insegnanti, educatori, esperti, artisti, facilitatori linguistici, mediatori, operatori culturali e del mondo del-

lo spettacolo hanno pensato e ripensato i contenuti curricolari e le competenze da sollecitare e sviluppare attraverso proposte che cogliessero gli interessi dei ragazzi e delle ragazze.

Per fare *bella* la didattica, abbiamo **coinvolto gli studenti stessi a preparare lezioni e interventi per i propri compagni dell'ordine scolastico inferiore** ("La lezione sospesa") in modo che sperimentassero in prima persona le difficoltà di preparare attività e spiegazioni di un tema curricolare, cosa significa relazionarsi in Dad, come trasformare un contenuto in materiale didattico, ecc.; abbiamo invitato animatori culturali del territorio a presentare libri e cortometraggi di giovani con background migratorio per valorizzare e far sentire rappresentati i ragazzi e le ragazze di origine non italiana e dare esempi positivi di interculturalità, anche a contrasto di stereotipi e pregiudizi ("Indovina chi viene in classe" e "Se la Matematica serve a fare chiarezza" sono i titoli di due laboratori).

La didattica si è fatta bella quando, insieme agli studenti, abbiamo creato una **sensibilità e un'attenzione alle tematiche sociali e ambientali del nostro tempo**; quando abbiamo **rafforzato un atteggiamento positivo rispetto alla scuola ma anche verso materie come la matematica, l'economia, la scienza, l'educazione civica o l'educazione finanziaria**. La matematica ci ha aiutato a valutare situazioni troppo spesso falsate da racconti che favoriscono pregiudizi e intolleranza ("Se la matematica serve a fare chiarezza") ed è diventata sport nelle "Regole del gioco", un laboratorio dedicato alla scoperta dei legami tra matematica e calcio dove emerge l'importanza della matematica nella formulazione delle regole del gioco, le dimensioni del pallone, il campo, le squadre e la logica alla base dello sport più popolare del nostro paese.

Nella Bella Didattica, l'**educazione finanziaria** si è trasformata in emozioni e in esperienza di prossimità. Durante il laboratorio "Le comunità auto-finanziate", gli studenti hanno creato la loro banca di risparmio di classe, si sono auto-organizzati, hanno sperimentato diversi ruoli e hanno preso delle decisioni economiche collettive, tenendo in conto i bisogni individuali e quelli della comunità di riferimento. In diverse classi, il fondo comune è diventato fondo ad impatto sociale e ambientale, con una ricaduta concreta nella scuola e nel territorio. «Grazie a questa attività – ha osservato uno studente di scuola superiore –, siamo una classe più unita. Ci ha aiutato a capire come si possono risparmiare i soldi ma anche come funziona il mondo dei lavori e tutti i ruoli che ci sono all'interno di essi. È stato anche un modo per non fare la solita lezione e fare qualcosa di nuovo. Siamo un gruppo molto vivace a cui piace sperimentare cose nuove, piace raggiungere degli obiettivi e adesso anche farlo insieme».

Parte integrante di tutte le attività della Bella Didattica sono stati i momenti di condivisione e di co-progettazione con i docenti e con la comunità educante. Questi spazi comuni di pensiero creativo hanno fatto emergere delle attività mai prima immaginate, come "Per non farsi giocare" – un percorso didattico per capire la matematica, l'economia e i comportamenti dietro il gioco – o la "Tombola Infernale", che vede la matematica, la Divina Commedia, il disegno e il *coding* intrecciarsi e contribuire alla costruzione del gioco più famoso di Napoli.

Anche l'educazione civica è stata oggetto di un laboratorio di Bella Didattica: un percorso teorico-pratico teso ad approfondire il tema della **cittadinanza democratica** e a mettere a disposizione dei docenti conoscenze, informazioni e strumenti utili a pianificare e poi implementare percorsi di educazione alla cittadinanza per le proprie classi. Sono stati quindi co-progettati, insieme agli insegnati coinvolti, dei laboratori che sono stati integrati all'interno del programma didattico annuale, con particolare riferimento all'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Tenendo conto delle Linee guida del Miur, oltre che delle specifiche necessità e prerogative dei docenti, sono stati progettati interventi su alcune tematiche chiave quali la conoscenza della Costituzione, l'educazione ambientale, lo sviluppo sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale (beni comuni, salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, costruzione di ambienti di vita sostenibili), l'educazione alla cittadinanza digitale (fake-news, diritto ad una corretta informazione, cyberbullismo ed utilizzo responsabile dei social network) e le pratiche di cittadinanza attiva e di impegno volontario.

All'inizio di ogni intervento, abbiamo introdotto il progetto Bella Presenza condividendo con insegnanti e studenti il significato di questo titolo e gli obiettivi ambiziosi di arrivare ad essere davvero presenti e saper cogliere la bellezza anche dove pare più assente.

Chi semina bellezza raccoglie buone pratiche

Una sfida che Bella Presenza ha accolto è stata quella di ripensare gli interventi didattici per renderli più coinvolgenti, più appassionanti e attraenti per i ragazzi e le ragazze senza trascurare gli apprendimenti curricolari ed anzi potenziandoli e ampliandoli. Nella cornice progettuale, la **sperimentazione didattica** è stata centrale, uno degli strumenti principali per contrastare la dispersione, il disaffezionamento, lo scarso rendimento, l'insuccesso formativo. Data l'ampio ventaglio di professionalità ed esperti coinvolti nel progetto, attraverso il dialogo tra insegnanti curricolari delle varie materie e il personale messo a disposizione dai partner territoriali, le sperimentazioni didattiche sono state numerose e hanno toccato vari ambiti, linguaggi, modalità di intervento.

C'era una volta… il dopo scuola: innovazioni nel sostegno scolastico

Nella pluralità delle sue iniziative, Bella Presenza ha lavorato per creare un ***continuum* tra scuole e territori:** classi, banchi e lavagne (tradizionali o multimediali) hanno dialogato con strade, piazze, panchine e muri adottando una varietà di strategie e linguaggi espressivi. Bella Presenza, così come ha messo al centro gli studenti e le studentesse, ha visto nei loro contesti di vita e negli spazi che vivono nella quotidianità un punto di riferimento per la costruzione di quei presidi educativi estesi che sono il cuore della comunità educante (vedi cap. 6). Scuola e "extra scuola" sono stati sollecitati a procedere passo passo per pensare as-

sieme come intervenire, intraprendendo un dialogo non sempre facile e lineare tra le varie professionalità coinvolte: dirigenti, insegnanti, educatori, formatori, artisti, referenti di enti hanno progettato assieme interventi e attività didattiche per ricucire quello strappo che spesso vi è tra ciò che avviene dentro le mura degli istituti scolastici e ciò che succede fuori. Ripercorrendo le tante e variegate attività svolte nei territori emergono punti di continuità e parole d'ordine: condivisione tra gli attori coinvolti (compresi i ragazzi e le ragazze stesse) di momenti di analisi del contesto, costruzione di strategie didattiche per l'aggancio e il coinvolgimento attivo degli studenti, in questo caso soprattutto di quelli con situazioni di maggiore fragilità, un'attenzione all'emersione dei talenti e degli interessi anche in funzione orientativa. Anche le attività più "classiche" come il sostegno ai compiti hanno cercato di favorire l'acquisizione di una maggiore autonomia personale e capacità di organizzazione in un contesto che favorisse gli scambi interpersonali, la creatività e che offrisse momenti di conoscenza e ascolto reciproci.

I nostri alunni – osserva una docente di Bella Presenza – hanno imparato che fare i compiti insieme può diventare interessante perché ciò che si studia con i propri compagni può stimolare scoperte, intuizioni alle quali da soli non si pensa e ciò può portare alla condivisione di idee e strategie nuove. Vivere il momento dello studio insieme, inoltre, è un modo per scoprire che se durante un compito è necessario chiedere aiuto, per un altro, magari, si può offrire a qualcun altro la propria capacità. La presenza di adulti pronti ad intervenire se necessario, a consigliare, guidare rappresenta un supporto fondamentale perché in questo modo i ragazzi si sentiranno valorizzati per quel che sono e non solo valutati per quel che sanno.

Il **sostegno scolastico** è stato pensato e agito non come una stampella al percorso educativo formale svolto nelle classi, ma come una **modalità di intervento** che entrasse nelle aule scolastiche i**n orario curricolare con affiancamenti agli insegnanti, laboratori e attività specifiche e che proseguisse anche nei tempi pomeridiani o durante le vacanze**. Il doposcuola, insomma, non è stato pensato e costruito né come un'alternativa alle attività scolastiche curricolari, né come un momento di delega da parte della scuola verso "educatori" che prendessero in carico ragazzi e ragazze più in difficoltà. Non solo di compiti, insomma, si è trattato, ma di un'offerta ricca e attraente per gli studenti e le famiglie. In alcuni casi, per progettare l'offerta formativa, sono stati fatti incontri con i genitori per sentire dalle loro voci quali bisogni cogliessero nei propri figli e con sorpresa, nel dopo Covid, la richiesta più forte è stata di attività di movimento, danza, espressione per riaffezionare i ragazzi e le ragazze alla scuola e ai percorsi educativi supportandoli non solo nelle materie, ma anche e soprattutto nel ricostruire legami con i/le propri/e compagni e compagne.

Nell'area di Firenze, per esempio, un'attività di studio ha affiancato la progettazione di attività pomeridiane, estive, sia presso le scuole che in altri luoghi (piazze, giardini e strade pedonali) adiacenti agli istituti. Durante un intervento laboratoriale in classe, un questionario è stato somministrato a tutti gli studenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado e delle classi prime della secondaria di secondo grado per capire il loro uso del tempo libero e degli spazi del quartiere e ricostruire mappe emozionali dei luoghi da loro frequentati (se ne parla più estesamente nel cap. 3). Ai ragazzi e alle ragazze è stato anche chiesto di esprimere desideri e interessi. Quanto emerso è stato la base di confronto, discussione e coprogettazione con insegnanti e genitori per le attività del "doposcuola" … se tale si può chiamare. Bella Presenza ha prodotto schede didattiche per la realizzazione delle attività in modo da renderle replicabili, previ adattamenti alle esigenze e alle caratteristiche dei diversi territori e contesti.

Si è sostenuto nelle scuole partner lo sforzo di **accompagnare il successo formativo di ragazzi non parlanti italiano** o comunque non ancora in grado di utilizzare appieno l'italiano come lingua per lo studio e per l'espressione scritta. Sono stati **accompagnati i docenti** nello sforzo di **includere chi arriva da altri paesi con gravi deficit relativi alla gestione della lingua italiana e il recupero di conoscenze ad essa connesse, non maturate in altri sistemi scolastici.**

Questo lavoro è stato compiuto in accordo con le scuole – precisa la responsabile di un'organizzazione partner – a volte prelevando dalla classe i ragazzini neoarrivati, altre volte offrendo loro ore extrascolastiche abbiamo utilizzato molto i periodi iniziale e terminale dell'anno scolastico per corsi intensivi e seguito ritmi bisettimanali in altri mesi dell'anno scolastico. È stata un'occasione anche di accompagnare i docenti nella conoscenza della caratteristica dei sistemi scolastici di provenienza dei neoarrivati e per la predisposizione di appositi piani personalizzati di apprendimento.

"Scuola facendo": esperienze di peer tutoring e mentoring

Nel progetto erano previste attività di **peer tutoring e mentoring** che, in modalità diverse, abbiamo cercato di attuare anche in piena pandemia. Attivare i ragazzi a supportare con le loro competenze, conoscenze e abilità, con le loro difficoltà e i loro punti di forza, studenti di poco più giovani è stata sicuramente una modalità vincente. I ragazzi hanno potuto misurarsi come insegnanti, come guide, come punti di riferimento per i più piccoli. Si sono sentiti responsabili e coinvolti e hanno anche sperimentato sulla propria pelle la difficoltà di fare lezione durante la Dad: hanno potuto insomma cambiare di prospettiva e immedesimarsi nei propri docenti. Le osservazioni emerse sono state vivaci, a volte illuminanti, ma soprattutto talvolta si è verificato un cambiamento di atteggiamento verso la scuola stessa. Ad esempio, in un'esperienza di tutoring on line da parte di studenti delle scuole superiori verso una classe delle scuole secondarie di I grado, i cui studenti tenevano le videocamere

spente, i ragazzi hanno provato il senso di frustrazione e di scoramento che coglie parlando a uno schermo senza volti e sono stati in grado di esprimere queste sensazioni ai loro compagni più piccoli in diretta, con parole semplici e chiare. Risultato: gli studenti della classe delle scuole secondarie di I grado hanno capito, dalle parole dei quasi-coetanei, che il loro comportamento li faceva sentire a disagio e hanno attivato le videocamere e, a detta degli insegnanti, sia loro che i ragazzi delle superiori coinvolti da lì in poi hanno partecipato più attivamente alle attività curricolari anche se in Dad.

Ma il lavoro di peer tutoring ha avuto anche un altro effetto meno scontato. Data la composizione multietnica delle classi, l'attivazione dei ragazzi come tutor ha fatto sì che entrassero nella didattica altre prospettive, altri modi di raccontare e di spiegare alcune materie, per esempio la geografia o anche la storia. **In maniera implicita l'impostazione eurocentrica del curricolo è stata sfidata dalla presenza di ragazzi e ragazze provenienti da altri contesti nazionali**, parlanti lingue native altre rispetto all'italiano, con riferimenti familiari e culturali che attraversano gli angusti confini dei singoli stati (sul mentoring e la sua applicazione in funzione orientativa, vedi anche il cap. 4).

Alla ricerca degli alunni "scomparsi"

Lavorare in un territorio difficile comporta da parte della scuola scelte ben precise, fra queste quella di lavorare con tutti coloro che condividono analisi e obiettivi. Questo significa **in ogni momento, in ogni attività costruire relazioni, dover progettare per rispondere a bisogni diversi e complessi degli alunni, delle famiglie, del territorio stesso.** Questa modalità si è naturalmente rafforzata, evidenziando la necessità di interventi a 360 gradi, dall'ascolto dei genitori, al sostegno psicologico, alla fornitura di materiali. L'esperienza è stata ricca e variegata dal punto di vista didattico, sociale, emotivo, ma è importante sottolineare che tutto ciò che si è ottenuto è il risultato di un lavoro quotidiano portato avanti da anni, che vede la scuola al centro di esperienze e contributi diversi. In questo modo è stato possibile affrontare la didattica a distanza in un quartiere fragile e complesso e ancora di più rendere possibile per tutti l'esame conclusivo del primo ciclo, in una situazione e con una modalità fino ad allora inimmaginabili.

Con gli esperti impegnati nei diversi laboratori si è partiti alla ricerca dei nostri alunni scomparsi o quasi. Negli incontri di coprogettazione gli interventi sono stati pianificati in modo da non tralasciare nessuno. Si è fatto ricorso a canali diversi, anche quelli più informali. Prima di iniziare ci siamo detti proprio questo, che, se fosse stato necessario, saremmo andati a chiamarli a casa. Non è stato necessario, ci hanno risposto prima. Il primo passaggio, ri/stabilire il contatto, è sempre il più difficile, fatto quello bisogna costruire ed è ciò che è stato fatto in una prima, grande "aula dei legami", dove ognuno ha trovato, per quanto possibile, risposte ai propri bisogni. Oggi, ancora di più, sappiamo che questa esperienza deve essere messa a sistema per poter affrontare una complessità per la quale molti, troppi non sono attrezzati.

"Le Aule dei legami": esperienze di didattica all'aperto

A partire da marzo 2020 la comunità scolastica ed educante è stata fortemente colpita e Bella Presenza si è assunto il compito di ripensarsi non solo per dare tutto il supporto possibile agli alunni e alunne più in difficoltà che rischiavano (e rischiano) di pagare il prezzo più alto, ma anche per "tenere la rotta" e la coerenza con il suo senso di fondo e cioè di essere dentro ad un'originalità riflessiva capace di legare le pratiche al cambiamento, di considerare i propri luoghi come laboratori in evoluzione, che "camminano domandando" e che in tale metodologia imparano, si modificano, propongono.

Quindi è stato necessario provare a **reagire allo spaesamento dovuto all'incertezza**, al continuo cambiamento, attraverso l'accettazione del rischio di essere una comunità in mutamento, dove imparare camminando, e dove mettere in conto il possibile errore. Insieme alla disponibilità – elaborata e condivisa – di mettersi in continuo gioco; di superare le rigidità per gestire con flessibilità e continuo aggiornamento gli interventi, le relazioni, le alleanze.

Noi dobbiamo pensarci come soggetti in movimento esterno, come adulti in continuo apprendimento, che cercano la via per continuare a agganciare, a "abbracciare" chi a scuola fa più fatica. Se rimaniamo ancorati alle metodologie a cui eravamo abituati forse ci sentiamo più sicuri, più protetti, ma il rischio è quello di non capire le situazioni, di non cogliere i segnali o le sofferenze che nel tempo alimentano i processi di fallimento formativo e di dispersione.

In particolare nel periodo estivo, si è dato vita all'"Aula dei Legami", un intervento costruito su più luoghi, prevalentemente all'aperto in condizioni di sicurezza, rispetto della normativa nazionale, regionale e locale con una serie di proposte e opportunità che hanno avuto come finalità comune quella di tessere legami, relazioni, solidarietà e accompagnare i destinatari in questa fase di passaggio verso una diversa normalità, alla ricerca di un punto di incontro tra divertimento, gioco, attività didattica di potenziamento, socialità e comportamenti di cittadinanza da perseguire per la tutela della comunità. L'Aula dei Legami ha portato ad un rapporto nuovo con le famiglie, che si è articolato anche in alcuni interventi di sostegno a necessità concrete, soprattutto per le famiglie di recente immigrazione che non avevano fatto in tempo a orientarsi nel mondo della scuola nel nostro paese per l'interruzione improvvisa dovuta all'epidemia Covid19.

"Lingue e Linguaggi": esperienze di valorizzazione del patrimonio linguistico, culturale e espressivo

Tutte le attività di Bella Presenza sono state caratterizzate, nelle loro diversità, da un continuo **travaso e sconfinamento di professionalità** attraverso l'uso di lingue e linguaggi anche meno consueti o frequentati nelle aule scolastiche. Fondamentali per gli alunni non italofoni sono stati i laboratori di italiano sia per la comunicazione che per lo studio, spesso realizzati in modalità inconsuete. Alcuni esempi: ballare hip hop o le danze africane assieme per

imparare, per esempio, i comandi e l'imperativo dei verbi, le parti del corpo, il linguaggio dell'orientamento spaziale, alcuni termini della musica, di ritmo e armonia ecc. (con formatori con background migratorio); lavorare la creta per esprimere, con le mani e a parole, emozioni, stati di animo, tensioni e desideri (grazie a una psicologa artista); o ancora laboratori di matematica finanziaria in lingua spagnola, per valorizzare il patrimonio linguistico di tutti e di tutte e arricchire il repertorio espressivo e lessicale degli studenti non parlanti nativi lo spagnolo stesso. L'idea di diffondere un apprezzamento al plurilinguismo ha permeato sia i laboratori e le attività di L2 che di L1. Sono stati realizzati percorsi di L1 (arabo, spagnolo, cinese…) ma anche attività teatrali in inglese e giapponese. Attività come *Spanglish* – di sostegno ai compiti estivi – in cui sono confluite materie come geografia, storia, storia dell'arte, matematica (anche finanziaria) attraverso l'uso delle lingue spagnola, inglese e italiana, o la *Summer School* – una scuola estiva all'aperto in lingua inglese – in cui sono confluite materie come scienza, matematica, economica, comunicazione e sostenibilità.

«Ma sai che adesso l'inglese lo capisco?» - studente "Summer School"

Utilizzare una seconda lingua (inglese, spagnolo, francese, giapponese) come lingua "ufficiale" di alcune delle attività di Bella Presenza ha permesso di introdurre un codice diverso a vantaggio della flessibilità cognitiva, della gestione dell'attenzione, del riconoscimento della differenza e dell'inclusione sociale. In attività come "Summer School", "Spanglish", "Take Action", "Travel Budget", "The Science of Money"… tutti e tutte, per la durata dell'attività, siamo stati "stranieri", ma anche cittadini globali allo stesso tempo. «Qua fuori si impara meglio, sembra di non essere a scuola» ci ha detto un altro studente "Summer School".

Il **concetto di viaggio è stato non solo una motivazione, ma anche un linguaggio trasversale alle diverse attività**. Gli studenti hanno pianificato e organizzato viaggi in diversi paesi e continenti raccogliendo informazioni pratiche e culturali, economiche e gastronomiche, usando fonti in lingua, e, in alcune occasioni, interagendo con i provider di servizi per viaggi e turismo usando la lingua del paese trattato in quel momento.

Anche **l'arte ha avuto molto spazio come linguaggio, o meglio pluralità di linguaggi**: arte come musica e danza, appunto, graffiti e murales, "poesie di passaggio" (un laboratorio di espressione poetica e stampa artigianale dei testi, poi esposti in un sottopasso pubblico, come sostegno ad una classe "difficile" ed elaborazione collettiva del lutto per la morte del fratello di una studentessa), "Musicamento" come processo partecipativo di studenti, insegnanti, persone del territorio per la creazione del murale sulla facciata di una scuola come espressione di arte pubblica, teatro e creazione di video di auto-presentazione come strumento di ascolto e auto-ascolto.

Per gli interventi nelle classi, plurilingue e multietniche, si sono adottate strategie di facilitazione linguistica e di stratificazione delle attività didattiche, come per esempio il modello di unità didattica stratificata (UDS) che lavora contemporaneamente sulle direttrici cognitiva

e linguistica con percorsi di semplificazione e facilitazione del testo standard. «… sono stati usati e valorizzati diversi tipi di linguaggio e, soprattutto nelle fasi iniziali e finali, di percorsi motivazionali e affettivi. I percorsi proposti al gruppo classe hanno toccato anche schemi di interazione e apprendimento cooperativo» osserva una formatrice di Bella Presenza.

Per monitorare e valutare l'impatto del lavoro, il progetto ha cercato di proporre momenti di osservazione iniziale e finale, spesso usando anche strumenti formalizzati come questionari (per studenti e per i docenti del Consiglio di classe) con l'obiettivo principale di riflettere sulla percezione dell'efficacia e sul cambiamento in classe. Il **percorso proposto agisce sulla programmazione curricolare ed è volto al graduale impianto di una modalità di insegnamento diversa da quella frontale massicciamente ancora usata.** Si lavora per nodi concettuali curricolari e si auspica che tutto questo sia condiviso il più possibile all'interno del Consiglio di classe perché possa avere ricadute a lungo termine.

Sono state imparate cose che possono tornare utili alla scuola di domani, digitale e non. Si è avuta ulteriore conferma di quanto sia importante il coinvolgimento di tutti i protagonisti, perché la partecipazione è un approccio metodologico in grado non solo di ascoltare i bisogni, ma di elaborare risposte efficaci per la soluzione di problemi condivisi.

"Didattica di prossimità…. nella distanza": esperienze di Dad

È stato necessario affrontare la complessità della Dad per evitare l'accentuarsi delle disuguaglianze, ma allo stesso tempo ciò ha permesso di evidenziare le sue possibilità, di costruire modalità interattive, con la consapevolezza che non potrà mai sostituire la relazione e la densità della scuola in presenza, ma che allo stesso tempo, garantendo anche spazi educativi di prossimità, è lo strumento che ci consente di non perdere completamente il contatto nei momenti di maggior crisi.

Per stare accanto a chi è più fragile bisogna utilizzare più strumenti, diverse modalità, molteplici linguaggi e continue rivisitazioni, siamo tutti in continuo cambiamento, quindi apprendimento.

Credo che il periodo che la scuola sta attraversando possa cambiarla in maniera duratura – ci dice un educatore di Bella Presenza. Da un lato abbiamo capito che le forme digitali di comunicazione possono essere un'alternativa o un supporto al modo tradizionale di fare scuola "in presenza [...]. Dall'altro spostare il setting in un ambiente digitale ha spesso contribuito a ridurre l'asimmetria comunicativa tra il docente e gli studenti. I docenti si sono trovati a dover imparare a fare quello che spesso gli studenti sapevano già fare: usare device e nuovi strumenti comunicativi.

Entrare con lo sguardo nelle case dei ragazzi e delle ragazze ha poi fatto conoscere meglio, in molti casi, la loro vita, lo scenario in cui si muovono: le case, la presenza di fratelli, sorelle, cani e gatti… e lo stesso ha permesso ai ragazzi e alle famiglie rispetto agli insegnanti. Non poche le situazioni che talvolta hanno portato gli studenti a non collegarsi on line per evitare il disagio di mostrare condizioni abitative difficili. La dispersione di tanti studenti e studentesse, "non pervenuti" nei collegamenti on line, l'abbiamo combattuta raggiungendoli singolarmente, offrendo spazi protetti per potersi collegare, supportando le famiglie nell'uso di strumenti informatici – talvolta fornendo tablet e abbonamenti – e valorizzando esperienze di didattica all'aperto.

La Dad ci ha comunque insegnato che, pur dimezzata, si può fare scuola anche a distanza a patto di rivedere *i tempi* e *i modi* dell'insegnamento, mantenendo un ritmo *cognitivamente, emotivamente e fisicamente* sostenibile; a patto inoltre di saper ricreare vicinanza e supporto nonostante la distanza mettendo in campo nuove strategie di contatto e attivando spazi non consueti. Di sicuro, ha reso la scuola stessa più consapevole delle condizioni di vita di tanti studenti e studentesse. Nel seminario nazionale "Abc… Dad" abbiamo visto come ridisegnare e riprogettare assieme gli spazi scolastici (anche on line, per esempio piazze virtuali in cui incontrarsi e parlare nel pomeriggio) e della comunità sono la base per creare, ricreare e consolidare relazioni e legami sociali.

Una testimonianza (F. Landolfo)

Chiaramente la Dad non è la scuola ma può aiutarci a farla funzionare meglio anche senza pandemie. L'idea che mi sono fatto è che per farlo dobbiamo cogliere tre sfide fondamentali:

1. *"Se il solo strumento che possedete è un martello, vedrete in ogni problema un chiodo".* Acquisire nuovi strumenti, diversificare le azioni molto più di come si fa in presenza. L'attenzione in rete dura poco e per sua natura la rete richiede un ruolo interattivo se non addirittura proattivo. Coinvolgere gli studenti nel fare cose, realizzare, produrre, spiegare. Il docente dovrebbe diventare simile a un direttore d'orchestra che "produce" musica ma non "suona";

2. *Imparare a curare lo spazio digitale.* Anche lo spazio digitale come quello fisico ha un significato ed è rappresentazione di un rapporto di potere. Non le vediamo o non sappiamo riconoscerle ma in rete si creano gerarchie molto forti, forse addirittura superiori a quelle dei luoghi. Basti pensare al tema dell'accesso agli strumenti, alla rete e alle conoscenze di base ecc... Occorre un architetto degli spazi digitali, disegnare i processi di interazione tra la classe, con le famiglie e con i docenti. Strappare le tecnologie alla deriva del controllo per far camminare insieme innovazione e progresso.

3. *Dismettere i panni del surfista per indossare la muta del sub.* Spesso siamo abituati a cavalcare l'onda delle infrastrutture digitali che per loro natura consentono facilmente di allargare lo sguardo e divagare ma non ci accompagnano facilmente nell'approfondimento. In una biblioteca per quanto grande sia possiamo consultare solo i volumi che essa contiene e passare da un volume all'altro richiede fatica. In rete non è così, le informazioni sono pressoché sterminate (basti pensare che la sola Wikipedia contiene 561 volte l'Enciclopedia Britannica) ed è molto facile cambiare argomento. Quest'attitudine è uno dei limiti della rete e ci impone un approccio consapevole che cerca di andare a fondo, approfondire i lemmi con un sistema di scatole cinesi.

Sono certo che queste sfide non sono le uniche ma a mio parere sono le più urgenti perché la Dad ha spalancato la porta delle tecnologie digitali nella scuola e qualsiasi altro settore si sia confrontato con queste ne è sempre uscito stravolto (cinema, musica, editoria, giornalismo...).

"Raccontarsi in bellezza": esperienze di argomentazione e lettura espressiva

Nel laboratorio di auto narrazione condotto nell'IC Bonghi di Napoli i ragazzi si sono aperti, e con loro anche i docenti, perché era impossibile resistere alla voglia di fare quel disegno, quella composizione o scrivere quelle righe. **E soprattutto, anche nei momenti più difficili, il laboratorio ha dato voce**: «ci siamo sentiti più sereni, perché più capaci di comprendere le nostre emozioni, e abbiamo capito che condividere, scoprirsi, svelarsi non è segno di debolezza, ma di grande forza». Poi a **febbraio del 2020 improvvisamente la scuola è stata chiusa per l'emergenza sanitaria e tutte le attività didattiche sono state sospese**, «dopo un paio di settimane abbiamo capito che avremmo dovuto rimodulare tutto il nostro lavoro, trovare strade alternative per comunicare con gli alunni e per ricreare la classe, anche restando ognuno a casa propria». Tutto ciò, ovviamente, non è stato facile, ma è stato deciso di **portare a conclusione le attività già avviate**, compreso il laboratorio di "Auto narrazione" con l'associazione partner. Fondamentali, ancora una volta, la collaborazione con le operatrici e le fasi di coprogettazione, per definire una strada percorribile. È stato proposto ai ragazzi delle attività di riflessione e di approfondimento sull'esperienza del momento ed è stato deciso di svolgere le attività insieme a loro, «per rafforzare l'idea che anche se distanti eravamo ancora uniti».

Quello che è stato prodotto dai ragazzi in quei mesi rispecchia il clima, gli stati d'animo e tutta l'incertezza vissuto insieme.

2.2 "Chi si loda, si imbroda": errori, apprendimenti, proposte di policy

Tirando le somme, non è facile dare una definizione unica di cosa sia per noi la *Bella Didattica* anche se abbiamo visto *quando* la didattica si fa bella: quando accende i cuori, quando cattura l'interesse e illumina gli occhi, quando mette la voglia di confrontarsi e partecipare anche e persino al ragazzo, alla ragazza, che a scuola non aveva più voglia di andare. È il tipo di approccio che determina la qualità dell'azione didattica, non tanto e non solo il *cosa* si fa, ma il *come*. **Una caratteristica comune delle sperimentazioni di Bella Presenza è stata la co-progettazione come frutto di un ascolto attento di tutti gli attori coinvolti**. Sono stati accolti i bisogni, anche quelli nuovi, emergenti dal contesto della pandemia, e su questi sono state costruite proposte e risposte. Imperfette, certo, ma mai rigide o immodificabili. Quando abbiamo sbagliato, quando l'azione non è stata efficace, o ancor prima la costruzione del percorso si è interrotta e non ha portato alla proposta operativa, quando i ragazzi o le famiglie non hanno aderito a quanto prospettato, ci siamo interrogati e abbiamo cercato di capire, assieme, cosa non avesse funzionato. Nel fare questo, abbiamo sempre cercato di contemplare una pluralità di sguardi. **La trasversalità degli interventi e la collaborazione tra figure professionali diverse** ci ha obbligato tutti e tutte a **rimetterci in discussione, uscire dai recinti disciplinari e delle competenze professionali** e questo ha sicuramente reso più difficile programmare e predisporre. Ma ha anche contribuito a creare una **messa in comune di strumenti, punti di vista, obiettivi**. Il processo non è stato sempre facile, spesso, ad esempio, l'osservazione dell'educatore non ha collimato, ha persino conflitto con la prospettiva dell'insegnante curricolare e viceversa. Abbiamo cercato di non arrenderci alle evidenti differenze e di trarre al contrario indicazioni per migliorare i propri approcci e le proprie strategie. Il monitoraggio e la valutazione continua di quanto succedeva negli interventi ha sicuramente offerto la possibilità di rivedere in corso d'opera quello che funzionava e quello che no, che andava cambiato, o lasciato. La Bella Didattica, ci pare, si fa strada facendo e talvolta costa anche fatica e coraggio per riconoscere gli errori, che inevitabilmente si fanno.

