



CGS | Cinecircoli
Giovani
Socioculturali



CONTESTI

“

**Progetto
Con-TE-Sto
due anni al fianco
dei giovani
con la forza
dell'educazione**





INTRODUZIONE

Don Francesco PREITE – Il Presidente di Salesiani per il sociale

Il progetto Con-Te-Sto, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Avviso 2/2020) e promosso da Salesiani per il Sociale APS, Cinecircoli Giovanili Socioculturali APS e Turismo e Giovanile Sociale APS, ha rappresentato una risposta concreta alla situazione drammaticamente difficile determinata dall'emergenza sanitaria pandemica Covid-19.

La pandemia ha aggravato le diseguaglianze sociali, la vulnerabilità economica e sociale delle famiglie, e ha reso evidente la fragilità del sistema territoriale dei servizi socio-educativi e del tempo libero.

A questo grave dramma la Rete salesiana sociale, forte del Sistema Preventivo di Don Bosco, ha messo in campo la propria esperienza nella lotta alle diseguaglianze sociali e alla scarsità delle opportunità educative e formative, andando così a ridurre i fenomeni di deprivazione e povertà educativa minorile in collaborazione con le scuole, le Istituzioni e le associazioni locali.

Nei territori, da Nord a Sud dell'Italia, il progetto è riuscito a fare rete creando presupposti concreti per la costruzione di comunità educanti capaci di mettere al centro del processo educativo il ragazzo e la sua famiglia, specialmente quelle più fragili, riducendo il gap educativo, rafforzando le capacità dei ragazzi e contrastando il fenomeno dell'abbandono scolastico. In diversi casi si è riusciti a realizzare patti educativi di comunità.

Negli incontri finali del progetto sui territori, ho raccolto la storia di una ragazza che chiamerò Silvia, che rende merito alle tante persone (volontari, educatori, assistenti sociali, docenti, presidi, salesiani...) che hanno realizzato il progetto.

Silvia è una ragazza italiana di 12 anni che vive in una famiglia povera con le sorelle e la madre in un quartiere popolare. L'abitazione nella quale vivono è poco più grande di 40 metri quadrati ed è a pian terreno. Silvia non ha la connessione alla rete e durante la pandemia non riusciva a seguire le lezioni con la didattica a distanza. Silvia si era incupita, non aveva più amici e non aveva più voglia di uscire. Fino a che un volontario del nostro progetto è riuscito a contattarla e a farla partecipare alle lezioni della scuola con la didattica a distanza collegandosi con il pc dalla nostra sede di progetto. In questa sede era stata allestita una sala con diversi PC che hanno permesso a tanti ragazzi di collegarsi e di seguire le lezioni. Silvia ha conosciuto un'educatrice del progetto Con-TE-sto

“
La pandemia ha aggravato le diseguaglianze sociali, la vulnerabilità economica e sociale delle famiglie



che l'ha ascoltata ed accompagnata in questo difficile periodo. Si è creato un gruppo insieme ad altri ragazze e ragazzi che partecipavano al progetto. Questo gruppo continua ancora oggi ed è il frutto di un progetto che ha ridonato vita in un periodo di morte. La forza dell'educazione è tutta qui!

Grazie ancora a chi ha permesso questo progetto e ai tanti salesiani e laici che si sono spesi costruendo una comunità educante inclusiva e piena di speranza e di vita.

Cristiano TANAS – Il Presidente nazionale CGS

Il progetto ha visto impegnate tre sedi locali CGS, rispettivamente a Genova (Club Amici del Cinema APS), Cagliari (C.G.S. La Giostra APS) e Taranto (C.G.S. Taras APS), coordinate dalla Segreteria nazionale, che hanno sviluppato le attività in base alle linee guida generali del progetto, declinandolo in base alle specificità e alle competenze proprie delle associazioni C.G.S.

La sede di Genova (Club Amici del Cinema), che ha realizzato l'attività 5.3 del progetto (percorso di potenziamento educativo attraverso attività di tempo libero) ha organizzato due cicli di proiezioni rivolti ai minori segnalati da Istituti scolastici e Associazioni del territorio, nonché un laboratorio di sei incontri pomeridiani con un gruppo di studenti della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Don Bosco di Sampierdarena. I temi trattati (l'amicizia e la diversità) si sono rivelati particolarmente molto adatti ai ragazzi. Durante le attività laboratoriali, i film proposti sono stati analizzati insieme ai ragazzi sia dal punto di vista tematico sia da quello formale, con l'approfondimento di alcuni elementi di base del linguaggio audiovisivo, come la fotografia, la colonna sonora e la scala dei piani. I minori sono stati coinvolti inoltre in un'attività di scrittura creativa, consistente nell'elaborazione di un finale alternativo o nella riscrittura del film dal punto di vista di un personaggio secondario. Gli appuntamenti a scuola si sono conclusi con il workshop denominato "Il cassetto dei ricordi", nel quale si è cercato di far associare ai ragazzi alcuni elementi del film a piccole o grandi esperienze che hanno vissuto o che hanno sentito raccontare. L'evento finale, tenutosi il 22 febbraio 2023, si è concluso con un omaggio a Jean Vigo e al suo capolavoro "Zero in condotta", celebre medio-metraggio sulla scuola come microcosmo che rispecchia la società.

4
“
Gli
appuntamenti
a scuola si sono
conclusi con il
workshop
denominato “Il
cassetto
dei ricordi”

rispecchia la società.

La sede di Cagliari (C.G.S. La Giostra) ha operato in stretta collaborazione con l'Istituto Salesiano Don Bosco, e in particolare con la Scuola secondaria di I grado, nell'ambito dell'attività pomeridiana denominata "Spazio compiti", servizio di doposcuola cittadino realizzato in collaborazione con il Comune di Cagliari, aperto a tutte le famiglie del territorio. I ragazzi sono stati accompagnati nel percorso di studio per 6 ore settiman-



CONTESTO

nali, innanzitutto per la gestione dei compiti quotidiani. L'attività è stata integrata da una serie di laboratori formativi e ricreativi: educazione alimentare, cineforum, attività manuali (balloon art, realizzazione di addobbi natalizi) e visite guidate ad alcuni siti cittadini. Gli educatori hanno potuto studiare alcune strategie educative attraverso un incontro con il formatore Gigi Cotichella, tenutosi il 19 marzo 2022. Il sostegno alle famiglie si è concretizzato attraverso alcuni incontri formativi, tenuti da uno psicologo esperto, che hanno approfondito i temi dei bisogni educativi speciali. L'evento finale, tenutosi il 28 febbraio 2023, ha presentato i risultati del progetto e ha offerto alle famiglie un'occasione di confronto sul tema della dispersione scolastica, problematica particolarmente diffusa in Sardegna.

La sede di Taranto (C.G.S. Taras) si è rivolta principalmente a ragazzi frequentanti le classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado, provenienti da un contesto socioculturale svantaggiato con famiglie monoreddito, minori affidati alle comunità, o provenienti da paesi extracomunitari. L'obiettivo principale perseguito è stato quello di fornire ai ragazzi gli strumenti per acquisire autonomia nell'apprendimento anche attraverso il consolidamento di nozioni già in loro possesso, sviluppando un metodo di studio efficace che possa aiutarli a snellire le difficoltà e a rinforzare il proprio senso di autoefficacia. Fondamentale per il raggiungimento di tali risultati è stato lo sfruttamento dell'apprendimento tra pari, che ha consentito non solo il recupero di alcune lacune a livello didattico, ma anche lo sviluppo della dimensione sociale delle relazioni in linea con il progetto. Anche a Taranto è stato organizzato un incontro formativo per gli educatori, sempre condotto da Gigi Cotichella.

Nonostante le difficoltà vissute specialmente nei primi mesi del progetto a causa della continua interruzione delle attività didattiche a causa della pandemia, il progetto può dirsi sostanzialmente riuscito in tutte le sedi C.G.S, che hanno raggiunto gli obiettivi prefissati, sebbene con qualche rammarico dovuto al termine pre-visto per la chiusura delle attività (febbraio), che non ha permesso di seguire di pari passo l'andamento dell'anno scolastico.



Lorenzo NAPOLI – Il Presidente nazionale TGS

L'associazione Turismo Giovanile e Sociale APS, costituita nel febbraio del 1968, ispira le proprie scelte alla concezione cristiana della vita e della società, con esplicito riferimento al sistema educativo di Don Bosco e allo stile salesiano. Intende contribuire allo sviluppo integrale, personale e sociale dei soci e dei loro aderenti. Intende, altresì, valorizzare i rapporti con il territorio, salvaguardandolo e valorizzandone il patrimonio artistico e culturale, collaborando con i più ampi settori della cultura, dell'educazione e del tempo libero, con realtà associative, famiglie, realtà aggregative, educative e sociali, nonché con enti ed istituzioni nazionali ed internazionali aventi finalità analoghe.

Cinque le sedi locali del centro-sud Italia (Macerata, Ruvo di Puglia, Brienza, Soverato e Salerno) con le quali il TGS ha partecipato al progetto. Tre sedi hanno lavorato in completa autonomia (Ruvo di Puglia, Brienza e Soverato) su tutto il progetto, mentre due sedi (Macerata e Salerno) hanno collaborato con le sedi locali di Salesiani per il Sociale APS (Macerata e Napoli) in particolar modo hanno curato l'attività 5.3 la Scatola di viaggio.

Con il progetto CON-TE-STO le sedi locali hanno potuto supportare i minori durante le attività del doposcuola (attività 5.1) nell'apprendimento e nello svolgimento delle attività scolastiche. La realtà del doposcuola, nelle varie sedi, è stata sempre più rafforzata per poter affrontare al meglio le difficoltà dei ragazzi e sono state create, al contempo, opportunità di crescita con gli altri e di socializzazione. Sono stati, inoltre, realizzati dei laboratori mirati all'attività "Scatola di viaggio" (attività 5.3), con la quale si è offerto più volte a settimana l'opportunità di accedere a diverse attività ricreative e di gruppo ai ragazzi che hanno partecipato al progetto. Di particolare rilievo, anche, le attività che sono state coordinate dagli psicologi (attività 5.2 e 6.2) sia con i minori che con i

6

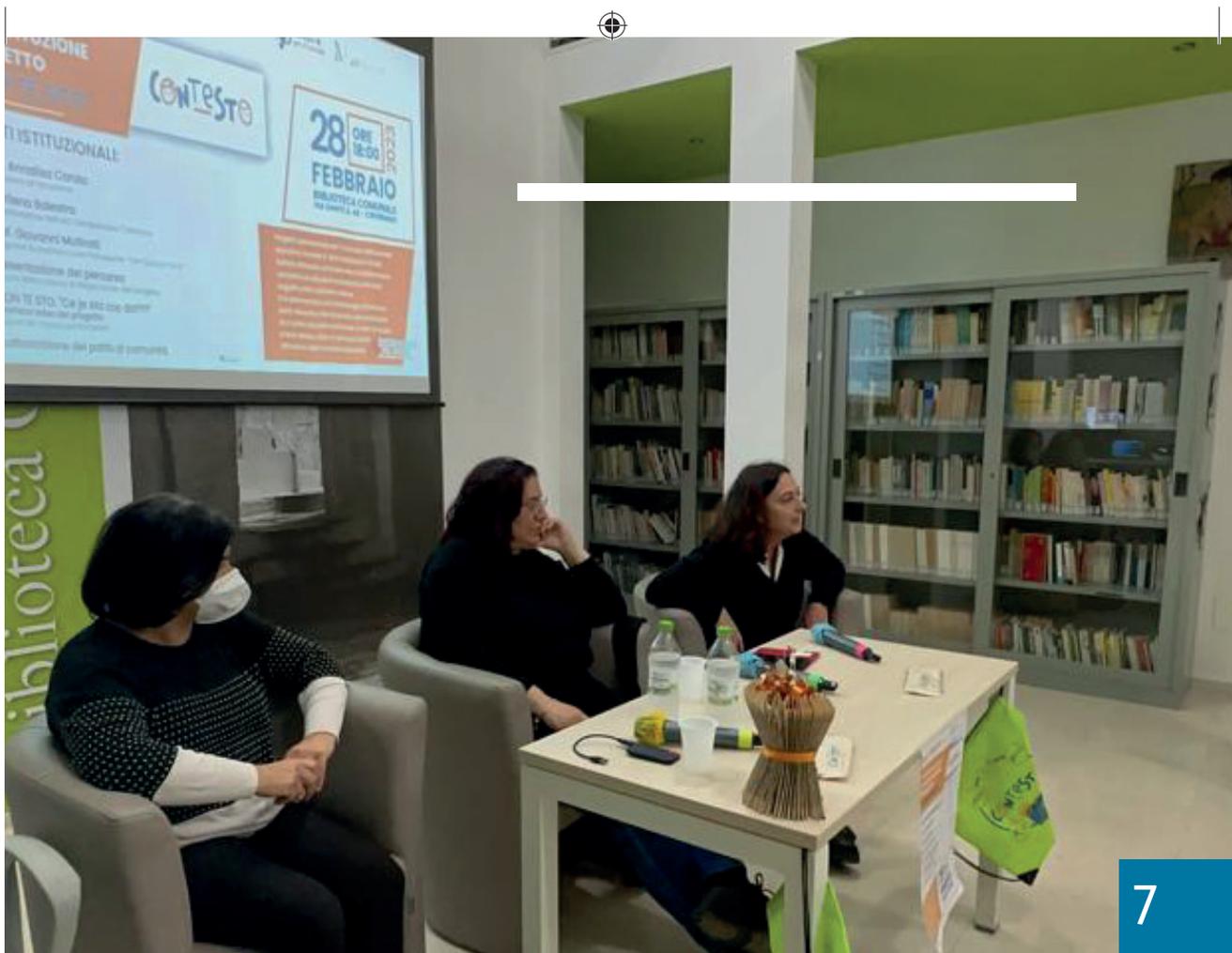
“
Con il progetto
CON-TE-STO
le sedi locali
hanno potuto
supportare i mi-
nori durante le
attività del
doposcuola
nell'apprendi-
mento e nello
svolgimento
delle attività
scolastiche

loro genitori, per accompagnare nel migliore dei modi le famiglie curando in particolar modo il tema della genitorialità. Gli adulti, inoltre, sono stati supportati riguardo l'accompagnamento alla dote educativa e coinvolti nelle attività di potenziamento delle conoscenze informatiche e digitali, per poter approfondire la conoscenza di questi strumenti che sono diventati ormai fondamentali nella vita quotidiana e nei percorsi di inserimento nel mondo del lavoro. Tali percorsi hanno sostenuto concretamente tanti genitori che hanno avuto, così, la possibilità di poter consolidare e perfezionare conoscenze che potranno rendersi utili per il loro essere genitori e per gli impieghi e lavori futuri.

