

“Dare
di più
a chi ha
avuto di meno

VOLUME **5**

**I risultati e le
valutazioni**



Progetto **Dare di più a chi ha avuto di meno.**

Percorsi di emancipazione per rimuovere le disuguaglianze educative in contesti territoriali deprivati

(2016-ADN-00204) presentato al Bando “Adolescenza” promosso nel 2016 dall’Impresa sociale *Con i bambini* nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

Il progetto è stato presentato e realizzato da Salesiani per il sociale, già Federazione SCS/CNOS, fondata nel 1993 dai Salesiani d’Italia per coordinare e promuovere gli interventi a favore di minori e giovani in condizione di esclusione e marginalità.

Il progetto è stato predisposto e realizzato in partenariato con 56 organizzazioni tra istituti scolastici, enti locali ed organizzazioni del terzo settore.

Il cofanetto presenta e descrive l’esperienza progettuale realizzata in 15 città italiane, dal 1 settembre 2018 al 30 giugno 2022.

È composto da cinque fascicoli, ciascuno dei quali presenta aspetti diversi del progetto:

- **VOLUME 1** - Il Progetto: obiettivi, azioni, attori ed esperienze
- **VOLUME 2** - Le storie dei protagonisti
- **VOLUME 3** - La proposta educativa: approcci, metodologie ed elementi di innovazione
- **VOLUME 4** - Il lavoro in rete
- **VOLUME 5** - I risultati e le valutazioni

I volumi sono il frutto del lavoro di tutti i soggetti coinvolti nell’esperienza progettuale a livello nazionale e nelle quindici sedi locali: Ancona, Bari, Camporeale (Pa), Cisternino (Br), Corigliano Calabro (Cs), Foggia, La Spezia, Locri-Siderno (Rc), Messina, Napoli, Palermo, Roma, Torre Annunziata (Na), Trapani.

SOMMARIO

NOTA INTRODUTTIVA.....	7
EDUCATIVA FORMALE: ANALISI DEL LAVORO CON I DOCENTI E GLI STUDENTI NELLA SCUOLA.....	9
Una lettura sui risultati dell'intervento.....	9
Chiavi di apprendimento.....	16
EDUCATIVA NON FORMALE: ANALISI DEL LAVORO CON I MINORI FUORI DALLA SCUOLA.....	26
Una lettura sui risultati dell'intervento.....	26
Chiavi di apprendimento.....	31
EDUCATIVA TERRITORIALE: ANALISI DEL LAVORO FORMATIVO CON I GENITORI.....	42
Una lettura sui risultati dell'intervento.....	42
Chiavi di apprendimento.....	44
RIFLESSIONI TRASVERSALI ALLE LINEE DI AZIONE.....	49



Volume a cura di:

Andrea Sebastiani, Marta Rossi, Roberto Maurizio (Salesiani per il sociale)
e Silvia Magistrali (Istituto Italiano di Valutazione).

2022, Salesiani per il sociale, Roma

La presente pubblicazione è stata realizzata da Salesiani per il sociale, nell'ambito del Progetto Dare di più a chi ha avuto di meno, finanziato dall'Impresa sociale Con i bambini (2016-ADN-00204).



Via Umbertide, 11 - 00181 Roma - Tel. 06.78.27.819

Finito di stampare: Maggio 2022

I cinque volumi contenuti nel cofanetto presentano l'esperienza che Salesiani per il sociale, insieme a 56 partner locali, ha realizzato dal 1.9.2018 al 30.6.2022 in 14 città italiane: Ancona, Bari, Camporeale (Pa); Cisternino (Br), Corigliano Calabro (Cs), Foggia, La Spezia, Locri-Siderno (Rc), Messina, Napoli, Palermo, Roma, Torre Annunziata (Na); Trapani.

Il progetto è stato pensato dopo la pubblicazione del Bando "Adolescenza" promosso nel 2017 a dell'Impresa Con i bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. L'impresa e il bando sono stati una grande opportunità per occuparsi in modo serio degli adolescenti e delle loro esigenze e, soprattutto, delle problematiche connesse alla partecipazione alla vita scolastica. Il progetto nasce a partire dal contatto diretto di molti educatori e animatori impegnati in realtà salesiane da anni presenti in Italia, con interventi, servizi e progetti rivolti a bambini e bambine, ragazze e ragazzi con l'intenzione di riequilibrare opportunità e ridurre le disuguaglianze sociali esistenti.

Il progetto: Dare di più a chi ha avuto di meno - Percorsi di emancipazione per ri-muovere le disuguaglianze educative in contesti territoriali deprivati (2016-ADN-00204) è stato pensato e predisposto per modificare i processi di trasmissione intra ed extra familiare della povertà educativa e della deprivazione culturale contrastando le disuguaglianze sociali che molti/e ragazzi/e vivono e che concorrono ad accrescere le loro difficoltà nei percorsi di crescita.

Il **primo fascicolo** presenta il progetto nella sua totalità, ovvero finalità e obiettivi, struttura organizzativa, dimensioni metodologiche e di approccio, strumenti ed interventi, soggetti coinvolti. Di tutto nel fascicolo si dà conto sia in termini prospettici, ovvero, quanto era stato scritto nel testo del progetto presentato alla valutazione dell'Impresa Con i bambini ma, anche, i principali risultati ottenuti sotto il profilo dei principali numeri di soggetti coinvolti o come attori professionali o come beneficiari.

Il **secondo fascicolo** è dedicato alle storie di beneficiari, ragazzi, genitori e docenti e attori, operatori (docenti, educatori, animatori). Sono presentati piccoli contributi raccolti nel corso degli anni e già condivisi sui social che, in questa sede, acquistano un altro valore, ovvero strumento per cogliere punti di vista diversi di fronte alla stessa esperienza sociale ed educativa.

Il **terzo fascicolo** presenta e riflette sulle esperienze educative messe in atto nelle

sedi, in particolare l'esperienza del supporto scolastico extrascolastico, i laboratori digitali, il mentoring e i laboratori di progettazione partecipata. Di ciascuna esperienza sono descritti gli aspetti teorici e metodologici ma anche l'applicazione concreta nei tre anni di progetto, con la messa a fuoco di elementi di caratterizzazione scientifica.

Il **quarto fascicolo** prende in esame il tema delle reti e delle alleanze nelle comunità a favore dei bambini e dei ragazzi che sono state essenziali nello sviluppo del progetto in ciascun contesto e lo saranno ancora di più nella prospettiva di consolidare le reti e gli investimenti a favore degli adolescenti.

Il **quinto fascicolo**, infine, traendo spunti dal lavoro di monitoraggio svolto nel corso del progetto dall'Istituto Italiana di valutazione, presenta i principali risultati della valutazione delle attività con particolare attenzione agli aspetti qualitativi.

A completamento del cofanetto Salesiani per il sociale ha prodotto un video documentario che sarà possibile vedere dal sito www.salesianiperilsociale.it

Chi è interessato a sapere di più sul progetto può scrivere alla seguente mail: segreteria@salesianiperilsociale.it

Sempre a questo indirizzo mail potrete inviare considerazioni e riflessioni sul progetto a partire dalla lettura dei fascicoli. Ringraziamo tutti coloro che avranno piacere di dare un proprio contributo in tale senso.

Infine, con l'occasione, Salesiani per il sociale ringrazia tutti gli istituti scolastici che hanno collaborato nelle sedi, i loro dirigenti e i docenti, e gli enti locali con cui abbiamo potuto collaborare. Ringraziamo tutti gli adolescenti con cui siamo entrati in relazione con le diverse attività, ringraziamo anche le molte famiglie che hanno partecipato all'avventura e tutti gli operatori che hanno investito tre anni della loro vita, con entusiasmo, passione e competenza a favore dei minori.

Da ultimo, un grandissimo grazie all'Impresa sociale Con i bambini. Il bando Adolescenza è stato una sfida e il progetto pensato, presentato e realizzato dimostra che è possibile pensare in grande, desiderare qualcosa di importante: elaborare un progetto da realizzare in 15 città italiane appartenenti a 7 regioni diverse, rivolto a docenti, studenti, adolescenti, genitori, comunità non è stato per nulla facile e la pandemia da coronavirus nel 2020 ha ulteriormente reso complicato e difficile tutto. Ci sembra, però, di poter affermare con serenità ed umiltà, che la sfida è stata raccolta e che i risultati raggiunti sono stati significativi e importanti.

Nota Introduttiva

Questo volume si propone di dare conto, in chiave valutativa, dei principali risultati conseguiti dal progetto nel corso di oltre tre anni di sperimentazione. L'intento è quello di evidenziare le scelte strategiche e i meccanismi operativi che, attraverso un esercizio di verifica continua che ha posto le equipe nella condizione di interrogarsi, mettersi in discussione e interpretare le proprie direzioni di lavoro, consentono oggi di tracciare importanti apprendimenti relativi ai processi educativi ed i loro destinatari, che riteniamo offrire elementi di validità e riflessione anche oltre il perimetro dell'esperienza Dare Di Più.