Negli interventi proposti, Bella Presenza ha cercato di intrecciare più discipline per affrontare i temi a tutto tondo, condividendo tra insegnanti, operatori e studenti un atteggiamento di ricerca e sperimentazione, coltivando un clima relazionale caldo e non giudicante. Abbiamo anche cercato di far sì che **la scuola fosse la protagonista delle azioni** anche quando le azioni erano fisicamente fuori dai tempi e dagli spazi canonici della scuola: che fossero supporti didattici più classici, come il sostegno ai compiti, o il lavoro sui luoghi di affezione del territorio, o ancora il laboratorio teatrale pomeridiano e tante altre attività messe in campo nel progetto, lo scopo ultimo è sempre stato di far confluire nella scuola i successi piccoli e grandi dei ragazzi e delle ragazze con cui ci siamo confrontati. Abbiamo anche riflettuto su quanto **ogni intervento didattico sia stato intrinsecamente orientativo**

in quanto ha cercato di facilitare e rinfocolare l'acquisizione di un'immagine positiva di sé, di persona competente e responsabile, soprattutto nei ragazzi in situazione di fragilità. La *nostra* Bella didattica ha cercato di accompagnare ciascun ragazzo verso livelli di autonomia maggiori (organizzativa, di pensiero ecc.), e ha cercato di contribuire a far emergere dai ragazzi stessi un personale progetto educativo e di vita.

I due lunghi anni di pandemia hanno fatto vivere al mondo della scuola un'esperienza complessa e straordinaria di cui dovremmo fare tesoro. Hanno insegnato a rispondere alle restrizioni, a sopperire alla lontananza, a misurarsi con l'imprevedibile, con accresciuta creatività, agendo nuove soluzioni. All'ombra del grande sconvolgimento forse alcune delle pratiche a cui eravamo abituati sono scomparse, altre però sono sbocciate, agite e osservate da genitori, docenti, ragazzi, educatori del privato sociale, soventi "minute" e minoritarie, ma non per questo minori o marginali. **Un periodo che verrà ricordato principalmente come buio ci è parso invece costellato di spiragli luminosi**. Non è troppo presto per chiedersi come questo patrimonio di esperienze e "buone pratiche" possa essere usato per migliorare le scuole in futuro. Ad esempio, in alcune scuole di Bella Presenza (e non solo per la verità) e per periodi prolungati, abbiamo assistito alla diffusione delle interrogazioni e verifiche programmate, già previste dalla normativa sugli allievi con Dsa, che non di rado hanno permesso agli studenti di organizzarsi meglio, contenere l'ansia, rafforzare il loro senso di responsabilità. Potremmo accogliere questa modalità come prassi ordinaria e condivisa a livello di istituto? Tra le tante pratiche "clandestine" esperite durante i lunghi periodi domiciliari di scuola a distanza alcune meritano di essere vagliate e discusse. Esempio paradigmatico, osservato da genitori e da alcuni accorti docenti di Bella Presenza, è la registrazione audio fai-da-te tramite smartphone della spiegazione del professore (di alcuni prof., di certe materie). La possibilità di riascoltare la lezione, di soffermarsi più volte su alcune parti della spiegazione, di trascriverla, di avere il tempo per fare un lavoro di discriminazione linguistica – operazioni che in classe, in presenza e a distanza, non è possibile compiere –, ha giovato molto ad alcuni studenti delle secondarie rispetto alla qualità degli apprendimenti e alla definizione di un metodo di studio. E se fosse il docente a registrare la spiegazione e a metterla sul registro elettronico? Ne trarrebbe vantaggio non solo una cerchia ristretta di studenti ma anche e soprattutto l'efficacia della lezione, poiché almeno inizialmente l'insegnante sarà portato a riascoltarsi, e così facendo a migliorarsi; sarà inoltre costretto a rendere più accattivante la lezione in classe arricchendola di linguaggi diversi dall'audio reso disponibile sul registro elettronico. Potremmo spingerci oltre pensando, come d'altronde abbiamo osservato in talune realtà scolastiche, alla video-lezione registrata in anticipo da condividere con tutti gli studenti, il che consentirebbe ai docenti di avere più tempo a disposizione in classe per applicare le conoscenze che gli allievi hanno già acquisito e per aiutare coloro che restano indietro (*flipped classroom*). Ecco come da una pratica "vietata", emersa clandestinamente nella costrizione domiciliare, pensata da e per pochi allievi, potrebbero

scaturire effetti vantaggiosi per tutti. Ne uscirebbe rafforzata anche l'alleanza educativa con i genitori, i quali potrebbero eventualmente avvalersi di un ulteriore strumento nell'azione di sostegno allo studio dei figli**. La pandemia ha aumentato la consapevolezza che non tutti gli studenti traggono vantaggio da un metodo di insegnamento uniforme**: l'esempio descritto e osservato sembra andare in questa direzione, ossia nella direzione di una scuola ancora più attenta alle esigenze specifiche di ogni studente, aspetto essenziale per colmare le lacune nei risultati.

Come abbiamo scritto in apertura, la Bella Didattica è stata anche per noi. Ci è piaciuta, ci siamo divertiti, abbiamo acquisito consapevolezza di scelte molte volte portate avanti, ma non ancora realmente condivise. Abbiamo imparato a prenderci cura della bellezza, l'abbiamo riconosciuta, valorizzata, tutelata per tutti, anche per noi.

Troppo spesso, nei nostri diversi percorsi, le esperienze sono rimaste momenti epici, eccezionali, di grande entusiasmo, energia, ma vissuti in solitudine, senza una storia che possa lasciare traccia ed essere replicabile, senza cambiamenti significativi, duraturi in tutti i partecipanti. La bella didattica ha contribuito a mettere in crisi tutto questo, attraverso i suoi punti fermi, da tenere sempre presenti, in ogni azione, a tutti i livelli, ha permesso il raggiungimento degli obiettivi, anch'essi in trasformazione, rendendoci consapevoli del nostro lavoro.

Ma il futuro inizia oggi. Non si può perdere quanto realizzato, questo significa darsi il tempo e lo spazio per lavorare come comunità, nel quotidiano, con metodo e costanza, dando opportunità, strumenti, riconoscendo il valore di ognuno. Per realizzare tutto questo **è necessario tempo per riflettere, formarsi insieme, coprogettare, fare ricerca**. Il tempo della scuola dovrebbe, in modo sistematico, includere, meglio essere fatto di esperienze diverse, tutte di pari dignità, tutte tasselli di un progetto; così andrebbe ripensato lo spazio, chiuso/aperto, finalizzato all'accoglienza, all'incontro, alla condivisione degli apprendimenti, alla socializzazione dei saperi, per realizzare una didattica realmente inclusiva. La comunità entra e vive nelle aule, con le co-presenze di docenti, operatori, esperti, con lo stesso approccio, dalla progettazione alla realizzazione e socializzazione.

Capitolo 3. Tornare ad incontrare i ragazzi in strada

a cura di Matteo Aigotti, Patrizia Gugliotti,
Andrea Morniroli e Jacopo Lascialfari

Attivare reticoli educativi di prossimità

Premessa

Strada facendo – così abbiamo dato nome a una specifica azione di Bella Presenza – ha insegnato che **l'orientamento deve realizzarsi lì dove sta il ragazzo e dove i ragazzi si incontrano, negli spazi e nei modi dell'informalità, andando nel tempo a co-costruire desideri e prospettive di vita per i giovani aderenti alla realtà.** Bisogno di protagonismo, di contare per qualcuno, di essere qualcuno nella legalità e per produrre legalità, rispetto della cosa pubblica, della salute individuale e collettiva e dei beni comuni. Bisogno di sentirsi appartenenti a una comunità non solo stigmatizzante, ma che include e fa partecipare. Bisogno di informazione e formazione perché i giovani da "apatici" e "disinformati" possano divenire soggetti ed espressione di "cittadinanza attiva" nei confronti di loro coetanei e della comunità territoriale.

Da qui la prima dimensione che coinvolge scuola/territorio/famiglie: in contesti sociali di sempre maggiore complessità è necessario trovare spazio e tempo per la riflessione e il confronto condiviso, per il passaggio da una formazione dove «l'adulto sa e insegna» a una formazione out door che vede nell'esperienza individuale e di gruppo momenti dove si apprende. **È la riflessione guidata dall'adulto, sul sapere, saper essere e saper fare che fa crescere attraverso l'esperienza e la creazione di momenti «dove ci si ferma e si riflette su».**

Quanto descritto impatta profondamente sulla scuola se la stessa raccoglie la sfida di definire i suoi studenti, non solo come realizzatori di performance scolastiche, ma soggetti, persone con i quali portare avanti la sfida dell'unitarietà che caratterizza la persona umana in un contesto di parcellizzazione delle esperienze, delle proposte e dei modi di vita contemporanei. Se quanto detto si realizza, apre la via alla seconda dimensione, ovvero, la **ri-definizione della scuola come ambito dove i ragazzi e le ragazze contano perché stimolati, orientati, accompagnati da professori che hanno a cuore la dimensione educativa dei loro giovani**. In *strada facendo* più e più volte abbiamo fatto esperienza di insegnanti che costruivano comunità educanti: il loro essere a scuola e sul territorio con queste modalità ha messo in discussione gli stessi educatori e gli stereotipi andatisi a costruire sulla figura dell'insegnante.

Infine la terza dimensione, ovvero **dare un nome a chi appartiene alla sopracitata comunità educante**. Se ne sente parlare molto, molto meno si parla di chi siano gli attori di questa comunità (cap. 6). In *strada facendo* è stato uno dei primi step andato a costituirsi nella naturalezza della relazione: la prostituta dei portici di Via Nizza che dà informazioni e si preoccupa sui giovani che vede fino a tardi alla sera fa parte della comunità educante? Secondo noi sì. La panettiera che tiene con sé alcuni ragazzi che hanno "tagliato" da scuola, costruendo una relazione con quest'ultimi e con i loro professori, dando anche letture del loro disagio fa parte della comunità educante? Secondo noi sì. La famiglia che invece di essere biasimata nelle mancanze viene sostenuta nelle risorse che possiede fa parte della comunità educante? Secondo noi sì.

3.1 Bisogni, aspettative, desideri e paure che disegnano generazioni future: il contesto territoriale di azione in cui è nata Strada Facendo

Torino dalla Circoscrizione 2 al Centro Città. In basso a destra guardando la cartina di Torino, questa è la posizione di Mirafiori Sud. Una Circoscrizione, la 10, che con la riforma del decentramento del 2015 è diventata quartiere, fondendosi con la 2, che ora mette insieme entrambi i quartieri **Mirafiori, Nord e Sud,** con Santa Rita. Il quartiere è noto alla storia del XX secolo soprattutto per l'omonimo impianto industriale automobilistico della Fiat torinese, in passato grande polo produttivo, tanto che questa zona è una delle più popolose della città. Il quartiere ha sempre fatto della parola "accoglienza" il programma di convivenza fin dagli anni Sessanta con l'imponente immigrazione di famiglie del Sud Italia che trovavano lavoro alla Fiat. E poi negli ultimi anni con l'arrivo di numerosi nuclei dai diversi continenti ed anche oggi grazie alla fruttuosa sinergia fra parrocchie, associazioni del territorio e servizi sociali che ha saputo portare sostegno a persone e famiglie colpite dalla crisi generata dalla pandemia. Ci troviamo in un **quartiere dove si annidano tutti i problemi delle grandi periferie che devono ridisegnarsi nel periodo post-industriale**. Se guardiamo poi la popolazione giovanile, una tra le più colpite dal micidiale combinato tra crisi economica e pandemia globale, vediamo da un lato una **popolazione sicuramente traumatizzata e disorientata** fino agli eccessi del ritiro sociale o delle fobie scolastiche, ma dall'altro lato osserviamo una **popolazione che si interroga, che pone dei quesiti al mondo degli adulti,** che ancora ha voglia di incontrare e incontrarsi per dare senso alla propria esperienza di vita e per rendere più bello, vivo e vivibile il loro stare insieme negli spazi della città.

In questo contesto sono presenti alcuni degli Istituti Scolastici di Bella Presenza con i quali l'educativa di strada ha sviluppato maggiori collaborazioni, che hanno impattato sulla dimensione culturale di scuola, territorio, giovani e famiglie in almeno tre direzioni importanti. In un contesto che vede minori e giovani caratterizzati da desideri e bisogni profondi

che vanno ad intrecciarsi con le dimensioni istituzionali di scuole e territorio, ma anche con la vita quotidiana del quartiere sono da rilevare bisogni di trascorrere il tempo in modo costruttivo e creativo, lo stare insieme sulle panchine di ragazzi e operatori può diventare spazio e tempo di ideazione e realizzazione; il territorio da luogo di rassegnazione, dove non c'è niente da fare, può diventare uno spazio di conoscenza di nuove risorse con le quali fare, collaborare, co-progettare; bisogni di orientamento alla formazione, al lavoro, all'abitare; bisogno di orientamento alla vita e alle sue complessità, ma non in maniera "ingessata" dove si sta dietro a una scrivania, magari un po' a disagio e si ricevono dosi massicce di informazioni.

Una ulteriore comunità educante è andata via via a costituirsi sull'**altro territorio di azione, il Centro Città**: parlare di giovani delle "zone bene" consta una preoccupazione in più. Timore. Grandi titoli sui giornali. Una marea che sembra non più incanalabile, che sfugge al nostro controllo e alla nostra azione. Baby gang.

Ci si chiede "che succede ai nostri ragazzi?" Abuso dell'agio o disagio di relazioni, sofferenze affettive, necessità di gridare contro un dolore muto. Emergere da un'apparente normalità per far esplodere un'aggressività inaspettata. Distese di solitudine. Spazi a volte osservati, studiati, ma forse poco abitati.

I fenomeni del cyberbullismo e del bullismo

Per noi oggi il bullismo non è la culla della criminalità. Almeno: non per definizione. A meno che non siamo noi, lentamente, a esiliare una vita possibile in un ambito di emarginazione. La nuova **legge** che ha preso vita nel **giugno 2017 fornisce per la prima volta una definizione giuridica del cyberbullismo e indica misure di carattere preventivo ed educativo nei confronti dei minori (qualunque sia il ruolo nell'episodio) da attuare in ambito scolastico, e non solo.** L'insieme di queste azioni di attenzione, tutela ed educazione è rivolto a tutti i minori coinvolti in episodi di cyberbullismo, sia che si trovino nella posizione di vittime sia in quella di responsabili di illeciti, e senza distinzione di età nell'ambito delle istituzioni scolastiche. In caso di condotte di ingiuria (art. 594 c.p.), diffamazione (art. 595 c.p.), minaccia (art. 612 c.p.) e trattamento illecito di dati personali (art. 167 del codice della privacy) commessi mediante internet da minori ultraquattordicenni nei confronti di altro minorenne, se non c'è stata querela o non è stata presentata denuncia, è applicabile la procedura di ammonimento da parte del questore (il questore convoca il minore, insieme ad almeno un genitore o a chi esercita la responsabilità genitoriale). Gli effetti dell'ammonimento cessano al compimento della maggiore età. I servizi territoriali, con l'ausilio delle associazioni e degli altri enti che perseguono le finalità della legge, promuovono progetti personalizzati per sostenere le vittime di cyberbullismo e a rieducare, anche attraverso l'esercizio di attività riparatorie o di utilità sociale, i minori autori di cyberbullismo

Cosa provoca in noi il ragazzetto coi pantaloni a vita bassa, che si avvicina in gruppo, col giubbotto di pelle, le mani in tasca o la sigaretta in bocca? Ci sorge il desiderio di incontrarlo o ci assale il terrore? E così lo strafottente a scuola, la figlia della vicina di casa che non mi saluta mai e sbatte le porte; ma allo stesso tempo il giovane silenzioso, quasi invisibile, di cui non c'è traccia nei ricordi di nessuno.

Quando fai educativa di strada queste domande fanno sorridere, perché agganciano le nostre emozioni e si affacciano immagini di volti, nuovi amici, originali relazioni che si colorano riempiendosi di vita dal momento in cui incontri un giovane e gli fai capire che… per te è importante.

Quando fai educativa di strada devi interiorizzare un approccio che vede l'educatore, l'adulto andare verso un mondo di minori e giovani che per essere compresi, accolti, indirizzati necessitano di uno sforzo razionale ed emotivo. Ma a ben vedere l'impegno, l'applicazione razionale ed emotiva non sono peculiarità del mondo adulto? Viceversa, assistiamo ad un mondo adulto "da salotto" che all'azione subìta, alla quale spesso assiste da spettatore, reagisce con l'emotività senza il filtro della razionalità. Da qui l'incapacità di sostenere la frustrazione di un brutto voto, di accettare e non idealizzare i propri figli, ecc. Come educatori di strada, assistendo agli ultimi fatti accaduti nell'estate torinese e in particolare nel centro città (devastazione di negozi, bande e baby gang) e furti e rapine effettuate nel "salotto buono della città", ci siamo chiesti: cosa ci faceva un ragazzino di 16 anni in quel contesto passate le ore 23:00 di sera? Chi si preoccupava di lui? Chi sono gli adulti che in qualche modo hanno permesso che i fatti accadessero? Era possibile che una rete di comunità potesse prevenire scippi e rapine messi in atto ripetutamente da minori nei confronti di loro coetanei? E poi quali sono i rimedi? Spesso le idee semplici sono quelle di maggior successo, spesso ritornare a tempi passati, da attualizzare nelle condizioni del tempo presente, produce innovazione. Come sono lontani e diversi i tempi dei giardinetti, dei cortili, dove i bambini e i ragazzi erano figli di tutti. Non era quella responsabilità condivisa e comunitaria?

Fa ancora più male sentire una madre in televisione che commentando i fatti sopra descritti dice: «*quei ragazzini devono essere puniti*» riferendosi a minori di età compresa tra gli 11 e i 16 anni. Involontario cogente esempio di adulti da salotto che divengono protagonisti, non già nella vita sociale e comunitaria del territorio, ma del salotto stesso.

Ritornare in strada ad incontrare i nostri ragazzi vuol dire, all'opposto, tornare ad esercitare le responsabilità adulte e questo non può e non deve essere prerogativa degli educatori di strada ma del mondo adulto nel suo complesso.

Il vero problema di oggi, forse, non è capire cosa farne di questi bulli, ma scoprire che hanno una storia, un nome, delle ferite e dei desideri. «*Giovanni: cosa sai fare bene?*» «*Niente. Lasciami stare. Ma chi ti credi di essere?*». Non dedicarsi a cercare spegne la vita. La creatività nello scoprire cosa possiamo fare, chi possiamo essere, invece, la riaccende.

Nella vita ciascuno di noi deve potersi sperimentare per mettersi alla prova. Si può sperimentare nel bene. O nel male. L'identità di ciascuno si incardina nelle situazioni in cui usiamo la nostra forza per primeggiare, farci notare; così come si plasma anche attraverso lo sguardo amorevole di chi ci sprona a riprovare, a non mollare, chi asciuga le nostre lacrime nelle delusioni e festeggia per i nostri successi. Queste ultime occasioni dovrebbero avere il sapore del focolare, l'odore della mamma e del papà, delle coccole dei nonni. Ma non possiamo credere che sempre avvenga e che solo quello sia il luogo eletto.

E se le porte di casa si aprono allora ciascuno di noi è interpellato: se ha dato vita ad un figlio, se ha a cuore i giovani, se insegna, se è educatore, se è un nonno… se intesse relazioni con altre storie. Se abita questo mondo, che magari contesta, ma che può essere modificato solo con l'intervento di ciascuno: dai piccoli gesti possibili, non da ideali e lamentele.

Ci sono parole e sguardi che danno vita, che restano. Come ci sono parole e silenzi che fanno morire. Se hai voglia di parlare di giovani e se desideri per loro delle occasioni di bene non puoi bluffare. Devi comprometterti, sporcarti le mani, devi perdere il sonno la notte, devi aver voglia di sentire la stanchezza, devi pensare di fallire con un dolore pari alla gioia di quando le soddisfazioni ti fanno scoppiare il cuore per la felicità. Te la senti?

3.2 Esserci senza filtri e oltre le maschere: la strada e i servizi di prossimità

Definire e realizzare pratiche educative di prossimità – in un'idea di vicinanza non solo fisica ma di orientamento complessivo di metodi e pratiche – ci sembra sia stata una delle cifre che hanno caratterizzato il progetto che da subito ha sconfinato dalla sola e specifica azione di "Strada facendo": lo ha fatto quando ha immaginato, per rispondere all'emergenza determinata dalla pandemia, le attività di "**Aula dei legam**i" (cap. 2) che nel pieno dell'emergenza e della chiusura delle scuole sono andate a "bussare alla porta" delle ragazze e dei ragazzi fragili che nella chiusura delle loro classi stavano interrompendo definitivamente la loro relazione con la scuola e con il loro investimento educativo, proponendo loro di fare matematica o italiano sotto casa, in un parco o su una panchina. Lo ha fatto quando ha organizzato e strutturato, sempre nel periodo di chiusura delle scuole, spazi dove chi da casa non riusciva a seguire le lezioni a distanza (per mancanza di strumenti, di luoghi adeguati, o perché solo senza adulti di riferimento) ha trovato invece ambienti accoglienti e protetti per potersi collegare e seguire con la dovuta tranquillità e con educatori di supporto. Lo ha fatto quando è andato a cercare le alunne e gli alunni che finite le medie tardavano a iscriversi alle scuole superiori, proponendo loro, ad esempio con un'attività chiamata "**La bussola al caffè**", di avere momenti di orientamento scolastico al bar, facendo colazione insieme. A volte invitando anche le loro mamme, altrettanto fragili, per offrire anche a loro opportunità e soprattutto orientamento rispetto al sistema dei servizi presenti sul territorio. Lo ha fatto quando ha chiesto a un gruppo di alunni,

genitori, docenti, educatori di ripensare insieme, per renderlo meno freddo, più partecipato e quindi più vicino, lo spazio virtuale della Dad, co-progettando e realizzando un sito di proposte, esempi e strumenti per una buona e più creativa didattica a distanza.

Lo ha fatto quando l'esperienza di educativa di strada presso piazza Galimberti a Torino in connessione con l'I.C. Pertini, fin dall'esordio di Bella Presenza, è stato il luogo dove più si è appreso a sostare, ad osservare le dinamiche, e solo in seguito agire con e per la comunità. Ancora, quando i **servizi di educativa sono diventati un mezzo per raggiungere a casa giovani migranti degli istituti professionali per portare loro il cibo che in famiglia iniziava a scarseggiare** vista la mancanza di risorse economiche che derivavano da lavori in nero o dalle economie informali. Così come a Napoli, dove con molte famiglie di ragazzi e ragazze del progetto si è fatto un intervento di sostegno materiale perché solo dopo un mese di lockdown i lavori di mamma e papà, lavori spesso irregolari, in nero e senza alcuna forma di ammortizzazione sociale, non c'erano più e trasformando l'ansia di arrivare a fine mese si trasformava nell'ansia in quella di arrivare a fine giornata. Lo ha fatto, tornando al Piemonte, quando si sono ricontattati telefonicamente o on line i ragazzi di Bella Presenza con dedicando un'attenzione in più a quelli che avevano invertito la notte e il giorno o quelli che avevano deciso che in fondo a casa non si stava così male, scegliendo di non uscire più.

Lo ha fatto quando l'esperienza dell'unità di strada in Toscana si è posta come obiettivo quello di **ripensare i luoghi attraverso una partecipazione attiva di chi li abita**, creando sinergia e collaborazione con le presenze territoriali già attive realizzando l'intervento biblioteca. Attraverso un laboratorio dedicato agli adolescenti, si è creato lo spazio per far emergere le loro necessità, vissuti, emozioni legati ai loro luoghi e si sono individuate le loro proposte e così facendo è stato riconsegnato un ruolo attivo ai giovani, responsabilizzandoli e dandogli la possibilità di sperimentare abilità e competenze in un contesto di apprendimento alternativo. Presupposto dell'azione è stato quello di **creare esperienze positive in un luogo diverso dalla scuola, ma non per questo distaccato.** La possibilità di intervento nella biblioteca ha offerto l'occasione di coltivare una relazione con quei ragazzi più fragili che il contesto scolastico ha perso o che non riesce a stimolare. Ricucire quella rottura tra scuola e territorio ha permesso di riavvicinare la scuola alle fragilità dei giovani di cui può e deve occuparsi. Le voci di alcuni ragazzi ne sono testimonianza: «Per me la biblioteca è casa», «La biblioteca è famiglia, litigi, amicizia, amore, odio».

La collaborazione, gli spazi, le situazioni

Tutti interventi dove la prossimità degli altri si è "scaraventata" sugli educatori e dove è diventato visibile che; le agenzie educative non possiedono i luoghi; ne sono parte e ne sono una parte limitata nel tempo e nell'organizzazione quotidiana dei ragazzi e, pertanto, non sono sufficienti da sole ma sono "obbligate" (e aggiungiamo "per fortuna") a promuovere rap-

porti sinergici e collaborativi con i soggetti del territorio. È stato così possibile, quasi inevitabile, **collaborare con altre associazioni del territorio, immaginarsi possibili sviluppi e anche immaginare come rendere attivo il progetto al di fuori dei finanziamenti del bando.**

Ma il farsi prossimi, il mettersi a repentaglio in spazi di reciproca vicinanza e contaminazione, è stato un atteggiamento che il progetto ha adottato anche nella cura e manutenzione del partenariato.

Come ad esempio è avvenuto quando, presso l'Istituto d'istruzione superiore C.I. Giulio di Torino si è istituito un laboratorio/osservatorio permanente con uno sguardo particolare ai ragazzi nuovi cittadini che ha favorito la costruzione di sinergie attraverso le quali è stato possibile articolare meglio e ampliare le rispettive professionalità e ruoli. O, ancora a Racconigi, quando i docenti dell'I.C. Muzzone si sono "spostati" nei pomeriggi al centro diurno per vedere in un altro contesto i ragazzi e gli educatori sono entrati in classe o nella didattica a distanza; insieme hanno co-progettato la riqualificazione di alcuni spazi in una cornice educativa e formativa; scuola, terzo settore, forze dell'ordine si sono alleati con la neuropsichiatria del territorio ed infine la scuola con il Comune e sono diventati promotori di un patto educativo di comunità (cap. 6).

Bella Presenza, consapevole della scommessa iniziale, ha lavorato in modo trasversale, da un lato per **raggiungere e per stare accanto, d'altro lato per abbassare il più possibile le soglie di accesso alle diverse azioni e agli spazi di confronto**. Come è avvenuto nel quartiere di San Frediano a Firenze, in cui la presenza di nuclei familiari a basso reddito, strutture di accoglienza per persone in condizione di grave deprivazione socio-economica e di una disgregazione del tessuto sociale legata ad un progressivo ed inarrestabile processo di gentrificazione, ha spinto a coinvolgere le numerose realtà associative attive sul territorio nel costituire *una community safety net* che potesse intercettare, supportare e accompagnare su livelli diversi, i percorsi di crescita dei ragazzi del quartiere frequentanti la Scuola Oltrarno. L'azione si è realizzata attraverso una mappatura attiva che oltre a fotografare la realtà territoriale ha costruito legami e sinergie e in cui le realtà territoriali intervistate sono divenute fondamentali snodi di quella rete di supporto comunitaria in grado di ricostruire un positivo tessuto sociale ed offrire opportunità e occasioni ai ragazzi del quartiere.

Bella Presenza ha assunto alcuni approcci tipici degli interventi di prossimità, come sfondo del suo porsi metodologico e operativo. Ad esempio, lavorando per: uscire dai setting predefiniti; sospendere approcci giudicanti; raggiungere e non farsi raggiungere; non trattenere ma restituire voce e protagonismo alle persone incontrate; abbassare le soglie di ingresso e ridurre i "danni", anche come chiave di aggancio e attivazione di investimenti tesi al proprio benessere. Più in generale il progetto ha cercato di tenere un equilibrio tra l'informalità delle relazioni di prossimità (dove i luoghi dell'intervento, le metodologie, le prassi di intervento sono naturalmente, quasi fisiologicamente, flessibili, adattabili a veloci cambiamenti e a cornici non specifiche o strutturalmente definite) e la necessità di parlare

e relazionarsi con i livelli istituzionali, con le scuole e con il sistema dei servizi di secondo livello. Un equilibrio necessario per non correre il rischio di porre in essere azioni alla fine auto-referenziali – che contengono e non producono cambiamento – in quanto aperte in ingresso ma non altrettanto in uscita, ma anche per non consentire alle istituzioni di scaricare la propria responsabilità in relazione alle azioni di contrasto della povertà educativa.

Il pensarsi, complessivamente come insieme di interventi in prossimità, ha aiutato Bella Presenza anche nella sua capacità di adattarsi alle evoluzioni dei fenomeni (capacità che è stata ad esempio fondamentale nel definire risposte alle nuove situazioni determinate dall'impatto della pandemia), come in quella di accompagnare processi che hanno trasformato luoghi di fragilità in contesti di resilienza. Attraverso la presenza di prossimità, a volte i luoghi di aggregazione di tantissimi disastri diventano uno spazio dove tali fragilità si incontrano con positività con altri pezzi di città, rompendo le separazioni, attivando risorse che servono a curare e mantenere le relazioni che in quel luogo si incontrano e convivono. Insomma, nelle sue azioni Bella Presenza ha chiesto agli educatori e alle educatrici di assumere la consapevolezza che nell'incontro mai nessuno, neanche il più malandato, arriva mai a mani vuote.

Dentro a questo quadro generale si è mossa l'azione "Strada facendo" che partendo da pratiche già esistenti, che si sono riconosciute come simili nelle finalità e nell'impianto metodologico, hanno iniziato a lavorare insieme sia per provare a riflettere su come costruire innovazione e per sperimentare nuovi metodi, sia per, insieme e grazie al progetto, mettere a sistema metodi dove la prossimità diventa uno dei luoghi «privilegiati per la costruzione della comunità educante».

Il lavoro educativo di prossimità rappresenta per le educatrici e gli educatori una grande opportunità di vedere quel che normalmente rimane sommerso o non riusciamo/vogliamo vedere. Perché nello stare accanto – in strada, nella piazza o nel parco, come nel corridoio della scuola – in *setting* non definiti, dove molto viene orientato dall'imprevisto e dalla fluidità delle relazioni, si incontrano ragazzi che sono tante cose ma che al contempo non riescono a essere la cosa più importante: essere sé stessi. Che si nascondono dietro a maschere ed etichette. Non è cosa da poco, perché a volte corriamo il rischio di vedere il nostro progetto ma non i progetti dei ragazzi e delle ragazze.

Ma nello stesso tempo, quando investiamo nella "strada" come spazio di intervento, dobbiamo stare attenti a non cadere nell'**errore di dare per scontata l'equazione: scuola luogo di chiusura, strada spazio di apertura.** Anzi, in alcuni contesti come quelli di certe periferie napoletane dove i quotidiani sono così duri da superare, la stessa capacità di pensare a futuri differenti o attraversati-dal "sistema", può accadere il contrario. Perché spesso la strada è lo "spazio dei copioni obbligati", dove i ragazzi non possono "errare" dal loro ruolo. Non si possono permettere né di sbagliare, né di muoversi nelle direzioni non tracciate. A volte perché osservati, in altri casi perché la paura di vedere deluse le proprie aspettative è più forte del desiderio di

cambiamento, qualunque sia la fatica o l'insoddisfazione per la propria quotidianità. In altri casi, ancora, perché il gruppo di riferimento, lo spazio quartiere diventa l'unica nicchia in cui ci si sente riconosciuti e tutelati, qualunque siano il prezzo da pagare, le regole da accettare, i comportamenti che occorre assumere per sentirsene parte o per essere inclusi. E così si indossano divise fisiche e mentali, fatte di codici e simboli che proteggono ma che ingabbiano. Che coprono fragilità che per questo non vengono affrontate e che esplodono, magari in rancore e rabbia, una volta che le protezioni, per un motivo o per un altro vengono a mancare.

È importante esserne consapevoli altrimenti si rischia di non instaurare relazioni vere con i ragazzi e le ragazze. Insomma, a volte, oltre che con le alunne e gli alunni i progetti devono farsi carico di fare lavoro educativo anche con gli insegnanti e con gli educatori che a volte "abitano la distanza", non riescono a "immedesimarsi" nelle storie dei ragazzi. Del resto della criticità esistono per tutti, non sono solo quelle di chi è aiutato ma anche quelle di chi aiuta. Tutti gli attori, nella complessità in cui sono immersi, spesso si sentono soli – insufficienti e senza possibilità – e per questo il lavoro educativo funziona anche come legame tra solitudini. E poiché è noto che la scuola a volte non riesce a superare la sola dimensione della sanzione, e mette in gioco processi di esclusione che partono presto, in alcuni casi già dalla materna, spesso essere in prossimità significa lavorare nei luoghi come il corridoio, o il cortile. Per intercettare gli studenti dispersi in presenza che si muovono nello spazio scuola come soggetti delegittimati nello stare, nel loro fare e che in un contesto così aspro non possono che costruire e costruirsi come identità devianti.