Il progetto ha offerto l'opportunità di un più ampio confronto che tutti abbiamo bisogno di avere tra di noi, nei nostri nuclei familiari e, non ultimo, un modo riprogettare in piccolo la vita.

Infine, CON-TE-STO ha dato l'opportunità di realizzare in ogni sede un patto educativo di comunità creando così importanti reti territoriali.





1. CON-TE-STO: L'IDEA gli OBIETTIVI e le ATTIVITÀ realizzate

a cura del responsabile di progetto Simone Di Pancrazio

Il progetto “Con-Te-Sto” prende vita nel pieno della pandemia da Covid-19, che nel giro di poche settimane ha stravolto completamente le nostre vite, la quotidianità di tutti noi. Tante famiglie che già prima della crisi sanitaria erano in condizioni di deprivazione, sono cadute improvvisamente in povertà a causa della chiusura delle attività produttive in conseguenza del lockdown (Istat e Unesco, 2020), determinando processi inediti relativi al fenomeno della povertà educativa minorile che hanno messo in luce la fragilità dei sistemi educativi formali (scolastici) e non formali (servizi del terzo settore).

Il grande sforzo della scuola ha garantito l'attivazione quasi immediata della didattica



a distanza, ma una parte dei minori in età scolare è rimasta esclusa; altrettanto significativo è stato il blocco delle attività educative e di socialità, che ha determinato condizioni di deprivazione educativa e culturale prolungata e cogente per tutti, indistintamente.

Il divario tra fasce di popolazione in termini di possibilità, opportunità, condizioni si è acuito sensibilmente; parallelamente l'emergenza sanitaria ha riportato in superficie temi esistenziali scomodi: il concetto di limite, l'esperienza della temporalità e dell'irreversibilità della vita, il confronto con il dolore proprio e altrui sono alcune delle questioni che, per mesi, hanno popolato la quotidianità delle nostre case imponendo un percorso di consapevolezza e rielaborazione. È questo il contesto nel quale ha preso forma il progetto.

1.1 Obiettivi

In tale scenario il progetto si è posto l'obiettivo di contrastare i fenomeni incipienti di deprivazione e povertà educativa minore attraverso il perseguimento di alcuni sotto-obiettivi:

- riduzione del gap educativo e di apprendimento dovuto all'emergenza sanitaria;
- rafforzamento (e recupero) delle *capabilities* cognitive e "non cognitive", in integrazione con il sistema scolastico;
- contrasto delle forme precoci di abbandono scolastico e dell'insorgenza di comportamenti devianti e di fragilità psico-sociale;
- supporto e sostegno della funzione socio-educativa delle famiglie e contrasto dei fenomeni di incipiente impoverimento economico e sociale;
- incremento delle competenze educative delle istituzioni scolastiche e delle comunità locali per leggere i nuovi volti della povertà educativa potenziando la capacità d'intervento in prospettiva integrata.

1.2 Gli assi di intervento: minori, famiglie e territorio

Il progetto si è articolato in 3 assi d'intervento che si sono sviluppati parallelamente secondo una prospettiva multidimensionale attraverso l'attivazione di risorse volontarie in un'ottica di solidarietà intergenera-

zionale. In tal senso è stata costituita una rete di *peer* e *senior educators* volontari che sono stati individuati, formati e accompagnati durante tutto l'arco del progetto per supportare le attività con i minori.

1.2.1 Asse minori

In ciascuna sede è stato creato un polo educativo multifunzione che ha realizzato interventi socio-educativi individuali e in piccoli gruppi in modalità *blended* (a distanza e in presenza), attraverso la collaborazione di tutor (*peer* e *senior educators* opportunamente formati) in stretta collaborazione tra scuole, istituzioni e terzo settore; i minori destinatari sono stati individuati in modo concertato dagli operatori delle sedi di progetto in raccordo con gli istituti scolastici collaboranti con cui sono stati stesi protocolli di intesa. Per ciascun minore beneficiario è stato redatto da parte dell'istituto scolastico, nel rispetto della privacy, una scheda di invio. Anche gli enti locali e i servizi sociali, così come gli adulti significativi di riferimento (allenatori, soggetti che si occupano del tempo libero e che intercettano minori e famiglie, volontari...) hanno potuto contribuire a segnalare i beneficiari dell'intervento, sempre in accordo con l'istituto scolastico. Successivamente, e in ogni caso prima dell'inizio delle attività, sono state contattate le famiglie dei minori segnalati



per un incontro conoscitivo, la presentazione del servizio, e la sottoscrizione del patto educativo familiare;

Le attività realizzate con i minori sono state le seguenti:

- **Sostegno scolastico:** l'intervento, realizzato grazie al supporto dei *peer* e *senior educators*, è stato finalizzato all'acquisizione di un proprio metodo di studio per comprendere le consegne scolastiche, sapersi organizzare a scuola, comprendere e rafforzare le proprie potenzialità; il servizio è stato svolto mediamente 3 volte a settimana ed in orario extra-scolastico;
- **Consulenza psico-pedagogica individuale:** l'intervento specialistico è stato rivolto ad alcuni dei minori inviati dalle scuole, ed in particolare a minori con disfunzioni comportamentali (minori BES di III fascia) e condizioni di fragilità psico-sociale, anche insorte o aggravate nel periodo di lockdown (isolamento, ritiro relazionale, fragilità soggettive e basso senso di auto-efficacia); a ciascun minore è stato dedicato, in media, un pacchetto di 8 ore di consulenza.
- **Percorsi di potenziamento educativo attraverso attività del tempo libero:** sono stati realizzati percorsi laboratoriali per offrire opportunità di incontro e socializzazione e per favorire processi di consapevolezza e rielaborazione degli avvenimenti che in questi mesi hanno cambiato il volto delle comunità e dei territori, favorendo nei destinatari anche l'attivazione di competenze specifiche quali: la costruzione del sé; la relazione e la collaborazione con gli altri; il rapporto con la realtà. Due sono state le principali metodologie proposte e rea-

lizzate: 1) *workshop "Il cassetto dei ricordi"*: che ha messo in comunicazione i giovani e il territorio, finalizzato alla trasmissione di ricordi, esperienze e racconti adottando la metodologia del *circle time* e attraverso laboratori di scrittura creativa, teatrali e di montaggio video/foto; 2) *workshop "scatola di viaggio"* che ha portato alla riscoperta di luoghi significativi e alla costruzione di mappe dei ricordi utilizzando le diverse arti espressive e i canali social.

- **Tipologia destinatari:** sono stati coinvolti minori in condizione o a forte rischio di abbandono e dispersione scolastica (pluri-ripetenze, frequenza discontinua, mancanza supporto dad), che presentavano condizioni di fragilità psicosociale (isolamento, ritiro relazionale, fragilità soggettive e basso senso di auto-efficacia) e familiare (genitori in condizioni di disoccupazione e basse competenze educative). Fascia anagrafica: 10- 15 anni.

1.2.2 Asse famiglie

Si è trattato di interventi rivolti alle famiglie dei minori segnalati dalle scuole concretizzatosi in un accompagnamento educativo costante e in una sperimentazione della dote di cura socio-educativa dedicata ad alcuni nuclei familiari che vivono in condizioni di grave povertà attraverso un supporto in modalità *home visiting* per l'accompagnamento verso l'autonomia, la messa in rete dei servizi e delle opportunità di formazione e lavoro; anche se in diversi casi alla modalità *home-visiting*, si è preferito svolgere il supporto presso le sedi operative del progetto.

Le attività realizzate con le famiglie sono state le seguenti:



- **Incontri periodici individuali** tra i coordinatori educativi e le famiglie con l'obiettivo di monitorare i bisogni dei figli minori coinvolti nel progetto, attraverso anche il supporto periodico delle competenze genitoriali.
- **Sperimentazione "dote educativa e sociale"**: l'intervento è stato rivolto ad alcune delle famiglie più fragili, attraverso un pacchetto di supporto educativo personalizzato per ciascuna famiglia volto all'incremento delle competenze genitoriali, il reinserimento lavorativo e l'autonomia economica, operando il matching tra bisogni delle persone ed opportunità formative/occupazionali afferenti alla rete dei servizi di intermediazione al lavoro. A ciascuna famiglia è stato dedicato, in media, un pacchetto di 8 ore di tutoraggio.

Destinatari: famiglie (dei minori destinatari) con particolari condizioni di vulnerabilità, con priorità a: famiglie mono-genitoriali; famiglie con più figli; famiglie in cui 1 o entrambi i genitori erano in condizione di disoccupazione; genitori stranieri di recente immigrazione;

1.2.3 Asse territorio: il presente asse ha previsto lo sviluppo di un welfare generativo con azioni di networking e connessioni territoriali tra terzo settore-scuole-enti locali: è stata prevista la promozione in ogni territorio di micro-reti di prossimità in prospettiva intergenerazionale, garantendo a famiglie e bambini una diffusa ed integrata offerta di luoghi di incontro socio-educativo; si sono realizzati laboratori multi-attori tematici

su nuclei generatori e costruzione di patti educativi di comunità.

Le attività territoriali realizzate sono state le seguenti:

- **Laboratori multi-attori tematici** attorno a nuclei generatori: sono stati organizzati spazi di riflessione e confronto aperti alla partecipazione delle diverse realtà del territorio (scuole, realtà del terzo settore del territorio, ente locali, servizi sociali); Ciascun laboratorio ha avuto una durata di circa 3 ore. I nuclei generatori attorno ai quali i diversi soggetti territoriali si sono confrontati sono stati: 1) Cambiamenti educativi e vita degli adolescenti; 2) Evoluzione disagio adolescenziale; 3) Interazione con i genitori; 4) Micro-progettazione educativa.
- **Costruzione di patti educativi territoriali** in rete tra scuola, terzo settore e territorio per l'attuazione di quanto elaborato nella micro-progettazione educativa dei laboratori; il percorso condiviso di attivazione della comunità educante ha previsto i seguenti passi operativi: **Step 1.** Valutazione della situazione esistente da parte delle organizzazioni coinvolte nel processo, mappatura

Sofia Pilardi, 3° N

È un progetto molto coinvolgente e interessante, in cui si sta a contatto con bambini di tutti i gradi della scuola quindi dalle elementari alle superiori, di tutte le nazionalità. Io personalmente mi sono trovata molto bene poiché sono bambini che hanno molta voglia di imparare e sono molto educati. Con alcuni soprattutto ho stretto un bellissimo legame.



delle organizzazioni coinvolte nel processo e mappatura del territorio;

Step 2 - Individuazione delle figure polo di riferimento in ciascuna organizzazione con compiti di animazione delle interazioni all'interno della rete; si è trattato di individuare opinion leader e figure di riferimento quali connettori utili all'attività di networking promossa dal progetto, finalizzata al dialogo e al presidio costante delle interazioni all'interno della rete, nella prospettiva della costruzione dei patti educativi;

Step 3 - Condivisione delle esperienze e individuazione delle sfide educative: si sono costituiti gruppi tematici nei quali i diversi soggetti della rete si sono confrontati su tematiche specifiche e ritenute significative dalla rete, animati dalle figure polo indicate nel punto precedente. A muovere dai contesti di provenienza scolastici, extrascolastici, associativi, all'interno dei gruppi tematici è stato possibile condividere le esperienze promosse da ciascun soggetto della rete, identificare in modo collaborativo alcune sfide educative che caratterizzano la comunità territoriale e programmare azioni condivise nell'ottica dell'incremento e messa in rete di opportunità socio-educative per bambini e adolescenti degli specifici territori.