Il volume presenta una analisi specialmente focalizzata sul lavoro condotto con i minori e i docenti in ambito scolastico (linea educativa formale), con i minori fuori dall’ambito scolastico (linea educativa non formale) e con i genitori (linea educativa territoriale). Le analisi sul lavoro di progettazione/programmazione che ha coinvolto le agenzie educative del territorio viene invece affidato al Volume 4 della collezione.

Per ciascuna azione condotta con i destinatari presentiamo i principali esiti ricavati dalla valutazione degli interventi (*lettura dei risultati*), evidenziando gli aspetti di funzionamento ed efficacia del lavoro educativo ma anche le criticità e gli ostacoli che gli operatori hanno dovuto gestire, seguiti da alcuni punti (*chiavi di apprendimento*) che sintetizzano le lezioni maturate dal progetto dall’avvio alla sua fase di chiusura. Per dare voce direttamente ai professionisti che hanno curato il lavoro nelle sedi territoriali, il testo riporta anche stralci ricavati dalle relazioni periodiche consegnate dalle equipe all’ente valutatore. Rileggere in chiave interpretativa gli accadimenti (positivi e negativi) che hanno caratterizzato lo sviluppo delle azioni ci consente di riflettere sulle modalità di miglioramento ed esportazione delle pratiche di lavoro, nel tentativo di dare alla sperimentazione una dignità trasmissiva rispetto alle strategie di contrasto ai fenomeni di povertà educativa e culturale.

Il volume si conclude con alcune riflessioni trasversali alle diverse linee di azione, in una sintesi ragionata sulle soluzioni – strategiche ed operative – che possono meglio sostenere la progettazione educativa orientata a temi e destinatari analoghi a quelli intercettati da Dare Di Più.

Educativa formale: analisi del lavoro con i docenti e gli studenti nella scuola

Una lettura dei risultati dell'intervento

Sin dal primo anno è stato registrato un diffuso apprezzamento da parte degli istituti scolastici per la proposta formativa a loro indirizzata. Più in generale, le dirigenze scolastiche hanno riconosciuto nel progetto un'opportunità per il rinnovamento e la crescita delle competenze delle scuole e per restituire alle istituzioni educative competenze e strategie a sostegno dei percorsi di crescita soprattutto, di ragazze e ragazzi in condizione di povertà educativa per i quali la scuola fa certamente più fatica a investire risorse economiche e professionali. Inoltre, la valenza del progetto è stata riconosciuta anche nell'occasione per la scuola di reimmettersi in reti e collaborazioni locali con altre risorse e agenzie educative del territorio, contribuendo a ridurre la frammentazione degli interventi e ad avviare processi di rafforzamento e contaminazione degli ambienti di crescita dei minori, siano essi contesti di apprendimento formale o informale.

I corsi di formazione così come la proposta di counseling ai Consigli di Classe, hanno raccolto numerose adesioni e i docenti si sono espressi subito favorevolmente anche sulla proposta educativa indirizzata agli studenti (per quanto attiene ai laboratori realizzati a scuola ma anche rispetto alle linee di intervento nei contesti educativi non formali), offrendo piena collaborazione per l'individuazione dei minori da coinvolgere nelle attività e per

la pianificazione delle stesse. Nel merito dei contenuti formativi, gli operatori hanno riportato un diffuso interesse a partecipare alla definizione delle tematiche da esplorare, elaborate in modo condiviso a partire dalle esigenze contingenti dei diversi contesti scolastici e nel corpo docenti. Questo importante contestualizzazione dei contenuti della formazione si è tradotta, nel corso del primo biennio, in una ampia eterogeneità di approfondimenti teorici ed esperienze condivise, che come descritto in dettaglio nel Volume 1. Rispetto alle metodologie formative proposte, i docenti hanno particolarmente apprezzato, oltre alle metodologie attive, il poter disporre di spazi e occasioni, valutati come poco praticati, ma di grande utilità, di dialogo e confronto con i colleghi. Disporre di un tempo e di uno spazio che favorisse l'emersione di strategie efficaci di insegnamento in contesti di disagio ed il supporto, nella condivisione di esperienze difficili o critiche, di una figura esperta in grado di offrire contributi per rileggere, reinterpretare e riorientare le scelte educative e didattiche è stato molto apprezzato.



DARE DI PIÙ
A CHI HA AVUTO
DI MENO

Tale riscontro positivo è confermato anche dall'interesse manifestato dai docenti a continuare la formazione, confermando la propria partecipazione ai percorsi tematici tra primo e secondo anno (la metà degli oltre 1.000 docenti coinvolti nel percorso di formazione ha aderito sia al Corso Base che al Corso di Consolidamento), ma anche chiedendo al progetto di prevedere l'inserimento di figure educative e sociali all'interno della scuola, a sostegno del lavoro educativo quotidiano e quale 'supporto in corso d'opera' per sedimentare i metodi e le strategie educative e didattiche apprese durante il percorso formativo.

Se il percorso con gli insegnanti ha dimostrato di raccogliere un'adesione soddisfacente, vale la pena sottolineare che sono i docenti maggiormente motivati e interessati ad essersi 'fatti avanti' nel primo anno e abbiano proseguito poi nelle azioni sul secondo anno, esauendo di fatto, nella maggior parte dei contesti, il bacino di interesse e disponibilità delle scuole. Nel primo anno di progetto molte energie e sforzi sono stati dedicati alla costruzione delle condizioni di realizzazione delle azioni e al lavoro con i gruppi di studenti e con gli insegnanti agganciati, ma meno efficace è stato invece il processo di costruzione di visibilità e consenso del progetto stesso nelle scuole e tra i docenti non coinvolti direttamente. Questo esito è legato, oltre evidentemente a fattori personali che influenzano la visione pedagogica dei docenti ed il loro interesse ad esplorare nuove soluzioni educative, ad un tipico 'sovraccarico' di iniziative e progettualità extra curriculari di cui le scuole sono investite. Il rischio di bulimia progettuale non solo rischia di saturare le disponibilità dei docenti e di spazi/tempi in cui pianificare e realizzare le azioni progettuali, ma genera una disponibilità parziale da parte delle scuole stesse ad accogliere e promuovere progettualità. D'altra parte, se è vero che le scuole manifestano un certo affaticamento e

sovraccarico, la possibilità stessa per le scuole di stare dentro a progettualità territoriali complesse è occasione importante, per riconoscimento stesso delle scuole, per entrare in relazione con risorse, competenze e interlocutori in grado di sostenere e potenziare il loro lavoro.

Le équipe di progetto, al termine del primo anno, si sono anche confrontate sull'opportunità o meno di affidare la formazione ad esperti esterni, non membri cioè delle équipe locali: se la co-progettazione dei contenuti formativi con gli insegnanti rappresenta una precisa scelta di contestualizzare e specificare la formazione in relazione ai bisogni specifici locali, 'esternalizzare' la formazione a professionisti che poco conoscono il progetto, le sue finalità, la sua articolazione e le importanti connessioni tra linea formale, non formale e territoriale, rischia di non facilitare l'accompagnamento dei docenti a decentrarsi dal loro specifico scolastico e ad entrare in relazione anche con i soggetti e le attività delle linee Educative non formali e territoriali, a sostegno di un accompagnamento educativo dei minori integrato e articolato. Si è condivisa a questo proposito la necessità di dedicare maggiore attenzione all'esplicitazione, con le scuole e con i formatori, dei presupposti teorici e pedagogici che guidano il progetto, valorizzando i principi dell'educazione salesiana e delle sue declinazioni metodologiche specifiche.

Nel merito invece, dei laboratori educativi realizzati nelle classi, il coinvolgimento dei docenti e un lavoro formativo preventivo con loro è stato un fattore strategico importante per conoscere i bisogni educativi dei ragazzi e delle classi, le risorse e le criticità dei singoli e dei gruppi classe e per poter quindi, progettare interventi mirati e specifici rivolti agli alunni. Anche per questo moti-

vo, i laboratori educativi realizzati nelle scuole, così come i percorsi formativi per docenti, si sono molto differenziati tra le diverse sedi, tanto per i contenuti proposti, quanto per le modalità attuative.