3.3 Poi è arrivata la pandemia

La pandemia ci ha costretti a lavorare per quasi due anni con una scuola chiusa o a andamento intermittente, dove l'imprevisto è stata la condizione con cui fare i conti e che per questo ha, in primo luogo, comportato il pensarsi come "comunità in movimento" e non come luogo statico. L'errore più grosso, infatti, sarebbe stato il rintanarsi nella propria tradizione di intervento o nel consolidato, anche quello di eccellenza. Anche perché nell'imponente cambiamento in cui siamo immersi, senza movimento anche le migliori abilità rischiano di diventare insufficienti. Di fermarsi alla riduzione dei danni ma di non riuscire ad innescare abilitazioni e uscite.

Gli effetti delle chiusure hanno amplificato e fatto esplodere difficoltà già esistenti, a cui bisognava e bisogna cercare di dare risposte a tutti i livelli, perché il rischio occorso è stato quello di trovare una risposta esclusivamente individuale e medicalizzante a un problema che invece è anche sociale e politico. Gli interventi di prossimità, la costruzione ed invenzione necessaria di nuovi setting, l'alleanza della comunità educante possono e devono spostare l'attenzione sulla necessità di interrogare le istituzioni rispetto alle proprie posizioni e ai propri *interventi strutturali* (e non soltanto emergenziali) per lavorare anche su una dimensione sociale e collettiva.

Paradossalmente, dunque, la pandemia ci ha spinti in prossimità dove si impara camminando, dove il setting ordinario è stravolto e a volte ribaltato e dove l'errore è da mettere in conto. In questo stare dentro al movimento ci siamo pensati come adulti in continuo apprendimento, nella ricerca di trovare le modalità per stare accanto a chi rischiava di pagare il prezzo più alto degli effetti della pandemia, ma anche ad innovare attraverso il dialogo, il portare sguardi e pensieri diversi alle istituzioni. La sfida politica è e sarà nel lavoro comune, in primo luogo, nel riconoscimento di ruoli e funzioni, ma al di là di questo nella costruzione di un lavoro condiviso dove ognuno fa sulla base di quello che conosce e non ha timore di metterlo in gioco: la mia scuola, la mia comunità, il mio contesto territoriale, l'azione politica. È venuta l'ora, come in precedenza evidenziato, di tirare giù le maschere e passare ai concetti di "nostra scuola", «nostra comunità e territorio» e finalmente e necessariamente «nostra azione politica» nella misura in cui investire oggi nella fatica dell'aggiornamento permanente e una rivisitazione del nostro fare può consentirci di saper individuare e valorizzare alcuni indicatori per migliorare la scuola di domani.

Da qui, il progetto ha promosso l'idea delle **Aule dei Legami** che ha assunto finalità riportabili agli approcci di prossimità. Questa iniziativa, di cui si è già parlato in precedenza, viene nuovamente citata per metterne in luce ulteriori aspetti, di seguito sintetizzati.

Le "Aule dei Legami" hanno contribuito alla:

- riorganizzazione del lavoro con l'attivazione di servizi e canali relazionali in grado di costituire un fil rouge tra ciò che era stato costruito in precedenza e ciò che sarebbe stato costruito una volta conclusosi il lockdown: *il diario della quarantena* un luogo virtuale in cui fosse possibile uno scambio di narrazioni; la *piazza virtuale,* incontri aperti su piattaforme per video-chat che hanno assolto la medesima funzione della panchina in piazza;
- valorizzare modalità operative del lavoro di relazione, anche in rapporto alla collaborazione con le istituzioni per favorire la consapevolezza in molti docenti e operatori sociali della centralità del lavoro di relazione e passare da una logica del "che cosa mi compete" per proiettarsi al "come collaboriamo";
- essere aperta anche alle famiglie, con uno sguardo particolare alle "mamme" dei ragazzi seguiti da Bella Presenza, che escono fortemente provate da questa crisi, da relazioni che l'indurimento delle difficoltà sociali sommate, spesso, a quelle economiche ha messo a dura prova, non solo scaricando su di esse criticità e tensioni, ma speso rendendo più complicate - a volte dure - le relazioni di genere;
- capacità di mettersi a disposizione e offrire supporto per orientare il grande investimento di insegnanti e operatori, per favorire la messa a sistema di alcune azioni e farle fuoriuscire dal confine della "buona volontà" individuale, definendo nuove metodologie di lavoro che sappiano integrare in modo più fluido la funzione educativa e il ruolo sociale degli insegnanti accanto ai compiti didattici.

3.4 Una "bella presenza" non scontata ma necessaria: l'operatore di prossimità, esperto di differenze e generatore di politica di prossimità

Chi è questo educatore che fa della vicinanza e dell'abitudine a lavorare in contesti formali la principale cifra educativa del proprio fare? Dove si colloca all'interno della comunità educante e con quale ruolo e funzioni?

Da Bella Presenza ci portiamo via una **figura di un educatore/operatore di prossimità che deve avere una molteplicità di competenze che hanno a che fare con la complessità generata dalle differenze**. Nel concreto dell'esemplificazione, è un operatore che prima di tutto padroneggia linguaggi e elementi simbolici che stanno alla base delle differenze, per relazionarsi senza confondere e senza confondersi con il ragazzo dei giardinetti, con l'assistente sociale della Giustizia, con il politico che opera su differenti livelli, con il genitore della scuola ecc.; insomma con la comunità sociale in tutta la sua complessità. L'operatore di strada e di prossimità non può più solo essere l'operatore dei "giardinetti" ma una figura che sa tenere in equilibrio e in costante relazione la strada con i servizi. Che riesce a abbassare le soglie di accesso ma che allo stesso modo produce continue aperture verso la scuola o verso i servizi di secondo livello. Che parla con le parole della piazza o del marciapiede ma allo stesso tempo sa tradurre tali parole nel lessico delle istituzioni e della politica. Che sa proporre micro-obiettivi o piccole risposte sul qui e ora dei bisogni immediati ma ha la capacità e la lungimiranza di collocare l'adesso in una prospettiva che guarda oltre, che immagina gli scenari di arrivo di quello stesso processo. Che non chiude la sua relazione con i ragazzi e le ragazze come fatto individuale e privato perché è consapevole che farlo significa colludere con un meccanismo che trasforma la cura dà diritto a dono. A spazio di contenimento e rammendo e non di cambiamento.

Ancora, una figura molto capace di relazione con i ragazzi e che in un certo senso ne diviene interlocutore designato. Perché la delega all'operatore è data, magari dall'istituzione, ma è anche esplicitamente accettata! In questo dare e accettare si nasconde il tranello del delegare a pochi una responsabilità collettiva, quella verso le nuove generazioni, mentre si tratta di un mandato da sempre collettivo, di tutti. Allora l'operatore deve farsi carico non solo di stare nella comunità educante a lavorare con i ragazzetti, ma anche di ri/costruirla, co-costruirla, ampliarla, lavorare e maneggiarla questa comunità nelle sue differenze, diversità, di appartenenze, visioni vedute. Questo in ultima istanza vuol dire anche accettare la responsabilità non solo del ragazzetto dei giardinetti, ma del contesto sociale, culturale e politico che fortemente di questi tempi influenza l'agire di una larga parte di popolazione giovanile, che sembra aver rinunciato a ogni forma di critica, richiesta, visione verso un mondo che pare semplicemente non appartenergli.

Ai ragazzi spesso chiediamo di sviluppare un processo di cambiamento e di mantenimento del cambiamento realizzato. Pensate al ragazzo dell'area penale che viene presso i

nostri servizi a fare la messa alla prova. Ma perché questo avvenga, perché la responsabilità non ricada solo su di loro – sia per quanto riguarda gli errori compiuti, sia per quanto riguarda il loro futuro percorso di vita nella legalità – è indispensabile svolgere un altro tipo di lavoro che deve coinvolgere obbligatoriamente chi ha accompagnato questi ragazzi nel loro percorso evolutivo e di crescita. Se non si vuole lasciare il lavoro a metà, se si è capaci di lungimiranza e di guardare e credere nel futuro di questi ragazzi, è allora inevitabile che anche gli operatori impiegati nel lavoro sociale si prendano un'ulteriore parte di responsabilità. Ed è proprio qui che entra in gioco la **dimensione politica dell'agire di chi fa prossimità**, che deve coinvolgere chi si occupa di lavoro sociale in un'azione complessiva di modificazione del mondo sociale, culturale e politico nel quale tutti noi viviamo, pena l'acuirsi di quella formidabile rimozione delle responsabilità di cui oggi il mondo adulto è sempre più artefice, pena la continuità nella negazione dell'identità dell'Altro, dell'alterità delle differenze, pena l'asfissia di parte dei giovani sempre più distanti dalle rappresentazioni dell'essere adulti che non interessano.

Nella vicinanza e nel meticciamento dello spazio più informale che obbliga tutti gli attori a riconoscersi come pari e a mettersi in gioco si aprono maggiori possibilità di immaginare un altrove educativo differente, meno trasmissivo, più partecipato, più capace di restituire voce e protagonismo a chi ne è stato privato o non è riconosciuto.

3.5 Proposte e policy

L'esperienza pregressa e quella condotta con Bella Presenza consentono di formulare le seguenti proposte e raccomandazioni.

Primo. L'educativa di prossimità è uno strumento per promuovere pari opportunità, contrasto alla dispersione e favorire il riconoscimento di talenti e bellezza. Si ritiene **necessaria l'assunzione formale di una relazione strutturale tra scuola e educativa di prossimità per la comune co-progettazione**. È auspicabile strutturare fino dalla progettazione del nuovo anno scolastico uno stretto rapporto tra corpo docente e operatori di prossimità per: uscire dai setting predefiniti; sospendere approcci giudicanti; raggiungere e non farsi raggiungere; non trattenere ma restituire voce e protagonismo alle persone incontrate; abbassare le soglie di ingresso e ridurre i "danni", anche come chiave di aggancio e attivazione di investimenti tesi al proprio benessere. La scuola deve essere luogo che si interessa e interessa ai giovani implementando forme educative e di vicinanza strutturalmente definite da agire in diversi luoghi e spazi (cortili delle scuole a delle abitazioni, giardini, parchi, ecc.), una sorta di "reticolo di prossimità" capace, attraverso un lavoro di strada di operatori e operatrici di "bussare alle porte di chi si è perso" per ritessere i fili di una relazione positiva tra scuola, famiglie e alunni definendo nuove metodologie di lavoro che sappiano integrare in modo più fluido la funzione educativa e il ruolo sociale degli insegnanti. Mettere al centro il lavoro di relazione per passare da ciò che compete a come si collabora.

La scuola non può essere lasciata sola per quanto riguarda la crescita dei ragazzi e ragazze allo stesso modo il compito, soprattutto nei confronti dei "ragazzi difficili", non può essere delegato solo e soltanto ai soggetti del terzo settore. Sono troppi e evidenti i pericoli, tra i quali un rimpallo di responsabilità tra scuola famiglia e territorio che da un lato è generatore di conflitti dall'altro lato è di per sé diseducativo.

Secondo. L'educativa di prossimità è uno strumento di contrasto alla povertà educativa e alle sue cause multifattoriali che producono diseguaglianze socio-educative nei territori. Co-progettare l'offerta educativa ampliando le opportunità di apprendimento e di crescita personale; facilitare l'apertura delle scuole durante tutto il giorno, le aperture estive come nell'esperienza dell'"Aula dei Legami", promuovendo allo stesso tempo **azioni e interventi che trasformano il territorio in un contesto educativo diffuso**, che sa riconoscere e intrecciare gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali per accompagnare percorsi che consentano di trasformare in ordinario quello che oggi è straordinario, anche in direzione della valorizzazione delle esperienze già realizzate e con interventi individualizzati per accompagnare ragazze e ragazzi e le loro famiglie nel tempo extra-scolastico.

Terzo. L'educativa di prossimità è uno strumento per dar forza ai processi di potenziamento della scuola pubblica, come comunità di partecipazione democratica, aiutandola a farsi comunità, in un'idea di scuola che si lascia attraversare dal territorio e che per questo sa progettare l'offerta educativa ampliando le opportunità di apprendimento e di crescita personale. Bella Presenza ci ha orientati nel costruire, sancire e dare struttura ad alleanze. Come? La pratica ha dato valore alla seguente modalità:

- incontri tra operatori di prossimità e dirigente scolastico;
- definizione del Pac (Piano di azione comune); una progettualità comune e condivisa riguardante gli alunni e le alunne a rischio dispersione scolastica, abbandono, fobia e ritiro sociale;
- condivisione della progettualità con gli insegnanti di riferimento e ri/definizione del progetto;
- aggancio da parte degli operatori di prossimità con gli alunni sul territorio;
- conoscenza e analisi dei bisogni;
- ri/definizione del Pac con il dirigente scolastico, gli insegnanti e gli operatori di prossimità.

Un continuo lavoro di ri/definizione di ri/costruzione e rigenerazione di legami, azioni e attori coinvolti: il lavoro sul territorio permette di entrare in relazione con i mondi vitali dei ragazzi e delle ragazze e la comunità educante. Via, via i soggetti citati devono divenire parte del progetto pensato e condiviso tra scuola e operatori di prossimità in modo tale da divenire un **progetto costruito e condiviso da una comunità che educa, mettendo a sistema metodi dove la prossimità diventa uno dei luoghi "privilegiati per la costruzione della comunità educante**". Una comunità educante che prende il posto delle sempre più attuali comunità deleganti.

Capitolo 4. Orientamento e continuità: le transizioni difficili

a cura di Paola Giani, Lorenzo Luatti, Luca Rossano ed Enrico Santero

Educare è un impegno di speranza

Premessa

L'orientamento è pietra angolare di quell'educazione di qualità, equa e inclusiva, a cui affidiamo il futuro del Paese e delle sue generazioni più giovani, alle prese con transizioni personali e sociali rilevanti in questi anni difficili quanto mai.

All'orientamento il progetto Bella Presenza ha dedicato da subito attività, strumenti e dispositivi, forte di una visione condivisa e del bagaglio esperienziale di alcuni partner. Ha visto poi crescere via via la consapevolezza, l'interesse e l'impegno intorno al tema di tutti gli attori coinvolti: tale attenzione trasversale ha disegnato nel progetto ampi spazi di elaborazione, condivisione e azione.

Allo scopo di non disperdere quanto realizzato nei diversi territori, di rileggerlo e farne sintesi, per restituirne le riflessioni e rilanciare nuove operatività, Bella Presenza ha costituito un gruppo di lavoro dedicato, una specifica Commissione, che nelle pratiche vive dei territori di Napoli, Arezzo, Firenze, Cuneo e Torino ha cercato e ritrovato idee condivise, punti di contatto, linguaggio comune e quella ricchezza di esperienza, osservazioni e proposte che, confluita prima in un documento a più mani, poi discussa in un seminario dedicato (Napoli, 3 dicembre 2021), rappresenta la base delle note che seguono.

4.1 Il tempo dell'orientamento è la vita intera

Il tempo dell'orientamento è la vita intera, dalla nascita alla morte, in modo più significativo quando si vivono transizioni di condizione personale, familiare, scolastica o lavorativa.

Lo spazio dell'orientamento è un **campo largo, da esplorare e percorrere**, che si precisa nelle scelte a partire da **contesti plurali, luoghi e persone che nell'interazione aprono prospettive, delimitano orizzonti, indicano direzioni e svelano opportunità**. L'ambiente in cui si cresce – famiglia, amici, ambiti di relazione e comunicazione socioculturale – scrive una trama di orientamento a partire dalla quale muovere per elaborare il disegno e il colore del futuro.

La comunità educante è una presenza collettiva che può incidere su scelte e percezioni ancor prima che il tema dell'orientamento sia formalizzato in processi e percorsi. Ci sono amici, pari, maestri, genitori, allenatori sportivi, educatori. Ci sono mezzi di comunicazione, social network, opere d'arte, forse libri. Accompagnano le ragazze e i ragazzi – nelle scelte, nelle motivazioni, nel ripensamento, nella fatica, nella scoperta, nel successo e nell'insuccesso – l'impegno consapevole di molti e il più inafferrabile, ma non meno incisivo, spirito dei tempi.

L'impegno delle istituzioni scolastiche nell'orientamento si articola nel fare quotidiano a partire dalla scuola dell'infanzia e per tutto il corso degli studi. **Una scuola orientativa è una scuola capace di promuovere e far maturare la scoperta di sé, delle paure, dei sogni e delle speranze, il confronto con la realtà e il posizionamento nel mondo.**

Il contributo del terzo settore – che porta con sé uno sguardo competente e sensibile sulla condizione giovanile – può essere leva di innesco dei processi, che risultano rafforzati da forme di condivisione più ampia, in seno alla comunità educante, e di sperimentazione di forme innovative di accompagnamento formativo e informativo sui percorsi e sulle curvature che l'autonomia scolastica ha permesso di prevedere nei differenti contesti di scuola superiore.

Il patrimonio di informazione che le/gli insegnanti derivano dalla relazione scolastica con l'allieva/o è un tesoro da mettere a frutto in termini di consapevolezza, grazie a un'attenta opera di restituzione ad allieve/i, genitori e docenti dell'ordine scolastico successivo. I genitori osservano i comportamenti agiti dai/dalle figli/e sia in casa, all'interno delle relazioni familiari, sia negli spazi di relazione sociale, via via più ampi; il loro punto di vista è spesso differente e complementare nella lettura della personalità in sviluppo dei/delle figli/e. Docenti e genitori sono i/le primi/e orientatori/trici dei/delle ragazzi/e rispetto alle scelte scolastiche non può mancare una loro salda alleanza e una completa, corretta e aggiornata informazione relativa al sistema scolastico, per permettere al/alla ragazzo/a una scelta consapevole e scevra da pregiudizi.

4.2 Esperienze e osservazioni

Esperienze e osservazioni sul campo disegnano i processi dell'orientamento scolastico come un esempio di sintesi dinamica: al centro c'è la/il ragazza/o con la sua scelta, che deve essere consapevole, equilibrata, coerente con il suo benessere complessivo e il suo successo formativo e che necessita quindi di accompagnamento e condivisione da parte di chi se ne prende cura: genitori, famiglia allargata, vicini, insegnanti, educatrici/ori sportivi, musicali e così via. Hanno un ruolo spesso decisivo le persone amate o stimate, che hanno meritato fiducia, che conoscono bene i ragazzi. È nel dialogo con loro che emergono criteri e priorità in vista delle scelte da compiere. Chi ama i/le ragazzi/e, se vuole il loro benessere, si scosta un poco e dice che cosa vede in ciascuno/a, lo/a accompagna a comprendere meglio chi è, da dove parte e dove vorrebbe andare, quali fragilità lo/a contraddistinguono, di quali risorse può giovarsi.

Le azioni di formazione

È importante che docenti, educatori e genitori siano consapevoli del proprio ruolo di orientatori e orientatrici, capaci di accompagnare insieme le scelte. A quest'alleanza Bella Presenza ha dedicato specifiche **azioni di accompagnamento formativo**, che, ogni volta che è stato possibile, hanno messo in dialogo le diverse figure educative.

Gli incontri di formazione hanno previsto un metodo di tipo laboratoriale, di apprendimento cooperativo, di scambio di esperienze, di condivisione del linguaggio; hanno proposto occasioni di confronto sui temi dell'adolescenza, sul coinvolgimento attivo di genitori, docenti e adulti di riferimento nel percorso di orientamento, sulle opportunità di informazione e consulenza offerte dal territorio, sulla didattica orientativa, sui percorsi di educazione alla scelta, su senso e uso del consiglio orientativo precoce.

Hanno prodotto consapevolezza rispetto all'importanza di combattere i pregiudizi sul ruolo e le caratteristiche della scuola in Italia e di farlo curando la relazione tra docenti e genitori, dalla scuola dell'infanzia in avanti. I docenti devono saper spiegare ad allievi/e e genitori le motivazioni delle proprie scelte didattiche ed educative, devono saper ricercare e non temere il confronto alla pari con i genitori circa la conoscenza e la crescita dei/delle ragazzi/e. È importante co-formarsi sull'evoluzione dei vari ordini e indirizzi di scuola e sui cambiamenti delle condizionidi crescita delle/dei ragazze/i oggi.

Le azioni di orientamento scolastico

La scuola deve essere orientativa sempre, dalla scuola dell'infanzia fino alla qualifica o al diploma: deve servire alle/ai ragazze/i a imparare a stare con sé stesse/i, con le/gli altre/i giovani e con le persone adulte, a imparare con altre/i, a ricercare, a migliorare le proprie conoscenze, promuovere competenze, abilità, consapevolezza di sé e del mondo in cui stanno crescendo. L'allieva/o porta con sé curiosità che la scuola deve accogliere e sviluppare, curando così il fondamentale aspetto della motivazione; sperimenta metodi di apprendimento; si confronta con il presente e con ipotesi via via più attendibili relative al futuro; si dota di conoscenze e competenze che mette a sistema.

Una scelta che matura, un passaggio scolastico da presidiare

La preadolescenza va considerata come tempo del grande cambiamento e qualunque ritratto si cerchi di fare di un/a ragazzo/a, esso risulta superato in un arco di tempo assai breve. Accanto ai risultati di eventuali test di orientamento, che rischiano di fornire fotografie non esaustive, anziché prospettive tridimensionali, è importante lavorare sui processi di orientamento (e riorientamento, come vedremo più sotto) promuovendo la maturazione delle scelte in un quadro di relazioni significative.

La scelta della scuola superiore non può essere fatta a prescindere dal livello delle conoscenze disciplinari acquisite, dalla maturazione del metodo di studio, dalla scoperta delle competenze, dalla consapevolezza della pressione che esercitano le aspettative della famiglia e l'ambiente sociale, culturale ed economico in cui la/il ragazza/o è inserita/o. Ecco perché, per fornire tutte le opportunità a ogni ragazza/o di arrivare alla scelta, attrezzata/o con strumenti sufficienti per compierla con consapevolezza, un preciso progetto deve essere definito dal consiglio di classe: da un consiglio di classe abituato a confrontare e scambiare i punti di vista con i genitori. La condivisione di un fare scuola orientativo e inclusivo, infatti, può e deve essere responsabilità di tutto il consiglio di classe, evitando la delega a un/a solo/a docente del compito di essere riferimento per l'orientamento. Tale condivisione qualifica il consiglio orientativo, ne rafforza la credibilità nell'imprescindibile dialogo con i genitori, sostenendo un'alleanza scuola famiglia più vera e utile.

È noto quanto il passaggio dalle scuole medie alle superiori sia caratterizzato da preoccupazioni e aspettative da parte di studenti e genitori: le paure più frequenti riguardano il cambiamento di amicizie, il rapporto con i/le ragazzi/e più grandi, le materie e gli/le insegnanti nuovi/e, la complessità dei nuovi apprendimenti. Anche la paura della solitudine è spesso presente nel momento delle scelte: combatterla significa rendere possibili nelle ragazze e nei ragazzi la capacità di ascolto e di confronto con i/le pari, con altri/e giovani, con le persone adulte di riferimento, nonché quel benessere che permette decisioni equilibrate.

Mentre la scuola media è percepita generalmente come un ambiente più familiare, la scuola superiore è vissuta come qualcosa di più impersonale e anonimo: la transizione dalla media alle superiori rappresenta un salto evolutivo e formativo particolarmente pregnante, cruciale per la carriera scolastica.

Laboratori familiari

Per questo nel progetto Bella Presenza abbiamo sperimentato laboratori di orientamento *familiari*: abbiamo **accolto la richiesta dei genitori di un confronto – talora in presenza, talora in assenza del/la figlio/a – sulle ipotesi di scelta di indirizzo per la scuola superiore**. Sentito il parere dei docenti, espresso poi formalmente nel consiglio orientativo, tenendo conto delle osservazioni sulle competenze e delle valutazioni sulle conoscenze abbiamo accolto le famiglie con lo sguardo "esterno" che il terzo settore può offrire con la sua competenza su comportamenti, emozioni e vissuti delle/degli adolescenti. È più facile che i genitori non si sentano giudicati da uno sguardo esterno e possano più liberamente esprimersi circa le indicazioni degli/delle insegnanti, le perplessità, la paura, l'incertezza, la sensazione che il/la figlio/a sia stato/a sottostimato/a, mal conosciuto/a. Il dialogo strutturato e sempre aperto con le/i docenti ha consentito di fare sintesi dei due punti di vista, aiutando a trovare mediazioni, a far riprendere in mano al/alla ragazzo/a una percezione più chiara del senso della realtà

e della conoscenza di sé in termini di aspettative e di reali possibilità; ancora, a rendere più consapevoli i genitori dello stato del percorso formativo del/la figlio/a al momento della scelta.

È sicuramente un problema – tanto più ai nostri tempi e con una pandemia in corso – la richiesta della scuola italiana, la quale prevede che un/a ragazzo/a debba scegliere un indirizzo a quattordici anni, non perché legato/a a una percezione del futuro lavorativo, ma alla conoscenza di sé e delle proprie attitudini e desideri formativi. Pochi/e ragazzi/e dopo otto anni di percorso scolastico hanno chiaro che cosa desiderino approfondire, che cosa li incuriosisca, che cosa li motivi alla fatica del nuovo inserimento. È allora importante ricordare che la scelta scolastica non è irreversibile.

Il consiglio orientativo dato a Malika nel novembre 2020 diceva che la ragazza avrebbe potuto frequentare un istituto professionale. Il suo rendimento scolastico non era buono, anche perché nel tempo della Dad la famiglia non era riuscita a seguirla. «*Siamo una famiglia numerosa, abbiamo quattro figli e vive con noi anche la nonna*» ricorda Meryem, la madre di Malika.

Gli spazi in casa sono quelli che sono e i ragazzi grandi, che devono seguire al computer le lezioni, sono due. Adesso per fortuna sono tornati entrambi a scuola. Avevamo accompagnato Malika a un open day: la scuola le era piaciuta, ma io mi ero spaventata dei ragazzi che erano con noi. Ragazzi con atteggiamenti poco rispettosi. Mi sono spaventata e non ero convinta. Intanto, avevo conosciuto il progetto Bella Presenza. Abbiamo parlato molto, con loro e di nuovo con gli insegnanti. Io avevo deciso di iscriverla a un istituto tecnico per la moda, ma Malika mancava di basi e aveva bisogno di essere incoraggiata. Lei si è impegnata molto ed è stata aiutata, ho incominciato a mandarla a studiare da loro e i risultati sono migliorati. A settembre ha iniziato il tecnico e va abbastanza bene, fatica un po' solo in inglese. Sono contenta della scelta fatta, anche se decidere di fare diverso da ciò che avevano detto gli insegnanti non è stato facile. Mi pare che poi si siano convinti anche loro.

Pratiche di orientamento con target specifici

Le pratiche di orientamento a cui Bella Presenza guarda sono costitutivamente e fortemente individualizzate, per tutti e tutte. In questa cornice di riferimento, **il progetto ha sperimentato e tratto osservazioni da pratiche di orientamento con target specifici**: con i/le ragazzi/e infra-diciottenni che frequentano i Cpia; con studenti neoarrivati/e in Italia da altri Paesi dove erano stati scolarizzati/e, ma in un sistema scolastico differente da quello italiano, oppure dove erano analfabeti/e; ragazzi/e arrivati/e in età di obbligo scolastico, oppure più grandi, ma con difficoltà di inserimento nella scuola italiana.

Abbiamo inoltre accompagnato percorsi di orientamento alla scuola superiore di ragazzi/e con disturbi di apprendimento, con disabilità, con bisogni educativi speciali. I bisogni relativi all'orientamento nel Cpia sono molteplici e variano a seconda dei/delle ragazzi/e. I/le giovani stranieri/e, così come le loro famiglie, spesso non conoscono il sistema scolastico italiano e non hanno una competenza in lingua italiana sufficiente per comprenderne la complessità, con le diverse opportunità offerte.

Per i/le giovani italiani/e, tra i casi di orientamento scolastico estivo si incontrano con una certa frequenza situazioni di semi abbandono scolastico, con bassissimo interesse e motivazione verso l'esperienza scolastica.

Nell'ambito di Bella Presenza il Cpia a Napoli Città 1 ha realizzato l'azione denominata simbolicamente "Una bussola nel caffè", che ha offerto un'opportunità ai/alle giovani e alle loro famiglie di ripensare con maggiore consapevolezza o di valutare ex novo percorsi scolastici nella scuola secondaria di secondo grado o nei Cpia (purtroppo, in Regione Campania non è attivo un sistema di Formazione professionale prima dei sedici anni). Le attività di orientamento della "bussola" si svolgono attraverso colloqui individuali in contesti e situazioni informali, proprio come quando si invita un parente a bere un caffè, per discutere di qualcosa di importante. L'informalità dell'azione crea una maggiore intimità, che consente spesso di mettere in evidenza più competenze e criticità, garantendo al lavoro di orientamento maggiori possibilità di successo.

Un'**attenzione particolare meritano i ragazzi e le ragazze di origine immigrata**, le cui famiglie hanno spesso conosciuto sistemi scolastici di altri Paesi e a quelli spesso si riferiscono (in modo analogo, ma differente, ai genitori che hanno studiato in Italia, che hanno conosciuto e fanno riferimento al sistema scolastico di un altro tempo): è importante offrire loro un'informazione corretta e accessibile sul sistema scolastico italiano, che permetta di comprendere gli sbocchi derivanti dalle scelte scolastiche praticate in terza media, per evitare una pressione sui/sulle figlie/i determinata da aspettative talora non realistiche, se misurate sulle reali conoscenze e competenze sin lì maturate.

Pratiche di orientamento disegnate con grande cura individuale sono fortemente richieste dalla condizione di Nai (neoarrivato/a in Italia). I/le ragazzi/e Nai, non essendo né madrelingua, né ancora alfabetizzati/e in lingua italiana, devono essere iscritti/e in una scuola media o superiore italiana. Sappiamo che l'apprendimento dell'italiano L2 presso i Cpia – dai sedici anni e, in alcuni luoghi, in modo sperimentale dai quindici – è una risorsa che può affiancarsi alle (spesso poche) opportunità che all'interno degli istituti possono essere attivate, mentre l'inserimento – in qualunque momento dell'anno scolastico – avviene a parità di età con le/i compagne/i o con eventuale minimo arretramento. Per individuare una scelta possibile, occorre analizzare il percorso precedente realizzato in altro Paese in termini di materie e di contenuti disciplinari, cercare di capire quali siano le prospettive di sostenibilità di durata degli studi per la famiglia, individuare interessi e curiosità, aprire prospettive presentando le

differenti opportunità. Va da sé che una prospettiva di successo formativo implica un impegno di accompagnamento all'iscrizione e all'inserimento, nonché l'organizzazione condivisa con la scuola di un piano individualizzato che comprenda il sostegno allo studio per il recupero delle conoscenze pregresse ritenute irrinunciabili nella nuova scuola. Si tratta di un ulteriore ambito di impegno condiviso e di collaborazione tra scuola ed extra scuola.

Molto utile, in questi casi, è **stimolare la partecipazione degli interi gruppi classe all'inserimento e accompagnamento dei/delle nuovi/e arrivati/e e il servizio degli/delle eventuali peer tutor.**

Vi sono anche allievi/e che arrivano in Italia contestualmente alla migrazione dei genitori durante lo svolgimento dei primi anni di obbligo: l'inserimento socioculturale è più complesso e le difficoltà di lingua impediscono la collaborazione tra scuola e famiglia. È bene in questo caso che la scuola possa utilizzare un servizio di mediazione linguistica e che possa iniziare presto il dialogo con la famiglia, che non sempre è abituata a essere coinvolta nel percorso scolastico del/la figlio/a, perché non previsto in altri sistemi scolastici. In caso di ricongiungimento, l'inserimento culturale a poco a poco si realizza anche con l'aiuto della famiglia, che era già in Italia, e la lingua va curata in modo particolare, sapendo che l'alfabeto di provenienza costringe a tempi di acquisizione della capacità comunicativa a volte lunghi.