Destinatari: Enti pubblici territorialmente competenti; Istituti scolastici che hanno aderito al progetto e istituti scolastici territorialmente afferenti alle sedi di attuazione; Enti del Terzo Settore che nel territorio realizzano servizi e attività socio-educative;

Per curare, gestire e monitorare l'implementazione nazionale del progetto è stata prevista la costituzione di un gruppo di cabina di pilotaggio nazionale formata

dal responsabile di progetto, responsabile amministrativo, responsabile della comunicazione, e referenti nazionali degli enti partner; mentre a livello locale sono state attivate analoghe cabine di regia locali, ovvero dei cluster policentrici diffusi a livello locale specializzati nella lotta alla povertà educativa minorile. Ciascun cluster è stato composto dal coordinatore educativo, dal coordinatore operativo, dai volontari peer e senior educators, dai rappresentati enti partner (ove presenti), che si è progressivamente ampliato coinvolgendo altre organizzazioni (scuola, ente locale, associazioni sportive,..) secondo la logica e la prospettiva del welfare generativo.

A conclusione delle attività, in ciascuna sede operativa è stato realizzato un evento di restituzione locale alla comunità, a cui è seguito il convegno conclusivo nazionale, che si è tenuto a Roma il 18 marzo 2023 presso l'Istituto Salesiano Pio XI (una delle sedi operative di progetto).

È stato un progetto sfidante per tutti gli operatori, nessuno escluso, perché innovativo nella sua impalcatura progettuale e metodologica, scomodo perché ha richiesto a ciascuno una continua azione propositiva e pro-attiva, in un contesto post-pandemico che mai era stato così apatico e resistente al cambiamento. Ma come potrete leggere nelle pagine seguenti, in tutte le realtà coinvolte, nonostante la complessità e unicità di ciascuna di esse, le equipe locali sono riuscite a stimolare i territori, a rinnovare e costruire relazioni, a porre le basi per un reale cambiamento, operando come artigiani sociali e con un pensiero fisso nel cuore e nella testa: perseguire la costruzione di comunità solidali.



2. IL MONITORAGGIO del progetto: RISULTATI e VALUTAZIONI

a cura di Roberto Maurizio, Enrico Miatto e Rosita Deluigi

Il monitoraggio è un'azione interna ai progetti e ai servizi grazie alla quale si raccolgono dati sul processo di lavoro al fine di valutare lo stato di avanzamento delle azioni e delle dimensioni organizzative ad esse collegate.

Nel Progetto Con-Te-Sto l'azione di monitoraggio è stata implementata sin dall'avvio

dello sviluppo operativo con la predisposizione di una scheda di monitoraggio che riprendeva i contenuti inseriti nel documento progettuale iniziale. Nello specifico si è deciso di monitorare l'andamento del progetto nella sua globalità e l'andamento dei singoli progetti operativi, quelli relativi a ciascuna delle sedi.



La scheda di monitoraggio è stata somministrata ogni trimestre, permettendo alla Cabina di pilotaggio nazionale del progetto di valutare se intervenire o meno in rapporto a sviluppi diversi dal preventivato o a problematiche emergenti.

I dati qui presentati sono riferiti alla totalità dei dati raccolti lungo l'intero progetto.

Il progetto ha previsto delle azioni sviluppate a livello nazionale e a livello locale.

Il progetto ha avuto una durata di circa 23 mesi (maggio 2021 – marzo 2023) e si è realizzato in 18 regioni coinvolgendo un totale di 21 sedi operative: Casale Monferrato (AL), Cisternino (BR), Prato (PO), Sassari (SS), Terni (TR), Costermano (VR), Napoli (NA), Ortona (CH), Vallecrosia (IM), Arese (MI), Macerata (MC), Modica (RG), Roma (RM), Udine (UD), Pordenone (PN), Soverato (CZ), Brianza (PZ), Ruvo di Puglia (BA), Cagliari (CA), Genova (GE), Taranto (TA). La sede di Udine ha partecipato solo alla prima annualità del progetto, mentre le sedi di Pordenone e Brianza sono entrate nella seconda annualità.

2.1 Livello nazionale del Progetto CON-TE-STO

Per quanto concerne il livello nazionale le attività previste e attuate sono state:

- l'attivazione del Gruppo di pilotaggio nazionale. Gli esperti, oltre a predisporre e realizzare i programmi formativi previsti nel progetto, hanno anche avuto il compito di sviluppare la supervisione periodica dei coordinatori e gli incontri intermedi con *peer* e *senior educator*; di predisporre l'impostazione e realizzare l'attività di monitoraggio e valutazione del progetto;
- l'attivazione delle sedi operative con l'individuazione e contrattualizzazione dei coordinatori educativi e operativi,

nonché dei professionisti coinvolti nelle attività con minori, famiglie e territorio, in accordo con le sedi stesse;

- la realizzazione della formazione nazionale per i coordinatori locali;
- l'attivazione – in accordo con le sedi – del percorso per l'individuazione dei *peer* e dei *senior educator* da inserire nelle attività;
- la realizzazione della formazione nazionale per i *peer educator* e per i *senior educator*;
- la realizzazione di incontri di supervisione periodici per i coordinatori delle sedi;
- la realizzazione di seminari di confronto in presenza;
- la predisposizione dell'impianto di monitoraggio e valutazione, e la sua implementazione.

Più concretamente, si può confermare che tutte le attività previste a livello nazionale sono state regolarmente svolte:

- è stato costituito il Gruppo di Pilotaggio Nazionale del progetto. Sono stati individuati e contrattualizzati i tre esperti. La Cabina di Regia Nazionale si è incontrata mensilmente nel corso delle due annualità per definire i programmi delle attività da sviluppare nel corso dei mesi e definire i vari criteri con cui assumere le decisioni operative.
- Sono state individuate circa 40 persone da inserire nel progetto nella funzione di coordinatori educativi e operativi delle sedi locali, che sono state regolarmente contrattualizzate e per le quali è stata svolta la formazione nazionale da remoto (nei giorni 17-18 settembre 2021). Il programma di formazione è stato definito nella Cabina di Regia Nazionale e condiviso con i coordinatori delle sedi. In sintesi, il programma dell'incontro formativo ha permesso di approfondire le tre principali aree di attività del progetto (supporto



- psico-educativo ai minori; il lavoro con le famiglie e il lavoro di comunità verso lo sviluppo di patti educativi territoriali) con le indicazioni operative riferite a quanto definito a livello nazionale in sede di presentazione del progetto e quanto le sedi avrebbero potuto specificare e attuare in modo singolare e particolare. Sono stati individuati e contrattualizzati circa 60 professionisti (psicologi, tutor famiglie, consulenti patti educativi territoriali) coinvolti nelle attività con minori, famiglie e territorio;
- Il 22-23 marzo 2022 è stato svolto un secondo seminario di formazione per i coordinatori delle sedi, cui hanno partecipato – in presenza (a Roma) o da remoto gran parte dei coordinatori. Il giorno 7 maggio 2022 è stato svolto un altro incontro, a Roma, cui hanno partecipato tutti i coordinatori che erano stati assenti all'incontro di marzo. Questi due seminari sono stati essenziali non solo per fare – in modo condiviso - il punto delle attività avviate e in corso, per condividere le difficoltà incontrate e le soluzioni adottate, ma anche per confrontarsi sulle attività da svolgere nella seconda annualità del progetto. Il 15 ottobre 2022 è stato realizzato un altro seminario nazionale, in presenza, a Roma per fare il punto della situazione di tutto il progetto e per determinare lo sviluppo delle attività conclusive. Il 18 marzo 2023 è stato realizzato, a Roma, il convegno nazionale conclusivo.
 - È stato definito, in accordo con i coordinatori delle sedi, il percorso di individuazione delle figure dei *peer educator* e dei *senior educator*. Acquisiti i nominativi di *peer* e *senior* sono stati realizzati i due percorsi formativi, da remoto. (**Attività n. 3**). Il programma formativo era stato già definito in sede di predisposizione del progetto ed è stato implementato così

come previsto inizialmente: cinque incontri di tre ore ciascuno da remoto per ciascuna macro area (Nord-Centro-Sud e Isole). Al percorso formativo per i *peer* hanno partecipato un totale di 55 giovani, segnalati dalle sedi. Il percorso per i *peer* si è articolato intorno ai seguenti temi: un incontro sui compiti di sviluppo in adolescenza, uno sulle strategie di apprendimento, uno sulle strategie di supporto e di coinvolgimento della comunità educante, uno sulle linee guida per la gestione in sicurezza delle attività in relazione al COVID. Al percorso per i senior hanno partecipato un totale di 40 senior, segnalati dalle sedi. Il percorso per i senior si è articolato intorno ai seguenti temi: un incontro sull'adolescenza in questo particolare momento storico, uno sull'educazione al dialogo in ottica intergenerazionale, uno sull'accompagnamento educativo, uno sulle linee guida per la gestione in sicurezza delle attività in relazione al COVID. Agli incontri di formazione per *peer* e *senior* hanno portato il loro contributo anche i referenti territoriali delle Ispettorie Salesiane (che sono stati preventivamente informati e coinvolti nell'iniziativa).

- È stato attivato il lavoro di supervisione periodica delle sedi, con la costruzione di tre gruppi permanenti equamente distribuiti, ed ognuno condotto da un esperto. Nello specifico i tre gruppi sono stati i seguenti: Gruppo 1 (condotto da R. De Luigi) con sedi di Arese, Macerata, Modica, Roma, Ruvo, Udine; Gruppo 2 (condotto da R. Maurizio) con sedi di: Cagliari, Costermano, Genova, Napoli, Ortona, Taranto, Vallecrosia; Gruppo 3 (condotto da E. Miatto) con sedi di Casale Monferrato, Cisternino, Prato, Sassari, Soverato, Terni. Alla data del 9 maggio 2022 sono stati già realizzati un totale di 30 incontri di supervisione, della durata di due ore



- ciascuno, da remoto (dieci per ciascun gruppo).
- Concluso il percorso di supervisione è stata avviata e completata la fase di rielaborazione dell'esperienza progettuale e di costruzione del documento finale condiviso. Il lavoro si è sviluppato in modo partecipato. Alle sedi è stato chiesto di indicare le tematiche più rilevanti emerse nel corso dei mesi in ordine al lavoro con i minori, le famiglie e il territorio. A partire da queste indicazioni gli esperti hanno predisposto una griglia di temi/questioni. Ciascuna sede ha scelto su quale area lavorare, costituendo così tre gruppi di lavoro. Ogni sede ha prodotto entro gennaio 2023 una propria analisi rielaborativa dell'esperienza in rapporto al tema scelto (minori, famiglie o territorio). Gli esperti hanno raccolto questi materiali producendo un documento di sintesi che è stato discusso, rivisto e completato nel corso di una riunione da remoto per ciascun gruppo, per arrivare alla versione conclusiva del documento a cura degli esperti.
 - È stato avviato il percorso di confronto e accompagnamento tra tutti i *peer* e tutti i *senior* con due incontri misti svolti da remoto (*peer*, 1 e 13 dicembre 2021 e *senior* 10 dicembre 2021), non più con divisione macro-territoriale, come avvenuto per la formazione di base. Un secondo incontro generale dei *peer* è stato realizzato alla fine di maggio 2022.
 - È stato predisposto l'impianto di monitoraggio e valutazione a cura degli esperti che, dopo essere stato condiviso nella Cabina di Regia Nazionale, presentato e condiviso con i coordinatori delle sedi (incontro da remoto del 04 marzo 2022), è stato successivamente implementato.
 - Nello specifico, per quanto concerne il **monitoraggio** sono stati predisposti tre strumenti di rilevazione per raccogliere informazioni:
 - Il **primo** finalizzato alla raccolta di dati oggettivi inerenti lo sviluppo operativo di tutte le azioni, con specifica attenzione ai destinatari effettivamente raggiunti;
 - Il **secondo** finalizzato alla raccolta delle prospettive dei professionisti e degli volontari coinvolti, è stato messo a punto uno strumento di rilevazione online (questionario quali-quantitativo) con cui ad inizio e fine progetto (sommministrazione pre e post) si rilevano i feedback sulle diverse linee di azione del progetto: 5 - Asse minori: sfide, cambiamenti, ruoli e funzioni educative (tra singolo e territorio); 6 - Asse famiglie: rilevazione problematiche, modalità di lavoro, costruzione di rete di servizi; 7 - Asse territorio: sviluppo di welfare, modalità di lavoro comunitario, strategie criticità.
 - Il **terzo** finalizzato a raccogliere dati sui minori target del progetto, di tipo quali-quantitativo, che ha richiesto ai coordinatori di raccogliere gli esiti delle osservazioni su un campione di un terzo dell'universo di riferimento pari a 15 minori per sede. La raccolta dati fa riferimento a tre dimensioni indagate: quella del temperamento del minore, quella del disagio scolastico del minore, quella del livello di competenza.



sede friulana che nella prima fase ha visto coinvolta una realtà di Udine e nella seconda una di Pordenone. La sede di Brienza ha svolto solo una parte delle attività nel secondo anno.

2.2.1 Cabina di Regia Locale (Attività n. 2)

In ciascuna sede operativa era prevista la costituzione e attivazione di una Cabina di regia locale con compiti di programmazione esecutiva e di verifica costante delle azioni progettuali. Le cabine sono composte dai due coordinatori, educativo ed operativo, dai volontari *peer* e *senior*, dai professionisti coinvolti nelle attività, dai referenti degli istituti scolastici partner, dai servizi sociali territoriali, da altri referenti locali. La Cabina di Regia Locale si è riunita con regolarità ma con cadenze diversificate da sede a sede.