L'elemento certamente trasversale a tutti i laboratori realizzati a scuola è stato 'l'utilizzo di un linguaggio mediatore': che fosse il linguaggio artistico, del corpo, musicale o teatrale, tutti i laboratori hanno utilizzato con gli studenti un linguaggio che veicolasse il pensiero emotivo, la comprensione di sé e la proiezione nella relazione con l'altro (l'adulto, il compagno), facilitando la presa di parola, il coinvolgimento e la libera discussione. Così come per gli insegnanti, anche ragazze e ragazzi, nel lavoro che gli è stato proposto di emersione e gestione dell'emotività quale passo necessario per

poi lavorare su altre dimensioni quali l'autostima, la motivazione e l'autoefficacia (declinate nei percorsi “Io Valgo”, “Io Voglio”, “Io Posso”), hanno esplicitato con molta evidenza il bisogno di spazi di parola, di ascolto e di dialogo con adulti disponibili e presenti. Lavorare con modalità laboratoriale, utilizzare anche strumentalmente diversi linguaggi, sono state scelte metodologiche efficaci per facilitare, nei gruppi e tra i ragazzi, il transito da situazioni di resistenza e diffidenza ad atteggiamenti di maggior apertura e collaborazione.

Non meno importante si è rivelata la capacità degli educatori di far evolvere la relazione educativa da una iniziale diffidenza a progressivi avvicinamenti e affidamenti. È utile richiamare, come evidenziato nel Volume 1, la scelta delle equipe di non assumere in origine una direttrice comune nella selezione dei destinatari dei laboratori: in alcune sedi si è scelto di lavorare con gruppi



classe, identificati in accordo con i docenti, in altre sedi si è scelto di lavorare con gruppi creati ad hoc a partire dalle segnalazioni di situazioni di maggiore vulnerabilità. In sede di focus valutativo, si è discusso con gli operatori del rischio, nella situazione di costituzione di gruppi di ragazzi 'segnalati' dalla scuola, di generare una sorta di ghettizzazione, di connotare il progetto come molto indirizzato al contrasto alla devianza e di rinforzare, paradossalmente, la percezione di fragilità e di disagio dei ragazzi coinvolti. Quegli studenti che sono stati invitati a partecipare ai laboratori su 'segnalazione' degli insegnanti, hanno inizialmente raccolto l'iniziativa non come opportunità, ma come obbligo o comunque, come vincolo scolastico. Gli interventi condotti con le singole classi (soluzione scelta dalla maggior parte delle sedi) hanno raccolto, in avvio, per lo più atteggiamenti passivi e diffidenti che molto hanno affaticato l'apertura e l'attivazione del gruppo. Ciò nonostante, con il prosieguo delle attività, le ragazze e i ragazzi hanno dimostrato entusiasmo per i laboratori proposti, unito ad un crescente senso di attaccamento alle figure degli educatori, da cui la preoccupazione che le attività non proseguissero negli anni successivi e di essere in qualche modo 'abbandonati'. I percorsi hanno dato modo alle conoscenze personali e relazionali dei minori di trovare conferme e forme più definite, in termini di consapevolezza individuale e di accettazione reciproca. In numerosi casi i ragazzi e le ragazze hanno mostrato cambiamenti attitudinali evidenti, accompagnati da tensioni verso una maggiore autodeterminazione. Nell'insieme gli educatori raccontano evoluzioni inizialmente contrassegnate da una notevole fatica dei partecipanti ad andare in profondità, a riflettere su sé ma, anche, a dialogare e condividere con altri emozioni e pensieri per la paura di esporsi e ricevere giudizi negativi.

Chiavi di apprendimento

Curare la dimensione della collaborazione

Un aspetto che sicuramente ha facilitato la realizzazione delle attività di progetto, in ambito scolastico ed extrascolastico, risiede nella scelta di condividere con i docenti e le istituzioni scolastiche, sin dalle fasi di avvio, l'impianto teorico e metodologico dell'intervento. Spesso viene sottovalutata l'importanza di dedicare il giusto tempo ad introdurre obiettivi, traguardi attesi e processi operativi agli attori interessati dallo sviluppo di un intervento educativo (siano essi diretti fruitori o figure di mediazione per raggiungere altri destinatari). Un coinvolgimento efficace richiede l'introduzione agli assunti su cui si basa la progettazione, la discussione attorno al significato delle sue finalità, dei suoi strumenti e dei ruoli che i diversi interlocutori sono chiamati ad assumere. Offrire ai docenti un quadro di riferimento completo circa le linee di intervento e i nessi di collegamento tra le diverse azioni ha consentito un buon grado di coinvolgimento di (uno dei) contesti di sviluppo dell'intervento, favorendo l'attenzione anche su quelle azioni non strettamente realizzate a scuola, ma comunque indirizzate ai 'ragazzi e ragazze della scuola'.

“Si evidenzia dunque una maggiore fluidità di accesso al progetto da parte della scuola, alla luce di una conoscenza ormai collaudata delle dinamiche e prassi. Propositiva e attenta è stata inoltre la loro guida in merito alle lacune didattiche/ metodologiche/ relazionali dei minori segnalati che non si è limitata dunque alla sola comunicazione formale ma ha visto gli stessi docenti coinvolti in un confronto “sentito” con noi operatori affinché l'efficacia del supporto educativo fosse massima”

VOLUME 5 – I risultati e le valutazioni

“La collaborazione avviata nel primo anno con le figure educative e sociali sta certamente facilitando la collaborazione e “gli ingressi” degli operatori nelle scuole”

“Per quanto riguarda i laboratori a scuola, nel primo anno di progetto si è sperimentato il timore verso la figura dell’educatore in aula. Alcuni docenti avevano paura di essere giudicati e ci tenevano a sottolineare la difficile gestione legata a un gruppo classe complicato. Grazie a un lavoro di collaborazione e di dialogo con i docenti la seconda annualità del progetto ha visto un grande interesse nel voler continuare”

“Diversi i segnali positivi che consolidano il lavoro dell’anno precedente, ad esempio: alcuni docenti hanno riproposto la disposizione dell’aula o le attività ad altri gruppi classe, e in molti hanno fatto richiesta del laboratorio per la propria classe”



Collaborazioni proficue e sinergie significative dipendono, inoltre, dal credito di fiducia che l'azione riesce a garantire nel rapporto tra personale scolastico e operatori, sostenuto oltre che dalla piena acquisizione del mandato progettuale, anche e soprattutto dal riconoscimento reciproco di ruoli e competenze. Nei mesi di lockdown e soprattutto in fase di riapertura, da alcune scuole sono pervenute richieste di interventi di supporto psicologico per gli adolescenti che più hanno sofferto l'isolamento generato dalla pandemia, per le famiglie meno dotate di forme e risorse di aiuto e per i docenti. Richieste di aiuto che, al di là della pertinenza con gli obiettivi e le azioni del progetto, dicono proprio di questo credito di fiducia costruito, tale per cui il progetto e i suoi operatori sono percepiti come risorse importanti. A questo rafforzamento della relazione fiduciaria e collaborativa tra progetto e scuole, ha certamente contribuito anche la scelta di alcune sedi di garantire continuità nelle figure dei professionisti (educatori, formatori) che hanno condotto le attività a scuola. La continuità di operatori ed operatrici facilita e sostiene la costruzione di buone relazioni e buone collaborazioni.



“L’aver scelto di coinvolgere in parte gli stessi professionisti dello scorso anno ha facilitato molto la situazione in quanto c’era già una buona alleanza educativa”

“Efficace quest’anno l’attività del counselling ai consigli di classe, abbiamo percepito all’inizio la difficoltà e la paura delle scuole nell’accogliere una figura esterna all’interno dei loro consigli. Avendo percepito tale difficoltà, avevamo scelto di affidare il counselling all’esperto dei corsi docenti che aveva già svolto le attività nella precedente annualità. Questo ha permesso di continuare quel lavoro esperienziale che alcuni docenti portavano ai corsi, con l’intero consiglio classe”

La collaborazione e la fiducia generata tra docenti e operatori di progetto, possono contribuire infine ad alleggerire la formalizzazione delle procedure essenziali per la sussistenza dell’intervento: ne è un esempio la velocizzazione di alcuni adempimenti burocratici (quali i vincoli formali relativi alla tutela della privacy) che spesso vengono utilizzati quali scudi protettivi verso temute ingerenze, ma che nella fiducia e nella convergenza di significati e finalità del progetto, hanno assunto il giusto peso senza diventare ostacolo ai processi di lavoro con ragazze e ragazzi.

Lavorare su un tempo ‘disteso’ e su uno spazio collettivo

Un orizzonte di lavoro di medio-lungo periodo (almeno superiore ad una annualità) è una seconda condizione importante non solo per consolidare i rapporti di collaborazione sopra richiamati, ma anche per accompagnare le scuole a spostare il proprio focus di attenzione e interesse dai propri bisogni formativi,

ai percorsi di crescita dei ragazzi. Lavorare, a partire dal primo anno, sui bisogni formativi degli insegnanti per poi proseguire alla definizione condivisa di strategie e approcci più in generale rivolti alla comunità scolastica, ha permesso di:

- agganciare i docenti anche sulle altre parti del progetto, chiedendo il loro interesse e coinvolgimento nella progettazione degli interventi con i ragazzi (anche oltre la scuola);
- rendere più ‘fluida’ l’ingresso di operatori sociali ed educativi, non più percepiti come figure esterne che entrano a scuola per realizzare interventi specifici e delimitati, ma come partner di un lavoro educativo che si declina dentro e fuori la scuola;
- riformulare l’oggetto di lavoro comune: valore del progetto non è (solo) sostenere i percorsi scolastici di studenti e studentesse, ma offrire percorsi educativi significativi e agevolare il processo di crescita globale, di cui il rendimento scolastico è un tassello.