Più complessa è la situazione dei/delle ragazzi/e che arrivano in Italia da soli/e (MSNA), nei/nelle quali spesso si riscontra un livello di scolarizzazione molto limitato o assente, con un franco analfabetismo.

In questi casi scuola, terzo settore, istituzioni locali, comunità di accoglienza per minori studiano un piano che agevoli il percorso di alfabetizzazione (possibilmente anche nella lingua di origine) e i ragazzi (le ragazze sono più rare) sono inseriti, a seconda dell'età, nella scuola primaria o secondaria di primo grado. Molto più grandi le difficoltà per chi di loro abbia già compiuto i quattordici anni e abbia già vissuto la scolarizzazione in un altro Paese avendo già realizzato otto anni di frequenza: non possono essere inseriti nei Cpia (che iniziano il loro servizio dai sedici anni), né riuscirebbero nel corso di un solo anno a recuperare capacità linguistiche e contenuti che consentano loro di superare l'esame di terza media. Inserirli a quattordici anni in seconda media significa dare loro poche opportunità di socializzazione: i ragazzi cresciuti in Italia, anche eventualmente con famiglia di origine immigrata, sono assai più infantili di chi arrivi da zone di guerra, da situazioni di povertà estrema, da Paesi dove la sopravvivenza non è garantita. Questi ragazzi hanno forzatamente maturato competenze ben differenti da quelle dei coetanei italiani. La socializzazione tra pari permette un'acquisizione rapida della lingua per comunicare e quindi è più opportuna l'analisi di inserimento nella scuola superiore o nella formazione professionale, sapendo che queste agenzie formative dovranno poi predisporre un piano personalizzato che tenga conto di bisogni educativi tanto speciali. Anche in questo, caso il terzo settore può collaborare sostenendo i processi di recupero disciplinare, potenziamento della lingua, socializzazione.

Gli/le studenti con bisogni educativi speciali e portatori di disturbi di apprendimento, ma anche di disabilità, hanno bisogno di sentirsi accolti/e, essere aiutati/e e guidati/e a raggiungere l'acquisizione di una crescente consapevolezza di sé stessi/e che li/le porterà a diventare autonomi/e, a definire in autonomia scelte e costruire il proprio futuro. L'obiettivo deve essere promuovere lo sviluppo identitario, la conoscenza delle potenzialità e delle fragilità, far vivere ai/alle ragazzi/e esperienze di benessere e di potenziamento dell'autostima e delle competenze trasversali.

A volte i genitori tendono a vivere ed esplicitare sentimenti ed atteggiamenti iperprotettivi, che non consentono ai/alle figli/e di elaborare autonomia e indipendenza.

È compito della scuola promuovere e sviluppare competenze emotive, quali la soluzione dei conflitti e la capacità di autocontrollo, in quanto le competenze cognitive, come la memoria e il pensiero, a quelle (e a comportamenti e atteggiamenti funzionali alle necessità e agli stimoli ambientali) devono essere associate, per fondare e condurre con efficacia i processi di apprendimento.

Un'adeguata alfabetizzazione emotiva porterà benessere allo/a studente, poiché svilupperà quella capacità di leggere le situazioni della vita e viverle in maniera positiva ed equilibrata, contrastando gli effetti delle inevitabili emozioni negative, e rafforzando strategie che permettono di vedere, in positivo, il rovescio della medaglia, con spirito tollerante e pensiero divergente, capace di affrontare, anche, le situazioni complicate di ansia e stress. Una forma di prevenzione nel contesto scolastico dei disagi, dei comportamenti e delle condotte devianti, degli atteggiamenti di frustrazione, dell'insuccesso scolastico, delle difficoltà in ambito familiare.

L'orientatore/trice promuove un'azione di guida per sostenere questi/e studenti nell'affrontare le situazioni della vita, evitando ragionamenti centrati su obiettivi di prestazione e risultati ottenuti, guardando piuttosto alla padronanza e alle possibilità di fare e raggiungere obiettivi in virtù delle proprie capacità e risorse personali.

Va da sé che ogni progetto individuale che viene formulato deve giovarsi di una rete di sostegno che metta insieme tutti gli attori che ruotano intorno al/alla ragazzo/a, dalle istituzioni pubbliche al privato sociale.

La continuità

È durante il biennio, e in particolare nel primo anno, quando si impatta con la nuova scuola, che si verificano frequenti **fenomeni di caduta motivazionale, disorientamento, stress relazionali e mancato ambientamento nel nuovo contesto**, che sono l'anticamera del nomadismo e dell'abbandono scolastico. Al fine di non lasciare solo la/lo studente che si presenta in questa situazione e di seguirla/o nella fase di attraversamento, Bella Presenza

ha sperimentato iniziative, azioni e strumenti atti a costruire un ponte, con il quale congiungere il lavoro della scuola di provenienza con quella di arrivo, o ha previsto l'attivazione di strategie per il mantenimento della motivazione, soprattutto nel primo anno delle superiori, per fare fronte alle difficoltà di inserimento e di allineamento della preparazione alle richieste delle/dei nuovi docenti. Utili strumenti si sono rivelati la presenza di **peer tutor o mentori negli istituti di secondo grado** e di pratiche di continuità tra ordini di scuola, che consentono ai/alle docenti di conoscere gli/le allievi/e in ingresso attraverso lo sguardo di chi li/le ha accompagnati/e negli ultimi anni.

Rispetto al tema della continuità tra i due ordini secondari ci siamo chiesti/e, a sistema scolastico vigente, quali azioni coordinate e cogestite possano essere intraprese sul piano didattico, organizzativo, relazionale e della continuità per attenuare la cesura oggi esistente nel passaggio tra scuole secondarie di primo e secondo grado. La proposta di Bella Presenza, frutto di più punti di vista (dirigenti, docenti, docenti funzione strumentali, studenti, genitori) e di esperienze pregresse maturate da alcuni partner, è stata quella di costruire un ponte che, partendo dalla continuità del progetto didattico-educativo, evolva senza cesure e gradualmente nella discontinuità della nuova fase formativa. L'elemento di novità è che il ponte sia il frutto di un accordo tra le scuole, realizzato in condivisione e cogestione; che ci sia un momento – la fase iniziale del nuovo anno scolastico – in cui l'allieva/o fa ingresso nella scuola superiore accompagnato dai/dalle suoi/sue docenti (e dunque dalla sua storia, dalle sue caratteristiche, dal suo percorso scolastico), presentandosi al nuovo consiglio di classe, che la/lo accoglie facendosi carico del raccordo, sia per gli aspetti socio-relazionali, sia per l'organizzazione in termini di gradualità dei nuovi apprendimenti. Il dispositivo, strutturato in azioni e strumenti e formalizzato in un protocollo, è specificatamente rivolto alle/agli allieve/i (e alle famiglie) che presentano una situazione di maggiore vulnerabilità/problematicità: l'esperienza, tuttavia, insegna che lavorare sulle singolarità più fragili promuove cambiamenti al sistema complessivo e produce vantaggi per tutte/i.

L'introduzione della figura del/della compagno/a più grande con compiti di tutoring *per la continuità*, che sostiene, consiglia e diventa punto di riferimento per gli/le studenti più giovani in difficoltà, perché non ancora in grado di comprendere la nuova scuola (funzionamento, materie di studio, comportamenti dei compagni, ecc.), ha avuto concreta realizzazione in tre territori di Bella Presenza (Arezzo, Torino e Cuneo). I/le mentori sono stati individuati, su base volontaria, fra gli/le studenti del triennio degli Istituti superiori, dopo una presentazione dell'attività all'interno delle classi. L'adesione volontaria stimola infatti il desiderio di protagonismo e di solidarietà degli/delle studenti del triennio nei confronti dei/delle colleghi/e più piccoli/e in difficoltà.

Ad Arezzo, una squadra di tutor provenienti dalla secondaria di secondo grado, che si sono costituiti/e in associazione, sono serviti/e da ispirazione, motivazione e orientamento proprio per le terze medie, in un primo momento attraverso la semplice diffusione di

contenuti attraverso canali social, poi con la proposta di laboratori di cittadinanza digitale, che prevedevano la realizzazione di campagne di sensibilizzazione, da condurre attraverso i social network. Il progetto ha sperimentato un modo di lavorare su temi come l'orientamento e il mentoring attraverso un preciso compito di realtà, che ha richiesto il coinvolgimento e le competenze di tutti. Al di là della continua e condivisa capacità di *problem solving* per gli aspetti tecnici, culturali e umanistici messi in gioco, è emersa grazie all'attività una meravigliosa e proficua naturalezza nel rapporto tra studenti di età diverse.

Bella Presenza ha sperimentato **percorsi formativi sul metodo di studio**, rivolti a studenti delle classi prime della scuola secondaria di secondo grado. Presupposto di partenza è il non dare per scontato che, durante la scuola secondaria di primo grado, tutti/e gli/le studenti abbiano raggiunto un livello motivazionale, organizzativo e operativo nello studio personale sufficientemente solido per affrontare il nuovo corso di studi.

La storia scolastica personale, la scelta di percorso formativo effettuata, la tipologia di motivazione personale sviluppata (estrinseca vs. intrinseca), l'orizzonte futuro desiderato e raggiungibile, il clima di relazione con le/i pari e con le/i docenti, il supporto emotivo e fattivo delle persone adulte di riferimento sono fattori che influiscono sulla formazione di un metodo di studio efficace.

Nell'esperienza maturata in Bella Presenza, tali percorsi di rinforzo del metodo di studio personale si affiancano ad altri supporti quali il *peer tutoring*. Gli educatori e le educatrici di Cuneo, ad esempio, in collaborazione con alcuni/e tutor, hanno realizzato brevi percorsi formativi rivolti a gruppi selezionati di studenti delle classi prime.

La reversibilità della scelta

Quando si parla di **scelte nell'ambito dell'orientamento scolastico**, è importante sottolineare come esse non siano **mai irreversibili**.

Occorre vigilare, monitorare con senso della realtà e accompagnare la/il ragazza/o in un eventuale percorso di ripetenza della classe prima che consenta un recupero di conoscenze e abilità di cui risultava carente, pur avendo confermato la scelta.

Oppure occorre accompagnare un percorso di revisione della scelta compiuta, dopo aver verificato le cause dell'insuccesso, che possono essere un livello di conoscenze non coerente con la richiesta della scuola superiore, la scarsa motivazione, la mancanza di metodo di studio, la scoperta di aver scelto un indirizzo che non corrisponde alle aspirazioni formative reali. L'insuccesso o l'insoddisfazione possono anche legarsi a un contesto scolastico e di classe poco o per nulla accogliente e inclusivo, poco rispettoso delle legittime aspettative, scarsamente sensibile e attento alle multiple transizioni che lo/la studente attraversa. Non è detto, certo, ma una classe prima superiore di trenta o trentacinque studenti può non essere

il miglior luogo dove (e il miglior modo per) intraprendere il nuovo viaggio. Da un buon orientamento al ritrovarsi confusi e disorientati il passo può essere breve. Come è successo a molte/i studenti, per altro verso, durante il lockdown.

A volte le/i ragazze/i si spaventano per la maggiore richiesta di studio individuale che la scuola superiore richiede rispetto alla scuola media. E così, talvolta, le/i ragazze/i sognano il cambiamento di scuola sperando nell'esistenza di una scuola meno faticosa. Si tratta a volte di una maturità non ancora raggiunta sul piano dell'autonomia, della responsabilità, della capacità organizzativa; altre volte, è la difficoltà a seguire un insegnamento molto astratto a mettere in crisi, quando la/il ragazza/o riconosce in sé maggiore confidenza e fiducia in apprendimenti legati al fare. Un learning by doing che ritrova più facilmente in istituti che utilizzano pratiche laboratoriali diffuse.

Le osservazioni di verifica dell'orientamento e le eventuali riflessioni circa l'opportunità di un riorientamento sono un elemento di grande rilievo nel primo anno dopo la terza media. Devono coinvolgere, oltre a docenti e studenti, anche i genitori, che talora sottovalutano le difficoltà oggettive incontrate. Le esperienze che abbiamo raccolto ci permettono di osservare alcuni elementi: ragazze e ragazzi, docenti e genitori devono ricordare che orientamento significa volgersi verso la vita e quindi la scelta può anche essere cambiata, se non corrisponde al benessere della/del ragazza/o, ma che il cambio di indirizzo non è un modo per rinunciare alla fatica dell'apprendimento; non possiamo scegliere oggi pensando a come sarà il mercato del lavoro tra cinque o dieci anni e quali saranno le nuove figure professionali; dobbiamo uscire dall'idea che la ghettizzazione sociale e scolastica siano accettabili: solo classi eterogenee sono palestre di cittadinanza.

L'attenzione orientativa nella scuola superiore

La scuola superiore ha anch'essa un'attenzione orientativa che – se è più semplice e immediata da riconoscere negli istituti professionali e tecnici, dai curricoli più specializzati e capaci di indurre una ricerca di lavoro o di collocazione nell'istruzione terziaria, anche con l'aiuto dei tirocini proposti nel corso del triennio – è altrettanto importante per gli studenti dell'indirizzo liceale nelle sue varie declinazioni. Qui le esperienze dei **Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)** possono aiutare le/i ragazze/i ad avvicinarsi alle competenze che l'età adulta richiede nello studio e nel lavoro. È utile affiancare a tali esperienze un sistema di informazione che può prevedere l'impiego di mentori, debitamente formate/i e provenienti da vari indirizzi di Università, Its, Politecnici.

La definizione dei percorsi per il conseguimento di competenze trasversali e per lo sviluppo della capacità di orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale e culturale è stata definita con chiarezza dalle linee guida formulate dal Miur ai sensi dell'art. 1, c. 785, l. 30/12/2018, n. 145, che modificava in parte l'alternanza scuola/lavoro, così come definita dal-

la legge 107/2015. La normativa attualmente in vigore stabilisce in 210 ore la durata minima triennale dei Pcto negli istituti professionali, 150 ore nei tecnici e 90 ore nei licei. I percorsi vengono inquadrati nel contesto ampio dell'intera progettazione didattica, chiarendo che non possono essere considerati come un'esperienza occasionale di applicazione in contesti esterni dei saperi scolastici, ma costituiscono un aspetto fondamentale del piano di studio.

4.3 Proposte di policy

Ragioniamo sul futuro, in conclusione di progetto, a partire da vecchie e nuove consapevolezze, maturate collettivamente nei quattro anni di attività di Bella Presenza.

La prima è relativa alla capacità di riflettere, che è il compito più importante di chi educa: guardare dentro e fuori di sé, avere uno sguardo largo, chinare il capo e interrogarsi, ripensare, cercare il senso di ciò che si vive nella relazione educativa e condividerlo.

Processi e strumenti sono frutto di tentativi, volti a migliorare il benessere di chi portiamo nel cuore.

Abbiamo incontrato la richiesta diffusa degli/delle insegnanti e dei genitori di acquisire strumenti per la partecipazione attiva e la cooperazione, per un ruolo docente e genitoriale vissuto e condotto con serenità, preparazione e consapevolezza.

I docenti corrono spesso il rischio di sentirsi soli, poiché fanno parte di un apparato che condivide prassi, ma non i vissuti emozionali. Ai genitori è richiesto un cammino stretto tra le incertezze e le sfide di un ruolo che non trova nelle generazioni precedenti modelli di riferimento certi e adeguati all'oggi.

Occorrono tempi e luoghi di condivisione, accompagnamento e formazione, in cui sia possibile fermarsi e ritrovare quel senso di fiducia e appartenenza che è alla base di ogni patto formativo.

La seconda richiama un'**esigenza** conoscitiva-valutativa, che ha pure risvolti formativi, **da presidiare**. Dedicare energie per **conoscere a fondo il mutevole contesto socioeducativo e scolastico di riferimento**, attraverso uno sguardo largo, capace di far emergere le cause multifattoriali che producono diseguaglianze socio-educative nei territori, è requisito imprescindibile sia per definire le priorità di intervento, le azioni e le misure corrispondenti, sia per costruire una base di dati e un insieme di indicatori necessari a monitorare e valutare l'efficacia del nostro intervento, i risultati raggiunti, i cambiamenti prodotti. Abbiamo registrato una scarsa consapevolezza e conoscenza degli elementi quantitativi e qualitativi, relativi alla dispersione scolastica nell'ultimo anno di scuola media e nel biennio delle superiori, in termini di esiti e ritardo scolastico, abbandono, dispersione implicita, trasferimenti da una scuola all'altra: si tratta di dati che non sono conosciuti, o non sono socializzati, né nella scuola, né nella più ampia comunità educante.

La terza attiene più propriamente alla **fase di transizione dalla scuola media alla scuola superiore**. Si tratta di un passaggio scolastico che non è attraversato agevolmente dagli studenti e che abbisogna di accompagnamento e cura laddove oggi si riscontra troppa indifferenza. I fenomeni dispersivi che si producono nel primo e secondo anno – evidenti e gravi, eppure, come abbiamo detto, di difficile quantificazione – dipendono oltre che da una scelta orientativa rivelatasi sbagliata o comunque non ben meditata, anche da una cesura esistente tra i due ordini di scuola, ampia e difficile da saldare con i fragili ponti disponibili per l'attraversamento: ponti che a volte mancano del tutto. Di qui, a nostro avviso, la necessità di congiungere il lavoro della scuola di provenienza con quella di arrivo, ossia attivare dispositivi, protocolli e strategie che sviluppino pratiche di continuità efficaci e sostenibili.

La costruzione, mattone su mattone, di un ponte solido e frequentato necessariamente deve accogliere i punti di vista e le riflessioni di studenti, docenti, genitori e comunità educante, a partire dall'analisi delle criticità e dei bisogni, come pure dei punti di forza.

Tra le pratiche supportate dall'esperienza vi è quella del/la compagno/a accogliente (o mentoring/tutoring). Si tratta di una risorsa che nelle pratiche di Bella Presenza ha i caratteri della continuità e della sistematicità (non dunque un impiego occasionale, limitato ad alcune settimane nel corso dell'anno), una figura-risorsa ancora troppo poco codificata/utilizzata nella scuola. Gli approcci che abbiamo sperimentato in territori diversi convergono rispetto alla costruzione dell'intervento, alla metodologia adottata, agli attori coinvolti, alle azioni e alle ricadute. Pensiamo dunque sia maturo il tempo per promuoverne una sperimentazione a più largo raggio, regionale e persino nazionale. Un programma di mentoring per la continuità, coordinato dal Miur e dalle sue istituzioni decentrate, che coinvolga le scuole secondarie su base facoltativa-sperimentale e gli enti del terzo settore portatori di saperi e conoscenze in materia, da rivolgere agli studenti in difficoltà nel passaggio tra i due ordini secondari.

Abbiamo sperimentato in questi anni laboratori sul metodo di studio, spesso evocato come ambito di debolezza e causa di insuccesso scolastico, ma raramente affrontato. Proponiamo che questo tema sia preso in carico da tutti i docenti, con grande senso di responsabilità, per la costruzione di un futuro di studio e di apprendimento possibile per ogni ragazza/o.

Oggi - più ancora che nel passato - all'interno della scuola si avverte la necessità di incontri: la descrizione dell'allieva/o che passa da un ordine all'altro merita il contributo dei genitori, che devono essere incontrati, oltre che il confronto fra insegnanti; vanno accolti gli allievi e le allieve in ogni nuovo ordine di scuola, ma insieme va accolta anche la loro famiglia e occorre assicurarsi che, accanto alle necessarie spiegazioni relative al piano di lavoro, si mostrino le attenzioni che la continuità richiede, aprendo le porte di un dialogo che potrà farsi fiducia. Può rivelarsi utile stabilire un contatto con gli eventuali formatori dell'extra

scuola, per ciò che sanno dei bambini e delle loro famiglie: fare scuola oggi è relazione, creazione di legami, interfacciandosi anche con reti più ampie.

Da questi elementi è definita la struttura del ponte, che può essere, e qui sta l'elemento di maggiore novità, frutto di un accordo territoriale promosso dalle scuole, realizzato in condivisione e cogestione, con la definizione di responsabilità e compiti dei due ordini scolastici e di altri soggetti della comunità educante. Una proposta che dovrebbe essere letta opportunamente anche alla luce di altre consimili esperienze realizzate in Italia: ecco che emerge un'ulteriore esigenza conoscitiva e di scambio che l'esperienza di Bella Presenza contribuisce a definire e a mettere in luce.

La quarta. Il **biennio è un tempo di ambientamento** nel nuovo percorso di studi (nuove materie, nuove/i insegnanti, nuove/i compagne/i) e quindi un tempo di domande, che vanno a suffragare oppure a mettere in discussione la scelta scolastica compiuta. È per molte/i studenti una **fase di riorientamento**, in cui confermare nella quotidianità il percorso di studio scelto oppure affacciarsi su altre prospettive più adeguate. Chiamiamo riorientamento la cura e l'attenzione competente che la scuola deve mettere in campo per avviare a successo formativo l'allieva/o che non può realizzare al meglio il proprio diritto allo studio nel percorso formativo scelto, prevenendo, al contrario, fenomeni dispersivi di nomadismo da un indirizzo all'altro e da una scuola all'altra. In genere, tuttavia, solo raramente si verifica un percorso di riorientamento qualificato e tanto meno un accompagnamento della/o studente al nuovo approdo. La/lo studente e la famiglia sono lasciati generalmente soli. La scuola superiore non fa altro che certificare l'uscita dello/a studente: ci si limita spesso a una rapida informativa, a un colloquio dell'insegnante coordinatore con la famiglia, quando ormai la situazione è irreparabile. Insomma, non suona il campanello d'allarme predittivo e, di conseguenza, non si adottano le misure necessarie per intervenire anche in un'ottica riorientativa (ri-motivazione, supporto, azioni specifiche di sostegno allo studio, promozione di un adeguato metodo e organizzazione di vita). La scuola superiore così espelle l'adolescente inadeguata/o ab origine, perché mal orientata/o già in prima, o diventata/o inadeguata/o in seconda. La nostra esperienza evidenzia la necessità di codificare processi e azioni, anche all'interno di un protocollo della scuola, per intervenire, in tempo, nel biennio soprattutto (siamo ancora nell'obbligo scolastico per la maggior parte degli studenti), per prevenire, arginare il fenomeno e accompagnare eventualmente lo/la studente al nuovo approdo. Si rende dunque necessario prevedere:

- figure interne o esterne alla scuola per la ri-motivazione e il supporto, soprattutto nel biennio, che entrino in azione appena suona il campanello d'allarme (con l'attenzione necessaria a non essere percepite o connotate come figure dedicate a un problema);
- percorsi per l'esplorazione e lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti del biennio, in vista del rinforzo di processi di *empowerment* personale. Ad esempio, ri-

sultano utili laboratori di riorientamento finalizzati alla rilettura del proprio percorso scolastico e di vita, per costruire consapevolezze sufficienti a reinvestire nel percorso frequentato oppure a ricercarne uno nuovo.

La quinta. Una delle questioni emerse con maggior forza rispetto all'orientamento è il suo essere ancora oggi troppo demandato a genitori e insegnanti, che non sempre tengono conto delle reali passioni e competenze delle/degli studenti. Riteniamo che occorra **dare spazio a forme di orientamento circolare, di giovani per i giovani, nella forma del tutoring/mentoring**. Parlare con le/i ragazze/i delle superiori alle prese con la scelta dell'università o del lavoro da intraprendere dopo la fine della scuola ha aiutato gli/le allievi/e delle medie a considerare/rivalutare le possibilità future nella condivisione generazionale di linguaggio e prospettive: voci sentite come amiche senza paternalismo, conoscenze e riferimenti comuni, spesso sconosciuti alle persone più adulte. Tale approccio, nell'esperienza di Bella Presenza, ha incoraggiato allieve/i e studenti a credere maggiormente nelle proprie aspirazioni e in competenze magari trascurate o accantonate. Il lavoro che le/i nostre/i giovani faranno potrebbe ancora non esistere ed è opportuno formarle/i alla contemporaneità e alle sue opportunità digitali, democratiche e creative con percorsi densi, vitali, atipici, capaci di dimostrare loro come molto sia possibile, se pienamente consapevole.

La sesta. Dietro il **fenomeno del nomadismo** che connota la carriera scolastica di molti studenti durante il biennio della scuola superiore, spesso vi è un cattivo orientamento, e, come si è visto, una pluralità di fattori (calo di motivazione, clima della classe, eventi improvvisi), su cui la scuola dovrebbe intervenire, accogliendoli con cura e competenza. Riteniamo tuttavia che tra le concause di tali fenomeni e della difficoltà che la scuola superiore incontra nell'intervenire e porvi rimedio, vi sia la **presenza di classi prime (e seconde) sovraffollate**: classi di 30 o 33 studenti in prima superiore, oltre a essere un contesto nuovo e disorientante per molti/e studenti, impediscono agli/alle stessi/e docenti di adottare attenzione e interventi necessari a sostenere, rimotivare, offrire sostegno individualizzato ed eventualmente riorientare studenti in situazione di difficoltà/fragilità. Questo aspetto non può essere taciuto; certo andrebbe maggiormente esplorato da un punto di vista conoscitivo (non vi sono ricerche, ad esempio, che approfondiscano la relazione esistente tra insuccesso scolastico e classi sovraffollate o che cerchino di capire quali siano i fattori determinanti di successo scolastico per tutti gli allievi che frequentano classi sovraffollate). Occorrerebbe una rivoluzione organizzativa che capovolga la situazione attuale. Le classi della prima superiore dovrebbero essere composte da un numero più contenuto di studenti: non classi numerosissime in entrata votate a farsi numericamente esili in uscita, ma classi poco numerose in entrata, che attraverso abbinamenti successivi con altra classe (con cui già condividere alcune ore a settimana) gradualmente convergano, confluiscano e si ricongiungano in un'unica classe a partire dal quarto anno. Costa di più una riforma di questo tipo o gli attuali tassi di dispersione scolastica?

Gli apprendimenti e le proposte che emergono dall'esperienza partecipata di Bella Presenza si aggregano intorno a tre temi, che in conclusione richiamiamo:

- *l'orientamento è un processo condiviso e continuativo*. Il suo tempo è la vita intera: per le/gli adolescenti è frutto di una conoscenza di sé che matura in una comunità educante, nella quale i ruoli più rilevanti sono assunti da chi abbia attivato relazioni significative. In primo luogo, scuola, famiglia e gruppo dei pari. L'orientamento scolastico non può prescindere da un'attenzione precoce e continuativa agli aspetti di formazione della personalità, dal dialogo con i genitori, dal presidio degli elementi di socialità;
- *l'orientamento è un atto di equità*, nel senso che deve mirare al benessere dell'adolescente in un percorso consapevole di scelte, basato sul riconoscimento di fragilità e risorse personali e dell'ambiente scolastico e di vita. È giusto predisporre strumenti di accompagnamento e supporto a contrasto dei limiti sociali, economici, didattici e organizzativi che impediscono il pieno sviluppo di attitudini e talenti;
- *l'orientamento è un percorso ricco di contaminazioni e sguardi visionari*. Le sue azioni si caratterizzano per la ricchezza di contributi che, attraverso sguardi diversi ma complementari, entrano nel tema arricchendolo di strumenti e modalità di lavoro che rappresentano un fondamentale e prezioso valore aggiunto per affrontarne l'articolata complessità. A partire dalle contaminazioni tra sguardi, metodi e pratiche caratteristici dei vari attori coinvolti nelle attività di orientamento, è compito della comunità educante favorirne l'integrazione virtuosa, immaginando ipotesi future di lavoro comune ma soprattutto sviluppando visione e indicazioni di policy per l'orientamento nell'arco di vita.

Capitolo 5. Le famiglie presenti

a cura di Grazia Bellini, Michele Caccavo e Angelica Viola

> *La presenza delle famiglie è condizione indispensabile per il successo degli interventi mirati a contrastare la dispersione scolastica e a favorire il recupero di un legame positivo tra figli e scuola. Per questo il progetto propone nei confronti delle famiglie azioni tese a: favorire l'autoriflessione sulla relazione genitori-figli-scuola; sostenere il recupero e il rinforzo delle risorse e delle competenze genitoriali; costruire uno spazio che favorisca una presa di parola ed una partecipazione attiva ai processi educativi ed al contesto scolastico/sociale.*

Premessa

Siamo partiti da qui, da questo pensiero condiviso, che considera le famiglie, tutte, una risorsa preziosa e indispensabile nei percorsi educativi anche quando, per molte e diverse cause e situazioni mostri vulnerabilità e criticità, temporanee o di più lunga durata; anche quando abbia bisogno di qualche sostegno, anche quando l'assenza sembri la cifra del suo mancare al compito. Le famiglie nella relazione con la scuola e con il territorio, in una corresponsabilità educativa in cui ogni soggetto ha un ruolo diverso.

Siamo partiti da azioni tese a riconoscere, rinforzare e sostenere lo spazio scuola come luogo privilegiato e aperto dove la condivisione delle responsabilità nella crescita e nella formazione dei bambini e dei giovani non è aggirabile soprattutto nelle situazioni di disagi multipli e complessi, ma non solo. La famiglia, anche quella che spesso viene definita "assente", è sempre la "matrice" che contamina la rete dei professionisti dentro e fuori dalla scuola. Considerare e riconoscere questa "forza" della famiglia, che mette al lavoro e attiva molteplici professioni dell'istruzione, della cultura, dell'educazione, ecc., può aiutarci ad allargare e utilizzare spazi e luoghi dove il protagonismo e la condivisione delle responsabilità delle famiglie si amplia e si concretizza. Questo presuppone la cura rigorosa degli spazi (o nodi) di "staffetta" che legano, comunque, i molteplici professionisti e le diverse istituzioni e associazioni messi al lavoro dalla situazione.

In altre parole, le famiglie saranno considerate (anche quando non sono presenti ma parlando di loro come se fossero presenti) e coinvolte nei diversi momenti e nelle molteplici azioni di prossimità per creare, rigenerare e ampliare gli spazi e i luoghi formali e informali che costruiscono la complessa rete delle relazioni vitali e di fiducia nella famiglia, nella scuola e nel territorio; curare dunque la promozione del protagonismo di ragazzi e famiglie per generare, nella relazione con la scuola e con la comunità, capitale sociale e responsabilità nelle funzioni educative e nella cura di sé e dello spazio pubblico.

Le attività, quindi, attraverso le molteplici azioni di prossimità rispetto alla socialità, all'orientamento e alla cittadinanza, all'accesso e alla facilitazione del sistema dei servizi, alla creazione e all'accesso delle iniziative culturali del territorio, ecc. contribuiranno alla realizzazione e al raggiungimento dell'obiettivo principale che è quello della "comunità educante". Ciò, attraverso:

- condivisione di modalità e strumenti per ottimizzare la relazione tra famiglie, privato sociale, enti pubblici e professionisti coinvolti nel sostegno alla genitorialità;
- misure di accompagnamento, supporto e empowerment per sostenere le responsabilità genitoriali rispetto agli impegni che la scuola richiede nelle sue molteplici articolazioni;
- creazione di presidi di continuità tra gli interventi di orientamento alla famiglia svolti dai servizi del territorio e quelli messi in atto dalle scuole;
- percorsi di sensibilizzazione e di esperienze formative per insegnanti e per genitori per la definizione di un nuovo patto scuola-famiglia-territorio;
- azioni di orientamento socioeconomico e di supporto alla partecipazione;
- implementazione e sperimentazione di forme di sostegno ai compiti educativi non routinari;
- attivazione di gruppi tematici e di confronto;
- promozione del protagonismo dei genitori anche con funzione peer nella relazione con gli altri;
- spazi di ascolto, elaborazione e decodificazione degli elementi di attrito o distanza tra i diversi componenti della comunità territoriale

In questo percorso, la metodologia della "Clinica della Concertazione" è stata una risorsa a disposizione per i diversi territori in diverse modalità, o come indicazioni generali condivise all'interno del gruppo dei partner, o come applicazione puntuale del metodo e dei suoi passaggi.