Sede operativa	Cabine regia locali (n. incontri)	Presenze (n. partecipanti)
Arese	18	83
Brienza	5	35
Cagliari	5	22
Casale	13	73
Cisternino	12	61
Costermano	22	76
Genova	12	36
Macerata	10	72
Modica	16	103
Napoli	13	71
Ortona	17	66
Pordenone	11	46
Prato	8	66
Roma	7	46
Ruvo	10	46
Sassari	16	87
Soverato	12	83
Taranto	25	135
Terni	21	75
Udine	12	58
Vallecrosia	12	56
Totale	277	1.396

- Tutte le Cabine di regia locali sono state costituite e attivate.
- Complessivamente sono stati svolti 277 incontri, una media di 14 per sede con disomogeneità tra le sedi.
- Complessivamente si sono registrate 1.396 presenze, in media 27 per sede e in media 5 partecipanti per riunione.

2.2.2 Costituzione rete peer e senior educator volontari (Attività n. 3)

Questo asse prevedeva l'individuazione di *peer* e *senior educator* da formare e inserire nelle attività previste ai punti successivi del report di monitoraggio. L'ipotesi iniziale prevedeva la costituzione di una équipe locale di dieci *peer* (tra 15 e 20 anni) e cinque *senior* (tra 60 e 80 anni) per ciascuna sede.

- Per quanto concerne i *peer educator* le sedi hanno individuato in totale 200 giovani. Di questi una parte ha potuto frequentare gli incontri formativi iniziali, mentre per gli altri che via via sono stati coinvolti la formazione è stata curata a livello locale.
- L'età media dei *peer* coinvolti è solo per il 20% coincidente con l'età indicata nel progetto (15-20 anni), in quanto le persone coinvolte in gran parte avevano età superiore ai 20 anni.
- Per quanto concerne i *senior educator* le sedi hanno individuato un totale di 52 persone, di cui 40 hanno iniziato la formazione e 43 hanno concluso il percorso (tre persone si sono inserite in corso d'opera). Percentualmente il 77% dei *senior* individuati ha iniziato la formazione: il 100% di coloro che hanno iniziato ha concluso il percorso formativo. Le persone inserite nelle attività sono 57, con una media di poco superiore a 3 *senior* per sede (considerando che in tre sedi non sono stati reperiti *senior* volontari).



2.2.3 I partecipanti

Sono 1.016 i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alle attività del progetto nelle varie sedi, con particolare attenzione alle attività operative a

loro destinate (ovvero le attività 5.1-5.2-5.3). Di questi la maggior parte delle presenze riguarda l'attività 5.1 di sostegno scolastico pomeridiano, nello specifico 631, ovvero oltre il 63% dei minori coinvolti.

Attività asse minori	Minori partecipanti	Ore attività
5.1 – Sostegno scolastico	631	4.640
5.2 – Consulenza psico-pedagogica individuale	160	471
5.3 – Laboratori di potenziamento educativo	225	-
Totale	1.016	5.111

Sono complessivamente 323 le famiglie coinvolte nelle attività della linea 6, oltre

alle famiglie coinvolte con la sottoscrizione dei patti educativi (circa 600).

Attività asse famiglie	Famiglie coinvolte	Ore attività	Incontri
6.1 – Incontri periodici individuali	252	350	298
6.2 – Sperimentazione dote educativa e sociale	71	94	37
Totale	323	444	335

Complessivamente sono state realizzate non meno di 6.000 ore di attività, di cui la maggior parte riguarda l'attività 5.1 (4.640 ore).

ri). Sono 21 i laboratori tematici multi-attore attivati, per un totale di 42 partecipanti, 37 incontri concreti e 94 ore di attività. La gran parte di queste organizzazioni ha successivamente partecipato alla costruzione dei patti educativi territoriali. Entro la fine del progetto ne sono stati sottoscritti 7.

Infine, sono 50 le organizzazioni che hanno partecipato alle attività dell'asse 7 (territo-

Attività asse territorio	Organizzazioni coinvolte	Ore attività	Incontri	Patti territoriali sottoscritti
7.1 – Incontri multi-attori tematici	50	94	37	-
7.2 – Costruzione patti educativi territoriali	35	285	95	7

2.2.4 Alcuni dati di sintesi dai tre assi di intervento (minori, famiglie, territorio)

Coinvolgimento dei minori

L'attività di sostegno scolastico è quella su cui si è impennato il progetto, quella su cui maggiori sono state le risorse dedicate e gli output raccolti.

È stata realizzata in tutte le sedi, anche se con riscontri numerici diversi da sede a sede. 631 minori hanno partecipato alle attività di supporto scolastico, distribuite nell'arco delle due annualità con aperture diverse ma mai meno di due volte la settimana. Il dato previsto era di 800 minori seguiti e i dati evidenziano una percentuale di raggiungimento del target nell'80% del previsto.

Sono stati coinvolti 130 *peer* e 50 *senior*, per un totale di circa 200 operatori a vario titolo coinvolti (1 ogni tre minori partecipanti).

- Oltre 4600 le ore effettivamente realizzate.
- 564 patti sottoscritti con le famiglie, circa il 90 % degli inserimenti.
- Gli inserimenti sono avvenuti tutti a seguito di circa 600 segnalazioni, di cui la maggior parte (94%) pervenute dagli istituti scolastici.

L'attività di sostegno psico-sociale in fase preliminare era stata ipotizzata per 190 interventi di presa in carico, una decina per sede. Complessivamente il totale dei minori coinvolti è di 160 (84% atteso).

- 471 ore di attività realizzate;
- 80 i minori inseriti nelle due attività;
- 225 minori inseriti nel potenziamento educativo.

Coinvolgimento delle famiglie

- 190 le famiglie coinvolte in modo consistente.
- 71 le famiglie coinvolte nella sperimentazione della dote socio-educativa
- 298 gli incontri individuali realizzati con 250 genitori partecipanti.
- 350 le ore in totale svolte.

Coinvolgimento del territorio

- 50 organizzazioni coinvolte nell'asse territorio, di cui 35 (70%) hanno preso parte alla costruzione dei patti educativi territoriali;
- 132 incontri realizzati, di cui 95 dedicati alla costruzione dei patti;
- 379 le ore di incontro realizzate;
- 7 i patti educativi territoriali sottoscritti entro la fine del progetto. 1 patto ogni tre sedi operative.

2.3 La voce delle sedi nell'accompagnamento dei minori

Nel suo insieme, il progetto Con-Te-Sto, ha voluto rappresentare una pratica buona per qualificare e rendere più efficace l'azione delle realtà salesiane presenti in molti territori a livello nazionale, relativamente alla riduzione della povertà educativa che molti bambini e bambine, ragazze e ragazzi vivono in questo momento.

Nell'ambito delle azioni rivolte ai minori sono state tre le tipologie di intervento adottate: il supporto scolastico pomeridiano, la consulenza psico-pedagogica rivolta ai minori e la partecipazione ad attività di potenziamento educativo extrascolastiche. Le azioni di monitoraggio di Con-Te-Sto hanno avuto come *focus* particolare l'osservazione delle attività rivolte ai minori, previste nell'asse del sostegno a loro dedicato, orientato a promuovere azioni di accompagnamento per quelli più in difficoltà e con bisogni educativi speciali, attraverso interventi individuali e in piccoli gruppi, con la presenza di *tutor* (*peer* e *senior*), in stretta collaborazione con famiglie, scuole e servizi territoriali.

Obiettivo del monitoraggio è stato di consentire ad ogni coordinatore di sede, di utilizzare un comune strumento di osservazione guidata, basato sulla percezione del cambiamento che rilevava nei soggetti. Nel loro insieme, i dati raccolti non ave-



Giorgia Sofia D'Agostino

L'esperienza di questo progetto, ci insegna a stare a contatto con dei bambini e ad aiutarli a migliorare nello studio, ma andando avanti con il tempo i bambini da prima diffidenti cominceranno ad essere meno diffidenti con noi e piano piano incominciano ad avere un po' più confidenza con noi così che possiamo svolgere il nostro lavoro al meglio

vano finalità statistica legata ad esigenze di comparabilità sul piano nazionale. Ciò considerata anche la specificità dell'offerta, dentro alla regia unitaria di Con-Te-sto, rappresentata da un modo plurale e dinamico di qualificare la proposta di attività rivolte ai minori nelle diverse sedi e nei differenti territori.

A tal fine è stato attivato un percorso di monitoraggio, perseguendo una prospettiva *bottom-up* che a partire dall'analisi delle singole esperienze locali, ha consentito di osservare gli effetti dei diversi interventi adottati, e di raccogliere una sintesi aggregativa capace di dar conto dell'effettività del progetto.

Il monitoraggio è stato di natura quali-quantitativa e ha richiesto ai coordinatori di ogni sede di raccogliere gli esiti delle osservazioni su un campione di un terzo dell'universo di riferimento pari a 15 minori per sede.

Per ogni soggetto coinvolto è stata compilata una scheda di base contenente alcune informazioni desunte da quelle che ogni singola sede ha potuto acquisire da scuola, famiglia e dai minori stessi.

È stata, altresì, compilata una seconda scheda con la finalità di raccogliere dati di monitoraggio in riferimento alle seguenti tre dimensioni:

a) *temperamento del minore*: inteso come modo personale, unico e originale con cui ciascuno affronta il mondo. Ogni temperamento ha i suoi punti di forza e le sue criticità e, nel complesso, il temperamento può avere una profonda influenza sul modo in cui ogni minore impatta con l'esperienza scolastica. Le principali caratteristiche del temperamento considerate sono state: vivacità, ritmicità, approccio, adattabilità, distraibilità, perseveranza e intensità.

b) *disagio scolastico*: in particolare sono state prese in esame quattro tipologie di fatica scolastica relativamente ai risultati scolastici, alle relazioni nella scuola, all'assunzione del ruolo di studente e alle relazioni con i compagni.

c) *stili cognitivi*: che hanno a che vedere con propensioni e preferenze nell'uso delle proprie abilità. Non sono le abilità che possediamo, ma il modo in cui ci piace e troviamo più comodo usarle. L'idea centrale della teoria sull'autogoverno mentale proposta da Sternberg è che i diversi modi in cui ciascuno si organizza possono corrispondere a tipi di governo diversi e a branche dello stesso che esistono nel mondo, classificati in cinque categorie: per funzione, forma, livello, scopo e inclinazione.

L'insieme delle risultanze raccolte dalle schede di monitoraggio sono state trattate in forma anonima e i dati sono stati utilizzati in forma aggregata.

Relativamente alla prima scheda, quella di base, che dà conto delle principali caratteristiche dei soggetti monitorati, segnaliamo che nel complesso si sono osservati 322 soggetti, il 79% dei quali di sesso maschile e il 21% di sesso femminile, la maggior parte nati tra il 2008 e il 2011 (Tabella 1). Il 74% di origine italiana.



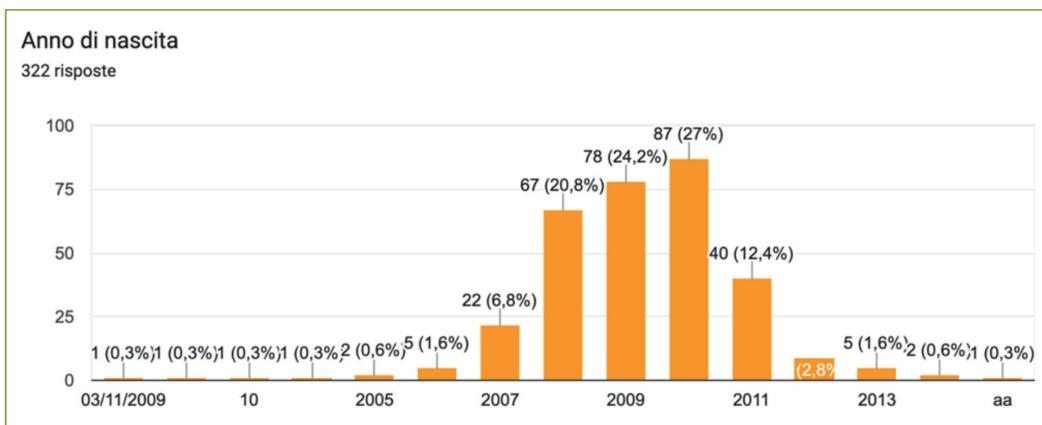


Tabella 1- suddivisione campione per anno di nascita

La più parte dei minori osservati (90%) al momento del progetto, risultavano iscritti a scuole dell'ordine secondario inferiore. Tuttavia, un 10% risultava iscritto a scuole secondarie superiori.

Relativamente alla frequenza scolastica, il 75% dei minori dichiara di andare a scuola con una frequenza regolare, mentre nel 25% dei casi ciò non succede. Tale dato fa pensare a un rischio di insuccesso scolastico elevato tra i minori considerati, che può sfociare, nel tempo, in un abbandono del sistema nazionale di educazione, istruzione e formazione.