Anche la metodologia di lavoro laboratoriale sperimentata con i docenti conferma la necessità di adottare strategie formative che, in discontinuità spesso con le traiettorie di lavoro degli insegnanti e tra insegnanti, consentano di interpretare la formazione come ricerca, come esercizio riflessivo sulle pratiche e come ricerca e trasformazione di saperi e capacità spesso impliciti, che nel dialogo e nel confronto con colleghe e colleghi, emergono e si fanno occasione di apprendimento.

Tre criteri emergono quali dimensioni di qualità e di efficacia delle azioni formative con i docenti:

- la dimensione laboratoriale: caratterizzata da una formazione non frontale, ma partecipata in cui i docenti sono coautori della costruzione del sapere e delle competenze;
- la dimensione esperienziale: sono i materiali portati dai do-

centi, gli 'episodi' esperiti e narrati, le pratiche professionali che costituiscono quel 'fare' sul quale sviluppare pensiero riflessivo e ricerca di possibili trasformazioni;

- la dimensione di gruppo: Il gruppo è più volte richiamato come dispositivo e strategia formativa importante per sostenere l'ascolto, l'accoglienza delle fatiche degli insegnanti e per attivare spazi di esercizio di quella intelligenza collettiva attraverso cui uscire dall'isolamento personale e professionale e rigenerare il proprio agire professionale. Un lavoro collettivo e collegiale di cui la scuola ha poca esperienza e dimestichezza, ma di cui ne percepisce l'urgenza e il valore.

“Da gennaio a febbraio le metodologie predilette sono rimaste quelle di tipo circolare, ossia, di coinvolgimento del gruppo insegnanti rispetto ai contributi esperienziali, piuttosto che una didattica asimmetrica basata su lezioni solo frontali e poco contestuali”.



“Le metodologie usate sono state varie: circle time, brainstorming, tecniche di gioco tipiche salesiane. Siamo partiti spesso da testi, da frasi, brani di canzoni con significati e valori e vicino ai giovani. Insieme abbiamo visto il film “stelle sulla terra” per affrontare insieme il ruolo e la figura del docente in relazione alla diversità dei singoli alunni presenti. Partire da attività ha permesso a tutti un’attiva partecipazione”

La stessa rilevanza assume il gruppo e la sua composizione nel lavoro portato avanti con gli studenti. Dopo il primo anno di sperimentazione le sedi hanno declinato in modo differente il laboratorio motivazionale, soprattutto nella definizione dei target: a partire dal secondo anno anche le sedi che hanno avviato il percorso con ragazze e ragazzi di classi diverse hanno valutato l’opportunità di rivedere la scelta a favore di un lavoro orientato ai gruppi classe. Le ragioni sono strettamente connesse ad alcune dimensioni di qualità specifiche:

- nel corso dei tre anni, lavorare con uno stesso gruppo permette all’educatore di acquisire e aggiornare la conoscenza di ragazze e ragazzi e delle loro dinamiche, seguendone gli sviluppi, le trasformazioni e aggiornando quindi l’intervento in modo quanto più funzionale e contestualizzato;
- si generano pensieri, cambiamenti, si elaborano strategie che possono trovare sviluppi e trasferibilità nella ‘vita della classe’, anche oltre le ore limitate di laboratorio;
- un lavoro con il gruppo classe ingaggia maggiormente anche gli insegnanti che possono essere coinvolti, direttamente o indirettamente, nell’elaborare nuove strategie;
- lavorare con gli stessi gruppi classe per almeno due anni permette di uscire da una logica di sporadicità e frammentarietà che spesso caratterizza gli interventi nelle scuole;

- non si alimentano o rinforzano ‘rappresentazioni ghettizzanti’ rispetto alle ragazze e ai ragazzi, in quanto destinatari del progetto sono le classi e non studenti ‘segnalati’ dalla scuola;
- ragazze e ragazzi riescono a percepire, nel tempo lungo, l’utilità e il valore del lavoro che gli viene proposto;
- è più semplice da un punto di vista organizzativo perché ci si interfaccia, nella programmazione, con l’orario scolastico di una unica classe.

“Il laboratorio con i minori della scuola secondaria di secondo grado è stato avviato con gli/le stessi/e ragazzi/e dell’anno scorso (un aspetto di continuità molto importante)”.

“Per quanto riguarda il laboratorio con i ragazzi, anche quest’anno la scuola ha scelto una classe e non un gruppo misto. Grazie alla collaborazione dei docenti il laboratorio è stato impostato e percepito fin da subito come un’opportunità”.

“Per quanto riguarda i laboratori educativi per i ragazzi, durante la seconda annualità si è preferito scegliere come destinatari gli alunni di un’intera classe, così da favorire la collaborazione e l’integrazione, evitando possibili dinamiche di ghettizzazione”

Presidiare l’articolazione comunicativa e organizzativa dell’intervento

Un altro apprendimento che il progetto ha messo a fuoco sin dalle fasi iniziali, che ha trovato conferma nell’intero corso di sviluppo delle azioni, riguarda la necessità di curare con grande meticolosità, nel lavoro con le scuole, la dimensione organizzati-

va e comunicativa. Se per un verso, le scuole hanno ritmi e tempi di lavoro molto scanditi e definiti, per un altro verso, rischiano di attuare modalità confusive o caotiche laddove bisogna procedere alla programmazione di azioni e interventi trasversali ai tempi di lavoro delle singole classi. E questo accade non solo perché il funzionamento della scuola è centrato e organizzato sull'orario della classe e del singolo docente e sono pochi i tempi e gli spazi previsti per attività trasversali o che prevedono la partecipazione di più docenti o di ragazzi e docenti anche di classi diverse, ma anche per una certa fragilità dei processi comunicativi interni.

Con le scuole è assolutamente necessario programmare con anticipo, ed è necessario curare e accompagnare i processi comunicativi interni, sostenendo anche i docenti coinvolti in queste funzioni.

“Essere partiti un po' prima con i laboratori ha evitato sovrapposizioni con iniziative della scuola e favorito la partecipazione”

“Permangono ancora le difficoltà di invio da parte delle scuole soprattutto per quanto concerne la comunicazione interna sulla possibilità per i ragazzi di partecipare. Da una parte con



DARE DI PIU'
A CHI HA AVUTO
DI MENO

le insegnanti presenti alla cabina di regia si procede in modo integrato, dall'altra ad altri insegnanti (quindi a diverse sezioni) non arriva una comunicazione efficace”.

A sostegno dei processi organizzativi e comunicativi interni alle scuole, ma strategici nel facilitare e sostenere l'integrazione del progetto con le attività didattiche, diventa importante anche riuscire quanto più possibile a prefigurarsi una molteplicità di soggetti e interlocutori con i quali interfacciarsi e interagire soprattutto nei processi di negoziazione delle finalità e delle strategie progettuali. È importante differenziare e diversificare le interazioni e le collaborazioni, internamente alla scuola, cercando di costruire passaggi informativi, comunicativi, organizzativi non solo con il 'referente' di plesso, ma con altri docenti, con i consigli di classe, con i coordinatori e valorizzando anche i docenti che partecipano alla formazione quali mediatori e facilitatori stessi dei processi interni. Perché il progetto possa essere assunto dalla scuola (e non solo da alcuni docenti) è necessario che venga assunto nelle sue finalità e nelle sue dimensioni operative, dai diversi soggetti e dispositivi organizzativi che compongono la scuola.

“I laboratori sono stati preceduti da un periodo di osservazione dei gruppi classe in diversi orari e giorni per incontrare tutti i docenti. Questa scelta ha permesso all'educatore di vedere i comportamenti dei ragazzi con i diversi insegnanti. Dopo il periodo di osservazione l'educatore ha rivisto l'intero consiglio di classe, riportando le proprie osservazioni e scegliendo insieme i giorni e i docenti con i quali attivare gli incontri laboratoriali. Questa scelta metodologica ha garantito la partecipazione di tutti i docenti e non ha legato il tutto agli insegnati che hanno più ore”

Educativa non formale: analisi del lavoro con i minori fuori dalla scuola

Una lettura dei risultati dell'intervento

Per garantire efficacia ai processi di contrasto dell'impo-
verimento culturale ed educativo, il progetto ha
promosso numerosi percorsi aggregativi e ricre-
ativi in orario extra curricolare, per la cui
descrizione rimandiamo ai contenuti
del Volume 1. I laboratori di sup-
porto allo studio, i laboratori



teatrali, i laboratori di saperi digitali e i tornei sportivi sono stati pensati per offrire opportunità educative di qualità a supporto dei processi di crescita dei ragazzi e di sviluppo delle loro competenze trasversali (motivazione scolastica e metodo di studio, ma anche spirito di iniziativa, socialità, solidarietà e propensione al lavoro di gruppo).