Riprendendo la metafora marinaresca dell'introduzione (cap. 1), mentre ci avviciniamo al termine di questo navigare possiamo confermare, con l'azione "Famiglie Presenti", di aver seguito molte rotte e lo abbiamo fatto con lo spirito che Seneca esprime quando dice che: *«Nessun vento è favorevole per il marinaio che non sa a quale porto vuol approdare»*. Il nostro vento e il nostro approdo era ed è la "comunità educante" intesa nella sua più ampia eccezione che ci ha dato Impresa sociale Con i bambini e che abbiamo fatto nostra con Bella Presenza. Ci riferiamo quindi a uno strumento capace di tenere insieme un'alleanza educativa di più attori, diffusa e coordinata su un territorio, nella consapevolezza tuttavia che il territorio di riferimento non è mai solamente "locale" in quanto partecipa, di fatto, ad una rete più vasta di "comunicazioni, viaggi, commerci e parentele" che la connette ad altre parti della città, della regione, del paese, del pianeta ed abbiamo sperimentato nelle diverse

esperienze e attività del progetto che essa si amplia e si articola attraverso i fili, anche quelli non visibili, che si creano e che si annodano con la condivisione delle responsabilità tra gli insegnanti, gli operatori e le famiglie (come osservato nel cap. 6).

5.1 Le famiglie

Soprattutto a partire dal secondo anno, abbiamo incontrato alcune famiglie dei ragazzi presenti nelle scuole partner, attraverso la segnalazione o l'emersione di bisogni specifici di alcune, attraverso un protagonismo collaborativo di altre, in una diversità di situazioni di vita, storie, provenienze, e modi di esercitare la responsabilità genitoriale che rende **impossibile definirle come un insieme omogeneo**. Anche se possiamo tirare alcune linee generali su bisogni emersi, interessi e attenzioni, delle famiglie di riferimento, le osservazioni su di loro, le potenzialità emerse, registrano molte e importanti diversità e in ogni caso riguardano esclusivamente a quelle che abbiamo incontrato in questi anni, nelle tre regioni presenti nel progetto (Piemonte, Toscana, Campania), nei diversi quartieri e località, ovvero le famiglie con cui abbiamo potuto iniziare una relazione di accompagnamento, di corresponsabilità e alleanza del mondo adulto nella comune cura per i ragazzi e le ragazze che stanno crescendo. Sono emerse **vulnerabilità diverse**, legate a composizioni famigliari, abitazioni, luoghi, situazioni, ma anche vulnerabilità presenti in una fase particolare della vita, propria o dei figli (adolescenza, primi mille giorni dalla nascita di un bimbo, ecc.), sono emersi bisogni di accompagnamento, mediazione, per famiglie venute da altri paesi, altre lingue, abitudini, sistemi di istruzione. La questione linguistica, più volte affrontata nelle azioni di progetto, consente di rendere maggiormente visibile la dimensione anche politica che presiede all'incontro delle famiglie con il sistema scolastico, aspetto che nel dialogo con le famiglie migranti appaia ancora più visibile. La relazione con la scuola rappresenta infatti la relazione con le istituzioni del paese ospite, con le sue logiche, le sue aspettative, dentro le quali la famiglia si posiziona con modalità differenti, talvolta originali e impreviste, obbligando gli altri interlocutori ad attivarsi in modi nuovi e non precostituiti.

L'incontro scuola famiglie, in particolare quando la famiglia è straniera, permette di vedere in maniera più lucida l'incontro-scontro tra aspettative e rappresentazioni differenti: di scuola, di società, di infanzia o adolescenza, di responsabilità dei diversi attori. Tale scontro rappresenta in questo senso un'opportunità preziosa per esplicitare tali rappresentazioni, confrontarle nella loro parzialità, consentire ai diversi interlocutori un posizionamento che permetta di esprimersi, di portare il proprio sapere e il proprio sguardo competente sul problema o sulla situazione in gioco, consentendo in primo luogo alle famiglie un differente posizionamento nella relazione con l'istituzione scolastica e più in generale nella partecipazione sociale.

È emerso anche un **bisogno di esserci, di parlare, di partecipare attivamente**, per la loro parte, alla vita scolastica, portando un diverso contributo importante: come la mamma presidente del Consiglio di Istituto, che coinvolgendo anche alcuni docenti della scuola, ha segnalato casi particolari per i quali sono state definite insieme ipotesi di intervento e realizzati percorsi specifici, o la richiesta della scuola di un corso di alfabetizzazione informatica per genitori stranieri per permettere l'accesso al registro elettronico, corso a cui hanno partecipato, di nuovo, solo donne. Anche i corsi di educazione finanziaria, come guida nelle spese di casa e orientamento nei vari supermercati hanno visto la partecipazione delle mamme. **Le madri sono rese vulnerabili** non solo dalle minori opportunità economiche e culturali, ma dalla chiusura/isolamento: tendono a rimanere nel loro territorio, avendo difficoltà a "uscire" dal quartiere per andare verso altre zone della città. Questo immobilismo geografico rende impossibile il confronto con realtà diverse dalla propria, che rappresenta uno stimolo fondamentale al cambiamento e al miglioramento. Le madri, nelle parole di un'assistente sociale, ci raccontano «difficoltà di comunicazione con i propri figli. I ragazzi si isolano "nel" cellulare. Le tensioni domestiche sfociano in discussioni molto accese, toni conflittuali elevati**».**

Nell'esperienza dell'"Aula dei legami" (estate 2020, v. cap. 2), l'ascolto empatico consente alle madri di "sfogarsi", ma anche di confrontarsi e cercare ed offrire supporto le une alle altre.

A chi tocca?

L'evento inatteso della pandemia e le opportunità flessibili del progetto Bella Presenza hanno portato concretezza e attenzione verso problemi di famiglie e di singoli ragazzi in un tentativo di considerare la scuola come comunità, con relazioni anche orizzontali, non solo individuali, di una famiglia con la scuola o l'insegnante, ma anche attenzioni per la classe e l'insieme dei ragazzi.

Non sono mancate le riserve e le obiezioni: «Non tocca a noi, alla scuola, occuparsi di questi problemi» (docenti), lasciando inevasa la risposta alla domanda: *allora a chi tocca* cercare di abbattere gli ostacoli verso una uguale opportunità di accesso all'istruzione per tutti i ragazzi e ragazze? Ostacoli che possono avere tanti volti, compreso quello delle difficoltà della famiglia. E del resto chi di noi, come cittadine e cittadini, può tirarsi fuori da questa attenzione e sollecitudine, chi può non farsene carico e lasciare che siano le disuguaglianze a decidere chi sì e chi no? Mediare la conoscenza della città, dei servizi, delle possibilità e degli accessi, molte volte soprattutto con le famiglie di origine straniera, è un intervento importante. Questa in molti casi è stata la funzione dei mediatori e delle mediatrici linguistico culturali impegnati nel progetto, che sono un tramite decisivo anche per l'emersione dei bisogni specifici delle famiglie: **il bisogno della lingua non solo nei neo arrivati** perché esistono, soprattutto fra le donne, presenze anche decennali nel nostro paese,

ma sono spesso separate, senza occasioni di conoscere e praticare l'italiano, esistono paure di indebolire o perdere il proprio ruolo di mamma perché esclusa dal codice comunicativo dei figli, e a volte abbiamo visto anche il desiderio e il bisogno di stabilire un confronto con altre donne e la ricerca di un'occasione per uscire di casa e dal ruolo.

Gaia

A volte il bisogno è manifestato da un'assenza genitoriale e da un affidamento per alcune funzioni anche se con molte riserve e ripensamenti: così abbiamo incontrato Gaia (nome di fantasia), 15 anni in seconda media, incinta, per la quale in accordo con la scuola, il padre, i servizi e il Tribunale, abbiamo **predisposto un affiancamento nell'educazione parentale**. Il racconto nelle parole dell'educatrice che, all'interno di Bella Presenza, l'ha seguita, riuscendo, per prima dopo diversi insuccessi di altri interventi, a stabilire con Gaia un legame che, sia pure fra molte difficoltà, ha condotto il percorso fino alla sua conclusione.

La preoccupazione principale è che con la nascita del bambino sarà sempre più difficile per lei riuscire a conseguire la licenza media. La ragazza non sta frequentando molto anche perché, probabilmente, inizia a vergognarsi della sua condizione; infatti, non sopporta stare all'interno della sua classe. L'obiettivo iniziale di questo intervento è quello di creare un rapporto di fiducia per cercare di motivarla ad impegnarsi nello studio; farle capire l'importanza del raggiungimento di questo traguardo sia per una realizzazione personale sia come base per costruire il futuro suo e del bambino.

Nei nostri incontri c'era sempre uno scambio molto informale in cui la ragazza mi raccontava del suo rapporto con il fidanzato e della sua frustrazione nei confronti di alcune figure di riferimento che a suo dire non la supportavano adeguatamente. La situazione personale con cui doveva costantemente confrontarsi, considerando anche gli aspetti emotivi legati alla gravidanza, era davvero impressionante: doveva pensare alla situazione del fidanzato (irregolare sul territorio e senza lavoro), doveva andare agli incontri con la psicologa, fare le analisi per la gravidanza, incontrare l'assistente sociale, presenziare alle udienze in tribunale, pensare ad un modo per rendere "vivibile", e adatto ad ospitare un neonato, l'appartamento in cui viveva [altrimenti il bambino le sarebbe stato tolto]. La famiglia non appariva sempre in grado di supportare e confortare Gaia sia nella gestione degli impegni quotidiani che nella costruzione di un progetto di vita.

Gli obiettivi sono stati raggiunti e dopo traversie, a volte rocambolesche, la seconda e poi la terza media sono state superate, il bimbo è nato; è stato necessario un continuo raccordo fra tutti i soggetti coinvolti, compreso il giudice del Tribunale dei minori. Forse il padre di Gaia si è sentito appoggiato dai nostri interventi o forse no, ma certo tutti insieme, per il tempo di un semestre, abbiamo esercitato insieme una funzione genitoriale che è stata di appoggio in passaggi complicati per una ragazzina di 15 anni.

Chiedere aiuto oppure: chi aiuta chi?

Poche settimane prima della pandemia, una collega, ci chiede di attivarci, dicendoci: *«c'è una situazione famigliare interessante per* voi*»*. Comincia a descrivere la situazione e noi proviamo a seguire il suo racconto disegnando il "Sociogenogramma". Parla di un ragazzo che è costretto a seguire le lezioni a distanza per problemi di salute che gli impongo un isolamento e delle diverse difficoltà che si sono manifestate (qualità dei collegamenti della rete internet, rispetto della sua privacy e di quella dei compagni/e di classe, famiglie che non hanno dato l'autorizzazione di riprendere i propri figli durante la lezione in classe). Seguiamo il suo racconto con attenzione, mantenendo il filo più sulle diverse attivazioni tra i diversi professionisti piuttosto che sulle informazioni sulla famiglia. Per fare questo chiediamo il suo aiuto: *«cosa hai appreso al momento da questa situazione molto complessa e in parte conflittuale?»*. La risposta è immediata: ha modificato una parte dello stesso lavoro che stava facendo in un'altra scuola e in un'altra città. Non andiamo oltre ma teniamo questo elemento, "irrisorio" rispetto alla complessità che emergeva, caldo in un angolo del *putage*. Concordiamo di proporre un incontro ai diversi insegnanti e professionisti che sono direttamente coinvolti. La coordinatrice ci aggiorna: la situazione ha raggiunto una conflittualità molto alta tra lei e la famiglia che rischiava di portare lo scontro in un'aula di tribunale. Per questa ragione la Dirigente ha deciso di affidare la famiglia ad un'associazione, togliendo alla coordinatrice la responsabilità sulla specifica situazione. Lo sconcerto e la collera della coordinatrice emergono con forza. Ritiene profondamente ingiusto ciò che ha fatto la sua dirigente a fronte dell'enorme impegno e della fatica che aveva messo in campo per gestire questa situazione. Come da abitudine cominciamo a disegnare il "Sociogenogramma", chiedendo di fare un giro di presentazione e aiuto nella reciproca vigilanza quando parliamo di persone che sono assenti all'incontro: considerandole come se fossero presenti siano essi membri della famiglia e/o dei professionisti.

Man mano che l'incontro prosegue emergono diversi aspetti sull'attenzione e sul lavoro messi in campo dagli insegnanti che si spostavano nella casa del ragazzo. Anche chi non era tenuto a farlo, impegnandosi in cose che andavano oltre le proprie specifiche competenze come il professore di lettere che provava a migliorare la rete internet per migliorare la qualità e la velocità dei collegamenti. Prima di chiudere l'incontro riprendiamo la domanda fatto alla collega, su cosa abbiamo appreso. Ci aspettavamo qualcosa di simile ma restiamo sconcertati da quello che è emerso. La professoressa che andava in pensione alla fine dell'anno scolastico in corso dice: «questa situazione è come una ciliegina sulla torta che mi fa chiudere la mia carriera in bellezza…». Un'altra professoressa, al suo primo anno di insegnamento, dice: *«non potevo avviare meglio la mia carriera di insegnate perché ho appreso tanto…»*. Dopo questi due interventi l'incontro va verso la conclusione e la coordinatrice interviene dichiarando che si è sentita sostenuta e il lavoro svolto ha aperto uno sguardo diverso affermando: *«che la Dirigente scolastica l'ha protetta piuttosto che*

esclusa…». Ringraziamo tutti per aver sostenuto questo lavoro, a partire dalla famiglia che ha permesso questo, chiedendo di poter tornare dalla famiglia per ringraziarli per ciò che ci ha fatto apprendere.

Le parole di un'operatrice sono la sintesi di questi percorsi e di questo approccio: «Non siamo noi a lavorare per le famiglie, ma sono le famiglie che ci permettono di lavorare; […] non siamo noi ad aiutare certe dinamiche, ma dobbiamo chiedere il loro aiuto». È un meccanismo molto efficace per gli operatori che lavorano con i nuclei familiari più o meno complessi e rappresenta un ribaltamento del loro punto di vista. Quando iniziano a prendersi in carico le famiglie ed incominciano a conoscere le loro storie si pongono immediatamente come i risolutori, come quelli che vogliono trovare ed offrire una soluzione.

La Clinica della Concertazione propone di utilizzare **il ribaltamento del punto di vista**, di chiedere il loro aiuto, di disegnare reti di relazioni aperte, per vedere cose, aspetti, interazioni, che continuando a ragionare e a porsi come si è sempre fatto, utilizzando schemi precostituiti, non emergerebbero, non troverebbero spazio né condivisione possibile. Riconoscere, considerare e sostenere la Comunità Educante è una scommessa che ci impone una complessità che non possiamo aggirare, semplificare o delegare. L'allargamento e l'apertura che determina richiede una maggiore e sempre più rigorosa capacità di prendere in considerazione la molteplicità delle attivazioni e l'intreccio tra: diverse finalità; orientamenti; ambiti di intervento; appartenenze professionali e istituzionali, ecc.

Occasioni e temi in cui coinvolgere le famiglie

L'interazione scuola famiglia si modifica molto durante il percorso scolastico non solo e non tanto come quantità ma come argomenti oggetto dello scambio. Se dal nido alla scuola materna e ancora nella primaria si considerano diversi aspetti della crescita dei bambini e delle bambine, e qualche volta anche la crescita del gruppo e dei piccoli in questo contesto, in seguito lo scambio si appiattisce sul rendimento scolastico e sui casi di trasgressione di regole o problematicità, mentre importante è promuovere la capacità della scuola di dialogare con i genitori non solo dei risultati scolastici dei ragazzi, ma della loro vita, riconoscendo la dignità delle famiglie. È cresciuta la sensibilità di alcuni insegnanti nel considerare questa molteplicità di sguardi quando si parla di un ragazzo e della sua famiglia. Tuttavia, ancora, osserva un'insegnante, «*… troppo spesso il rapporto che la scuola instaura con i genitori è di tipo prevalentemente formale e burocratico, Durante l'anno i genitori partecipano alla vita scolastica prevalentemente in occasione di azioni negative compiute dai loro figli in violazione delle regole generali della vita scolastica*».

Un invito, inatteso, è stato rivolto alle famiglie immigrate per offrire **un supporto alla scelta della scuola superiore** per i figli, e abbiamo deciso di affiancare dapprima i ragazzi non italofoni maggiormente disorientati e indecisi sulla scelta del proprio futuro e insieme a

loro ci siamo confrontati sulle inclinazioni, i desideri e sogni per l'avvenire. Quindi abbiamo consultato insieme il materiale informativo sulle scuole superiori presenti sul territorio fiorentino e con loro abbiamo realizzato piccole traduzioni nella propria lingua dei paragrafi più salienti. Sono quindi state contattate le famiglie dei ragazzi e con ognuna di loro si è fissato un appuntamento per poter discutere dell'importante scelta da compiere.

Il momento della scelta della scuola superiore *è un momento già complesso, ricco di dubbi e perplessità, dove le informazioni, le visite alle scuole e il parere dei docenti provano a supportare l'alunno/a e la famiglia in questa scelta. Purtroppo, spesso «tutte queste informazioni sono inaccessibili per i genitori immigrati. Anche l'iscrizione online ai primi anni di ogni ordine di scuola può diventare molto complessa se non si padroneggiano gli strumenti linguistici e digitali»,* conferma la facilitatrice di L2.

Per questo sono importanti due tipi di supporto: approfondire le competenze e le inclinazioni dell'alunno e dell'alunna, confrontandosi con le aspettative della famiglia e gli eventuali equivoci culturali e l'intervento del mediatore, soprattutto di tipo linguistico, per presentare l'offerta del territorio di appartenenza e dare alle famiglie immigrate pari opportunità di scelta, di una scelta più consapevole e che andrà a influire sul successo scolastico dei figli.

Molte famiglie, questa volta non solo immigrate, anzi in prevalenza italofone, hanno partecipato alle due **presentazioni della mappatura dei luoghi di aggregazione dei ragazzi** nei due quartieri considerati. Sono state organizzata on line, unica forma consentita in quel periodo, e sono emerse opinioni, aspettative delle famiglie sui luoghi disponibili, sull'assetto degli spazi pubblici, sul tempo vuoto di scuola e su come riempirlo e alla fine siamo arrivati alla **coprogettazione** della seconda edizione dell'Aula dei legami, l'apertura estiva della scuola.

Un'azione importante è stata la condivisione con i genitori al termine delle attività laboratoriali svolte nelle classi degli istituti comprensivi, ma anche alle superiori con i percorsi di alternanza scuola-lavoro (Pcto). Questo ha consentito di **far scoprire ai genitori e agli insegnanti insieme le competenze e le nuove conoscenze maturate dai ragazzi**, promuovendo una riflessione sull'importanza di educare "insieme" (scuola, famiglia e comunità educante tutta), co-progettando e scambiando pareri affinché si scegliessero modalità condivise di accompagnare la crescita degli adolescenti. Si è parlato molto in queste occasioni dell'orientamento scolastico, della partecipazione, della conoscenza del mondo, dell'uso appropriato dei media, dei sogni dei ragazzi per il loro futuro, dell'uso del tempo libero e del denaro. Questo è stato molto interessante perché ha permesso ai genitori di entrare in un'attività condotta a scuola dove temi come la creazione d'impresa, la realizzazione di materiali di comunicazione e sensibilizzazione relativi alla scoperta di tanti Paesi del mondo ha permesso ai genitori, ma anche agli insegnanti, di **scoprire cosa sanno fare i ragazzi**. La reazione dei genitori è stata di stupore: *«caspita, non sapevo che mio figlio sapesse fare queste cose»*.

Sono state occasioni di apertura di uno sguardo nuovo all'interno della famiglia oltre ad un diverso sguardo sulla scuola non solo come luogo di apprendimento di conoscenze, ma anche luogo dove si matura la propria personalità. Ecco: **la scuola come luogo educativo**.

Gli sguardi

Nel primo biennio delle scuole superiori abbiamo coinvolto i genitori e gli insegnanti insieme nella riflessione sul ben-essere a scuola sapendo che parlare di questo tema facilmente provoca conflitti e di conseguenza abbiamo provato ad essere noi, con sguardo esterno, a promuovere il dialogo e a mediare le aspettative, dando parola alle paure e alle attese di docenti e genitori. In alcune occasioni accadeva che proprio il confronto sugli sguardi differenti di docenti, genitori, formatori esterni, diventasse l'occasione per andare più a fondo su cosa stava accadendo ai ragazzi: i loro cambiamenti, la fatica della pandemia, le problematiche relative al ritiro, all'abbandono della scuola, ai disturbi alimentari.

A volte la presenza degli insegnanti è stata generatrice di sguardi inaspettati da parte dei genitori, la scoperta dell'attenzione educativa, del **tempo lungo dell'osservazione dei comportamenti dei ragazzi** nel rapporto con i pari, con la fatica dello studio, con la scarsa autostima. A volte l'elemento nuovo, la scoperta, è venuta invece da ciò che veniva osservato da educatori in attività extrascolastiche, o di aiuto allo studio, o di uno scambio nel piccolo gruppo, quando gli attori dei percorsi educativi, scuola, famiglia, interventi del terzo settore, territorio sono riusciti a trovare spazi e occasioni per mettere insieme le diverse osservazioni e rilevazioni e su questa base interrogarsi e riprogettare.

Gli insegnanti a volte faticano a riconoscere che gli adolescenti e le loro famiglie, negli ultimi vent'anni, sono molto cambiati e **necessitano di sguardi più larghi e plurali**. Noi adulti dobbiamo coltivare la capacità di vedere i cambiamenti continui dei ragazzi. Il progetto Bella Presenza ha potuto smuovere un po' le acque perché era un progetto lungo. Questi percorsi richiedono tempi lunghi perché non si riesce, nel giro di un anno, a sensibilizzare i diversi attori e permettere agli insegnanti di considerare questa **pluralità di sguardi come strumento e metodo di lavoro**. Il progetto Bella Presenza l'ha permesso.

Relazioni e ruoli

Questa differenza di presenze e di partecipazione attiva pone **le famiglie non solo come destinatarie di interventi ma come parte attiva e propositiva**, come risorsa irrinunciabile, nella definizione di eventuali patti territoriali ma anche di alleanze su iniziative precise come per esempio la costruzione dei murales che è in corso in una delle scuole partner, o l'intervento a sostegno di situazioni difficili, o un accompagnamento ai genitori in direzione di una maggior comprensione dell'adolescenza (o meglio delle adolescenze) dei figli,

dei loro bisogno e all'individuazione di scelte che possano supportarli. E lo abbiamo fatto attraverso due principali strumenti: uno sportello di ascolto e di facilitazione alle relazioni famigliari e gruppi di riflessione e di confronto fra genitori. La segnalazione del bisogno e l'invito alla famiglia sono partite dal coordinatore di classe all'interno delle relazioni quotidiane fra docenti e studenti dove qualcuno (un insegnante) coglie dei segnali di malessere di una ragazza/o. Oppure qualcun altro (uno studente) esprime un bisogno di supporto ad un insegnante con cui sente di poterlo fare e di poter essere accolto. Questo punto di partenza è tutt'altro che scontato: necessita di un terreno di preparazione, fatto di **attenzioni da parte del mondo adulto ai bisogni e ai segnali deboli espressi dal mondo adolescente**, di dialoghi, di prossimità, di condivisione di obiettivi di apprendimento, ecc. Terreno che va curato, altrimenti il malessere o il bisogno non possono emergere ed esprimersi. E il processo si bloccherebbe.

Poi l'insegnante, verificate le condizioni minime di sicurezza per lo studente, coinvolge la famiglia e socializza le osservazioni e le preoccupazioni raccolte sul figlio/a. E propone alla famiglia di essere accompagnata da un operatore sociale esterno alla scuola, in un setting individuale o di gruppo con altri genitori, in cui poter portare le proprie fatiche ma anche le risorse per supportare il/la figlio/a nella crescita. Tale scambio richiede delicatezza da parte dell'insegnante, che spiega alla famiglia, oltre che le modalità, anche i possibili benefici dei percorsi.

Il terzo passo, che è già implicato nel secondo, consiste nella "**consegna" del bisogno** da parte dell'insegnante intercettante all'operatore sociale ricevente. Passaggio che richiede una **collaudata relazione di fiducia,** per cui l'insegnante si fida delle capacità di accoglienza, di comprensione e di accompagnamento dell'operatore e quindi può invitare i genitori a fare il passo. La fiducia dell'insegnante nell'operatore (e viceversa) ha bisogno di uno **spazio-tempo per svilupparsi**, come la co-progettazione di interventi congiunti (ad esempio, laboratori nei gruppi classe), che diventa quindi propedeutica anche al funzionamento degli spazi di supporto rivolti ai genitori.

Solamente ora, se i genitori decidono di fare il passo e di lasciarsi accompagnare, si avvia il percorso di supporto. L'operatore incontra la famiglia, ne ascolta vissuti e opinioni senza giudizio, la aiuta a ritrovare risorse e orientamento, per giungere a concordare sia il tipo di supporto specifico, sia eventuali scelte educative e relazionali nei confronti del figlio/a. Ora anche i genitori, portando i propri bisogni e il proprio disagio (sotto forma di disorientamento, di difficoltà a comprendere il figlio, di fatica a stare nella conflittualità, ecc.), attivano un processo di "comunità educante": attorno al loro bisogno, e a quello originario del figlio, si attiva una rete sia interna a Bella Presenza (l'insegnante, l'operatore sociale), sia talvolta esterna attraverso il coinvolgimento di altri Servizi (servizi territoriali di base, neuropsichiatria infantile, centri aggregativi, ecc.), che sono già in contatto con la famiglia oppure verso i quali questa viene indirizzata.

Anche chi si presenta nella scuola deve ripensare non tanto alla propria professionalità, che è importante e necessaria, ma al modo in cui interagire con gli altri adulti, con i loro bisogni e attese.

È un percorso che richiede attenzione, ma anche tempo, per conoscersi, per ascoltare.

Il confronto continuo all'interno di reti di insegnanti e operatori ha consentito di interrogare costantemente il reciproco posizionamento di insegnanti, genitori, operatori e ragazzi all'interno di un panorama di rappresentazioni e aspettative differenti, consentendo l'individuazione di punti di contatto, la gestione efficace della conflittualità e una risoluzione del problema, ove presente, che tenesse conto della complessità della situazione.

Per quanto riguarda le situazioni affrontate nei diversi contesti è emerso, in particolare nella seconda metà di progetto, un aumento di complessità delle situazioni incontrate e la necessità di interrogare l'opportunità di un dialogo con i servizi pubblici territoriali e sanitari.

La sinergia tra pubblico e privato sociale, l'attraversamento di contesti diversi da parte di operatori di diversa provenienza che il progetto Bella Presenza ha posto come fondamento delle proprie strategie ha favorito la costruzione di spazi e strumenti per mezzo dei quali pensare diversamente i percorsi scolastici, gli obiettivi formativi, le priorità educative e formative per i ragazzi coinvolti e le loro famiglie e **ripensare in modo attento e critico le effettive opportunità di incontro**, comunicazione, progettazione condivisa dei percorsi **tra i diversi attori adulti di riferimento della comunità educante** nel suo insieme.

5.3 Cosa deve rimanere (o crescere). Le policy

A seguito di questa nostra esperienza ci siamo chiesti cosa deve rimanere e cosa deve crescere.

In primo luogo **una necessità di cambiamento**: i) **per la scuola**: notano due operatrici che «il sistema scolastico ed educativo mostra nel suo insieme una profonda necessità di flessibilizzazione e rinnovamento per potersi adeguare il più possibile alle esigenze dei soggetti ai quali è rivolto e in modo ancora più urgente in seguito alle nuove esigenze e problematiche che l'esperienza pandemica ha acuito o reso più evidenti»; ii) **per gli operatori del privato sociale** chiamato ad uscire dalla sicurezza delle proprie competenze per avventurarsi sul percorso nuovo dell'ascolto e della coprogettazione; iii) **per i genitori**, che devono portare la propria voce non solo rispetto alle situazioni personali ma anche nell'assunzione della corresponsabilità educativa che gli adulti hanno verso i percorsi di crescita dei minori.

In secondo luogo, **occorre dare una diversa legittimità** di parola a famiglie e minori non solo come passivi fruitori di interventi e progetti, ma come **parte attiva** del tessuto sociale, in grado di evidenziarne e colmarne le criticità, in grado di posizionarsi in modo consapevole per attivare una trasformazione possibile del contesto e dei contesti. Questo anche

a partire dalle occasioni di incontro già previste nell'organizzazione scolastica, modificando e ampliando i temi, valorizzando i diversi ruoli.

In terzo luogo si deve **lavorare per la costruzione di un patto condiviso**, di una relazione tra operatori, siano essi educatori o docenti, e famiglie di riferimento rappresenta in questo senso una sfida cui gli attori della comunità educante sono costantemente chiamati, nella consapevolezza che una conflittualità, anche implicita, tra gli adulti significativi per il minore può compromettere la buona riuscita del percorso scolastico e compromettere uno sviluppo armonioso, in alcuni casi generando situazioni di vera e propria sofferenza. Pensare a un patto, a una condivisione minima di obiettivi e metodologie all'interno della comunità educante, significa anche considerare che conflittualità e malinteso sono ineliminabili all'interno di tali dinamiche relazionali e rappresentano un'opportunità per una progettazione articolata capace di tener conto dei diversi livelli di complessità.

Si evidenzia, inoltre, il bisogno di un **focus sulle famiglie immigrate,** portatrici di vulnerabilità specifiche non solo linguistiche, ma anche culturali, relative alle regole del sistema scolastico, alla partecipazione, alla condivisione o meno di linee pedagogiche, alle relazioni interne alla scuola, alla rappresentazione dell'infanzia e dell'adolescenza, agli esiti del percorso scolastico. Tutti aspetti che evidenziano una complessità e una distanza fra rappresentazioni e attese nel mondo degli adulti, già presenti nella scuola e nella città anche fra italofoni ma rese più evidenti dalla presenza di famiglie provenienti da paesi lontani. Tutti aspetti che richiedono una mediazione capace di costruire un orizzonte condiviso in cui possano coabitare le molteplicità presenti. Una mediazione che, oltre le competenze professionali specifiche, sia compito di ogni persona nella scuola, come una capacità diffusa e condivisa di dialogo, confronto, scambio, negoziazione.

Parimenti, è necessario un **focus sulle mamme**: in generale abbiamo visto una partecipazione maggiore delle mamme sia nel seguire i percorsi scolastici dei figli, sia nella disponibilità ad accogliere le iniziative messe a disposizione nel progetto, ma anche vulnerabilità specifiche.

Le famiglie che vivono situazioni di disagi, spesso multipli e complessi, "attivano" e mettono al lavoro un numero molto ampio di operatori e professionisti che appartengono alle diverse istituzioni dell'aiuto, della cura, della cultura, dell'istruzione/educazione e del controllo. Le situazioni complesse ci "spingono" a lavorare ai limiti delle nostre competenze specifiche e in situazioni o spazi diversi da quelli previsti e per i quali siamo prevalentemente formati. Questi luoghi, che identifichiamo come "Campi di Sovrapposizione", sono "campo fertili" creati dai membri delle famiglie dove si sovrappongono diverse e specifiche competenze, mandati e finalità che ci propongono nuovi e molteplici spazi di lavoro dove l'apertura è non definibile a priori. Lavorare in spazi aperti richiede pratiche e policy più rigorose. La metodologia della "Clinica della Concertazione" sperimentata anche in Bella Presenza ha proposto l'utilizzo di strumenti quali il "Sociogenogramma" e il "Verbale", principi ed espressioni che sono, di fatto, una proposta di policy.

I principi*:

1° Ricostruire “passo dopo passo” la forza convocatrice dei membri della famiglia partendo dai suoi effetti più recenti e appoggiandosi, maggiormente, sulla traccia delle attivazioni e della loro rappresentazione che sul loro contenuto con l’aiuto del “Sociogenogramma”;

2° Adattarsi al potenziale estensivo e attivatore della rete convocata dai membri della famiglia senza opporgli dei limiti. Accettare l’apertura e allearsi con essa;

3° Parlar come se le persone di cui parliamo e che sono assenti, fossero presenti. Vigilare reciprocamente con tatto e delicatezza, per costruire un parlare rispettoso di tutti. Le espressioni* sono: Parliamo come se i membri della famiglia fossero presenti; Che cosa non vorreste che dica di voi e che cosa vorreste che dica di voi; Venite con tutte le persone di cui ritenete utile la presenza;

Voi, professionisti informati, potenziali intrusi, siete di diritto autorizzati a partecipare alle “Cliniche di Concertazione” in corso: è sufficiente che vi annunciate e che rispettiate ciò che figura a calendario;

Vi ringraziamo di venire ad aiutarci ad apprendere una parte del nostro mestiere che non conosciamo bene, quella che ci chiede di lavorare insieme”.