Nella maggior parte dei casi (88%) si rileva una corrispondenza coerente tra anno

di nascita e anno scolastico di frequenza. Il 12% dichiara di essere stato promosso con almeno un debito.

L'osservazione della presenza di bisogni specifici, come si evince dalla figura 1, rileva necessità educative speciali, riscontrate per ragioni dovute alla presenza di disabilità certificate, nel 13% dei casi. Il 20% dei minori coinvolti, invece, presenta un disturbo evolutivo specifico legato all'apprendimento (dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia), oppure correlato a disturbi specifici dell'area verbale (linguaggio) o dell'area non verbale (disprassia, disturbi della coordinazione motoria). Il 13% del campione, invece, ha dichiarato un disturbo del comportamento.

BES 1	BES 2	BES 3	DISTURBI DEL COMPORAMENTO
13%	20%	38%	13%

Figura - 1 Presenza di bisogni educativi speciali

In merito alle aree di difficoltà scolastiche rilevate, infine, si tratta per il 75% dei casi, di fattori che incidono nella prestazione e ne-

gli esiti, per il 60% correlati all'area del comportamento e alla partecipazione e, nel 53% dei casi, inerenti l'area relazionale (Figura 2).



PRESTAZIONE E ESITI	COMPORAMENTI E PARTECIPAZIONE	COMPORAMENTI RELAZIONALI
75%	60%	53%

Figura - 2 Aree di difficoltà rilevate

Relativamente alla seconda scheda, che ha raccolto informazioni su temperamento del minore, disagio scolastico e stili cognitivi, presentiamo, di seguito, le risultanze inerenti l'analisi di un caso. Si tratta di una sede, tra quelle coinvolte, in cui si è percepito meno il *turnover* dei ragazzi monitorati, fenomeno che ha condizionato, in alcune sedi, l'attività di monitoraggio.

Tenuto conto dei limiti strutturali dello strumento che impattano con la condizione dell'osservatore, il suo percepito, il *setting*, la condizione del minore al momento della rilevazione, la presenza/assenza dei minori e la durata dell'osservazione, nel caso considerato è stato osservato un campione di 15 minori nell'arco dell'intera durata del progetto con una prima rilevazione dei dati provenienti dall'osservazione a marzo 2022 e una ultima a oltre 13 mesi di distanza.

In merito alla prima dimensione considerata relativa al *temperamento del minore* il compito di tale strumento era di accompagnare l'équipe della sede nella riflessione sul minore, considerando le peculiarità e la personalità di ciascun soggetto e non partendo dalle problematiche manifestate o dalle sue difficoltà. Ciò perché il temperamento rimanda al modo soggettivo e unico di affrontare il mondo che in quanto tale va valorizzato e accompagnato. All'osservatore veniva richiesto di assegnare un valore da 1 (livello basso) a 4 (livello alto) a una serie di categorie.

Lungo l'arco del progetto, nei valori considerati, si sono rilevati scostamenti minimi in senso positivo nelle categorie vivacità, ritmicità, approccio, distraibilità, perseveranza e intensità.

Si è, invece, registrata una tendenziale resistenza nella categoria adattabilità, rappresentata dall'item "si adegua lentamente ai cambiamenti di routine e ambiente vs si adegua velocemente ai cambiamenti di routine e ambiente".

La seconda dimensione rilevata, inerente il *disagio scolastico del minore*, aveva lo scopo di accompagnare l'équipe nella riflessione sui ragazzi e su quale aspetto del disagio scolastico essi si trovano a vivere.

In particolare, nell'ambito di 12 domande previste dallo strumento, sono state prese in esame alcune dimensioni di fatica che coinvolgono i minori intercettati circa gli esiti scolastici, le relazioni a scuola e, in specie, con i compagni di scuola e il ruolo di studente.

Lo strumento ha potuto monitorare la presenza/assenza di alcuni indicatori, tra i quali, nel caso studio considerato, si sono rilevati scostamenti significativi, in senso positivo, nei seguenti indicatori:

- uno studente con la sindrome del fallimento, che è diventato così rinunciatario a motivo delle ripetute frustrazioni che alla fine interrompono ogni suo sforzo serio di apprendimento (10 casi);
- uno studente scarso, che fa progressi limitati a motivo della sua ridotta abilità o della prontezza a rispondere alle richieste del livello di scuola (5 CASI);
- uno studente operativo, che ha difficoltà a rispondere alle esigenze di controllo motorio e tranquillità fisica (5 CASI).

Tuttavia, non si sono registrati scostamenti nei seguenti indicatori:



- a) uno studente facile a distrarsi che fa fatica a restare concentrato per un tempo prolungato;
- b) uno studente ribelle e provocatore, che sfida in maniera diretta l'autorità dell'insegnante attraverso rifiuti ad obbedire e provocazioni aperte;
- c) uno studente ostile-aggressivo, che tende a fare il prepotente o ad azzuffarsi con i compagni;
- d) uno studente che è rifiutato dai compagni (desidera e cerca amicizie ma non è accettato).

Ciò potrebbe essere dovuto alle caratteristiche personali dei minori osservati e alla presenza di un bisogno educativo speciale caratterizzante.

Infine, la terza dimensione relativa agli *stili di pensiero* prevedeva 13 domande allo scopo di accompagnare l'équipe nel processo di monitoraggio del soggetto e degli stili di pensiero quali modalità prevalenti adottate per elaborare le informazioni fondate su predisposizioni di base e modificabili dalle circostanze ambientali e dal tipo di educazione ricevuta.

All'osservatore era richiesto di assegnare un punteggio da 1 (livello basso) a 9 (livello alto) ad una serie di indicatori.

In merito, si è riscontrata maggiore resistenza al cambiamento nei seguenti item:

- quando lavora ad un progetto scritto, spesso vaga con la mente e la penna trascrive tutto quello che attraversa la sua mente;
- di solito sa quali sono le cose da fare ma a volte ha problemi nel decidere l'ordine in cui farle.

Positivi scostamenti, invece, si sono rilevati in tutti gli altri indicatori:

- gli piacciono i compiti che mi permettono di fare le cose a modo suo;
- gli piacciono le situazioni in cui il suo ruolo e il modo in cui lo deve svolgere sono chiari;

- gli piace valutare e confrontare diversi punti di vista su questioni che gli interessano;
- gli piace completare quello che sta facendo prima di iniziare qualcos'altro;
- prima di iniziare un compito gli piace fare una lista delle operazioni che deve compiere assegnando un ordine di priorità ad ogni operazione della lista;
- di solito quando prende decisioni, non presta attenzione ai dettagli;
- gli piacciono i problemi che richiedono attenzione ai dettagli;
- gli piace lavorare da solo alla risoluzione di problemi;
- gli piace lavorare con altri studenti alla risoluzione di problemi;
- gli piace fare cose in modo nuovo, anche se non sono certo che sarà il modo migliore;

Nel suo lavoro preferisce attenersi a quello che è stato fatto nel passato.

Nel suo insieme l'attività di monitoraggio ha consentito a tutte le équipe di utilizzare un comune strumento di osservazione guidata, basato sulla percezione del cambiamento che rilevava nei soggetti. Rimanendo con la dovuta prudenza e sulla base delle tendenze che abbiamo evidenziato nel caso preso in esame è possibile affermare che certamente una **forte regia educante** e l'attenzione ad un **ambiente di apprendimento capacitante** sono elementi promettenti sul versante dell'intervento socioeducativo e delle attività di potenziamento educativo che hanno caratterizzato il progetto Con-Te-sto.

2.4. La voce degli operatori lungo il percorso progettuale

Durante lo sviluppo del progetto Contesto, il sistema di monitoraggio ha previsto uno strumento di rilevazione rivolto alle équipe educative che hanno collaborato in modo sinergico alla realizzazione delle diverse



attività. Il questionario è stato somministrato online durante tutto l'arco delle azioni per consentire la compilazione a coloro che sono entrati a farne parte in tempi differenti, date le esigenze specifiche delle sedi.

Complessivamente sono state raccolte 99 risposte, intercettando il punto di vista dei coordinatori educativi e di quelli operativi, dei professionisti che hanno affiancato le specifiche attività (psicologi, pedagogisti, tutor famiglie, consulenti per la costruzione dei patti educativi), dei volontari *peer* e *senior* e di altre figure di supporto.

Di seguito sarà presentata una sintesi dell'analisi dei dati relativi ai diversi assi di lavoro progettati e attuati, tenendo conto che vi sono state alcune variazioni in itinere a cui le équipes hanno fatto fronte per rispondere in modo puntuale ed efficace.

2.4.1 Asse 5 – Il lavoro con i minori

Il primo asse operativo del progetto Contesto ha rivolto l'attenzione ai minori in situazioni di vulnerabilità e con difficoltà scolastiche, relazionali e familiari. Ciò ha condotto alla messa in campo del sostegno scolastico, della consulenza psico-pedagogica e di percorsi di potenziamento educativo.

Ci soffermeremo sulle valutazioni relative al sostegno scolastico, tracciando aspetti rilevanti dell'azione maggiormente diffusa in tutti i centri coinvolti. Di seguito si riportano osservazioni interessanti che mettono in luce le sfide intercettate e i cambiamenti posti in essere. I *focus* di attenzione emersi maggiormente riguardano la necessità di una presa in carico del minore, che possa rispecchiare la relazione a tuttotondo (18%), in modo da favorire una rete e un dialogo con la scuola, la famiglia e il territorio di riferimento (12%).

Allo stesso modo, per gli intervistati e le intervistate è importante ricercare e potenziare il metodo di studio più adeguato per i ragazzi, affinché possano prestare mag-

giore attenzione all'apprendimento (11%) – le strategie pedagogiche si interfacciano con la specificità delle situazioni e degli approcci didattici e, in molti casi, si è reso necessario un affiancamento specifico e specializzato, proprio per evitare fenomeni di esclusione.

Molte risposte (34%) si soffermano su una varietà di elementi educativi e didattici che intercettano la complessità di affiancare i processi di apprendimento in situazioni di difficoltà, sottolineando l'importanza di creare un gruppo tra i ragazzi (anche nella prospettiva della *peer education*), di favorire la comunicazione tra adulti e minori (per una prossimità relazionale efficace), di generare esperienze inclusive, sfidando la dispersione scolastica (valorizzando il processo e l'esito delle azioni).

Date le coordinate dell'approccio di supporto allo studio, le équipes hanno rilevato la necessità di mantenere le relazioni con le scuole e le famiglie (19%) elemento che, a seconda dei territori, ha costituito una sfida a diversi livelli, evidenziando la necessità di una maggiore collaborazione e contatto tra le diverse agenzie educative (37%) e orientando l'attenzione, anche in questo caso, su un sistema articolato di strategie educative (20%): una maggiore flessibilità delle proposte, una formalizzazione del patto educativo scuola-sede di progetto, un ulteriore supporto all'autonomia dei ragazzi, valorizzando il loro protagonismo.

Infine, si evidenzia la necessità di elaborare percorsi di apprendimento (ricercando strumenti compensativi per crescita scolastica), articolando nello specifico metodi di studio (14%), con un maggiore raccordo con i docenti (10%). Anche in questo caso, è importante ricondurre la progettualità educativa-didattica ad una continuità tra adulti, professionisti e non, che operano per creare ambienti di supporto efficace.

A fronte di queste rilevazioni, in relazione



alle attività rivolte ai minori, 49 intervistati/e, di fronte alla possibilità di opzionare più voci nella domanda, dichiarano di prestare maggiore attenzione al supporto motivazionale dei ragazzi (65%), alla gestione delle relazioni e al supporto tra pari (57%),

alla costituzione del clima di gruppo (53%) e, infine, al raggiungimento degli obiettivi didattici/formativi di ogni soggetto (49%). A seguire, come si può vedere dal grafico 1, vi sono altri elementi ritenuti meno rilevanti.

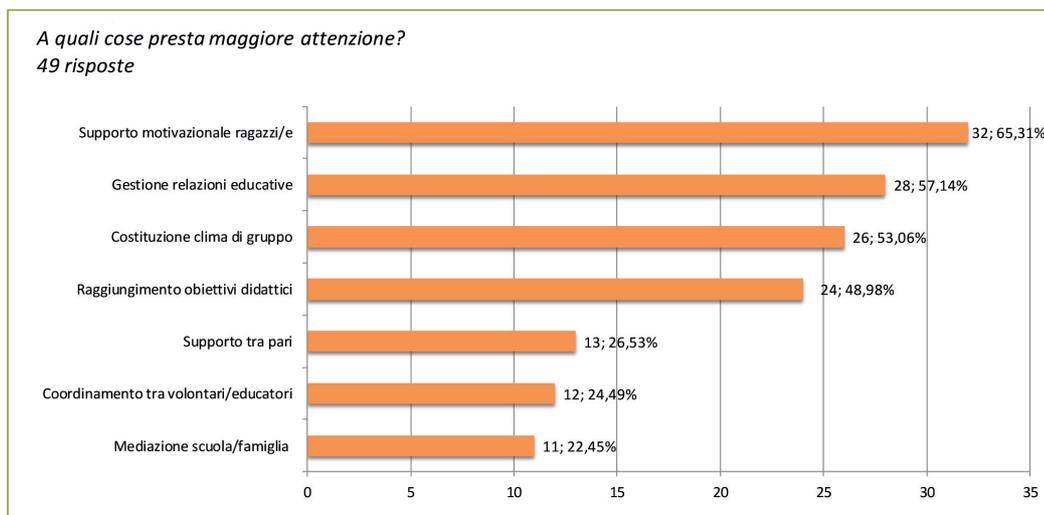


Grafico 1. Attenzioni educative nel supporto scolastico

2.4.2 Asse 6 – Il lavoro con le famiglie

Il secondo asse operativo del progetto ConTe-Sto ha rivolto l'attenzione alle famiglie dei minori intercettati, offrendo diverse possibilità di supporto trasversale e specifico alle dinamiche genitoriali e ai nuclei in difficoltà. Ciò ha condotto alla messa in campo di incontri periodici psico-pedagogici con i genitori e alla realizzazione della "dote educativa", a supporto dell'intera famiglia.