Inizialmente, l'ingaggio dei ragazzi è risultato più difficile di quanto previsto. L'ipotesi di partenza era di promuovere iniziative aperte alla partecipazione di gruppi eterogenei formati tanto da ragazzi segnalati dalle scuole (idealmente quegli stessi studenti già coinvolti nei laboratori scolastici), quanto da giovani residenti nei quartieri limitrofi alle sedi e/o che già frequentano le sedi di progetto. Trattandosi di iniziative extra scolastiche, le equipe locali hanno previsto un passaggio preliminare con le famiglie, finalizzato a condividere gli obiettivi educativi e le modalità di lavoro tanto con gli stessi genitori, quanto con i ragazzi. La condivisione del progetto con i genitori, formalizzata attraverso la sottoscrizione di un Patto Educativo, costituisce il meccanismo fondamentale non tanto e non solo per avallare il lavoro educativo con i minori, ma soprattutto come primo passaggio per introdurre i nuclei famigliari in un percorso di potenziamento del proprio ruolo educativo.

Nella mediazione con i genitori, spesso difficilmente raggiungibili, la scuola era stata immaginata come tramite e mediatore importante per agganciare le famiglie, laddove la relazione non risultasse compromessa. In fase di avvio e realizzazione delle attività, in molti contesti scolastici, la relazione tra famiglie e scuola si è rivelata assai critica e spesso compromessa. Numerose famiglie si sono rese inizialmente poco reperibili o indisponibili a parteci-

pare a incontri di presentazione della proposta progettuale, probabilmente con la motivazione che molti dei ragazzi ‘segnalati’ dalla scuola perché in condizione di povertà educativa, erano già coinvolti in progettualità specifiche o in attività extra scolastiche a sostegno dei loro percorsi di crescita. Questa diffusa difficoltà di aggancio dei minori e delle famiglie ha richiesto alle equipe un importante sforzo di ripensamento delle strategie di contatto e ingaggio dei destinatari del progetto. Si è scelto, in alcune sedi, di provare a intercettare le famiglie non convocandole in incontri ad hoc, ma cercando di incontrarle in quei luoghi e in quei momenti informali ‘di passaggio’ della vita scolastica (per esempio, all’ingresso o all’uscita di scuola, durante la consegna delle pagelle...).

Il servizio di supporto allo studio è l’iniziativa che ha raccolto il maggior numero di iscrizioni, ma ha incontrato notevoli rallentamenti e difficoltà laddove la scuola ha dovuto raccogliere le autorizzazioni al trattamento della privacy dei minori, autorizzazione necessaria per trasmettere i nominativi dei ragazzi agli educatori del progetto. Una fatica dovuta da un lato, certamente a una difficoltà insita nella raccolta stessa di modulistica firmata soprattutto con genitori e famiglie poco partecipi alla vita scolastica dei figli. Per un altro verso, la fatica incontrata nella raccolta dei moduli privacy è stata letta dagli operatori di progetto, come fatica degli insegnanti a farsi tramite e promotori del progetto con le famiglie. Inoltre, come già precedentemente detto, la numerosa offerta di iniziative per le scuole determina una eguale congestione di possibilità per gli studenti, che si trovano a valutare una serie forse troppo ampia di scelte educative e ricreative per il loro tempo extra scolastico, con il rischio paradossale di appiattimento del valore e della leggibilità delle proposte.



L'incontro con questa criticità ha avviato una delicata, ma necessaria, dinamica di confronto e chiarimento con le scuole rispetto agli obiettivi dell'intervento, alle aspettative della scuola e alle aspettative dei genitori e alla necessità di trovare delle negoziazioni tra aspettative talvolta anche molto divergenti. È stato importante rappresentare alle scuole così come alle famiglie ed ai destinatari minori, che il lavoro extra scolastico non si proponeva di raggiungere traguardi ascrivibili unicamente al rendimento scolastico, ma piuttosto al già richiamato sviluppo personale e socio-relazionale, laddove invece le preoccupazioni manifestate da molti genitori e docenti sembravano principalmente legate al miglioramento dei risultati scolastici dei ragazzi, con poco interesse alla crescita complessiva.

A distanza di qualche mese dall'avvio dei laboratori, gli operatori hanno registrato una crescita apprezzabile nel livello di motivazione e coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze che

ha fatto anche da volano verso la partecipazione ad altre attività pomeridiane del progetto (tornei sportivi, laboratori digitali ed artistici).

A conferma delle connessioni e correlazioni tra competenze trasversali e successo scolastico, gli operatori hanno evidenziato come diversi dei ragazzi incontrati nel primo anno mostravano scarso interesse e costanza nello studio proprio perché poco consapevoli delle proprie capacità e poco fiduciosi della possibilità di immaginare miglioramenti o progressi scolastici a fronte dei fallimenti accumulati. Accompagnarli in esperienze di successo, orientarli in processi di esplorazione ed elaborazione delle proprie capacità, dei propri bisogni formativi, delle loro aspettative verso la scuola si è rivelato un percorso importante e necessario anche per riaprire delle possibilità verso sé stessi e verso la scuola. I riscontri, raccolti dai ragazzi partecipanti ma anche dai docenti referenti alla luce del lavoro di aula, hanno confermato miglioramenti sia sul



piano delle performance scolastiche (voti e esiti finali dell'anno) sia sul piano del rapporto con la vita scolastica (minori assenze da scuola e partecipazione più attiva), sia rispetto all'impegno nello studio (maggiore interesse, applicazione, ecc.). Determinanti per questi traguardi sono stati anche gli interventi di mentoring individuale condotti con i ragazzi e le ragazze, che li hanno supportati nell'esercizio all'espressione (e alla ricerca) della propria individualità, nell'orientamento per trovare autonomamente chiavi di lettura e di risoluzione di situazioni personali, nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza, autonomia e responsabilità.

Chiavi di apprendimento

Costruire visioni comuni attorno a obiettivi e metodi di lavoro

Specialmente nel laboratorio di supporto allo studio, ma anche in tutti gli interventi extra scolastici, abbiamo detto siano emerse interpretazioni eterogenee tanto rispetto alle finalità, quanto rispetto alle metodologie adottate. A vari livelli (aspettative della scuola, delle famiglie, degli studenti) si è oscillato da un'interpretazione delle attività come 'strumentali' all'attivazione di buone relazioni educative con i ragazzi, ad aspettative più specificamente orientate all'acquisizione di un metodo di studio efficace, ad aspettative relative ad un incremento rapido ed efficace nella performance scolastica. L'assimilazione da parte di attori esterni dell'impianto pedagogico che guida un intervento, l'attribuzione di un significato ai mezzi ed agli strumenti impiegati per rispondere a precisi assunti teorici, è un traguardo non sempre raggiungibile e che in ogni modo richiede tempo, dedizione e cura nelle strategie di esplicitazione e condivisione. Que-

sto però non è l'unico disallineamento che il progetto ha vissuto. In un progetto esteso territorialmente quale Dare Di Più, è facile che si verifichi anche uno scollamento tra sede e sede più che nelle intenzioni, nelle metodologie educative promosse. È possibile che non subito si riesca a costruire un'identità univoca, nei riferimenti e nelle pratiche utilizzati, che consegna al progetto un riconoscimento ben definito nei suoi contorni attuativi e teorici. Lavorare a un inquadramento omogeneo e condiviso su questi aspetti è però una condizione necessaria per orientare il lavoro e la consapevolezza, oltre che il confronto, tra i professionisti coinvolti, e allo stesso modo per fornire una precisa rappresentazione del progetto all' 'esterno'.

Confermata la validità della scelta di lavorare in prospettiva laboratoriale e di utilizzare un 'linguaggio mediatore' capace di facilitare l'attivazione e l'espressione di ragazze e ragazzi, la loro presa di parola, il loro coinvolgimento emotivo,

“Così come nel primo anno, lavorare con modalità laboratoriale, utilizzare anche strumentalmente diversi linguaggi, sono state scelte metodologiche efficaci per facilitare, nei gruppi e tra i ragazzi, il passaggio da situazioni di resistenza e diffidenza ad atteggiamenti di maggior apertura e collaborazione”

a partire dal secondo anno le sedi hanno lavorato all'acquisizione di una metodologia più specificatamente salesiana, a conferma di una evoluzione avvenuta rispetto al primo anno di progetto: da una molteplicità ed eterogeneità di strategie e opzioni metodologiche, i progetti hanno riorientato le loro azioni dentro a una cornice maggiormente condivisa e riconosciuta,

quella appunto della ‘metodologia salesiana’. Un passaggio importante che ha consentito di dettagliare maggiormente gli elementi qualificanti di questa metodologia, non in senso astratto e teorico, ma quale strategia educativa specifica che da un lato mira al contrasto delle povertà educativa, dall’altro valorizza le sinergie e le collaborazioni anche con soggetti e partner non salesiani. Cercando al contempo di trasformare, aggiornare o confermare la validità degli approcci in alcune dimensioni essenziali e qualificanti del lavoro educativo in interazione con la scuola ed il territorio.