* I Principi e le espressioni sono della “Clinica della Concertazione”

Capitolo 6. Comunità, presìdi e patti educativi

a cura di Marco Morelli, Lorenzo Luatti e Emma Amiconi

> *Per noi di Bella Presenza la "comunità educante" è una collettività aperta, dove gli attori che ne fanno parte si riconoscono reciprocamente e si contaminano a vicenda, consapevoli delle loro risorse ma anche dei loro limiti. È un'alleanza di apprendimento e relazioni, che sente l'urgenza di farsi carico della complessità, che condivide visione, obiettivi, soluzioni comuni per risolvere problemi e dissodare e valorizzare risorse. Opera sconfinando e discutendo, senza evitare difficoltà e conflitti, guardando al formale e all'informale, dove soggetti della stessa comunità sono il bidello, il barista, la panettiera, l'insegnante, l'educatore di strada, il genitore, i coetanei e tutti quelli e quelle che hanno a cuore i destini dei ragazzi e delle ragazze.*

Premessa

Il tema della "comunità educante" è stato centrale per un progetto dal titolo "Bella Presenza: metodi, relazioni e pratiche nella comunità educante". Tra gli obiettivi del progetto, infatti, c'era quello di «**promuovere comunità educanti capaci di prevenire, contrastare e rimuovere il disagio**, attraverso azioni a supporto delle carriere scolastiche più fragili, agendo sulle cause che alimentano la povertà educativa, sostenendo partnership tra scuola e territorio, aumentando e migliorando la qualità di opportunità educative».

Le linee guida del Ministero dell'Istruzione del giugno 2020 connesse a Covid-19 (Piano Scuola 2020-21) hanno messo in evidenza, anche se in un contesto emergenziale, la questione dell'**attivazione di una rete di soggetti pubblici e privati attorno alla scuola**. Una rete che può essere definita come un sistema allargato di supporto e protezione della scuola, anche a partire dal riconoscimento e della messa in trasparenza dell'esistenza di una "comunità educante" formata da una pluralità di soggetti e persone, con ruoli e compiti differenti, ma tutti orientati a integrare e cooperare al migliore esito del percorso educativo dei giovani. In questo contesto, nel corso di numerosi incontri e seminari realizzati nell'ambito del progetto Bella Presenza, sono stati raccolti e sviluppati alcuni concetti chiave, relativi ad una serie di elementi significativi, che vengono di seguito presentati.

6.1 La comunità educante non è una novità assoluta

La necessità di attivare **un'alleanza di senso e prospettiva tra soggetti pubblici e privati intorno alla scuola** per fronteggiare i fenomeni multifattoriali della povertà educativa e sostenere la crescita dei minori, non è certamente nuova. «Il problema educativo della scuola – scriveva Giuseppe Lombardo Radice negli anni Venti del '900 - [è] il problema di tutta la comunità

sociale, di cui la scuola è il nucleo. La scuola si mette a capo di un movimento di risanamento morale del quartiere, del rione […]. La scuola si fa animosa, quasi invadente. […] Chi educa è lo spirito educativo comune, che si incarna e si impersona in tutti i congiurati per il bene». E questa idea di **scuola che si fa animosa, quasi invadente, che si mette a capo di un movimento di risanamento del quartiere**, che si attiva al massimo per stringere "alleanze" educative nel territorio e ricercare forme di integrazione tra esperienze e apprendimenti formali-non formali, al fine di offrire ai propri allievi maggiori prospettive formative e di vita, ha attraversato il secolo scorso, con scarse applicazioni per il vero, arrivando fino a noi. Un'idea che dovrebbe spingere la scuola a stare da protagonista nei processi di costruzione di comunità educante, essa stessa dovrebbe riappropriarsi di questo ruolo, guidare o co-guidare questi processi.

Di "comunità educante" o "educativa" in Italia, nei termini con cui la invochiamo oggi, si parla da almeno mezzo secolo. Era stato un Rapporto Unesco del 1972 sulle strategie dell'educazione, dal titolo "Learning to be", a segnalare per la prima volta la comunità educante come necessità. Il "Rapporto Faure" (da Edgar Faure, scrittore e politico francese presidente della relativa commissione Unesco) mentre sosteneva l'insostituibilità della scuola nella vicenda educativa individuale e nella crescita sociale, ne perimetrava l'ambito di competenza per estendere a tutta la società quella titolarità educativa considerata ed esercitata in passato quale prerogativa unica dell'istituzione scolastica. L'idea era stata veicolata dalle ricerche condotte sull'educazione permanente (già negli anni '60), sulla funzione della scuola per un'educazione integrale del cittadino alla quale concorre innegabilmente la comunità tutta.

Già allora ci si poneva la questione di disegnare una mappa completa delle agenzie extrascolastiche che nella "comunità educante" avrebbero dovuto cooperare perché «siano messi a libera e permanente disposizione di ogni cittadino i mezzi per istruirsi, per formarsi, per coltivarsi» (E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, p. 253). In questo processo la scuola pubblica era interpellata. Due gli assi intorno a cui ruotava la proposta e che qui importa sottolineare: il tema della comunità educante era legato all'esigenza di una educazione permanente, riconoscendo una corresponsabilità educativa in capo a tutti gli attori del territorio (sociali, culturali, educativi, artistici, ricreativi, sportivi…) attraverso una "educazione alla comunità", una presa di coscienza e consapevolezza del ruolo educativo: che occorre educare alla comunità per l'educazione, per un lavoro educativo da svolgere insieme. Il secondo asse era legato alla questione della partecipazione alla scuola da parte di soggetti ad essa esterni, alla sua apertura al territorio, in definitiva alla sua democratizzazione.

Temi cardine si dirà, parole che risuonano negli odierni ragionamenti e che hanno avuto uno spazio di sperimentazione importante in Bella Presenza.

Con Bella Presenza abbiamo cercato di far scendere la "comunità educante" dal "mito" esplicativo e affascinante, dove spesso appare relegata nei dibattiti, o dalla sperimentazione di nicchia di pochi illuminati e visionari, a progetto concreto e diffuso, nelle sue diverse declinazioni, andando ad osservarla nelle pratiche concrete che si stavano (e si stanno) realizzando.

6.2 Che cosa sono la "comunità educante" e il "patto educativo di comunità"

La comunità educante per Bella Presenza, come riportato in epigrafe, è una collettività aperta, i cui attori si riconoscono reciprocamente e si contaminano a vicenda, consapevoli delle loro risorse ma anche dei propri limiti. È una forma di alleanza basata sull'apprendimento reciproco e sulle relazioni, che condivide visione, obiettivi, soluzioni per risolvere problemi, individuare e valorizzare risorse. È una "cornice" di riferimento comune che, senza cancellare le differenze, fornisce ai diversi attori una struttura per connettersi gli uni agli altri. Si può quindi affermare che la "comunità educante" è uno strumento (un metodo? un approccio?) capace di tenere insieme un'alleanza educativa di più attori, diffusa e coordinata su un territorio (come di fatto è stata l'esperienza di Bella Presenza), nella consapevolezza tuttavia che il territorio di riferimento non è mai solamente "locale" in quanto partecipa, di fatto, ad una rete più vasta di "comunicazioni, viaggi, commerci e parentele" che la connette ad altre parti della città, della regione, del paese, del pianeta.

Di fondo c'è il convincimento che **la scuola pubblica è centrale ma non sufficiente**, che occorra **ripensare la *forma della scuola***, e che il migliore modo per farlo sia la collaborazione autentica con ciò che gli sta intorno, con tutto ciò che di vitale c'è nel territorio. Il territorio può giovarsi di un rapporto più "sfidante" con la scuola, perché costretto a ripensarsi nelle modalità operative e a ripensare le relazioni con la scuola e con gli altri soggetti. Connettere tutte le energie che vi sono (in termini di opportunità, spazi, occasioni), fare incontrare e dialogare diverse istituzioni e associazioni, certo non è facile, ma è fondamentale.

A questa idea di "comunità educante" corrisponde **una visione della scuola capace di "sconfinare"**, una scuola permeabile alle esigenze specifiche dei territori, alla platea degli attori coinvolti, ai contesti (emergenziali e non). Una scuola aperta alle situazioni locali e viceversa, svincolata dalla separazione tra il dentro/fuori e incline a superare le settorialità disciplinari, che sceglie piuttosto un'ottica multidisciplinare e trasversale (per esempio attraverso la pratica di attività come i laboratori con i soggetti partner, la partecipazione ad iniziative cittadine, uscite e scoperta e riscoperta del territorio). I **Patti educativi di comunità**, introdotti dal menzionato Piano Scuola 2020-21, sono strumenti che cercano di dare una declinazione operativa di senso e prospettiva, una forma ufficiale, istituzionale, un *frame* a queste alleanze territoriali. Non vogliono essere una gabbia, semmai un luogo e lo strumento in cui prende corpo e forma **un'idea di governance integrata dell'educazione**, dove la funzione pubblica delle politiche educative è vissuta come luogo di gestione collettiva e paritaria tra scuole, enti locali, soggetti della cittadinanza attiva e del privato sociale. Anche i patti educativi di comunità non rappresentano una novità assoluta. C'è chi vi ha scorto similitudini applicative nel lavoro con le disabilità durante gli anni '70, chi nei Patti di Corresponsabilità Scuola-Famiglia sperimentati in varie Regioni italiane a partire dal 1999 o con certi Protocolli tra ente locale, prefettura, scuole e associazioni per l'accompagnamen-

to e l'inserimento scolastico e extrascolastico di bambini e ragazzi stranieri neoarrivati. Possiamo chiamarli anche in altro modo e prevedere forme applicative e organizzative diverse: abbiamo bisogno però di uno strumento, di un approccio organizzativo che dia ordine alle tante collaborazioni che già esistono sul territorio, che accompagni questo processo e faccia crescere le sue varie componenti, offra una prospettiva di medio lungo periodo, uscendo dalla logica di progetto e costruisca garanzie di continuità. Che consenta insomma di inaugurare una nuova stagione nei rapporti tra scuola e territorio, spesso improntati a caratteri di occasionalità, strumentalità e delega, che portano la prima a percepire i soggetti del privato sociale come erogatori di servizi subordinati, marginali o soltanto legati ad aspetti emergenziali, e il privato sociale a guardare alla scuola come luogo dove organizzare laboratori e attuare "pacchetti" di progetti.

Anche da questo versante la pandemia è stata "maestra": dal sud al nord della penisola, le maggiori capacità di risposta si sono registrate dove erano già attive collaborazioni significative con il privato sociale e l'attivismo civico organizzato, dove cioè erano vissute come parte integrante del fare scuola e non come delega su ambiti specifici o sulla presa in carico di destinatari particolari. La pandemia ha risvegliato la "voglia di comunità", ma l'esperienza insegna che questi processi, per non rivelarsi effimeri, pretendono cura e manutenzioni costanti, e una formalizzazione istituzionale, un Patto, appunto.

Soggetti, attori, ruoli e responsabilità nella "comunità educante"

Le menzionate linee guida del Ministero auspicano la **costruzione di presìdi ad alta "densità educativa"** definendo ruoli e responsabilità nella comunità educante. In questo quadro, i soggetti e gli attori coinvolti sono i seguenti:

- il terzo settore come facilitatore dell'attuazione dei patti educativi di comunità, capace di creare una rete di alleanze con enti locali, a partire da quelli più vicini e abituati a collaborare con scuole e cittadini;
- istituzioni scolastiche che, come si è detto, dovrebbero riappropriarsi del proprio ruolo centrale, ancorché non esclusivo, nella infrastrutturazione di "comunità educanti". Alla scuola l'onere di costruire opportunità di apertura basate sulle necessità effettive e sulle esigenze personali degli allievi, l'impegno ad aiutare i bambini a esprimerei propri potenziali inespressi, aprendosi alla comunità, che può andare – potenzialmente - dalla dimensione di quartiere al mondo, la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze, affinché queste non sfocino in discriminazioni o accentuino le disuguaglianze;
- le istituzioni politiche e gli enti locali (comuni, prefetture, forze dell'ordine…);
- altri soggetti della "comunità educante", come per esempio le organizzazioni dell'attivismo civico ma anche le organizzazioni del mondo profit, nonché i servizi sociosanitari, le parrocchie, le realtà culturali e artistiche, sportive, dell'informazione e così via.

Le responsabilità a loro affidate sono evidentemente commisurate al ruolo istituzionale e politico esercitato nel contesto della comunità educante nel suo insieme, e al contributo effettivo che essi possono dare, sulla base dei programmi e di "carte dell'alleanza".

Con **Bella Presenza** sono state realizzate una serie di iniziative strettamente connesse che possono essere considerate come **un contributo alla messa in pratica di alcune politiche pubbliche di pertinenza**, tra cui la lotta alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, la ricostruzione dei tessuti sociali locali, la riduzione di disuguaglianze tra studenti che hanno risorse familiari per potersi assicurare l'accesso ad alcuni diritti (all'istruzione, alla salute, alla socialità o alla partecipazione) e studenti che non hanno risorse perché privi di un supporto educativo, senza spazi e luoghi in cui poter studiare, senza genitori che svolgano una funzione educativa, senza accesso alla rete o alla disponibilità di un pc.

6.3 Strumenti e "buone pratiche" educative sperimentate

In questo paragrafo sono riprese alcune esperienze significative realizzate con Bella Presenza in termini di **attivazione di pratiche e forme di "comunità educante"**. Altre esperienze sono disseminate e raccontate nei capitoli che compongono questo libro. Per la scelta delle esperienze qui brevemente narrate si è fatto riferimento alla presenza significativa degli attori della comunità educante costituitasi durante il progetto, allo svolgimento di attività delle quali si è potuto verificare un impatto sui soggetti coinvolti in termini di interesse, partecipazione, qualità degli output prodotti, al ricorso di strumenti e metodi costruiti, sperimentati e utilizzati nell'ambito di Bella Presenza, essenziali per dare corpo e concretezza alle finalità del progetto. Tra questi strumenti e metodi ricordiamo:

- la pratica della co-progettazione, che ha coinvolto soprattutto i partner associativi e le scuole;
- le azioni di rigenerazione di spazi urbani e ritessitura di legami (come l'esperienza comune all'intero partenariato delle "Aule dei legami"), mediante un lavoro centrato sulla dimensione emotiva, sociale e relazionale, dove piccoli gruppi di studenti e genitori hanno sperimentato modalità, strumenti e forme di socialità e educazione in grado di fornire loro possibili indicazioni sulla scuola e la città che verrà;
- il *community empowerment*, per spingere enti, agenzie e persone a maturare nuove consapevolezze e a sperimentare collaborazioni inedite, al fine di innalzare la qualità della proposta educativa, rafforzare ruoli, compiti e responsabilità socioeducative, risvegliare vincoli di reciprocità e di solidarietà;
- l'ampio e diversificato strumentario di accordi e protocolli attraverso cui sono state formalizzate alleanze e collaborazioni, dalle carte dell'alleanza per allargare la comunità educante di Bella Presenza ai protocolli operativi finalizzati alla realizzazione di specifiche sperimentazioni didattiche ai più ampi patti educativi di comunità.

Vediamo di seguito alcune esperienze realizzate.

Co-progettazione tra scuola e territorio

L'approccio di intervento di Bella Presenza, nelle forme sperimentate da Firenze a Napoli, da Arezzo a Torino e Cuneo, **ha costretto i singoli partner e l'intero partenariato locale a ripensare, e non di rado ad accantonare, le tradizionali e un po' autoreferenziali modalità di intervento sperimentate in passato.** Oggi, dopo Bella Presenza, sembra di non poter più fare a meno di un approccio plurale e collaborativo, "critico" e "aperto", che spinge e costringe ogni partner a ridefinire e cambiare modalità e contenuti del proprio intervento, a seguito di un serrato confronto e scambio con gli approcci, i saperi e le proposte degli altri partner coinvolti e dei bisogni, diversi e mutevoli, espressi dai contesti e dagli attori destinatari mai passivi dei nostri interventi (scuola e territorio in primis). Un approccio che a nostro avviso rafforza e rimotiva il "presidio educativo", ossia il partenariato del progetto già oggi più esteso di quando abbiamo iniziato questa esperienza progettuale. Certo, come si è detto in precedenza, i soggetti del partenariato hanno mostrato gradazioni differenti al mettersi in gioco e al cambiamento e in taluni casi, pochi per il vero, anche a seguito di un evento traumatico come è stato per tutti, e per la vita progettuale, la pandemia da Covid-19, le rigidità sono prevalse e con esse il bisogno di aggrapparsi a pratiche consolidate.

Ciò nonostante, sembra di poter individuare almeno **due fattori** che hanno favorito l'emersione di un approccio di intervento di questo genere: intanto si tratta di un metodo già in parte sperimentato nella lunga **fase di co-progettazione** (riunioni ripetute con i partner per definire le azioni e i possibili incastri); l'aver previsto poi una **mole diversificata di attività nei vari territori** con livelli di definizione anche molto diversi o comunque "aperti" – benché ciò fosse apparso un limite nella fase di progettazione e da taluni considerato un elemento di futuro caos gestionale – si è rivelato un **fattore virtuoso che dà impulso a processi di co-programmazione.** Il rilevante sforzo dei primi due anni di lavoro e poi dei successivi sconvolti dalla pandemia è stato dare coerenza e organicità agli interventi previsti in modo da garantire alle scuole un coinvolgimento più a livello di sistema e una maggiore consapevolezza rispetto al processo di cambiamento e rinnovamento della scuola. Numerosi sono stati, dunque, in questi quattro anni di Bella Presenza i momenti di co-progettazione, e co-programmazione e coordinamento tra i partner "del terzo settore" e/o con il team di docenti costituitisi nelle scuole al fine di superare il rischio della frammentarietà ed estemporaneità degli interventi e integrare innovando la programmazione curriculare. In taluni casi, l'attività proposta inizialmente è stata anche profondamente modificata per venire incontro al bisogno specifico espresso dai docenti, in altri casi invece è stato cambiato il metodo o il focus dell'intervento, sempre muovendoci all'interno della cornice di senso e delle finalità progettuali. Questi momenti di co-programmazione sono faticosi anche perché reiterati nel tempo e con persone che in parte cambiano o che si inseriscono nel gruppo in un momento successivo, ma si sono sempre rivelati molto gratificanti e utili perché generativi di idee e applicazioni; costringono anche il più restio dei partner a mettersi in gioco, a

trovare soluzioni o nuove proposte, a collaborare con gli altri partner per la realizzazione di un'attività che deve essere necessariamente (per contenuto, per ragioni di programmazione etc.) realizzata congiuntamente. È il processo innescato che costringe a rinnovarsi, che porta ad inoltrarsi su sentieri poco o per nulla battuti.

Ascolto e co-progettazione, ad esempio, sono state alla base per costruire la rete della comunità educante del Quartiere 4 a Firenze. Il percorso ha previsto alcune tappe: dapprima sono stati consultati insegnanti, genitori e studenti, oltre che una molteplicità di attori del quartiere, per far emergere aspettative ed esigenze riguardo alle possibili iniziative e azioni da intraprendere per contrastare l'abbandono scolastico. Parallelamente, è stata realizzata una mappatura sugli spazi pubblici per individuare opportunità e risorse, rispetto ai punti di riferimento significativi per i giovani del quartiere. La restituzione di quanto emerso dall'indagine ha consentito alle scuole di maturare una maggiore conoscenza e consapevolezza circa le esigenze dei propri studenti e delle loro famiglie e di definire alcune azioni concrete da realizzarsi in collaborazione con una pluralità di attori del territorio. Anche le attività di Bella Presenza hanno così trovato uno spazio più coerente e meditato all'interno dei programmi scolastici, dal Ptof alla Commissione per l'inclusione.

A Torino, ad esempio, è stato realizzato ogni anno un percorso di coprogettazione ben strutturato dai partner territoriali e finalizzato alla conoscenza reciproca dei vari attori in gioco. Inoltre, sono stati **creati spazi che dessero voce non solo agli "esperti"**, ma anche ai soggetti della comunità, per far nascere uno spazio interattivo che consente a tutte le realtà della rete di confrontarsi e di co-costruire percorsi, interventi e progettualità. Ma come si è realizzato tutto questo? **«Cercando di accogliere la diversità delle dinamiche organizzative**: la scuola ha le sue scadenze, le associazioni altre. È stato necessario venirsi incontro per trovare i tempi comuni per potersi incontrare, per poter condividere sguardi differenti e confrontarsi su approcci educativi possibili. È stato difficile, ma importante trovare una dimensione del tempo comune». L'intenzionalità di questo agire ha rafforzato l'idea che la scuola può e deve aprirsi al territorio, al terzo settore e che essa non può vivere come una "monade" ma, soprattutto, che **quello che accade dentro la scuola ha legami strettissimi con il mondo esterno:** le studentesse e gli studenti sono anche figlie e figli, sono frequentatrici e frequentatori di gruppi sportivi, di oratori, ecc. Solo entrando in relazione con questi mondi è davvero possibile agire in modo da convergere tutti su obiettivi comuni, nell'interesse di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, famiglie e comunità. Valorizzare l'esistente per migliorarlo con il contributo di tutti i soggetti disponibili, è creare "comunità educante".

Rigenerazione degli spazi urbani e ritessitura di legami

Le "Aule dei legami" (v. capp. 2 e 3) è stata una proposta sperimentale di educazione diffusa che ha attraversato i territori di Bella Presenza e che ha permesso, per curare i danni

causati dalla pandemia, di ripristinare i legami, appunto, non solo con e tra i ragazzi e le ragazze già coinvolte nelle attività progettuali prima del lockdown ma anche con le famiglie, gli educatori, le realtà presenti sul territorio. Le "Aule dei Legami" sono luoghi educativi di vicinanza dove, attraverso un lavoro sulla dimensione emotiva, sociale e relazionale, piccoli gruppi di studenti e genitori hanno potuto sperimentare modalità, strumenti e forme di didattica e di educazione in grado di fornire loro possibili indicazioni sulla scuola che verrà. L'obiettivo comune ai diversi programmi implementati dai partner è stato quello di **restituire agli spazi individuati il loro valore educativo e comunitario**, dove minori e famiglie possano socializzare e partecipare ad iniziative di loro interesse non solo come fruitori ma come reali protagonisti delle iniziative a loro rivolte, **rendendo tali luoghi punti di riferimento per tutta la comunità.** I destinatari degli interventi sono stati infatti non solo gli studenti e le rispettive famiglie delle scuole già coinvolte dal progetto, ma anche, in via sperimentale, i coetanei che, vivendo sul territorio, desiderano prendere parte alle iniziative. A Napoli, ad esempio, grazie alla collaborazione di associazioni e organizzazioni con una pluralità di competenze sono state realizzate "Aule dei legami" presso l'IC Don Giustino Russolillo, a Porta Capuana e nel Rione Luzzati, in spazi messi a disposizione oltre che dal comune, dal capofila Dedalus e dall'IC R. Bonghi, punti di riferimento per le famiglie e gli studenti già coinvolti dai laboratori progettuali. Nel rispetto delle linee guida ministeriali per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini e adolescenti, le attività proposte nelle "Aule dei legami" hanno visto la realizzazione di laboratori e attività ludico-ricreative mirate al recupero della socializzazione, riflessioni sulle competenze trasversali di cittadinanza, laboratori di riappropriazione e rigenerazione dei luoghi, visite guidate al quartiere, sportelli d'ascolto psicologico, sostegno e coinvolgimento delle famiglie, anche in termini di confronto e rielaborazione dell'esperienza emergenziale e di lockdown vissute e per il ripristino graduale della socialità e della quotidianità.

A Firenze, l'attivazione di un processo consultivo-partecipativo ha informato un'iniziativa finalizzata a migliorare gli edifici scolastici dal punto di vista estetico attraverso la realizzazione di murales. Sono stati avviati momenti di assemblea aperta nel quartiere con genitori e cittadini per promuovere un concorso di idee allo scopo di lasciare un segno tangibile. A questo scopo sono stati realizzati laboratori in tutte le classi della scuola con studenti e insegnanti d'arte e di musica e di tecnica e letteratura e storia. Sono state coinvolte le istituzioni locali, alcune persone-simbolo del quartiere ed esperti esterni: una mobilitazione a 360 gradi intorno ad un obiettivo-bene comune, che ha generato partecipazione, consapevolezza, responsabilità e protagonismo. Ad Arezzo, invece, un centro per giovani, situato in una zona di periferia della città, e da anni "abbandonato" dall'utenza, grazie al supporto fornito da Bella Presenza, si è trasformato in uno spazio a disposizione dei ragazzi e gestito direttamente da loro, quasi fosse uno spazio di loro "proprietà". Al centro è stata aperta anche una sezione speciale dedicata ai cosiddetti Dsa e Bes, ragazzi con difficoltà di apprendimento o con bisogni particolari ed è stato

possibile aumentare le ore di presenza degli educatori che ha consentito di realizzare molte più attività come, per esempio, il cineforum, le serate musicali e gli incontri a tema in base agli interessi dei ragazzi. Ma la vera chiave di volta è stato il progetto per l'attivazione di una web-radio che ha appassionato i ragazzi, in quanto protagonisti in tutte le sue fasi. E così intorno al centro si è sviluppata una originale attività di cittadinanza attiva che peraltro vede i giovani del comitato studentesco partecipare e sostenere i servizi di assistenza nei confronti degli utenti.

Dalle carte dell'alleanza ai protocolli di sperimentazione ai patti educativi

In altri capitoli di questo libro si è scritto sulle Carte dell'alleanza (oltre 20 stipulate), uno strumento adottato da tutti i territori di Bella Presenza per ampliare il partenariato ad altri soggetti del territorio su determinati ambiti e attività e per rafforzare l'alleanza di progetto nel suo complesso. Uno strumento snello, facilmente comprensibile che ha suggellato il lavoro certosino di costruzione di alleanze territoriali più vaste e composite: di volta in volta, nel suo cammino quadriennale, Bella Presenza, ha raccolto intorno a sé nuovi soggetti, come succede con gli animali della celebre fiaba dei Fratelli Grimm, *I musicanti Brema*.

Accanto alla **Carta dell'Alleanza**, sono stati adottati **specifici Protocolli per la realizzazione di attività sperimentali o specifiche tra soggetti partner**, allargati anche ad **altri soggetti esterni** che pure hanno partecipato e partecipano alla definizione e implementazione delle attività, e al raggiungimento degli obiettivi previsti. Merita qui richiamare, benché se ne parli in altre parti di questo libro, il protocollo sull'orientamento e il ri-orientamento stipulato a Torino, il protocollo sulla continuità scolastica tra primo e secondo ciclo ad Arezzo, l'affine protocollo sulle transizioni scolastiche a Cuneo (v., in particolare, capitolo 4), accordi che hanno consentito di sviluppare, diffondere e "socializzare" prassi nuove o in parte collaudate ad alcuni istituti e agenzie formative attraverso interventi integrati, dal peer tutoring applicato al supporto alla transizione al rinforzo del ruolo dei rappresentanti di classe quali antenne di raccolta del disagio e di promozione del benessere all'interno della scuola, ai percorsi sul metodo di studio, ai laboratori di alfabetizzazione emotiva e di ambientamento nelle classi prime, per citarne i principali. Questi protocolli hanno creato in primo luogo uno spazio di confronto e dialogo tra i diversi attori, pubblici e privati non profit, per mettere in rete una pluralità di competenze e di conoscenze per contrastare in modo più efficace la dispersione scolastica. All'IC Pertini di Torino un protocollo ad hoc ha consentito si sperimentare uno sportello di ascolto al fine di accogliere le voci e le difficoltà nella pandemia di studenti e famiglie, grazie al quale è poi emersa la necessità di costruire un rapporto scuola-famiglie più autentico: la Dad ha consentito ai docenti, seppure mediante uno schermo, di entrare nelle case degli allievi, negli spazi privati dove essi vivono e studiano, di raccogliere elementi fattuali e impressionistici rispetto alle loro condizioni socio-culturali, familiari e abitative. Nello stesso tempo, la Dad ha consentito alle famiglie

di assistere al lavoro degli insegnanti. Da questa esperienza la scuola esce con una nuova consapevolezza che invita a re-immaginare e ricercare occasioni autentiche di incontro con e tra i genitori. Se oggi i professori vedono i loro studenti *"con occhi diversi"* e pensano "*di conoscerli meglio*", compresi coloro che mai sono pervenuti in Dad, ciò significa che anche la scuola esce (dovrebbe uscire) rigenerata da questo difficile periodo, sospinta fuori dalle proprie mura per attraversare il territorio, abitare i contesti di vita dei propri studenti, ricercando occasioni significative di incontro con le famiglie, attraverso la costruzione di un lavoro di "comunità educante" con l'attivismo civico organizzato. Qui non stiamo parlando di innovazioni tecnologicamente avanzate. Anzi, in questo caso la tecnologia digitale è occasione feconda per riscoprire l'importanza dell'analogico. I processi di innovazione non sono mai unidirezionali.

E poi dovremmo raccontare le esperienze in corso (al momento in cui scriviamo) a Napoli, Arezzo, Torino e Firenze, nate nell'ultimo anno di Bella Presenza, e che prevedono sperimentazioni didattiche "verticali" su classi "difficili", dove educatori professionali operano per alcuni giorni a settimana in stretto raccordo con i docenti di classe, con il consiglio dei docenti, il dirigente e il team di sperimentazione, al fine di sostenere la motivazione dei ragazzi, la socialità tra scuola ed extrascuola, promuovere approcci didattici cooperativi. Anche queste sperimentazioni si basano su un previo accordo tra scuola e privato sociale che ha messo bene in chiaro, per evitare rischi di delega, ruoli, compiti e responsabilità di ciascuno, nonché metodi, azioni e strumenti.

Rispetto ai **Patti educativi** veri e propri, Bella Presenza ne ha promossi e stipulati due, a Napoli e Racconigi (Cn), e altri due sono in corso di definizione in Toscana, anche a seguito del seminario che il progetto ha realizzato ad Arezzo nel novembre 2021. A Napoli il comune si è reso facilitatore della nascita di una rete di soggetti pubblici e privati nell'ambito delle misure di contrasto alla povertà educativa per attivare i patti educativi territoriali di comunità della città. Bella Presenza, con alcuni suoi partner e la capofila Dedalus, sono stati tra gli attori protagonisti del patto, il cui scopo è attivare un processo integrato tra pubblico e privato teso a contrastare e prevenire i fenomeni della povertà educativa, dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo e allo stesso tempo valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze educative e tutte le risorse del territorio, in una stretta connessione con le istituzioni scolastiche, l'ente locale e i suoi servizi, le organizzazioni dell'attivismo civico e del privato sociale. Ogni soggetto sottoscrittore (10 scuole e 17 organizzazione del terzo settore) è stato chiamato a mettere in campo una serie di impegni e di risorse in una pluralità di ruoli da svolgere. S. Lorenzo, Poggioreale, Pianura e Chiaiano sono i territori di sperimentazione del patto.

A Racconigi, il patto di comunità nasce per iniziativa degli stessi ragazzi e ragazze che, da alcuni anni, si trovavano a vivere condizioni di disagio e di devianza difficili. È stato così organizzato un doposcuola in cui i ragazzi hanno contribuito a definire contenuti, tempi

e attività da svolgere. Altro problema affrontato è stato quello di organizzare momenti di animazione nel periodo estivo quando la maggior parte dei giovani coinvolti, soprattutto adolescenti e preadolescenti, non ha occasione di trascorrere un'estate come tanti coetanei in località di vacanza e in paese non c'è nulla da fare. Un importante ruolo lo hanno avuto anche i genitori con i quali gli educatori sono riusciti ad attivare un percorso di ascolto che ha consentito loro di esprimere i bisogni e di sentirsi supportati nella gestione di situazioni difficili nel rapporto con i figli. Per approfondire i problemi, alle famiglie è stato somministrato un questionario finalizzato a intercettare le necessità e con le informazioni raccolte è stato possibile realizzare anche un percorso di formazione e orientamento. Sulla base di questi primi passi ha preso avvio l'idea di promuovere un "tavolo di lavoro" che radunasse tutti i soggetti istituzionali e non che, con diversi ruoli e strumenti, si trovavano a fare fronte a questa situazione di disagio giovanile a Racconigi.