Ci soffermeremo sulle valutazioni relative all'accompagnamento familiare, tracciando aspetti rilevanti che hanno guidato lo svolgimento di tutto il progetto.

In primis è interessante rilevare come l'accompagnamento familiare assuma diverse forme, anche a seconda delle definizioni ad esso attribuite. Di seguito, alcuni esempi tratti dal questionario:

"Avendo l'obiettivo di monitorare i bisogni dei minori e dei nuclei familiari si rendono necessari al fine di costruire un buon percorso educativo".

"L'attenzione alla famiglia risulta essere di fondamentale importanza poiché costituisce la prima agenzia educativa del minore".

"Una risorsa essenziale per le famiglie che ne hanno necessità, purtroppo è una cosa che spesso è sottovalutata e viene vista in maniera distorta".

"Come un sostegno e una comprensione delle dinamiche familiari che nel tempo possano divenire più funzionali ai bisogni evolutivi dei figli.

"Il camminare accanto, senza mai sostituirsi ai vari ruoli educativi. essere punti di riferimento".

"Necessario per aiutare il ragazzo a crescere in un ambiente educativo globale, e non 'a spot'".



Trasversalmente, possiamo rilevare un approccio integrato, a favore della famiglia, essa stessa portatrice di risorse e non solo di difficoltà.

“Un percorso grazie al quale le famiglie possono sentirsi meno sole”, soprattutto nei momenti più critici, che possono riguardare i ragazzi, i genitori e le dinamiche familiari. Ecco perché

le équipes si soffermano sull'importanza di fornire *“supporto alle competenze genitoriali con attenzione alle fragilità”* e di *“definire i bisogni dei minori e della famiglia”*. Si tratta, insomma, di *“un cammino comune tra persone adulte nell'affrontare le sfide”* educative e relazionali che si incontrano in diversi luoghi di crescita e di formazione.

Interessante, a questo punto, rilevare come le sedi hanno progettato di contattare le famiglie per offrire un percorso di accompagnamento. Come si può vedere dal grafico 2, gli interlocutori con cui si è avviato e consolidato il dialogo sono prevalentemente nuclei già presenti nei contesti educativi, anche grazie al consolidamento del dialogo con famiglie conosciute.

Ciò sottolinea la necessità di formalizzare degli interventi e di riconoscerli, sia dal

Giulia Rossi, 3° N

Penso che questa esperienza ci abbia aiutati in molti aspetti ma in particolare a capire il nostro rapporto con i bambini. È un'esperienza a dir poco bellissima che ripeterei altre 100 volte.

punto degli destinatari, sia dal punto di vista dell'impiego formalizzato di risorse umane specificamente focalizzate su questa linea di progetto. Affiancare le famiglie richiede un tempo medio-lungo in cui conoscersi e riconoscersi vicendevolmente, con lo sguardo rivolto ai minori. La costruzione della fiducia, della reciproca responsabilità, dell'investimento educativo-relazionale diventa essenziale per percorrere un tratto di strada insieme.

Dal grafico si deduce, inoltre, che il progetto ha previsto protocolli d'intesa con le scuole e gli enti formativi (prerequisito essenziale per la partecipazione alle attività) da cui si può ampliare il raggio d'intervento, puntando anche sulle alleanze di continuità con i servizi e il territorio.

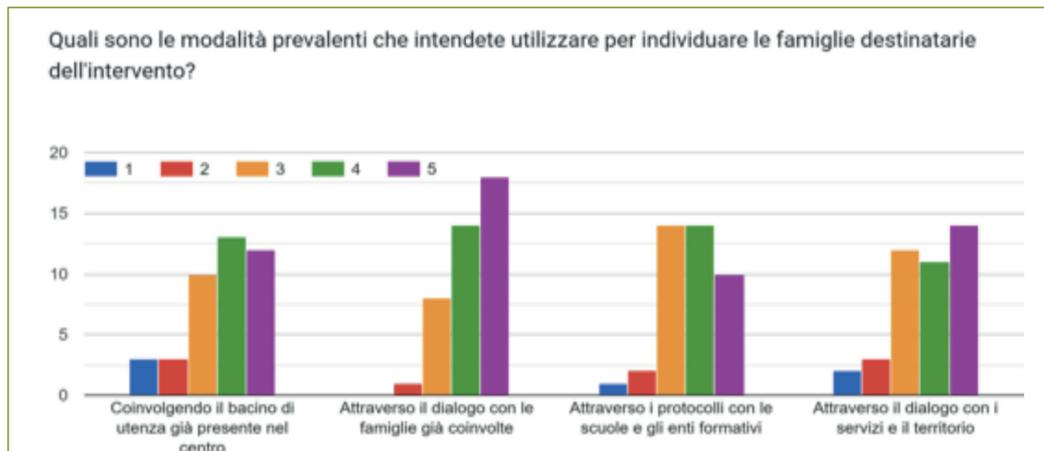


Grafico 2. Modalità di coinvolgimento delle famiglie
Punteggi da 1 a 5 (1 modalità poco utilizzata – 5 modalità prevalentemente utilizzata)



2.4.3 Asse 7 – Il lavoro con il territorio

Il terzo asse operativo del progetto Con-Te-Sto ha rivolto l'attenzione alla costruzione e al consolidamento di reti territoriali in una prospettiva di Welfare Generativo, volta a sostenere logiche di comunità. Ciò ha condotto alla messa in campo di laboratori multi-attori e alla stesura congiunta di patti educativi di territorio che mettessero in evidenza alleanze e intese utili per valorizzare gli interventi realizzati a livello locale. Questo asse non è da intendersi come ultima fase temporale rispetto allo sviluppo del progetto ma, certamente, racchiude la

visione comunitaria che, partendo dai minori e dalle famiglie, il progetto Contesto ha inteso valorizzare. Ecco perché, di fatto, il lavoro di territorio ha assunto una maggiore consistenza nella seconda parte del progetto, restituendo visioni e prospettive eterogenee. Ci soffermeremo sulle valutazioni relative ai tavoli di riflessione attivati dalle reti territoriali e alla necessità di capire quali proposte di riflessione/azione sono state ritenute importanti sul tema della micro-progettazione educativa, in una logica di educazione situata nelle specifiche esperienze condotte.

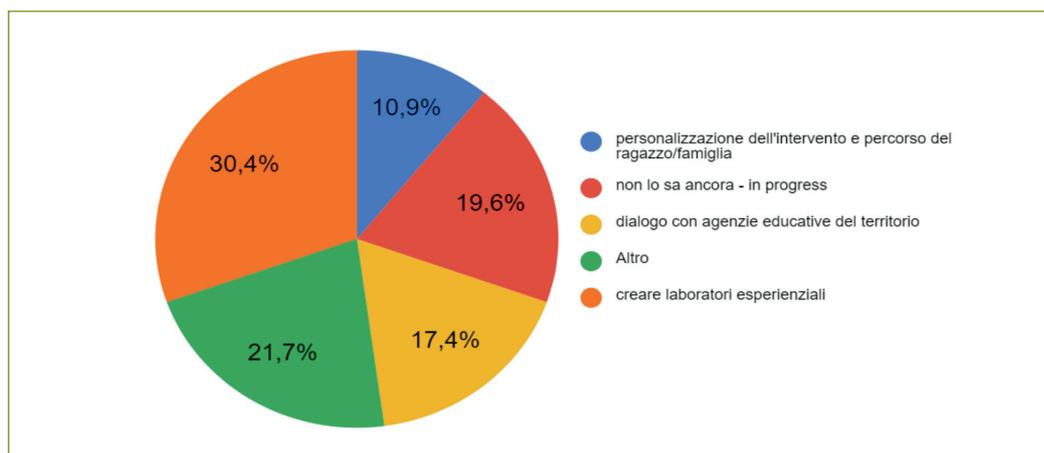


Grafico 3. Proposte da attuare per supportare micro-progettazioni educative

Come si può vedere dal grafico 3, che raccoglie il parere di 41 intervistati/e, più specificamente coinvolti/e su questo asse, circa il 40% condivide informazioni specifiche (rispetto alla possibilità di creare progetti in rete con coloro che lavorano con i minori) oppure non ha ancora un'opinione chiara in merito. Ciò consente di capire l'eterogeneità della percezione di operatori, consulenti e volontari, rivelando diversi livelli di consapevolezza e di coinvolgimento effettivo sui territori.

Proseguendo, vediamo che più del 30% ritiene efficace attivare laboratori esperienziali (richiamando l'importanza di avviare pratiche

educative in cui lavorare insieme sul campo e comprendere meglio le diverse esigenze e modalità d'intervento efficaci); in seconda battuta, il 17% sottolinea l'importanza di dialogare con le diverse agenzie del territorio; mentre circa l'11% si sofferma sulla personalizzazione dell'intervento con i minori e le famiglie.

Il lavoro sul territorio ha inoltre specificato nelle azioni messe a punto la variegata praticabilità di una comunità educante in cui tutti i soggetti diventano interlocutori e attori attivi, tra bisogni, esigenze, possibilità, risorse e intrecci che una traiettoria educativa inclusiva può promuovere e alimentare



Emma Kruqi

Questa esperienza, secondo me, porta a capire maggiormente la propria persona e ad individuare i propri limiti. Ciò accade relazionandosi con soggetti più piccoli di te a cui occorre molta pazienza ed attenzione. Il sapere che noi possediamo può essere anche lo stesso tra di noi ma viene trasmesso utilizzando strategie, anche comunicative, differenti quindi bisogna trovare un punto d'incontro tra l'allievo e colui che trasmette le proprie conoscenze. I metodi che utilizziamo sono personali e ciò è quello che ci differenzia l'uno dall'altro. Relazionarsi con culture differenti dalla propria, porta l'individuo ad aprire i propri orizzonti e scoprire magari realtà diverse dalla nostra. Alla base di tutto, per me, in queste relazioni, ci dovrebbe stare la comprensione verso l'altro che deve essere reciproca poiché per far appassionare il ragazzo alla materia devi intuire il suo punto di vista e lui deve essere capace di comprendere i tuoi limiti e rispettarli.

nel tempo. Anche in questo caso, si riportano alcune definizioni che hanno orientato le azioni e su cui, durante il percorso di monitoraggio e di supervisione pedagogica, è stato possibile confrontarsi e alimentare la riflessività sulla specificità degli interventi. Se "la comunità educante è costituita da un insieme di persone, attori, enti territoriali, deputati a favorire il benessere e la crescita dei ragazzi mediante percorsi educativi", al suo interno troviamo spazio per "il lavoro di molti e il contributo di tutti [che] permette di creare un ambiente materiale, sociale e psicologico tale da svolgere un'attività educativa profonda e a 360° in modo che nessun aspetto della personalità dell'educando venga trascurato". In tal senso, nei gruppi di lavoro del progetto, abbiamo ritrovato un "insieme di giovani e adul-

ti che, pur appartenendo a gruppi, istituzioni, associazioni diverse, condividono alcuni valori di fondo, una comune lettura della situazione, alcuni obiettivi e strategie in ordine alla crescita del bene comune in un determinato territorio o in una precisa comunità (scuola, centro di aggregazione,...)". Questo ha condotto alla generazione di interventi intenzionali e condivisi che, seppur non senza vincoli e difficoltà, hanno consentito movimenti collettivi locali, muovendo un "insieme di persone che si prende cura del proprio territorio e del proprio capitale umano implementando le risorse di ciascuno incoraggiandolo ad esprimere a pieno il proprio potenziale".

Divenire un "insieme di relazioni solidali" si dettaglia ancora meglio specificando che il tentativo di lavorare in una dimensione di Welfare Generativo, significa avviare, mantenere e consolidare "una rete dei principali attori e contesti sociali che insieme propongono azioni mirate per la comunità in cui insistono e per degli obiettivi mirati alla crescita, in particolare delle giovani generazioni, nella responsabilità personale e nella partecipazione alla vita sociale".

Con-Te-Sto ha lavorato proprio su questo versante, ridefinendo la comunità educante come "l'insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione dei minori. In primo luogo scuola e famiglia ma anche organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni, società civile, parrocchie, università e, infine, anche i ragazzi stessi. Comunità educante è l'intera collettività che ruota intorno ai più giovani. Una comunità che cresce "con" loro e non solo per loro, una comunità che educa gli adulti del domani ma che si fa anche educare e cambiare dalle nuove generazioni con cui cresce".