“Nel secondo anno il laboratorio con i ragazzi è stato da subito impostato con una metodologia maggiormente salesiana di confronto e gioco”



“Il nostro intervento educativo si è focalizzato principalmente sull’individuazione degli stili di apprendimento di ogni studente in base al canale percettivo che essi utilizzano in modo prevalente. La stanza in cui svolgiamo le attività è abbastanza spaziosa e abbiamo così deciso di creare due grandi tavoli: uno solitamente viene usato da coloro che in quel momento si ritrovano a dover svolgere gli stessi compiti, ove possibile; nell’altro tavolo si accomodano i ragazzi che svolgono compiti scritti e/o quelli caratterizzati da un apprendimento visivo non verbale, che di solito sono silenziosi e riescono a memorizzare attraverso immagini ed elementi grafici. Accanto alla sala grande abbiamo poi una stanza più piccola, che facciamo utilizzare agli studenti visivo verbali, che hanno bisogno di ripetere ad alta voce, e agli uditivi, che spesso necessitano di qualcuno che spieghi e ripeta loro la lezione, per far sì che questi la possano memorizzare. Talvolta è accaduto, con una ragazza in particolare, che ha uno stile prevalentemente cinestesico, di spostarci in tutt’altro ambiente per far sì che questa potesse muoversi liberamente e studiare la lezione allo stesso tempo. Questa soluzione logistica ci ha agevolato nel lavoro e ha portato ogni ragazzo a trovare la condizione più adeguata per approcciarsi allo studio”

Integrare la proposta nei tempi e nei contesti di vita dei minori

Come accennato al paragrafo precedente, un’evidente difficoltà nel promuovere esperienze educative che si svolgono al di fuori di contesti istituzionali strutturati (per i minori ovviamente questo luogo è la scuola) è quella di raggiungere un numero atteso o opportuno di adesioni. I fattori che intervengono nell’ostacolare la frequenza e la partecipazione di ragazze e ragazzi

ai laboratori sono certamente diversi. Abbiamo già evidenziato come da un lato, per ragazze e ragazzi, così come per le scuole, non manchino proposte progettuali ed offerte extrascolastiche molto simili a quelle del progetto. Il rischio è quello di incorrere in una sorta di bulimia progettuale che rischia non solo di saturare la disponibilità dei minori, ma di non sostenere una loro scelta consapevole e personale sul cosa fare.

“Riscontriamo la difficoltà nel conciliare le attività da noi proposte con gli impegni personali e familiari dei ragazzi, con la frequentazione di altri percorsi di sostegno e intervento (es. centri diurni) e, soprattutto, con le attività e i progetti realizzati dalla scuola in orario extrascolastico (es. PON, laboratori di potenziamento). Talvolta le attività proposte dalle scuole erano addirittura sovrapponibili con quelle del progetto, come nel caso del laboratorio teatrale organizzato dalla scuola Garibaldi nella stessa fascia oraria del nostro e per più appuntamenti settimanali, per cui tutti i ragazzi potenzialmente interessati risultavano già impegnati”



“I ragazzi sono molto impegnati e coinvolgerli nei laboratori è stato difficile”

“Purtroppo, nelle prime settimane di gennaio non siamo riusciti a raggiungere un adeguato numero di partecipanti per avviare il laboratorio. Tale situazione è attribuibile all’avvio, in concomitanza con il nostro laboratorio, dei vari PON proposti dalle scuole. In particolare, la scuola G. proponeva un laboratorio teatrale nella stessa fascia oraria, per cui tutti i ragazzi potenzialmente interessati, risultavano già impegnati. Abbiamo quindi richiesto alle referenti delle scuole partner degli incontri per individuare una strategia risolutiva, ma la necessità di coinvolgere il maggior numero di ragazzi possibile nei PON attivati dalle scuole ha reso impossibile individuare delle giornate libere da impegni sia per gli alunni dell’una che dell’altra scuola secondaria di primo grado”

Alla luce della sovrapposizione appena descritta, diventa importante prestare attenzione a non interpretare le attività extra scolastiche previste nella linea educativa non formale come offerta di attività e corsi ‘a calendario’ che vanno a sovrapporsi con l’agenda di altre attività dentro e fuori le scuole. Alcune sedi hanno evidenziato la necessità di non interpretare i laboratori extrascolastici come attività rigidamente definite e separate le une dalle altre, ma come opportunità capaci di offrire esperienze e contesti di apprendimento diversificati e passibili di trasformazioni e sovrapposizioni tra loro. Obiettivo del progetto non è programmare attività di cui i ragazzi fruiscono, ma allestire esperienze e contesti di apprendimento.

“Durante il lockdown, ad esempio, è stato lanciato un videocontest sulla vita in “quarantena” dei ragazzi. Ebbene sono stati realizzati video di balli, di cucina, scenette “montate” e giochi: sono da considerarsi laboratorio digitale, di comunità o teatrale? Le sessioni svolte online da alcune operatrici con ragazzi in preda al panico per la didattica a distanza dando supporto morale, relazionale ed emotivo sono ancora da considerare “laboratorio extrascolastico” o possono essere considerate delle forme di mentoring?”

“In alcuni casi il laboratorio extrascolastico si è di fatto trasformato in un mentoring individuale o di piccoli gruppi, più che un supporto allo studio, con vere e proprie sessioni di ascolto attivo e counseling psicologico ai ragazzi spaventati dalla situazione del lockdown. Questo approccio non è stato deciso a tavolino ma è frutto dell’abilità delle operatrici che hanno saputo adeguare i laboratori alla situazione concreta vissuta dagli studenti”.



“Tra le varie strategie proposte, si è scelto di coinvolgere i ragazzi della scuola di primo grado realizzando le attività a cavallo dei laboratori extrascolastici, favorendone una ottima partecipazione e una “continuità” tra didattica, aspetti ludico-ricreativi e didattica in forma ludica (non formale) senza necessariamente “segnalare”, con un approccio burocratico che avrebbe danneggiato il lavoro svolto, la fine e l’inizio dei vari laboratori”.

La criticità di raggiungere partecipanti nelle attività extrascolastiche rimanda anche per un verso, alla necessità, già ri-

chiamata nei paragrafi precedenti, di avviare con le scuole, una programmazione specifica a lungo termine. Emergono però alcune condizioni che facilitano più di altre, la partecipazione di ragazze e ragazzi ai laboratori educativi. Tra le principali si trova sicuramente la necessità di assicurare una stretta connessione tra attività scolastiche (il laboratorio educativo nelle classi) ed attività di educativa non formale: ragazze e ragazzi non sono destinatari e fruitori di proposte, ma sono in relazione con educatrici ed educatori che li accompagnano a transitare tra esperienze e contesti differenti e integrati.

Rendere fruibili le proposte educative

C'è poi una dimensione territoriale e una questione di 'prossimità territoriale' che incidono in modo importante sull'accessibilità delle azioni progettuali. La povertà educativa è esito anche di una povertà di spazi e di infrastrutture e il tema dell'accessibilità e della prossimità territoriale è certamente una priorità individuata dal progetto e che richiede attenzione.