Si sviluppa così un intenso lavoro di rete che crea un ponte tra diversi attori della comunità educante fino all'attivazione di un vero e proprio "patto di comunità" che coinvolge, oltre alle famiglie dei ragazzi, l'amministrazione comunale, la scuola, le cooperative, la parrocchia, le forze dell'ordine.

Nel capoluogo toscano il patto educativo di comunità è stato formalizzato recentemente (marzo 2022): è un'alleanza di soggetti che operano da molto tempo nel territorio, una sorta di "tavolo" di confronto, in cui tutti concorrono insieme a dare vita a una vera e propria comunità educante finalizzata a sostenere i ragazzi più fragili e in generale per contrastare la povertà educativa. Tra gli attori del patto ci sono l'ente locale una decina di organizzazione del privato sociale, i servizi e i centri educativi per l'infanzia, le scuole e alcune strutture per l'attività extra scolastica. L'area di sperimentazione del patto è ampia e attraversata da numerose criticità (Quartieri 3 e 4, area periferica di Campi Bisenzio).

Azione di community empowerment

Trasversalmente al lavoro fin qui realizzato con Bella Presenza, e internamente ad esso, vi è stata un'azione costante, e talvolta quasi impercettibile e non detta, di *community empowerment network*, interno al partenariato e pure esterna, anche con gli strumenti menzionati. Questo lavoro di capacitazione spinge (ha spinto) enti, agenzie e persone a maturare nuove consapevolezze e a sperimentare inedite collaborazioni al fine di **innalzare la qualità della proposta educativa, rafforzare ruoli, compiti e responsabilità socio-educative, risvegliare vincoli di reciprocità e di solidarietà,** dopo il lungo processo di frammentazione del tessuto sociale, esito di decenni di egemonia neoliberista e dello scatenamento degli spiriti individualistici. In termini di consapevolezze, volontà e pratiche, il lavoro di costruzione della "comunità educante", osservato dalla prospettiva di Bella Presenza, registra differenti "velocità" tra i vari attori protagonisti che abbiamo spesso ri-

chiamato in questo e in altri capitoli. In questi anni, è stato compito dei più dinamici soggetti del terzo settore sollecitare e sospingere le altre istituzioni, pubbliche in particolare verso una dimensione di collaborazione di "comunità educante" Enti locali e scuole – non sempre, non tutte – hanno mantenuto una posizione di retroguardia, con tempi di reazione e maturazione che sono apparsi (e appaiono) più lunghi e complessi. Sicché al privato sociale, in questa fase, spetta il compito di «eccitare i meno pronti, consigliare i dubbiosi, dirigere chi abbisogni di guida», sia al proprio interno, sia sollecitando enti locali e scuole a svolgere un ruolo primario ("registico") di promozione di alleanze con le realtà educative con le quali condividere finalità e obiettivi comuni che mettono al centro del lavoro i minori e il loro sviluppo. Talvolta abbiamo avuto l'impressione (e qualcosa di più) che la "comunità educante" e il suo strumento operativo, i "patti educativi" trovassero oppositori e distaccati osservatori, soprattutto nella scuola, che vedono in questa proposta, stante i significati e le finalità sottese sopra ricordate, un'operazione politico-culturale esperita dal privato sociale *pro domo sua*, che produce un ridimensionamento e una svalutazione (se non una pericolosa deriva verso la "privatizzazione") della principale agenzia educativa e formativa. Un apprendimento, tra i numerosi frutto dell'esperienza realizzata, che introduce all'ultimo paragrafo.

6.4 Gli apprendimenti e le proposte di policy

Tra le diverse peculiarità di Bella Presenza, che è stato non solo luogo di pratiche ma anche spazio di sperimentazione e elaborazione di **metodi propedeutici alla definizione di nuove politiche pubbliche possibili,** due in particolare hanno reso possibile e feconda una non ovvia attitudine riflessiva: l'ampiezza e la disomogeneità del partenariato e la durata del progetto. Le voci e i punti di vista sono stati tanti e diversi e si è cercato di mettere a fattore comune questi sguardi differenti. Nell'arco di tempo (4 anni) in cui è svolto il progetto, superiore alla durata media dei progetti cofinanziati, è stato possibile trovare spazi di riprogettazione, di valutazione interna, di formalizzazione di spunti nati dall'esperienza e animati dalla tensione di andare dal particolare al generale. Sarebbe auspicabile che queste riflessioni potessero contribuire al dibattito pubblico, anzi che potessero diventarne oggetto, perché riteniamo che questo possa essere il modo più corretto per influenzare le scelte e le decisioni sul futuro della scuola nel nostro paese.

Benché alcune linee programmatiche siano già ad un livello abbastanza avanzato, si pensi alla nuova programmazione dei fondi SIE 2021-27 o al PNRR, riteniamo ci sia ancora molto spazio per inserire elementi di novità, sia sul versante dei programmi che nelle modalità in cui essi verranno attuati. Lo stesso Ministero dell'Istruzione, del resto, ha inserito tra le riforme e gli investimenti previsti dal PNRR diverse misure che vanno nel verso che qui ci interessa evidenziare. Le riflessioni che intendiamo mettere in evidenza sono le seguenti.

Il sostegno alle scuole e al personale scolastico

Riscontriamo in questo ambito diverse **fragilità, da cui sorgono numerose urgenze** alle quali è indispensabile dare risposte di qualità e valevoli su tutto il territorio nazionale. La prima urgenza riguarda la **formazione degli insegnanti**, con particolare riferimento all'innovazione dei metodi di insegnamento e all'acquisizione di capacità relazionali che possano consentire il dialogo e la collaborazione con le famiglie ed i soggetti del territorio. La seconda riguarda la necessità di prevedere uno s**pecifico servizio scolastico con il compito di gestire i rapporti con il territorio e i soggetti che collaborano all'educazione degli studenti**, ruolo che necessita di specifiche competenze e di un tempo adeguato al suo espletamento. La terza concerne la **questione del sovraccarico di offerta extrascolastica ed extracurriculare messa a disposizione delle scuole al livello nazionale e regionale da un insieme di soggetti pubblici e privati non profit**. Le difficoltà che incontrano le scuole sono di tre tipi: la selezione dell'offerta (i bandi escono senza una pianificazione a monte, spesso si sovrappongono, richiedono una certa abilità progettuale e di creazione di eventuali partenariati), la complessità della gestione (organizzativa, amministrativa, rendicontativa), la continua "distrazione" dai compiti curriculari primari (necessario garantire agli allievi una seria offerta formativa sulle materie di base). In sostanza, è necessario supportare la community scolastica che altrimenti rischia di soccombere per la gravosità di procedure e obblighi formali, rinunciare ad utilizzare al meglio le opportunità di finanziamento, non riuscire ad inserire tali opportunità in un quadro strategico adeguato alle proprie esigenze, anche in divenire.

L'innovazione didattica

Uno degli elementi messi in rilievo durante la realizzazione di Bella Presenza, e tema cardine del dibattito sui metodi di insegnamento, tanto più in epoca Covid, è quello dell'innovazione della didattica. Volendo evitare il rischio di una generalizzazione, che è sottinteso quando si usano parole "magiche" come appunto è il caso dell'innovazione, desideriamo portare l'attenzione su alcuni punti specifici e qualificanti. Auspicando la prospettiva di arrivare ad uno **standard consolidato che veda come cardine la metodologia formativa di tipo misto (*blended*) o della Did (Didattica Digitale Integrata), è necessario sottolineare che queste richiederanno investimenti,** da un lato, per l'adozione di strumenti e pratiche didattiche che gli insegnanti dovranno acquisire o perfezionare, e, dall'altro per la creazione delle condizioni operative e pratiche affinché tutti gli studenti possano disporre di strumenti e possibilità di accesso alla rete. L'esperienza più recente e massiva della didattica a distanza ha messo, tra l'altro, in evidenza l'uso limitato che i giovani italiani, soprattutto quelli appartenenti alle classi meno agiate, fanno degli strumenti della rete. A parte i social come WhatsApp, Instagram o Facebook, molti giovani non sono in grado di utilizzare applicativi

di base come Word, Excel o Powerpoint per la produzione di contenuti e la trattazione dei dati, né tantomeno accedere alle informazioni e ai dati che la rete mette a disposizione attraverso i big data. Gli insegnanti per primi dovranno pertanto formarsi all'uso dei nuovi strumenti e ad accedere alle potenzialità conoscitive della rete per poi trasmettere conoscenze, capacità e informazioni agli studenti.

La messa in evidenza della grande questione dei diritti e dei doveri a scuola

Quanto ai diritti, nel quadro del contributo al cambiamento delle condizioni che determinano povertà educativa, abbandono scolastico e fallimento formativo e nell'irrinunciabile ruolo della scuola come istituzione pubblica e servizio gratuito reso a tutti i cittadini, dalle pratiche e dall'esperienza del progetto Bella Presenza, emergono diverse indicazioni di policy. La prima indicazione riguarda la **connessione tra le responsabilità del sistema scolastico e quelle degli altri attori pubblici responsabili di servizi** come i trasporti, la manutenzione e la cura degli spazi verdi, le politiche culturali e sociali, la salute (non è detto, ad esempio, che la maggiore responsabilità dell'abbandono scolastico dipenda dall'offerta formativa e non invece dai trasporti pubblici locali carenti o assenti). La seconda è il **passaggio dalla sperimentazione e dall'attuazione dei progetti in determinati territori/scuole** alla **diffusione capillare** di queste esperienze in tutti i territori ove siano presenti le medesime criticità o esigenze. Del resto, in un periodo nel quale la tendenza ad una offerta pubblica frazionata e regionalizzata è molto forte, con tutte le conseguenze in termini di disparità di diritti e aumento delle disuguaglianze territoriali, il **diritto alle pari opportunità in termini di offerta e fruibilità andrebbe ribadita e garantita**, quanto meno per quanto concerne i progetti di accompagnamento delle scuole e supporto alla comunità educante nel suo insieme. Quanto ai doveri, essi sono in un certo senso speculari ai diritti sopra menzionati e riguardano tutti gli attori coinvolti nel sistema dell'istruzione, compresi gli studenti e i genitori. Anche in questo caso, il legame con le policy da migliorare/attivare è molto chiaro.

Il richiamo si rivolge in particolare alle scuole e alle istituzioni locali. Per le scuole, è quello di assicurare il funzionamento complessivo della "macchina" e dell'insegnamento, anche a distanza, come quello di innovare i metodi didattici, come detto sopra. Pur nel quadro dell'autonomia scolastica e quindi dell'indipendenza di ciascun istituto, è evidente che vadano rinforzate tutte le azioni di sistema, agite a livello nazionale. Alle istituzioni pubbliche sta invece il dovere di garantire non solo l'apertura delle scuole, dalla mattina alla sera, ma soprattutto il sistema dei servizi che ruota attorno alla scuola e che facilita l'accesso allo studio (trasporti, luoghi di studio, biblioteche pubbliche, connessioni alla rete, sicurezza delle strutture scolastiche, interventi di riqualificazione e di sostegno abitativo e sociale nei quartieri di provenienza degli alunni maggiormente in difficoltà, dove la povertà educativa si accompagna o e conseguenza di altre povertà che non è pensabile siano risolte solo dal-

la scuola). I doveri coinvolgono comunque anche le famiglie e naturalmente gli studenti. Soprattutto le famiglie sono chiamate a un maggiore collaborazione con gli insegnanti per contribuire al processo formativo attraverso uno scambio di informazioni su aspetti della vita extrascolastica dei figli che potrebbero aiutare gli insegnanti a individuare orientamenti e punti di forza dei loro studenti.

I patti educativi di comunità

Infine, passando a una proposta più specifica e mirata, che vorremmo fosse raccolta nel dibattito pubblico sotteso alla definizione delle policy, proponiamo prima di tutto **lo strumento dei patti educativi di comunità**, che può rappresentare un'**opportunità di aggregazione e di regolazione dei contributi che provengono dal terzo settore in favore delle scuole**. Uno degli aspetti positivi dello strumento dei patti educativi di comunità è che, soprattutto per iniziativa delle organizzazioni del terzo settore, può favorire la creazione delle condizioni istituzionali, culturali e sociali per assegnare un ruolo ai diversi attori sociali, a partire magari dalle famiglie, e per incoraggiare l'affermarsi di una scuola sempre più aperta alle dinamiche sociali e della comunità. **I Patti possono favorire la valorizzazione di risorse, non solo economiche, ma anche organizzative** (spazi, attrezzature, opportunità) e umane (si pensi al successo dei tutori volontari per i minori stranieri non accompagnati) che potranno mettere a disposizione della scuola e degli studenti esperienze e professionalità. L'incardinamento nelle scuole dello strumento dei Patti può aiutare la scuola, in primo luogo, a ripensarsi a partire dal suo interno, per essere in grado di utilizzare l'offerta di capacità e risorse che può venire dalla comunità e dal territorio.

Capitolo 7. Le fatiche e la bellezza del "fare" insieme: Bella Presenza e le "pratiche di rete"

a cura di Valerio Damini, Paola Di Martino, Agnese Natale e Franco Prina

> *… Un'alleanza di senso e di condivisione più che di una semplice rete, un'alleanza da curare nel tempo e da tenere sempre a mente, e sempre nell'approccio del "fare"*
>
> (dal doc. di progetto)

Premessa

Oh amministratore, mio amministratore. Si potrebbe aprire così questo capitolo, con un'invocazione, a tratti dolente, forse spesso soffocata tra le pieghe delle noie della rendicontazione. Eppure, il partenariato di Bella Presenza aveva affrontato a viso aperto le sfide dell'intero processo di pratiche di gestione e rendicontazione tecnica e amministrativa, con un'idea chiara, semplice e affatto ambiziosa.

«Pur nella chiarezza di funzioni e responsabilità di governo e gestione, l'organizzazione garantirà la partecipazione democratica dei partner alle diverse sedi decisionali di indirizzo, programmazione e valutazione, aumentando così il senso di appartenenza di ogni attore e per stabilizzare legami e collaborazioni come pre-condizione alla sostenibilità del progetto», si legge infatti nelle descrizioni di progetto relative all'attività "Aver cura di noi".

Democraticità di un metodo di pratiche e di un sistema di relazioni al posto di un centralismo democratico, forse più efficiente e responsivo, sicuramente incapace di garantire quei livelli di **condivisione e integrazione corresponsabile e partecipata**, anche sul piano emozionale e di investimento, che **hanno caratterizzato il partenariato sin dalle due originarie fasi di progettazione** e di costruzione del partenariato.

Anche sul piano organizzativo e del coordinamento, quindi, si è inteso sperimentare modi nuovi di costruire ed essere "comunità", per cui le scuole, gli enti del terzo settore, le istituzioni pubbliche che entravano a far parte del progetto sono state chiamate a mettersi alla prova nella capacità di co-progettare, di mediare tra le proprie visioni e modus operandi a volte così distanti e asimmetrici, per farli convergere verso il comune orizzonte di senso e gli scopi del progetto che andavano delineandosi.

7.1 Come una cordata in salita

L'esperienza del partenariato di Bella Presenza, la sua creazione e la sua complessa gestione, sono stati una "impresa nell'impresa", in cui tutti i soggetti coinvolti sono stati chiamati a fare

la propria parte per progettare e poi affrontare un'opera grandiosa e molto ardita. Con la consapevolezza che, come in una cordata in salita verso la vetta o meglio ancora in un equipaggio ai remi della stessa barca, o si arriva tutti insieme o si potrebbe non arrivare affatto. «La nostra idea di rete è un patto di reciproco riconoscimento, teso alla costruzione di un'alleanza di senso e prospettiva, caratterizzata come connessioni di esperienze e talenti che condividono finalità, metodi e modalità operative» (incontro di progettazione di prima fase, Firenze 30/11/2016).

Ci si è mossi con la convinzione che per "fare squadra" e vincere, per creare una rete di progetto di dimensioni sovraregionali che potesse arrivare fino in fondo unita e ulteriormente allargata, non bastasse la semplice somma delle forze, esperienze e capacità che i singoli partner portano in dote, ma occorresse la disponibilità a lasciare i porti sicuri delle proprie pratiche consolidate e sperimentarne di nuove, uscendo in mare aperto confrontandosi e contaminandosi con quelle degli altri partecipanti.

"Aver cura di noi", "Tenere la rotta", "Che voto ci diamo", come sono battezzate le azioni trasversali di coordinamento, monitoraggio e valutazione, non sono solo lo sforzo di fantasia creativa dei progettisti, ma evocano molto bene lo spirito che animava le stanze in cui nell'autunno del 2017 lo staff di progettazione si ritrovava quotidianamente a fare il punto. Negli orari lavorativi! Mentre nelle ore notturne e festive si ricorreva a rudimentali mezzi di comunicazione e condivisione a distanza tra le diverse regioni d'Italia, fino a notte fonda, prefigurando – ahimè – quello che nel giro di qualche anno sarebbe divenuto l'ordinario *smart working*.

L'intento di agire fin da subito democraticamente e come un "vero" partenariato si è tradotto in una composizione a decine di mani, dove ogni partner è stato protagonista nella compilazione della proposta progettuale, con il sapiente lavoro tecnico di cucitura, armonizzazione e bilanciamento da parte delle «dame dell'ufficio qualità» (appellativo attribuito in sede di ringraziamento e riconoscimento del grandissimo valore del lavoro svolto).

La presentazione del progetto definitivo ha richiesto tre riunioni di progettazione in plenaria (a Napoli, Firenze e Torino), almeno altrettante delle reti locali in ciascuna regione, **circa 2300 email scambiate tra la capofila e i partner (1500 in entrata e 700 in uscita)** in 7 mesi tra prima e seconda fase di progettazione, fino alla fatidica "ultima notte prima della scadenza", con le convulse conversazioni telefoniche alla ricerca della quadratura dei dati da assemblare e inserire nella piattaforma Chairos: il piano delle attività e dei costi, gli output delle azioni, e la stima dei beneficiari per gli indicatori.

La e-mail con il conciso quanto liberatorio messaggio «*Inviato!*» reca data e ora rimaste impresse nella memoria e nella casella delle mail in uscita: *lun 18 dic 2017, 03:08.*

Nel progetto, anche le "fredde" azioni trasversali (il coordinamento, l'amministrazione e il monitoraggio) hanno auspicano **l'attivazione e sedimentazione di una comunità di buone pratiche gestionali e amministrative, attraverso dinamiche di *learning by doing* e *learning by sharing*.**

La co-responsabilità della regia progettuale e la governance multilivello (con una cabina di regia nazionale e 3 cabine di regia regionali), sono state declinate, come detto, in un’organizzazione compartecipata e non gerarchica, nella partecipazione democratica e condivisa delle decisioni e delle informazioni.

Anche il monitoraggio è stato visto come un processo partecipativo per l’apprendimento comune, come lavoro di rete che garantisse all’intera partnership di essere vissuta come luogo democratico e attento alla crescita collettiva.

Ma soprattutto, il coordinamento del progetto si è dato la responsabilità di raccogliere, analizzare, valutare l’impatto sociale sulla comunità educante e sulla sostenibilità, cui è stata attribuita nel progetto massima rilevanza. A tal fine, sono stati fissati nel progetto i principi e gli impegni assunti cui improntare i processi decisionali, organizzativi e valutativi.

In primo luogo, la co-progettazione delle azioni attraverso il coinvolgimento costante di soggetti del mondo della cultura, dell’arte e della scienza, e il dialogo con stakeholder e istituzioni locali e nazionali, per perseguire il rafforzamento delle istituzioni locali, sia nelle loro politiche generali, sia in termini di supporto e intreccio tra politiche educative locali e azioni progettuali.

Ed ancora, l’osservazione e valutazione comparativa delle azioni nelle tre regioni, profondamente differenti, per trarre indicazioni per azioni replicabili in tutto il quadro nazionale. Con il continuo e proficuo confronto delle operatività tra i partner, la revisione critica di pratiche già esistenti e il rafforzamento e ampliamento della rete con lo scopo di fare sistema tra gli interventi di contrasto alla povertà educativa, a livello locale e sovralocale.

In definitiva, **il successo del progetto è visto in chiave di sostenibilità**, attraverso una costante analisi delle modifiche (impatto) sulle relazioni di rete, sugli approcci progettuali e sulle pratiche, attraverso strumenti classici come la network analysis, ma anche strumenti e modalità innovative come la video narrazione e l’auto-narrazione in grado di far emergere l’implementazione, la diffusione e la persistenza nel tempo del metodo Bella Presenza nelle pratiche attivate, all’interno e all’esterno del partenariato.

7.2 Tra il dire e il mare c’è di mezzo…

Come detto, è dunque sorta ed è stata via via implementata la cabina di regia progettuale a doppio scartamento: a livello nazionale, governata dal soggetto capofila e a livello regionale, nei tre macro-territori, ogni cabina coordinata dai referenti regionali.

Non solo: all’interno della cabina nazionale, è stata prevista la presenza fissa della figura della responsabile del monitoraggio tecnico e finanziario, a testimoniare la centralità dell’amministrazione come parte fondante del processo decisionale progettuale e di cura della rete, l’amministratore non come “tecnocrate”, mero contabile o controllore finanziario, ma come figura chiave incardinata in una struttura compartecipata e non gerarchica.

L'ampiezza del progetto, la straordinaria varietà dei soggetti partner e la difficoltà di tale sistema e della sua gestione, connessa, quest'ultima, direttamente alla complessità del partenariato e del piano d'azione, che ha visto 61 partner (di cui 49 con budget) concorrere alla realizzazione in parallelo di 13 azioni, di cui 9 a diretto contatto con i beneficiari finali e 4 trasversali, **hanno comportato un'attenzione costante e mirata alla cura delle relazioni tra le parti coinvolte**. Sul piano della governance, la finalità prima è stata quella di far funzionare il partenariato come insieme coordinato di competenze, ruoli e funzioni coerenti al raggiungimento degli obiettivi.

Ancora, riprendiamo le descrizioni di progetto. La complessità del progetto obbligava a "navigare in mare aperto", fuori dai porti sicuri ma al tempo stesso limitanti, dei protocolli e delle tradizioni dell'intervento scolastico educativo. "Tenere la rotta", dunque, è stato fondamentale per valutare in itinere sia la coerenza tra piano di azione, tempi e risultati attesi, sia la capacità del progetto di impattare sul contrasto della povertà educativa.

La cabina di regia è stato il "luogo" in cui, per tutta la durata del progetto, il gruppo di *coach* (responsabili del coordinamento, monitoraggio, amministrazione, rendicontazione e comunicazione del progetto) ha avuto il compito di imprimere il ritmo e tenere unito e motivato l'equipaggio, allenandone i muscoli, tenendone alto il morale, richiamandolo all'ordine e riproponendo instancabilmente la direzione verso cui remare, fornendo gli strumenti di lavoro e, certamente, anche chiedendo moltissimo impegno. **Il rischio di stressare tutti già in partenza era valutato "elevato"**.

Per mitigare il rischio di derive e per tenere la barra fissa sulla rotta segnata, all'avvio delle attività progettuali è stato predisposto un Piano di monitoraggio tecnico e finanziario, che ha previsto e messo a disposizione di tutto il partenariato gli strumenti, i metodi e le tempistiche per adempiere agli obblighi contrattuali con il finanziatore. Questi ultimi, desumibili anche dalle Linee guida della rendicontazione e del monitoraggio di Impresa sociale Con i Bambini, sono apparsi subito molto impegnativi per contenuti e modalità.

In particolare, l'attribuzione di compiti e responsabilità accentrata sul solo ente capofila era del tutto incoerente con il modello organizzativo partecipato e decentrato di Bella Presenza, per cui nel Piano di monitoraggio sono stati previsti tutti i **meccanismi per la distribuzione dal coordinamento centrale, lungo i livelli di coordinamento e fino al singolo partner**, degli adempimenti di raccolta, sistematizzazione, verifica e condivisione dei dati e informazioni per le verifiche periodiche previste.

L'inserimento dei dati in piattaforma è stato invece ineluttabilmente in capo all'ente capofila, per l'impossibilità di modificare i ruoli predefiniti per gli utenti della piattaforma, nonostante i numerosi appelli a Con i Bambini da parte di questo come di altri progetti, visto l'aggravio incomprensibile di tempi e costi derivante dall'accentramento della funzione del caricamento dei dati.

Ai fini della valutazione di impatto sulle reti e sulla comunità educante, il Piano di monitoraggio ha previsto inoltre - in aggiunta rispetto al monitoraggio delle attività, degli output e delle spese - rilevazioni periodiche presso tutti i beneficiari diretti e indiretti sulla partecipazione al progetto, sulle collaborazioni attivate e sulle dinamiche e relazioni interne al partenariato ed alla rete di soggetti coinvolti sui territori.

Se già lo scenario si presentava estremamente complesso, dopo l’avvio del progetto ai primi di luglio 2018 si sono profilate presto all’orizzonte, una serie di criticità. La complessità della macchina organizzativa e la novità del metodo di co-progettazione proposto da Bella Presenza hanno determinato un **ritardo nell’avvio concreto delle attività** con i beneficiari, che è andato a regime solo nel gennaio 2019.

Si è determinato un rallentamento della spesa, per cui al primo step di rendiconto (dicembre 2019) è stato presentato un rendiconto pari il 21% del finanziamento, invece dell’atteso 25%. Ad esito delle verifiche di Con i Bambini, che ha “bocciato” o “rinviato” il 2% del rendiconto presentato per insanabili **anomalie nelle spese giustificate da alcuni partner**, la seconda tranche di contributo è stata del 19% del finanziamento accordato, invece del 25-30% previsto dal piano finanziario iniziale. Si è quindi innescato un processo di **progressiva e crescente difficoltà finanziaria e rallentamento nella spesa**, che è stato molto difficile contrastare anche per via dei tempi richiesti all’ente finanziatore per chiudere le verifiche ed erogare la tranche del contributo (mediamente oltre 7 mesi dopo l’invio dei rendiconti).

Il coordinamento ha condotto con notevole sforzo e non senza difficoltà i partner in una gestione amministrativa e finanziaria del progetto che fosse in linea con le regole del bando, soprattutto per le organizzazioni di più ridotte dimensioni, come le piccole associazioni culturali. Ma anche nel caso di alcuni enti partner di maggiori dimensioni o degli istituti scolastici, con partecipazione stabile a programmi e finanziamenti pubblici quindi forse non abituati a star dietro alla mutabilità delle regole dei bandi, **il piano finanziario del progetto e la sua rendicontazione sono stati compresi ed applicati pienamente con un certo ritardo**.

Nel complesso, a conclusione delle attività la rendicontazione si attesterà a circa 10.000 righe di spese, corredate da un numero più che triplo di file con la documentazione da allegare.

La raccolta, verifica e inserimento del rendiconto ha costituito uno dei “nodi” più ardui per la vita dell’intero progetto: **il meccanismo finanziario e della rendicontazione è risultato a tutti fin dal principio ostico e poco intuitivo**, con la difficoltà di tenere sotto controllo l’avanzamento della spesa in relazione al contributo liquidato e il corrispondente cofinanziamento. A complicare ulteriormente il compito è sopraggiunta a metà progetto la “novità” della ritenuta alla fonte del 4%, da recuperare in sede di dichiarazione fiscale, che è andata ad aggiungersi alle diverse poste da gestire.

La task force del coordinatore, che ha dovuto necessariamente essere potenziata nel tempo rispetto alle iniziali previsioni, si è ritrovata ancora all'alba dell'ultimo anno del progetto a illustrare e ribadire ai partner i meccanismi finanziari previsti, tra cui la necessità dell'anticipazione dell'ultima tranche per la conclusione del piano di attività, la quota di cofinanziamento da rendicontare, ecc.

Alcune istituzioni scolastiche partner si sono dichiarate nella impossibilità di spendere integralmente il budget approvato per la mancanza di risorse da spendere in anticipazione, non avendo fondi in bilancio impegnabili a tale scopo.

La situazione emergenziale pandemica ha richiesto la costruzione di una sorta di equilibrismo tra bisogni della scuola e del territorio. In questo senso, **le cabine di regia regionali e nazionali**, sebbene, perlomeno nell'ultimo anno e mezzo, prevalentemente on line, **hanno costituito l'ossatura cruciale per il coordinamento tecnico, la supervisione scientifica le azioni di network management e maintenance, il supporto al monitoraggio e alla reportistica finanziaria nonché alla rendicontazione amministrativa**.

È una dinamica certamente laboriosa, faticosa, ben lontana dal piacere di gustare un sorso di quel famoso amaro "contro il logorio della vita moderna". È una dinamica che, alla lunga, ha ripagato degli sforzi intrapresi: tale **lavoro di rete** ha garantito all'intera partnership di essere vissuta come luogo democratico e attento alla crescita collettiva, d'altra parte, dall'esterno, ciò ha fatto sì che il partenariato fosse percepito *prima facie* non come una "rete di interesse" ma come un insieme organizzato e ben funzionante di culture, professionalità, investimenti e metodologie.

L'entrata in vigore della nuova legge sulla protezione dei dati (c.d. normativa privacy), con la richiesta di adozione delle relative strumentazioni (codice e ruoli, informative, schede di acquisizione del consenso al trattamento dei dati e delle immagini….), ha introdotto grande incertezza e confusione nelle procedure operative, bloccando in alcuni casi le attività progettuali per una non ben chiara definizione dei ruoli e delle responsabilità (soprattutto per i dirigenti scolastici cui veniva chiesto di raccogliere i dati individuali degli alunni beneficiari).

Anche qui non sono mancati elementi critici né situazioni di frizione: ad esempio, di fronte a tutte le difficoltà e obiezioni manifestate dai progetti ad acquisire il consenso privacy per molti beneficiari (come nel caso di partner vincolati al segreto professionale, o delle attività di strada), è stato aperto un confronto costruttivo, per quanto aspro, sul tema, per mediare con i diversi partner sulle soluzioni possibili, essendo una questione tutt'altro che piana e semplice, per ogni singola situazione è stato fatto il possibile per non bloccare e anzi rilanciare le attività.

A lato delle questioni finanziarie e amministrative, vi sono poi le modifiche apportate da Con i Bambini agli indicatori in piattaforma, con la richiesta di rimodulazione di quelli già scelti o di inserimento di nuovi indicatori non previsti all'inizio del progetto, finanche nel

quarto ed ultimo anno di progetto e con tutte le difficoltà a prevedere nel monitoraggio il reperimento di dati inizialmente non previsti. D'altro canto, la **necessità emersa in itinere di ridefinire l'intero set di dati e indicatori,** già approvato e a partire dal quale è stato costruito lo schema di obiettivi in termini di attività, risultati e beneficiari, fuori dallo stretto onere della rendicontazione, è stato vissuto come un prezioso momento di confronto e di raccordo tra tutti i partner di progetto, sia a livello regionale che nazionale.

Ancor prima dell'urto della pandemia da Covid-19, a fronte dell'uscita dalla partnership di alcune scuole e di determinate difficoltà organizzative di diversi enti del terzo settore, è stata rilevata la necessità di una **rimodulazione delle attività e dei costi**, tanto a livello locale quanto a livello nazionale, rimodulazione che non ha snaturato l'impalcatura progettuale, tutt'altro. Più nel dettaglio, si sono anche affrontate delle complicazioni, insorte anche dall'inesperienza di certi partner a specifici iter e aspetti di presentazione della rendicontazione, con la piena corresponsabilità e condivisione delle competenze di ciascun attore coinvolto: secondo l'idea, mai abbandonata, che un ritardo o un problema nella rendicontazione di un partner costituisse un ritardo o un problema nella rendicontazione dell'intera rete.

Le metodologie adottate hanno permesso infatti, all'interno della rete progettuale, una **più equa redistribuzione delle risorse tra i partner attivi nella rete e una migliore riprogettazione e ridefinizione di molte attività**, anche alla luce delle disponibilità finanziarie, nell'ottica di un rafforzamento degli obiettivi di progetto.