3. L'intervento socio-educativo con i MINORI

a cura di Enrico Miatto

1. Premessa

Una delle azioni progettuali attorno a cui ha preso vita il progetto Con-Te-Sto, ha avuto come esito la realizzazione di interventi localizzati con minori di supporto scolastico, sostegno psicopedagogico e socializzazione. La cornice concettuale che inquadra tale azione muove dalla diffusa fragilità dei

sistemi di socializzazione – tra cui famiglia, scuola, servizi territoriali extrascolastici e per la gestione del tempo libero – scaturita a seguito dell'emergenza sanitaria, dovuta alla situazione pandemica, che dal 2020 ha messo alla prova la tenuta dei servizi scolastici e socioeducativi, nonostante il grande impegno, delle istituzioni presenti nel nostro Pa-



ese e dei cittadini, a offrire risposte in chiave di continuità con la fase pre pandemica.

Le dinamiche di incertezza sociale generate dal periodo di lockdown e dal successivo alternarsi di periodi di chiusura e/o restrizione dell'offerta di servizi e risposte socioeducative da dare ai minori e alle loro famiglie hanno, in certi casi, aggravato la loro condizione di vita, mettendo in luce sia la fragilità dei sistemi educativi formali (scolastici) e non formali (servizi del terzo settore), sia la fragilità dei sistemi familiari, nel sostegno alla crescita dei minori.

In via generale, è possibile affermare che dentro a questo scenario il fenomeno della povertà educativa si è esteso, aggravando disuguaglianze sociali e acuendo processi di impoverimento educativo. Ciò ha messo in luce aspetti di vulnerabilità economica e sociale nei sistemi familiari oltre ad una maggiore fragilità del sistema territoriale dei servizi socio-educativi e del tempo libero.

È proprio su tale sfondo che ha preso vita la forza progettuale di Con-Te-Sto con l'obiettivo di ridurre la forbice delle disuguaglianze sociali e aumentare opportunità educative e formative capaci di porsi come azioni di contrasto a fenomeni incipienti di deprivazione e povertà educativa minorile.

Il progetto ha fortemente sostenuto azioni progettuali locali, in molti territori italiani, attivando iniziative a sostegno di minori e delle loro famiglie.

Sul versante metodologico ha fatto da sfondo un approccio all'intervento socioeducativo di natura ecologica e sistemica con l'obiettivo di garantire un'offerta di servizi in grado di raggiungere in modo integrale i minori. Difficoltà e disagio sono stati assunti come aspetti caratterizzanti la vita dei ragazzi, interconnessi con le altre dimensioni sociali e non, invece, come aspetti meramente personali a rischio continuo di stigmatizzazione e di esclusione sociale.

Il focus di ogni proposta, che ha visto l'at-

tuazione in plurime sedi, ha promosso micro ambienti ecologici di qualità capaci, attraverso la promozione di legami significativi, di attivare processi di co-educazione per garantire l'attivazione di "sfere ambientali di influenza" – di carattere personale, familiare, scolastica, extrascolastica, comunitaria – utili per la costruzione di una rete di supporto capace di perdurare nel tempo e di creare ulteriori interconnessioni positive di qualità e favorevoli per la crescita e lo sviluppo dei minori (e delle loro famiglie) al di là dei bisogni educativi, anche speciali, manifestati. Altresì, ha fatto da sfondo un approccio al lavoro socioeducativo valorizzante la categoria dell'intergenerazionalità, che si è concretizzato nella proposta di esperienze relazionali tra pari e tra generazioni diverse, contigue e non contigue per fasce d'età, offrendo così ai giovani coinvolti nel progetto Con-Te-Sto la possibilità di apprezzare e sviluppare relazioni significative con giovani e adulti. Si è trattato di affermare le proposte progettuali, attraverso il coinvolgimento, sede per sede, di una rete di volontari, adeguatamente formati e accompagnati, per offrire sostegno alle attività di conoscenza-apprendimento e prossimità relazionale secondo i principi della didattica differenziata, favorendo, in tal modo lo sviluppo di una cultura della solidarietà tra generazioni.

Nelle diverse espressioni realizzative del progetto, si sono attivate azioni di accompagnamento basate sui legami di similarità, ma anche sullo scarto di esperienza che ha acconsentito alla realizzazione degli obiettivi progettuali e allo sviluppo prossimo attraverso attività di potenziamento, differenziazione didattica, utilizzo di pratiche e strumenti compensativi e misure dispensative, valorizzazione del ruolo dei mediatori per il sostegno didattico.

Nella sua globalità, tale approccio metodologico ha sostenuto esperienze individuali e familiari ma anche a prosso nuove chance



e forme di capacitazione personali e di comunità che possono portare proattivamente a rigenerare risorse che provengono dalle persone e dai contesti e metterle a disposizione e a servizio e beneficio dell'intera collettività.

2. Nel cuore delle azioni rivolte ai minori

Il progetto Con-Te-Sto ha posto l'accento sulla creazione di poli educativi multifunzione, privilegiante, principalmente, tre ambiti di azione relativi a: *attività di sostegno scolastico*; *attività mirate di consulenza psicopedagogica individuale* rivolta a minori in condizioni di fragilità psico-sociale; *percorsi di potenziamento educativo*, proposti attraverso attività di tempo libero a carattere laboratoriale, al fine di offrire opportunità di incontro e socializzazione.

Lo sviluppo di tale asse tematico ha fatto emergere modalità plurime di intervento educativo, didattico e di supporto alla crescita e allo sviluppo di minori in difficoltà o con bisogni educativi speciali.

Se da un lato, infatti, alcune sedi vedevano già attivi, al loro interno, servizi di attenzione ai minori in orario extrascolastico, contribuendo all'accompagnamento pomeridiano in attività di doposcuola o di gestione del tempo libero attraverso proposte di animazione, ricreazione e attività sportive; dall'altro lato, invece, altre sedi, hanno operato per l'organizzazione di tale proposta *ex novo*, integrando altre attività in essere e allargando la maglia dell'offerta di intervento socioeducativo nel territorio di appartenenza.

Nella diversità delle situazioni di partenza, arrivati alla conclusione del progetto, è possibile affermare che ne sono risultate un insieme di pratiche buone, sotto il profilo operativo e della capacità di risposta relazionale, che ha restituito, nelle comunità dove hanno avuto luogo, prossimità, nonché capacità di costruire alleanze relazionali capaci di tene-

re insieme minori, famiglie, volontari e figure educative e di creare circoli virtuosi che nel tempo di possono consolidare.

Tale risultato ha richiesto ad ogni sede un grande sforzo su più fronti: quello amministrativo-gestionale del progetto, quello progettuale dell'organizzazione delle singole attività rivolte ai minori e alle loro famiglie, quello formativo e relazionale che ha comportato un forte impegno nel coinvolgimento di volontari *peer* e *senior*, quello, infine, mai ultimo, della condivisione con tutte le persone coinvolte del senso dell'azione progettuale nella sua complessità, volta nel contempo, a dare una risposta alle esigenze delle singole situazioni e a creare un lavoro di rete nella comunità, in modo da offrire una risposta, capace di prefigurarsi tale, nel medio e lungo tempo.

Tutto ciò è stato possibile grazie alla presenza di una doppia regia. Una locale, di raccordo continuo, con gli attori tecnici coinvolti tra coordinatori, volontari, rappresentanti del mondo della scuola e dei servizi sociali. L'altra, invece, nazionale, volta a promuovere un confronto aperto, di volta in volta, sull'andamento del progetto che ha consentito un confronto attivo sull'implementazione delle attività progettuali nei diversi territori e un vero e proprio scambio sulle pratiche possibili. Relativamente all'Asse 5 sul coinvolgimento dei minori, le sedi del progetto che hanno maggiormente dato valore, in termini di riflessione, a tale asse progettuale, sono: Brienza, Cagliari, Costermano, Genova, Ortona, Pordenone, Prato, Ruvo di Puglia, Sassari, Taranto.

3. Attività di sostegno scolastico

Nell'ambito delle attività che hanno caratterizzato gli interventi di sostegno scolastico, si fa innanzitutto significativo sottolineare il senso con cui tale proposta si è costituita. Nessun apprendimento può essere, infatti, pensato e promosso al di fuori di una rela-



zione riconoscitiva, capace di dar conto di un avvenuto incontro tra ogni minore e colui che con vocazione educante, lo accompagna nel proprio percorso di crescita.

In ogni sede, al centro dell'attività di sostegno, sono stati posti l'accoglienza e l'incontro, caratterizzati ogni volta da una prima fase di natura osservativa che ha consentito di raccogliere informazioni, provenienti da fonti plurime (famiglia, scuola o servizi, minori), sulle principali caratteristiche di ogni minore coinvolto, relativamente all'esperienza di apprendimento e a loro necessità a fronte di bisogni educativi speciali manifestati.

Alla fase iniziale di conoscenza dei minori è stata attribuita fondamentale rilevanza. I primi incontri con i minori sono stati caratterizzati da conversazioni leggere in un clima disteso, in modo che ognuno si potesse percepire in un ambiente prossimo, il più possibile familiare. In questa fase si è rivelato utile il ricorso ad attività ludiche di conoscenza per stimolare la presentazione di sé e disporre un clima di fiducia al fine di abbattere la diffidenza iniziale di base.

La fase di accoglienza del minore ha permesso di valutare, di volta in volta e in modo personalizzato, il tipo di necessità relativa alle attività di potenziamento cognitivo da proporre, tenendo sullo sfondo l'importanza di supportare, in *primis*, i processi che sostengono l'attività di apprendimento.

Ciò ha significato operare per promuovere l'autonomia di ogni minore coinvolto a partire dall'individuazione di bisogni e potenzialità, per sostenerne la capacità di organizzare lo studio personale e il far fronte ai compiti assegnati, orientandosi nell'attività scolastica.

Ogni sede, nell'approcciarsi a tale fase, ha assegnato un grande valore alla costruzione di una relazione significativa, prima che all'azione didattica e all'aiuto compiti, met-

Emma Kruqi 3° N

Questo progetto aiuta a metterti in contatto con gli altri ma aiuta anche a scoprire te stesso e i propri limiti.

Relazionarsi con persone che non provengono dal tuo stesso paese ci incoraggia ad osservare vari punti di vista e ciò ci permette di possedere una visione più vasta.

tendo al primo posto di ogni proposta di accompagnamento l'incontro con l'altro, con la finalità di avvalorare ciò che ogni ragazza e ragazzo hanno modo di portare al doposcuola nella loro unicità e non tanto le loro difficoltà nell'incontro con l'esperienza di studio.

Tale focus primario di attenzione ha messo al centro l'importanza della dimensione educativa che anima ogni percorso di accompagnamento che ha a cuore la crescita dei minori, sostenendone sia l'autonomia, sia i processi che restituiscono a ciascuno il valore positivo di sé. Per cui tra i compiti di matematica e di italiano, si sono inseriti spazi di condivisione e di svago per poter accogliere sorrisi, la soddisfazione per aver imparato un argomento nuovo, l'entusiasmo per una sufficienza ottenuta, per i traguardi raggiunti, ma anche per accogliere qualche delusione, talvolta anche tristezza, paura, delusione.

Operare in tale modo ha significato dare vita ad una vera e propria pedagogia di ambiente capace di rendere desiderabile l'esperienza di Con-Te-Sto come preconditione di un lavoro possibile sul versante educativo e didattico con tutti e con ciascuno.

A muovere da una prima accoglienza, funzionale ad incontrare l'altro, intercettandone le necessità sul versante dell'accompagnamento, al di là delle descrizioni derivanti dalle segnalazioni di scuole e servizi, ogni sede ha avuto modo di operare valorizzando la continuità tra l'aula studio e il cortile. Nel gestire



le attività di sostegno scolastico, l'alternarsi di momenti di aiuto compiti e potenziamento educativo attraverso il lavoro prezioso di volontari peer e senior, ha consentito di rinforzare elementi di socializzazione tra i protagonisti dei pomeriggi settimanali rendendo desiderabile l'esperienza di Con-Te-Sto, non solo come il luogo dove "fare i compiti", ma sopra ogni cosa, come luogo in cui poter sostare, giocare e stare con gli altri.

4. Attività mirate di consulenza psicopedagogica individuale

La fase iniziale di accoglienza, unita a quella di osservazione *in itinere*, che ha consentito di rimanere in un ascolto continuo delle esigenze e dei bisogni dei minori coinvolti nel progetto Con-Te-Sto e che ha messo a valore anche la dimensione del lavoro in équipe tra figure di coordinamento educativo e volontari, oltre al lavoro di confronto con le famiglie dei minori, hanno permesso di intercettare esigenze peculiari di accompagnamento di minori in situazioni di fragilità personale.

In ogni percorso di apprendimento, gli studenti possono manifestare plurime difficoltà. Le cause sono diverse e spesso rischiano di rimanere trascurate. Tale trascuratezza può determinare, nei ragazzi, una stratificazione di sensazioni negative, rischiando di portarli a viverli come poco capaci e minando la loro stima di sé. Tutto ciò pone in evidenza l'importanza di progettare veri e propri percorsi di supporto all'attività di apprendimento, in grado di porre un'attenzione globale al minore nel suo percorso di crescita e di costruzione identitaria.