“Per far partecipare i ragazzi alle nostre attività abbiamo messo a disposizione un servizio di trasporto che ha permesso a sette studenti di recarsi nella sede per partecipare al laboratorio di supporto scolastico. Lo stesso servizio è stato curato dalla nostra animatrice sociale, che venendo a contatto due volte a settimana con i genitori dei ragazzi ha creato con questi un rapporto cordiale e positivo”

“Si è riproposto il problema della raggiungibilità dell'oratorio che ha riguardato non solo l'istituto secondario superiore, come l'anno scorso, ma anche una delle scuole secondarie di primo grado che ha previsto la segnalazione di

alunni frequentanti soprattutto un plesso più bisognoso del nostro contributo, ma geograficamente più distante dall'oratorio e quindi frequentato da ragazzi residenti in una diversa zona della città”

“Circa la difficoltà di aggancio dei minori, invece, per la seconda annualità la criticità è stata superata sin da subito grazie alla strategia del servizio trasporto (realizzato dall'animatore che stava coi ragazzi il pomeriggio) che ha reso possibile la maggiore e costante partecipazione dei ragazzi”

Inoltre, i processi avviati per la costruzione dei Contratti Educativi Locali (come si è detto in dettaglio all'interno del Volume 4) e la conseguente possibilità di poter contare su una varietà di organizzazioni e risorse territoriali, hanno costituito un elemento importante a sostegno degli stessi laboratori educativi e della loro possibilità di ampliare la gamma di esperienze possibili per ragazze e ragazzi. A fronte di una povertà educativa che si connota anche come povertà esperienziale, i CEL e i processi ad essi connessi emergono come strategie importanti di contrasto della povertà educativa: attivare le collaborazioni tra soggetti della rete è una strategia importante per amplificare e diversificare l'offerta di ambienti ed esperienze educative significativi per bambini e ragazzi. Lavorare in sinergia con il territorio è un modo per conseguire quei traguardi di attivazione (personale, civica e sociale) dei minori difficilmente realizzabili nel solo ambiente scolastico. Il territorio può essere il luogo e lo strumento per sostenere una progettazione educativa integrata, tra enti e istituzioni diverse, che individui priorità, responsabilità e azioni distribuite e complementari utili a prevenire la sovrapposizione, la ridondanza

e anche la competizione, tra proposte e opportunità educative rivolte ai giovani. In questa direzione, le collaborazioni tra diverse linee educative può anche generare una riprogettazione delle azioni capace da un lato, di valorizzare le risorse messe a disposizione dai diversi progetti e partner, dall'altro di finalizzarle nella realizzazione di proposte e opportunità nuove.

“Un altro risultato da considerarsi decisamente positivo lo si può riscontare nella realizzazione del laboratorio di comunità, per il quale la scuola ha selezionato una ventina di ragazzi, che a partire da novembre si sono prodigati a realizzare, con del materiale da riciclo, decorazioni natalizie che hanno poi addobbato le vie del paese, e dei piccoli alberelli che sono poi stati donati, dai ragazzi stessi, a tutte le attività commerciali presenti nel nostro piccolo comune. L'attività ha dimostrato come può essere possibile dare vita a una felice collaborazione tra le varie linee coinvolte nel progetto, specie quella non formale e territoriale, che hanno portato avanti un'idea progettuale condivisa, che si è realizzata con grande successo e soddisfazioni da parte, in primis, dei ragazzi ma anche di noi operatori, amministrazione comunale, referenti scolastici e cittadini”



Educativa territoriale: analisi del lavoro formativo con i genitori

Una lettura dei risultati dell'intervento

La promozione dei percorsi di formazione a sostegno della genitorialità, e il reperimento di genitori interessati ad aderire alla proposta, sono state anch'esse attività spesso faticose. Il contatto preliminare con le famiglie per la condivisione dei percorsi da realizzarsi con i figli, è stato un momento importante per promuovere la Scuola Genitori, ma che non ha generato significative adesioni. Da qui il progetto ha ricavato un primo significativo elemento di attenzione: i genitori in condizioni di fragilità o povertà educativa fanno molta fatica a coinvolgersi in iniziative formative, vuoi per vergogna, vuoi per scarsa disponibilità di tempo, vuoi per una scarsa dimestichezza con proposte di questo tipo.

Le formazioni sono comunque state realizzate in tutte le sedi di progetto. In molte situazioni, i partecipanti alla formazione non sono stati i genitori dei ragazzi coinvolti nelle attività progettuali a scuola e nell'extra scuola, ma piuttosto genitori con profili culturali più strutturati, già consapevoli delle responsabilità connesse al loro ruolo educativo e desiderosi di coinvolgersi in occasioni di scambio e di mutuo apprendimento. Questa circostanza ha inevitabilmente determinato uno scostamento rispetto al target previsto. Inoltre, si è diffusamente registrata netta prevalenza nella partecipazione ai percorsi formativi di mamme, a fronte di una scarsa rappresentanza di papà in tutte le sedi.



I genitori che hanno preso parte ai percorsi formativi hanno comunque espresso soddisfazione unanime per i contenuti e le modalità di conduzione della formazione, valorizzando in particolare i momenti di presa di parola e di confronto con altri genitori intorno alle esperienze, ai vissuti, alle difficoltà e alle incertezze incontrate nella relazione con i figli. La solitudine del ruolo genitoriale è un vissuto che operatori di sedi diverse hanno trasversalmente osservato e riscontrato nel corso degli incontri. Anche per questo intervento, la dimensione del gruppo si è rivelata un dispositivo importante di incontro, rispecchiamento e costruzione di relazioni tra genitori. Alcune sedi hanno anche sperimentato incontri formativi che prevedessero la presenza contemporaneamente, tanto dei genitori quanto dei figli e che mirassero a facilitare il dialogo e la comunicazione tra giovani e adulti. I gruppi di auto-aiuto famigliari non hanno trovato realizzazione in tutte le sedi, ma laddove è stato possibile attivarli, accompagnate sia dagli operatori che dai consulenti che hanno condotto le attività di formazione, le famiglie hanno dimostrato un sincero investimen-

to nella relazione e partecipazione, testimoniato dal fatto che diversi gruppi hanno manifestato la volontà di mantenere attivi i rapporti anche dopo la conclusione dell'esperienza 'guidata'.

Dunque il lavoro con i genitori ha assunto ovunque contorni pienamente positivi, ha stimolato conoscenze e confronti che si sono anche trasformati in legami di solidarietà. Rimane da constatare un parziale raggiungimento di quello che era il profilo dei destinatari pensati per beneficiare di queste attività. Di fatto i genitori con situazioni familiari più compromesse sono stati incrociati dal progetto solo nella condivisione delle proposte educative per i figli (nell'ambito della linea educativa non formale). Il progetto non è però riuscito ad avviare una riflessione efficace sulle strategie di revisione dell'aggancio dei genitori, per intervenire su gruppi di destinatari che maggiormente necessitano di un rinforzo delle competenze genitoriali (ovvero quei genitori maggiormente interessati da fenomeni di povertà culturale ed educativa).

Chiavi di apprendimento

Il difficile coinvolgimento, in fase iniziale, dei minori nelle iniziative extrascolastiche è strettamente connessa alla fatica delle famiglie, soprattutto delle famiglie in condizioni di fragilità (economica, culturale, educativa) a rappresentarsi il valore e l'utilità delle proposte progettuali. Una criticità, quella dell'ingaggio delle famiglie, che anche la scuola descrive come problematica e che depotenzia quindi, il ruolo stesso della scuola quale mediatrice tra progetto e famiglie. Questo tema è stato portato sia dalle scuole che dagli operatori, il problema non è dunque, la scarsa capacità della scuola di svolgere una funzione di mediazione,

ma la fatica della scuola, che è anche la fatica del progetto, a individuare strategie di aggancio capaci di accompagnare i genitori a rappresentarsi e riconoscere il valore educativo importante dei laboratori artistici, sportivi, digitali...

“L'azione di mediazione della scuola per l'aggancio delle famiglie e dei ragazzi è risultata ancora limitata, infatti le docenti referenti si sono mostrate piuttosto rassegnate, sottolineando che la difficoltà di coinvolgimento dei minori e delle famiglie è un problema che si trovano a fronteggiare quotidianamente anche in relazione alle attività scolastiche, purtroppo senza successo”

“Le attività di sostegno scolastico e di supporto al metodo di studio, classicamente identificate con il doposcuola, rappresentano il principale strumento di aggancio delle famiglie che, come è stato rilevato nel corso del primo anno, sono più preoccupate del rendimento scolastico che della crescita complessiva dei ragazzi. È per questo motivo che, anche nel momento in cui siamo riusciti a coinvolgere un numero adeguato (n. 25) di partecipanti al laboratorio di studio, la frequenza degli altri laboratori proposti ha continuato ad essere problematica: nonostante sin dall'inizio dell'anno avessimo specificato che il far parte del progetto avrebbe previsto la partecipazione ad una serie di altre iniziative, è stato difficile coinvolgere i ragazzi in attività diverse dal doposcuola. Il problema della scarsa adesione ad alcuni dei laboratori proposti è un altro dei punti critici già rilevati nel corso del primo anno, legato sicuramente alle situazioni di problematicità prima evidenziate e, in particolare, alla scarsa rilevanza attribuita dalle famiglie ad



attività che non hanno immediate ripercussioni sul rendimento scolastico, ma che risultano importanti nello sviluppo personale e socio-relazionale”

Molti dei nuclei che vivono in condizioni di fragilità e precarietà lavorativa ed economica sono poco consapevoli dell'importanza che i propri figli, nei loro percorsi di crescita, facciano esperienze significative attraverso cui apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti. Esperienze che non possono esaurirsi nella scuola, ma che richiedono la possibilità, per citare una definizione offerta da Openpolis¹, di fruire “di opportunità educative a tutto campo:

¹ <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-pover-ta-educativa/>

da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive”.