Casi esemplari sono il trasferimento di attività e budget dall'Oratorio S. Luigi alla Cooperativa ET (condivisione nella presa in carico per la risoluzione di un problema tecnico che rischiava di vanificare un anno e mezzo di lavoro sul territorio); la ri-destinazione dei fondi di Casa di Carità, del Cpia Cuneo e del Circolo dei Lettori (corresponsabilità sulla gestione delle risorse per la realizzazione delle attività). Anche nel caso dei **partner che hanno deciso di abbandonare il progetto**, per l'impossibilità di rispettare gli impegni assunti in fase progettuale, sono state condivise in cabina di regia le scelte di destinazione del loro budget in coerenza con gli obiettivi prefissati ed eventualmente proponendo azioni alternative rispondenti alle mutate esigenze del contesto.

All'esterno, un costante presidio dei contenuti del Protocollo Sperimentale, attraverso l'incontro, sul territorio, con i soggetti affini, ha favorito l'ampliamento della rete, anzi, delle reti mediante una sempre più larga e partecipata condivisione della Carta dell'Alleanza.

Le rilevazioni previste per la valutazione di impatto sociale (sulle reti e sulla comunità educante), condotte non senza difficoltà sui vari territori del progetto, offrono uno spaccato delle dinamiche relazionali e delle pratiche di rete di governance nei diversi contesti regionali. La prima rilevazione – cui seguirà una seconda in fase di conclusione che consentirà un report dinamico sull'insieme delle pratiche di condivisioni progettuali nel tempo – ha consentito di rilevare l'estensione delle reti di partenariato che si sono instaurate

e l'intensità dei loro scambi, rivelando due dinamiche: di consolidamento di collaborazioni pre-esistenti il progetto, da un lato; di apertura di nuove interazioni e sinergie con soggetti precedentemente non in contatto con gli enti promotori dello stesso progetto, dall'altro. Pur scontando alcuni abbandoni, la rilevazione ha consentito di osservare un insieme di elementi significativi sotto il profilo quali-quantitativo:

- per quale/i azione/i definite nel Progetto i soggetti hanno collaborato;
- in che tipo di intervento o attività si è concretizzata la collaborazione;
- quale "voto" si è dato alla qualità e all'efficacia della collaborazione sviluppata;
- quali i punti di forza, positivi della collaborazione;
- quali i limiti, le criticità della stessa collaborazione.

7.3 … il fare

Lo sforzo sui tre territori è stato comune: attraverso un lungo e faticoso processo si è cercato di restituire **alla scuola la regia delle progettualità all'interno di un proprio piano di educazione e formazione**, sia in termini di lettura dei bisogni che di attivazione di percorsi con il terzo settore. Il panorama delle collaborazioni tra partner scuole e partner enti del terzo settore è stato differente e variegato a seconda dei contesti locali, dell'impostazione delle progettualità precedenti, delle modalità di approccio del singolo istituto scolastico o ente del terzo settore e infine dei rapporti e inclinazioni personali fra chi si è trovato a collaborare insieme. Questo ha rappresentato da un lato una **ricchezza di "casistiche" differenti da cui trarre buone pratiche ed errori**, dall'altro è stata una sfida poter identificare indicatori comuni e restituire un quadro complessivo, nell'ambito del monitoraggio e la valutazione del progetto.

Persino **all'interno di ogni zona interessata dal progetto l'atteggiamento delle scuole è stato differente**. In Campania - ma non solo -, ad esempio gli Istituti Comprensivi e il CPIA sono riusciti a entrare maggiormente nella dinamica della co-progettazione, riconoscendosi come attori pari fra terzo settore e scuole, per le superiori invece è stato più difficoltoso acquisire questo metodo di lavoro. Tra i dirigenti dei tre Istituti Comprensivi napoletani si verifica un rapporto costante di confronto sul progetto e sugli strumenti, tanto da diventare patrimonio comune delle tre scuole. Ogni istituto, a seconda dei bisogni territoriali, ha investito e declinato i laboratori in base alle platee di riferimento.

Nella maggior parte dei casi, nei territori, i partner si conoscevano precedentemente all'avvio di Bella Presenza, ma la collaborazione su progetti specifici o in ambito scolastico è stata nuova, riverberandosi sulle pratiche sviluppate e sui risultati ottenuti nei diversi contesti. In Piemonte la novità è rappresentata dal nuovo "mix" di enti e scuole dei tre diversi territori: Cuneo, Torino e Racconigi che non avevano mai lavorato insieme. La sfida del progetto è stata **includere dei soggetti "atipici" per un progetto di contrasto alla povertà educativa**, come ad

esempio i teatri (il Teatro Bellini di Napoli), artisti ed esponenti del mondo teatrale (G. Vacis), le Officine Keller, uno studio di architetti che afferisce al mondo dell'imprenditoria. Questo nuovo tipo di collaborazione ha portato, da un lato, a un arricchimento in termini di visioni e prospettive e, dall'altra, ad alcune difficoltà nel riuscire a rendere omogenei i linguaggi, nel far lavorare insieme soggetti che non avevano mai collaborato con il mondo della scuola in maniera strutturata e nel rimuovere la resistenza ad articolare e strutturare questi preziosi input artistici in termini pratici e amministrativi di progetto. Con l'esito, in alcuni casi, di insuccesso come per il Teatro Bellini che non ha portato a termine il progetto.

A questo proposito, lo sforzo principale del coordinamento regionale di Bella Presenza, è stato rivolto a **creare rapporti di fiducia tra terzo settore e scuole**, condizione essenziale affinché si potesse lavorare in sinergia, andando oltre la paura reciproca che venisse meno il proprio ruolo. **Entrare nell'ottica del lavorare insieme non è stato un processo immediato né scontato**, né per le scuole né per il terzo settore (persino per enti altamente qualificati). Ci sono stati risultati positivi in questa direzione, come ad esempio la testimonianza di un'insegnante dell'Istituto Giulio di Torino che ammette che lavorare insieme all'Associazione Fanon li ha portati ad avere uno sguardo strutturale differente e, di conseguenza, anche a modificare il loro protocollo di accoglienza degli studenti stranieri. In alcuni casi anche il terzo settore si è messo in discussione.

Il punto di debolezza in alcuni casi è che si tratta di esperienze discontinue, messe ulteriormente in pausa dalla pandemia. Non si tratta cioè di una prassi consolidata ovunque e che abbia una tenuta pur nell'avvicendamento del personale scolastico e degli operatori del terzo settore, come dimostra il caso dell'Istituto Grandis di Cuneo che ha compartecipato con grande entusiasmo ai percorsi di educazione finanziaria con Labins. Il lavoro tuttavia non è proseguito.

In Toscana, ad Arezzo, il rapporto tra enti del terzo settore e scuole (e viceversa) è stato tutt'altro che semplice e immediato e, con alcuni docenti inizialmente molto diffidenti nei confronti dei nuovi metodi di lavoro proposti dal progetto (in particolare la coprogettazione). Non sentendo riconosciuto il lavoro e gli sforzi messi in atto, hanno percepito le proposte di attività di Bella Presenza come qualcosa "calato dall'alto", a causa di una comunicazione poco chiara, di pregiudiziali nei confronti del terzo settore e per la diffidenza scaturita dalle molteplici delusioni accumulate negli anni.

Anche il rapporto fra gli enti del terzo settore stessi non è per nulla "scontato" e ancora molto faticoso per diverse ragioni, fra cui anche la diversità di linguaggi, e la necessità di *«considerare e includere non solo le componenti del terzo settore, dell'associazionismo, ma anche le figure informali che ruotano intorno alla scuola, come i luoghi strategici frequentati dai ragazzi e anche le famiglie»*. Inizialmente il rapporto fra i soggetti del terzo settore all'interno di Bella Presenza era più una giustapposizione che una collaborazione, nel senso che ognuno faceva il proprio pezzo di lavoro. Progressivamente questo è andato ad intersecarsi e convergere verso un obiettivo comune. Un esempio è stato il lavoro con il Museo della Resistenza, una delle isti-

tuzioni aderenti al partenariato piemontese. Attraverso Fondaca e Il Nostro Pianeta è avvenuta la co-progettazione con le scuole ed *«è diventata un'esperienza integrata molto interessante di cittadinanza attiva e di educazione alla cittadinanza attiva, con dei laboratori, in alcuni casi promossi dal Nostro Pianeta, in altri da Fondaca, ma anche dal Museo della Resistenza, portando su questo territorio l'esperienza di Fondaca* realizzata in altre città.

Elemento comune a tutti i territori di Bella Presenza è stato il **coinvolgimento, con diverse modalità, di soggetti locali esterni al partenariato formale**. I due "volani" che hanno favorito la condivisione del percorso con altre scuole ed enti sono stati, da un lato, l'interesse per alcune iniziative del progetto Bella Presenza, come ad esempio – in Piemonte – quella dell'orientamento o, nel caso di Arezzo, la collaborazione con le associazioni giovanili sul territorio, dall'altro l'attrattiva suscitata da azioni specifiche, come ad esempio l'azione messa in campo da Vacis attraverso l'espressione e la narrazione.

Nel caso del territorio aretino l'interesse delle nuove scuole si è prodotto proprio durante il lockdown, anche grazie alle interviste condotte nell'ambito della "Dentro Student Tv", una piattaforma creata per raccontare il mondo della scuola, in cui sono state realizzate diverse interviste sull'esperienza della Didattica a Distanza e sul momento che insegnanti e studenti stavano vivendo, che hanno permesso di incuriosirle e far nascere l'interesse a prendere parte al progetto. Anche l'esperienza estiva dell'"Aula dei Legami" ha rappresentato un momento di visibilità per Bella Presenza nei confronti di nuove scuole.

Per quanto riguarda la relazione fra i partner, in Campania il lockdown non ha interrotto le relazioni fra progetto e scuole, fatto salvo il Liceo Caccioppoli. Sicuramente la pandemia ha impattato su relazioni già fragili e quindi le ha sfilacciate. In altri casi le relazioni già mature erano si sono mantenute, in alcuni casi si sono un po' cristallizzate. Alcuni hanno preferito inizialmente fermarsi, finché non si fosse prefigurata un'altra soluzione per poi andare avanti. Successivamente, a settembre/ottobre 2020, nella fase che coincideva con la ripresa di alcune azioni di Bella Presenza, le energie e le attenzioni di personale scolastico e studenti sono state quasi completamente assorbite dalla riorganizzazione dettata dalle disposizioni e dalle misure di prevenzione del contagio da Covid. Questo ha implicato una minor disponibilità delle scuole e stressato molto le relazioni tra le scuole e gli altri partner.

D'altra parte, **la situazione del lockdown ha reso più dense alcune relazioni**, soprattutto ad esempio tra le scuole e i partner di educativa di strada relativamente ai casi studenti a rischio dispersione che venivano segnalati dalle scuole. In alcuni casi la Dad, venendo meno la dimensione gruppale della didattica in presenza, ha fatto in modo che si coltivasse un rapporto più stretto con i singoli alunni. Il Covid, rendendo più dense e allargando le vulnerabilità, ha reso anche più evidente la necessità del lavoro insieme, la scuola si è resa conto che da sola non ce la faceva, però questa cosa è diventata più forte laddove c'era già una certa forza iniziale. Le sinergie tra scuole e terzo settore si sono potute sviluppare nei contesti in cui la relazione e la fiducia era già stata precedentemente coltivata e consolidata.

A Firenze si è verificato anche il caso dell'Istituto Marco Polo, che pur non essendo uscito dal progetto, nei primi due anni ha mostrato un atteggiamento "silente", poco attivo e partecipe nel co-progettare e più incline invece a recepire le proposte dei partner del terzo settore. Ciò si potrebbe spiegare con diverse ragioni, fra cui l'affaticamento dovuto alle tempistiche lunghe tra la co-progettazione iniziale prima dell'avvio del progetto e l'avvio dello stesso, il turnover di insegnanti e la moltitudine di attività e progetti in cui la scuola era già impegnata, con il rischio che Bella Presenza fosse una cosa "tra le tante". D'altra parte, ci sono stati altrettanti segnali positivi di interesse della stessa scuola nei confronti del progetto, soprattutto da parte degli insegnanti, che hanno partecipato agli incontri con il regista Gabriele Vacis e agli incontri nazionali, tanto da spingere le coordinatrici regionali a continuare a coinvolgere la scuola nel progetto, finché ad inizio anno scolastico 2020/2021 finalmente sono approdati a un piano strutturato di attività.

7.4 Proposte di policy e raccomandazioni

Come in una cordata in salita, occorre scegliere bene gli spit: questi devono essere tanto ben fissati alla parete quanto **adeguate, coerenti e calibrate le voci inserite nel budget in relazione alle varie attività progettuali** dei diversi soggetti coinvolti.

Ciò significa, da un punto di vista meramente amministrativo, ad esempio, **non sottostimare l'impegno ad una rendicontazione finanziaria** sempre molto complessa e che può riservare delle lunghe e profonde rimodulazioni.

Occorre poi fissare i chiodi alla giusta distanza gli uni dagli altri: una **regolare raccolta della documentazione**, lungo scadenze intermedie il più possibile ravvicinate, prefissate e condivise e rispettate, darà alla progressione in salita maggior agio e respiro.

La **co-responsabilità della regia progettuale** già citata in apertura, anche e soprattutto da una prospettiva finanziaria, e la **governance multi-livello** (con una cabina di regia nazionale, al cui interno risulti sempre presente la funzione amministrativa e 3 cabine di regia regionali), lungi da una gestione semplificata del progetto, costituiscono il prerequisito per una partecipazione democratica e condivisa delle decisioni e delle informazioni e dunque dell'avanzamento progettuale: in cordata si arriva e si torna dall'eventuale cima grazie allo sforzo comune di ancoraggio e spinta, di sicura e di rilascio.

Nel concreto, prevedere una rete di funzioni accentrate e decentrate sarà come regolare la tensione dei raggi per centrare la ruota di una bicicletta: il responsabile amministrativo dell'ente impegnato sul territorio, in raccordo con il suo referente di attività condivideranno non solo i dati di rendicontazione ma anche le pratiche adottate con i rispettivi coordinatori regionali, i quali a loro volta riporteranno eventuali problematicità alla cabina di regia, in un comune percorso di mutuo apprendimento e accrescimento.

Per parafrasare un celebre film, in bici, in montagna come nella vita di tutti i giorni delle nostre comunità, capita di sbagliare, dunque, di cadere, l'importante non è la caduta, ma l'atterraggio: questo sarà tanto più attutito, quanto più ognuno dei soggetti coinvolti sarà disponibile e in grado di farsi carico della sua giornaliera quota di fatica necessaria alla **cura e alla manutenzione del fare e disfare ordinario**.

Mantenendo un riferimento alle metafore sportive, il singolo alpinista e il singolo ciclista è sicuramente impegnato in prima persona e spesso fa la differenza. Ma, con poche eccezioni, è la squadra che può consentirgli di eccellere nel suo ruolo specifico. E se passiamo da esempi di sport individuali a sport di squadra, sono le sinergie tra ruoli e reparti a consentire di andare in gol o in meta o a canestro.

Così, nelle progettualità come quelle di Bella Presenza, **il successo è garantito solo dalla rete e dal suo funzionamento effettivo**. Una rete non semplicemente evocata o programmata (come si fa oggi in tutte le linee progettuali), ma concretamente praticata, con tutte le difficoltà del caso. Una rete che si sperimenta quotidianamente, negli scambi continui, nell'ascolto, nella riflessione comune, nelle collaborazioni in determinate azioni o a sostegno di specifiche situazioni, in confronti anche aspri, nella condivisione di risultati positivi. Una rete che può funzionare solo se c'è la disponibilità di ciascun partner di mettersi in discussione e di cambiare – almeno in parte – il proprio modo di operare.

Questo consente di arrivare alla fine di un progetto con la comune **consapevolezza che ciò che si è costruito – in termini metodologici, di contenuti, ma ancor più di "spirito" – può essere considerato un "capitale sociale" che vale la pena conservare perché ispiri la normale, costante e quotidiana presenza di soggetti che possono continuare a collaborare in uno specifico territorio e, anche, a livello nazionale**. Costituendo in questo modo anche una comunità di soggetti capace di interloquire insieme (e non più separatamente o, peggio, in concorrenza, magari per accaparrarsi risorse scarse) con il sistema istituzionale, le amministrazioni locali, i decisori delle politiche, a tutti i livelli. Nella consapevolezza che una squadra può contribuire a migliorare la qualità della vita del contesto in cui "gioca", facendo felici i tifosi e dando lustro a una città, ma che non può certo da sola cambiare la realtà di quel contesto. Così una squadra di enti impegnati in campo sociale e di professionisti che vi operano può – fuor di metafora – contribuire a risolvere parte dei problemi che in esso si manifestano, ma solo se anche altri, a partire dalle istituzioni pubbliche, fanno la loro parte. In una prospettiva che non sia solamente quella di progettualità che, concepite sempre come progetti a termine, generate da bandi, affidano al terzo settore ruoli e funzioni di supplenza, bensì quella delle politiche di lunga durata e della rete dei servizi pubblici (dalle istituzioni scolastiche ai servizi sociosanitari) strutturati e qualificati.

Tornando a coltivare l'orizzonte (in alcuni contesti ben sperimentato in anni passati) di un **terzo settore operante al fianco dei servizi pubblici con una specifica funzione di sperimentazione e innovazione** e, non ultimo, di **animazione delle comunità di coloro che nei territori abitano**, dei cittadini che debbono diventare i veri "giocatori", i protagonisti nella generazione di legami sociali e di reti di solidarietà estese.

Bella Presenza oltre Bella Presenza

Siamo giunti al termine di questa esperienza. Si conclude qui il racconto, sulla pagina, di Bella Presenza. Siamo convinti che la sostenibilità di un progetto non riguarda solo la ricerca di altri finanziamenti ma la sua capacità di fare in modo che alcune delle sue pratiche o dei suoi metodi – nel nostro caso sperimentati come possibili innovazioni in questi primi quattro anni - diventino e rimangano patrimonio operativo dei suoi attori oltre il limite progettuale. Allo stesso tempo è essenziale sia la capacità di tradurre quello che abbiamo imparato o visto funzionare bene in proposte di policy locale e nazionale. È quanto abbiamo cercato di fare anche con questa pubblicazione.

Sappiamo che se su questo secondo terreno molto dipenderà più che dal nostro impegno dal livello di attenzione e dalle scelte dei decisori, sul primo, le responsabilità saranno tutte nostre. Sappiamo che questo sarà un terreno di valutazione trasversale sul quale misureremo il successo o meno di Bella Presenza. Perché, come più volte abbiamo scritto e concordato, la dimensione qualitativa – culturale e politica – che fin dall'inizio ci siamo dati come obiettivo trasversale alle diverse azioni sta nella capacità di produrre o meno cambiamento

Peraltro, lo abbiamo verificato in corso d'opera, perché è stato evidente, se pur con livelli, ambiti e attori differenti, che le cose belle che riteniamo d'aver fatto sono quelle che sono riuscite, oltre ai risultati immediati, a stabilizzare e a volte a formalizzare una procedura, un processo, una relazione tra attori differenti, superando il consolidato, le cose che nel bene e nel male già prima di Bella Presenza sapevamo fare e praticare.

Una dimensione del cambiamento che riguarda tutti gli attori del partenariato. Siano essi scuole o soggetti del privato sociale e dell'attivismo civico. Insomma, la domanda che ognuno di noi con il suo ente o soggetto o scuola deve farsi è: "Siamo riusciti a cambiare non solo gli altri intorno a noi e il contesto ma anche noi stessi o il nostro ente?"

Siamo consapevoli che, se da una parte tali dinamiche possono essere ostacolate dal contesto amministrativo che abbiamo attorno, o dalle rigidità che a volte caratterizzano le richieste dell'Ente committente, spesso in forte contraddizione con la richiesta di innovazione e messa in gioco che lo stesso propone ai soggetti gestori, d'altra parte non sempre il livello di maturazione e consapevolezza su questi temi è lo stesso per tutti partner del progetto. Soprattutto in un partenariato così ampio come il nostro e su un periodo di quattro anni durante i quali molti attori sono cambiati o hanno cambiato ruolo. Ma non vi è dubbio che anche nel nostro partenariato abbiamo avuto co-presenza di attori "appartenenti" e di attori "utilizzanti". Che non hanno investito davvero sul livello "resiliente", restando ancorati alla priorità di quello "rendicontante".

In linea generale si può dire che oggi i presupposti di sostenibilità, e forse in alcuni casi la sua realizzazione concreta, si hanno nei luoghi operativi e di rete, dentro ai soggetti, che hanno cambiato metodo. Che hanno scelto di superare la strada della frammentazione degli interventi per spingere verso la definizione di contesti integrati, dove ogni attore ha riconosciuto l'altro come reciprocamente necessario a farsi carico della complessità dei bisogni dei destinatari progettuali. Dove c'è stata sincera disponibilità, e per questo cura e manutenzione, al fare insieme e di conseguenza a ragionare in modo diverso. Dove agli specifici è stata privilegiata la presa in carico della complessità.

Insomma, ci siamo detti, per costruire sostenibilità occorre superare il fare "eccezionale" per investire nella fatica necessaria alla cura e manutenzione dell'ordinario. Di una capacità di riflessione che a partire dal "qui e ora" si interroga sulle forme concrete per rendere programmazione di sistema quello che oggi è finanziato come innovazione e sperimentazione. In un processo di continuo aggiornamento e messa in discussione.

Riferimenti sito bibliografici

AA.VV., *Incontrare, raccontare e ascoltare. I Patti di comunità*, 10 giugno 2021 https://comune-info.net/scuole-aperte/incontrare-raccontare-e-ascoltare-i-patti-di-comunita/

Carli S., *Patti educativi di comunità: mettere a sistema il processo, senza standardizzare il prodotto*, in "Vita no profit online", luglio 2021 - http://www.vita.it

Chiappelli T., Gentile M. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Metodi e strumenti di facilitazione degli apprendimenti nella scuola di tutti e di ciascuno*, 2016, Franco Angeli, Milano

Chiappetta Cajola L., Ciraci A., *Didattica Inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Armando, Roma, 2013

Del Bene G., Rossi V., Viaconzi R., *La Comunità Educante. I Patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni editore, Novate Milanese 2021

Don Pasqual Chavez, *Senza una comunità educante, non c'è un'educazione possibile*, 7/12/2018 (online)Maglioni M., *La classe capovolta*, Erickson, Trento, 2014

Favaro G. (a cura di), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Franco Angeli, Milano, 2016

F. Folgherater, *Operatori sociali e lavoro di rete*, Erickson, Trento, 1994

Fondaca (a cura di), *Cittadinanza democratica e educazione civica. Attività e materiali per la scuola secondaria*, Erickson, Trento, 2020

Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Milano 2021https://fondazionefeltrinelli.it/schede/scuola-sconfinata-per-una-rivoluzione-educativa/

Forum Diseguaglianze e Diversità, *Patti educativi territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*, Roma, dicembre 2021 https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/patti-educativi-territoriali-e-percorsi-abilitanti-unindagine-esplorativa/

Istat, Rapporto annuale 2021
https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Capitolo_3.pdf
Capitolo 3, Sezione 3.1 Percorsi di formazione: iscrizioni, conseguimenti e abbandoni.

Istat, Annuario statistico 2021
https://www.istat.it/storage/ASI/2021/capitoli/C07.pdf
Capitolo 7, Istruzione e Formazione.

Istat, accesso ai dati *Istruzione e formazione*
https://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione?dati

Istat, Secondaria II grado – ripetenti per anno di corso
http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=40440

Luongo P., Morniroli A., Rossi Doria M., *Rammendare. Il lavoro sociale e educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma, 2022

Lorenzoni F., *Quei Patti tra scuola e città*, in "Internazionale" 11/10/2020 - https://comune-info.net/scuole-aperte/patti-educativi-tra-scuola-e-citta/

Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca,* Sellerio, Palermo 2011

Milani L., *Lettera a una professoressa,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2010

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori,* Ministero dell'Istruzione, marzo 2022

Piras M., *La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza,* in "il Mulino", 69(2), 2020, pp. 250-257

Rete Educazioni, *Condizioni per un buon Patto educativo di Comunità*, 2021 https://www.educazioni.org/documenti/

Save the Children, *Che cos'è la Comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti*, 12/11/202)
https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti

Vittoria P., *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Sef, Firenze, 2017.

Gli autori

Matteo Aigotti, consigliere di amministrazione della Cooperativa sociale ET di Torino, membro del direttivo di Salesiani per il sociale di Piemonte e Valle d'Aosta. Si occupa da anni del Coordinamento di servizi di prossimità e educativa di strada in particolare nel quartiere di San Salvario (To) per i salesiani del San Luigi.

Emma Amiconi, Presidente di FONDACA, segue da decenni l'ambiente dell'attivismo civico e delle nuove forme di partecipazione e si occupa tra l'altro di progetti di ricerca e consulenza sulla cittadinanza democratica, incrociando attori istituzionali e pubblici, soggetti imprenditoriali e organizzazioni di cittadini. È inoltre esperta di politiche europee di coesione, con particolare riferimento all'area della scuola e della formazione.

Grazia Bellini, formatrice e valutatrice dell'associazione Progetto Arcobaleno, si occupa di processi interculturali, inclusione scolastica e progetti di contrasto alla marginalità sociale.

Michele Caccavo, socio Labins. Presidente, formatore e clinico della concertazione senior dell'A.I.C.C. Impegnato nello sviluppo della metodologia "Clinica della concertazione" - "Laboratorio di etica comunicazionale applicata" che sostiene il lavoro di rete nelle situazioni di disagi multipli e complessi riconoscendo la Forza convocatrice delle famiglie.

Tiziana Chiappelli, PhD, responsabile area progetti e formazione dell'associazione Progetto Arcobaleno, si occupa di processi di inclusione socioeducativa e culturale delle minoranze e di partecipazione attiva in ottica di genere a livello di ricerca e intervento in realtà locali, nazionali e internazionali.

Valerio Damini, amministratore filosofo a detta di alcuni, si occupa per Labins della gestione e del monitoraggio dei contributi e dei finanziamenti. Scrive racconti brevi a tempo perso.

Rossella De Feo è stata dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo Bonghi, periferia orientale della città di Napoli, lavorando a un progetto di scuola quale elemento centrale di una comunità.

Paola Di Martino, metodologa della ricerca presso Dedalus cooperativa sociale, dove si occupa di progettazione, coordinamento e monitoraggio di progetti e interventi per l'inclusione sociale e lavorativa dei migranti.

Paola Giani, presidente dell'associazione Il Nostro Pianeta. Si occupa di orientamento e promozione del successo formativo, migrazioni, partecipazione e cittadinanza globale.

Patrizia Gugliotti, Presidente di Labins - Laboratorio di Innovazione Sociale. Si occupa tra l'altro di progetti e interventi a contrasto della povertà educativa, di programmi per l'inclusione e la cittadinanza attiva per le nuove generazioni.

Jacopo Lascialfari, direttore servizi del Coordinamento Toscano Marginalità, si occupa di contrasto alla grave deprivazione socioeconomica nei servizi di outreach e di prossimità.

Lorenzo Luatti, ricercatore dei processi migratori e delle relazioni interculturali presso Oxfam Italia. Si occupa tra l'altro di progetti e interventi a contrasto della povertà educativa.

Marco Morelli, esperto senior di Fondaca per le iniziative di formazione e informazione sull'attivismo civico e sulla tutela dei diritti di persone in condizioni di esclusione sociale. Si occupa di politiche giovanili con particolare riferimento al servizio civile nazionale, alla lotta all'abbandono scolastico e alla povertà educativa, alla Carta Giovani Nazionale, alla cittadinanza attiva di giovani immigrati.

Andrea Morniroli, amministratore della cooperativa Dedalus e co-coordinatore nazionale con Fabrizio Barca del Forum Disuguaglianze Diversità. Si occupa a livello locale e nazionale di politiche educative, sociali e di contrasto delle povertà.

Agnese Natale si occupa di ricerca, formazione e operatività nell'ambito della partecipazione e dell'empowerment di gruppi e persone in condizione di svantaggio.

Franco Prina, professore di Sociologia giuridica e della devianza dell'Università di Torino, consulente scientifico di Labins per il progetto Nomis, responsabile monitoraggio progetto Bella Presenza.

Patricia Pulido, vicepresidente di Labins. Si occupa di educazione finanziaria emozionale e di alfabetizzazione finanziaria multiculturale in contesti educativi formali e non-formali

Luca Rossano insegnante di lettere presso il Cpia Napoli città 1, I collaboratore del Dirigente scolastico ed esperto in orientamento scolastico e professionale.

Enrico Santero, counselor e coordinatore educativo presso la Cooperativa sociale Emmanuele. Si occupa di progetti di contrasto della povertà educativa e di promozione del benessere dei minori e delle loro famiglie.

Angelica Viola, presidente della cooperativa sociale L'Orsa Maggiore, Napoli. Mediatrice familiare, educatrice e responsabile di sviluppo e promozione di percorsi tesi all'inclusione sociale per persone vulnerabili.

Bella Presenza è un progetto nazionale, coordinato dalla Coop. soc. Dedalus, selezionato da Impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Con le sue diverse attività, realizzate da oltre 60 partner, in quattro anni di attuazione (2018-'22), Bella Presenza ha raggiunto nei territori (Napoli, Arezzo, Firenze, Torino, Cuneo, Racconigi) delle tre regioni coinvolte, più di 7.000 ragazzi e ragazze di cui oltre 1.000 con cittadinanza non italiana o con background migratorio, più di 700 con bisogni educativi speciali e disturbi specifici di apprendimento, quasi 600 appartenenti a famiglie in condizione di grave povertà. Hanno poi partecipato alle attività circa 2.000 nuclei familiari.

I diversi interventi, realizzati in un forte intreccio tra tempo scuola e extra scuola, sono stati co-programmati e realizzati in un lavoro coordinato e spesso congiunto tra dirigenti, insegnanti, educatori, operatori culturali e economici (circa 1.800).

Per quanto riguarda il partenariato e il suo rafforzamento, vi sono state collaborazioni diffuse con altri enti del terzo settore, scuole, istituzioni locali e servizi sociali territoriali. Con alcuni di questi soggetti tali collaborazioni si sono trasformate in un sostanziale ingresso nella rete di partenariato (5 attori), sia in qualità di partner veri e propri, sia con la sottoscrizione di un documento di collaborazione che abbiamo chiamato "Carta dell'Alleanza" (20 attori). Al contrario, dal partenariato iniziale sono usciti 8 soggetti.

Questa pubblicazione si sofferma, con riflessioni e indicazioni operative e di policy, su alcuni significativi spezzoni di questa esperienza.

I partner di Bella Presenza

A Voce Alta, Ass. Angolana Njinga Mbande, Aste & Nodi, ASVAPP, Circolo dei Lettori, Città della Scienza, Comune di Firenze, Comune di Napoli, Comune di Torino, Consorzio socio-assistenziale regionale Monviso solidale, Consorzio socio-assistenziale del Cuneese, Convitto Nazionale "Umberto I", Coop. ET, CTM-Coordinamento Toscano Marginalità, CPIA Napoli Città 1, Dedalus (capofila), Emmanuele s.c.s., Fond. Casa di Carità Arti e Mestie-ri, Fondaca-Fondazione per la cittadinanza attiva, Frantz Fanon, Fraternita dei Laici, Garante diritti minori del Piemonte, I care, I.C. B. Muzzone, I.C. Bonghi, I.C. Don G. Russolillo, I.C. F. Severi, I.C. G. Vasari, I.C. Gozzi Olivetti, I.C. Monta-gnola Gramsci, I.C. Iv Novembre, I.C. Oltrarno Machiavelli, I.C. S. Pertini, I.C. Via Sidoli, I.C.S. Bovio-Colletta, I.I.S. A. Einstein, I.I.S. C.I. Giulio, I.I.S. Galileo Galilei, I.I.S. G. Giolitti, I.I.S. Grandis, I.T.I. Fermi Gadda, I.T.I.S. G. Galilei, I.T.T. Marco Polo, Il Nostro Pianeta, Istituto San G. Evangelista Oratorio Salesiano San Luigi, L'Orsa Maggiore, LAB.IN.S., Liceo S.S. P. Gobetti, Liceo sc. F. Redi, matematiciperlacittà, Museo Diffuso della Resistenza, Oxfam Italia, Progetto Arcobaleno, Proposta 80, Quelli del Bazar, Regione Piemonte- Ass. Welfare, Università degli Studi di Torino, USSM del penale minorile (Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria e Massa Carrara), Tribunale dei minori (To).

https://percorsiconibambini.it/bellapresenza/

https://www.facebook.com/progettobellapresenza