“Sicuramente la principale criticità che si è riproposta durante il secondo anno di attività è stata la difficoltà di agganciare talvolta i ragazzi, ma principalmente le famiglie, queste ultime infatti si sono mostrate restie e disinteressate al nostro coinvolgimento”

“Le relazioni con le famiglie erano state scarse durante il primo anno di attività e tali si sono mantenute durante l'anno appena concluso. Ciò è stato svilente per noi, perché nonostante gli sforzi da noi mostrati nel coinvolgerli non siamo riusciti ad ottenere una partecipazione attiva da parte loro”

Certo è che alcune indicazioni emergono chiare quali elementi di facilitazione del lavoro con i genitori. I genitori sono ‘ponti’ importanti per ingaggiare anche altri genitori. Diventa quindi importante valorizzare i genitori più ‘predisposti’ ed ‘agganciati’ quali facilitatori e moltiplicatori della partecipazione di altri genitori.

“Nei due anni di progetto si è costituito e costruito un “gruppo” trainante di genitori, genitori che potrebbero avere una funzione importante di mediazione e facilitazione verso la partecipazione di altri genitori. Il 35% ha partecipato con costanza al percorso, andando così a delineare quello che sarà il gruppo trainante dell'attività prossimo anno”

“Vincente nell'aggancio dei genitori è stato il passaparola da parte di quanti avevano già frequentato l'anno precedente ed erano rimasti entusiasti dal percorso intrapreso.

Questo ci ha permesso di arricchire la nostra esperienza con nuovi contributi ed avere un'utenza eterogenea dal punto di vista sociale e culturale, un punto di forza sicuramente nei momenti di scambio e confronto”

“È emersa anche l'importanza del ‘passaparola’ tra i genitori stessi che avevano già partecipato al laboratorio e ne parlavano in modo entusiasta agli incontri. Abbiamo infatti cercato di creare delle situazioni di confronto tra questi, in modo che i genitori ‘nuovi’ potessero ascoltare esperienze reali e concrete”

Altrettanto importante appare la cura dei momenti di informalità e di convivialità quali ‘interstizi’ importanti per entrare in relazione con i genitori, soprattutto con quei genitori meno abituati a stare dentro a contesti istituzionali e a prendere parola in contesti di gruppo.

“Ciò ha favorito la conoscenza e il dialogo anche tra persone estranee e la tessitura di relazioni interpersonali fra genitori, coltivate anche al di fuori dell'appuntamento mensile”

“Rispetto all'anno scorso molti più genitori in situazione di povertà educativa hanno partecipato attivamente, almeno un 50% al corso genitori. Con praticamente tutte le famiglie dell'azione 8 si è realizzato in modo informale un vero e proprio sostegno alla genitorialità attraverso il confronto con gli operatori”

Riflessioni trasversali alle linee di azione

La lettura proposta sui principali esiti che descrivono la *performance* del progetto, intesa come efficacia nel raggiungimento dei suoi obiettivi (contrasto alla povertà educativa, potenziamento dei servizi e delle infrastrutture educative, attivazione della comunità educante), appropriatezza delle scelte pedagogiche e metodologiche, canalizzazione delle strategie operative, permette di formulare alcune riflessioni che interessano trasversalmente la progettazione. Come specificato in introduzione al Volume, l'intenzione è consegnare non solo al progetto, ma anche alle organizzazioni ed ai servizi che generalmente si occupano di interventi socio-educativi, indicazioni utili per programmare iniziative di qualità non solo in grado di incidere sul miglioramento delle condizioni sociali di una comunità, ma che garantiscano dimensioni di organicità ed integrazione tra attori e competenze. Nello specifico, dall'esperienza di Dare di Più possiamo ricavare almeno tre elementi essenziali che sostengono tale direzione, che proponiamo di seguito per riprendere e sintetizzare, in modo non ricorsivo, le riflessioni offerte nel presente volume.

1. L'importanza delle connessioni tra linee di intervento

Nel quadro di progettazioni complesse (per destinatari individuati e obiettivi di impatto), la necessità di curare le connessioni tra linee d'azione diverse richiama una logica di trasversalità cui occorre rispondere con meccanismi di integrazione fattiva tra attività, contesti, e beneficiari. Questo processo inizia, imprescindibilmente,

dalla condivisione di questa logica con tutti gli attori e i destinatari dell'intervento. Le equipe di Dare di Più hanno correttamente attivato, già dai primi mesi, strategie di lavoro partecipative con i beneficiari, orientate all'emersione delle esigenze e delle aspettative personali, nonché dei bisogni educativi individuali e pertinenti ai contesti di riferimento. Da qui emergono contenuti, priorità e orientamenti che non possono e non devono risultare parcellizzati entro schemi operativi e logiche non unitarie. L'intervento richiede riferimenti univoci, in tutte le sue articolazioni programmatiche, rispetto alle esigenze e le risorse della persona, per costruire azioni che pure possono svolgersi con metodi e setting educativi diversi. Nell'esperienza del progetto, le attività realizzate in ambienti educativi formali possono contaminare la progettazione delle iniziative educative non formali, così come il processo di costituzione dei CEL e dei LES può generare nuove competenze nella scuola e nuove opportunità educative per i ragazzi e per le loro famiglie. Le azioni di contrasto della povertà educativa mirano tanto allo sviluppo delle competenze e delle capacità dei giovani, quanto al rafforzamento delle competenze educative di genitori e insegnanti e di attori diffusi nei territori. Muoversi su livelli differenti, ma fortemente connessi, è condizione di efficacia. Pertanto, la necessità di sostenere le integrazioni e le connessioni tra le tre linee di progetto, assume non tanto e non solo un motivo di ordine metodologico, quanto un valore intrinsecamente 'educativo': il contrasto delle condizioni di povertà educativa di ragazze e ragazzi necessita l'attivazione di una molteplicità di attori, ha bisogno di tempi lunghi e deve consentire soprattutto ai giovani di abitare in territori capaci di offrire ambienti e contesti educativi e di apprendimento significativi.

2. Il riconoscimento della tipologia di destinatari

Al netto dei numeri che quantificano la partecipazione alle iniziative rivolte agli adulti, occorre capire chi sono gli interlocutori adulti che il progetto riesce ad agganciare e se è necessario riorientare le strategie di coinvolgimento. È evidente che nell'ipotesi in cui l'azione riuscisse a coinvolgere prevalentemente adulti (insegnanti, genitori, professionisti) consapevoli, già 'culturalmente ed educativamente attrezzati', ben predisposti verso iniziative di aggiornamento e formazione, si perderebbe l'occasione di agire su quella parte di comunità educante più fragile nell'assumersi e nell'esercitare funzioni educative, rischiando di alimentare il permanere di fenomeni di isolamento e ritiro educativo. Allo stesso modo, l'individuazione di partner e collaborazioni territoriali avviene non solo per la presenza formale di associazioni ed enti sui territori, ma si sforza di avvicinare quelle organizzazioni con una comune sensibilità sociale, valorizzando anche conoscenze personali, esperienze comuni pregresse, a conferma che le reti si attivano anche su dimensioni di fiducia, prima ancora che su mandati formali o istituzionali.



3. La logica di sviluppo degli interventi

Infine, appare chiaro che le logiche attuative che guidano il progetto devono rispondere a precisi criteri di aderenza agli obiettivi/finalità che lo orientano. A conclusione dell'esperienza di progetto, emergono alcuni criteri necessari ad orientare tutti gli interventi locali, in modo trasversale:

- *logica di filiera*: il lavoro con ragazze e ragazzi deve essere affiancato e integrato da un lavoro con i loro genitori e i loro insegnanti. Non è razionale presumere di agire sulla consapevolezza e le dimensioni di auto determinazione dei giovani senza indirizzarsi allo stesso tempo alle figure che costituiscono i loro riferimenti educativi. Intervenire sulla povertà educativa significa intervenire sulla comunità educante nel suo complesso, proprio per agire su quei meccanismi trasmissivi che alimentano situazioni di marginalità e fragilità.
- *logica longitudinale*: è importante che le ragazze e i ragazzi coinvolti nelle attività progettuali partecipino ad attività pluriennali, lungo un arco temporale 'lungo' che permetta di consolidare la conoscenza e l'affidamento verso le figure educative. La continuità delle figure professionali incaricate sul progetto è elemento essenziale per garantire stabilità ai percorsi di accompagnamento.
- *logica integrata*: è importante che gli stessi ragazze e ragazzi che partecipano ai laboratori educativi a scuola siano coinvolti anche nelle altre attività, extra scolastiche, che il progetto propone. L'equipe agisce entro questo scopo quale dispositivo strategico e necessario per garantire scambi, comunicazioni, aggiornamenti tra le tre linee di progetto e per accompagnare minori e adulti a transitare da una azione all'altra sostenendone il protagonismo, la responsabilità e l'ingaggio.