Su questo fronte, le azioni progettuali di Con-Te-Sto, hanno previsto un servizio di consulenza individuale di natura psicopedagogica al fine di sostenere difficoltà relazionali, comportamentali, correlate alla gestione di bisogni educativi manifesti o latenti.

Individuati nell'ambito della cabina di regia

locale del progetto, in accordo anche con gli istituti scolastici o con i servizi di provenienza e previo consenso e accordo delle loro famiglie, i minori coinvolti in questa azione hanno potuto beneficiare di uno spazio dedicato ad affrontare questioni che richiedono un ascolto esperto.

È stato possibile entrare nel merito di un ascolto competente, mai giudicante e orientato a sostenere fragilità e a promuovere prospettive di cambiamento che impattano nei vissuti personali dei minori e nella loro percezione, spesso negativa, dell'esperienza di apprendimento.

Attraverso tale attività ogni minore ha vissuto l'opportunità di poter accedere, mediante il confronto diretto con un adulto competente nell'ascolto, a un nuovo livello di conoscenza di sé per osservare più da vicino le personali capacità e abilità e mettere in luce i propri talenti, raggiungendo un più alto livello di consapevolezza di sé.

Molti minori hanno potuto confrontarsi sul disagio che vivono davanti alle difficoltà di apprendimento e alla resistenza che talvolta tale difficoltà porta con sé e che spesso incide sulla disponibilità e la motivazione a mettersi in gioco e ad imparare. Tutto ciò ha significato operare per creare un clima maggiormente distensivo e cooperativo, consentendo ai minori coinvolti di mettersi alla prova con le sfide dell'apprendimento in un contesto che ha guardato alla loro globalità, prendendosi cura del loro intero.

Tale spazio di confronto protetto ha consentito di operare per il sostegno delle competenze emotive dei ragazzi, indagando con loro la natura dei processi emotivi, dell'insorgenza e della manifestazione di comportamenti problematici in ambito scolastico, familiare e della proposta di Con-Te-Sto, oltre ad esplorare modi personali di risposta alle prove a cui la scuola, talvolta vissuta come sfidante, sottopone.

Le attività mirate di consulenza psicopeda-



gogica individuale, per molti minori, hanno rappresentato un momento significativo di confronto utile all'espressione di sé e a fornire strumenti di conoscenza personale a fronte di difficoltà che possono impattare significativamente sull'esperienza di apprendimento quali, per esempio, la gestione dell'ansia di una interrogazione, la paura di essere presi in giro, il timore di reazioni eccessive dinanzi a errori o ad episodi di bullismo.

Obiettivo primario è stato il sostenere i minori a riconoscere e valorizzare le personali capacità, identificando risorse di cui disporre sul piano della risposta personale, dei mediatori e dei facilitatori ambientali. Tale azione, infine, ha consentito di mettere a valore i modi personali di raggiungere determinati obiettivi, valorizzando i punti di forza e affrontando limiti e fragilità.

5. Percorsi di potenziamento educativo

Un terzo focus di interventi all'interno dell'Asse progettuale rivolto ai minori è stato caratterizzato dall'offerta di percorsi laboratoriali al fine di offrire opportunità di incontro e socializzazione e di favorire processi di consapevolezza e rielaborazione personale. Le attività proposte hanno favorito, nei destinatari coinvolti, l'attivazione di competenze specifiche legate alla dimensione identitaria, alla relazione e collaborazione con gli altri, al rapporto, infine, tra sé e contesto sociale di appartenenza.

I percorsi di potenziamento educativo attivati in ogni sede di progetto hanno preso l'abbrivio da due proposte metodologiche specifiche. La prima, definita come *Il cassetto dei ricordi* e intesa come esperienza laboratoriale capace di creare connessioni tra i minori coinvolti e il territorio di vita. Tale azione ha risposto all'obiettivo di rivivere in senso narrativo ricordi, esperienze e

racconti legati al periodo pandemico. Attorno a tale proposta hanno preso vita attività di confronto aperto e *circle time*, laboratori di scrittura creativa, laboratori teatrali e di montaggio video e foto, laboratori di cinema. La seconda proposta, invece, è stata definita "*Scatola di viaggio*" e ha risposto all'obiettivo di ri-scoperta di luoghi presenti nel territorio di vita e relazionale, particolarmente significativi per i minori coinvolti e di costruzione di mappe di ricordi mediante l'utilizzo di plurime modalità artistico-espressive, compreso l'uso di tecniche legate alla costruzione di artefatti da promuovere attraverso canali social. Il tutto finalizzato a stimolare l'azione espressiva e narrativa di sé.

I minori coinvolti nel progetto hanno avuto così modo di esprimere a pieno le loro fatiche provenienti dal periodo pandemico evidenziando, spesso, il loro sentirsi poco motivati a far bene a fronte di un presente e di un futuro incerti, proprio per il rischio contingente di chiusure e il timore di un ritorno a possibili periodi di lockdown ulteriori.

Tali attività hanno consentito di rimanere in ascolto delle elaborazioni profonde da parte dei minori, sollecitati da stimoli narrativi importanti, la cui emersione ha necessitato, talvolta, tempi lunghi di elaborazione e un confronto costante con le figure educative presenti.

Seppur declinate in modo differente in ogni sede, tali proposte, hanno avuto il pregio di operare per l'allargamento delle occasioni di

Luiza Shainhi

Partecipare al progetto "Con te sto" è stata un'esperienza bellissima, perché, non aiutiamo i ragazzi solamente a fare i compiti, ma abbiamo anche instaurato un rapporto di amicizia, loro si fidano di noi e ci raccontano della loro vita. È stata una nuova esperienza che rifarei senza pensarci.



socializzazione dei minori coinvolti e di animazione culturale. In alcuni casi creando veri e propri ponti con la scuola e altre istituzioni e iniziative locali. Le differenti proposte laboratoriali che si sono articolate hanno funzionato da raccordo aggregativo e da polo attrattivo per i minori coinvolti a testimonianza del bisogno di spazi-luoghi relazionali in cui poter sperimentare il racconto di sé attraverso formule innovative e capaci di restituire protagonismo.

6. Esiti di sintesi

Seppur nella pluralità degli approcci, data anche dalle specificità e dalle capacità di ogni sede di porsi come uno dei punti di riferimento e di attenzione al lavoro socio-educativo con minori e famiglie, espressione della comunità educante, è possibile qui osservare come nel progetto alcune sedi progettuali abbiano, sul versante operativo, maggiormente valorizzato l'attività di supporto allo studio centrata sui processi di apprendimento per rinforzare le competenze dei minori. Altre sedi, invece, hanno organizzato l'attività di Con-Te-Sto attorno a percorsi di educazione e animazione non focalizzati sulle competenze di studio di natura cognitiva o meta-cognitiva, ma operando maggiormente per il rinforzo diffuso di competenze trasversali in riferimento anche alle life-skills.

Nel quadro generale delle attività previste, se da una parte, in alcuni territori l'attenzione è stata maggiormente centrata sul modo in cui i ragazzi studiano, sulle loro fatiche e sulla loro capacità di gestione delle difficoltà scolastiche; dall'altra, invece, l'attenzione è stata posta sul modo in cui i minori vivono l'impegno nel loro tempo, le scelte che fanno, le difficoltà della crescita nel loro manifestarsi.

Occorre significare che l'attenzione all'ac-

Martina Moretti 3° N

Questo progetto mi è stato molto di insegnamento e mi è piaciuto molto stare in contatto con i bambini, aiutarli e stringerci un legame.

È stata un'esperienza molto coinvolgente e del tutto nuova che mi piacerebbe continuare.

compagnamento del singolo in situazione di gruppo non è mai venuta meno. Ciò ha permesso di operare in modo collaborativo, talvolta cooperativo, co-costruendo, insieme ai ragazzi, un sistema flessibile e dinamico di risposte e strategie. Tale modalità, fortemente relazionale e dialogica, si è rivelata utile a supportare la partecipazione e di intervento su personali aree di difficoltà legate a competenze cognitive e non cognitive.

Al di là delle modalità organizzative e gestionali della proposta socioeducativa erogata, si fa opportuno qui sottolineare due macro dimensioni che si sono sviluppate lungo il progetto e che hanno consentito di porre in essere azioni di esito nei confronti dei minori e delle loro famiglie.

La prima dimensione ha a che vedere con la creazione di una **regia educante** composta da rappresentanti della singola sede locale, da volontari e dalle istituzioni scolastiche che sono state coinvolte, contribuendo alla realizzazione del progetto.

Tale regia non ha avuto solamente il ruolo di tenere insieme, sul piano del coordinamento, tutte le azioni progettuali, ma anche quello di progettare e costruire interventi personalizzati, volti all'accompagnamento educativo di minori e al supporto delle loro famiglie.

In questa azione operosa di regia è emersa sì, talvolta, la difficoltà di far parlare persone e istituzioni provenienti da contesti educativi differenti, ma si è evidenziata, altresì,



la portata significativa che il lavoro interistituzionale ricopre, aumentando la capacità di risposta educativa dei territori dove le singole sedi operano.

La gestione generale del progetto ha fatto emergere diverse sensibilità nel favorire l'incontro tra le figure che ruotano attorno ai minori e ai loro progetti di vita scolastica e sociale, mettendo in luce la necessità di un rapporto stretto, imprescindibile, con le loro famiglie e i loro genitori. Il lavoro di coinvolgimento di questi ultimi non è stato sempre semplice e ha messo in risalto la complessità dell'incontro di aspettative sul ruolo del progetto, sulle possibili ricadute per i minori, sulle appartenenze identitarie e culturali che talvolta non convergono in una medesima visione di azioni e stimoli educativi utili per la crescita dei ragazzi.

Altro incontro imprescindibile è stato quello con i docenti delle scuole che hanno segnalato i ragazzi da coinvolgere nell'esperienza progettuale. Nei casi migliori tale incontro ha portato alla costruzione di positive alleanze costruite sulla base del riconoscimento della reciproca importanza di definire e ridefinire il patto educativo e il ruolo di ciascun attore a sostegno del progetto di vita del minore.

Il progetto Con-Te-Sto in molti territori si è proposto come un vero e proprio soggetto intermedio tra scuola e famiglie, operativo sulla dimensione della socializzazione e dell'aggregazione tra i ragazzi e le ragazze, capace di intercettare plurime sfaccettature del lavoro di mediazione tra i soggetti-destinatari di tutte le azioni progettate.

Un ruolo di snodo, nell'intervento quotidiano con i minori, l'hanno svolto i volontari *peer* e *senior* coinvolti nel progetto e adeguatamente formati e accompagnati al compito. Tali figure non solo hanno sviluppato competenze specifiche per l'accompagnamento allo studio ma anche una grande capacità di ascolto dei minori, intercettando spesso ele-

menti di fragilità che impattano su autostima, motivazione, senso del riconoscimento e in via generale sulla loro capacità di relazione con pari e adulti. Ciò ha permesso, in tanti casi, di infondere nei minori, fiducia, di fornire loro alcuni strumenti per una maggiore conoscenza di sé al fine anche di gestire positivamente momenti di difficoltà a scuola, in classe, con i compagni e, talvolta, di fronte a prese in giro e a fenomeni di bullismo.

Nell'ambito di tale regia, occorre significare come sia stata costante l'attenzione educativa attorno ad alcuni nuclei tematici. In particolare si è reso necessario un approfondimento delle risposte che le singole sedi sono state in grado di offrire nell'attività di supporto all'autostima dei minori, inerente proprio l'approfondimento circa il giudizio di valore di sé che hanno manifestato durante l'attività di accompagnamento, potenziamento e di laboratorio.

La stima di sé, tema ricorsivo nel farsi del progetto, impatta, infatti, con la motivazione e per questo in molte sedi è stata oggetto di parola, discussione, colloqui personali, incoraggiamento, non solo dal punto di vista umano e personale, ma anche da quello del rapporto con il conoscere, l'imparare, lo studio.

Si è registrato che spesso la scarsa motivazione allo studio e un basso senso di stima di sé e di autoefficacia, intesa come giudizio di valore sulle capacità di esito delle proprie azioni, possono essere fattori significativi che influiscono sul rendimento scolastico dei minori, rappresentando, talvolta, l'antecamera dell'abbandono scolastico. Per questo si è reso necessario primariamente conoscere i ragazzi, rimanendo in ascolto della loro esperienza di vita, di desideri, bisogni e percezioni sulle personali curiosità e relativamente alla dimensione dello studio.

Nell'ascolto generale dato ai minori incontrati, l'elevata attenzione alle componenti emotivo-motivazionali come fattori facilitanti



dell'apprendimento ha permesso di mettersi profondamente in dialogo con i ragazzi, soffermandosi sui pensieri e le sensazioni che accompagnano le loro attività scolastiche e individuando elementi che possono favorire o ostacolare la motivazione ad apprendere. Questa è solitamente più bassa negli studenti che presentano difficoltà scolastiche, in media più propensi a sviluppare atteggiamenti negativi verso lo studio. Le valutazioni negative incidono sulla loro autostima e sul loro senso di autoefficacia, portandoli a reagire, comprensibilmente, in modi spesso poco funzionali.

È emerso che alcuni dei pensieri ricorrenti che animano i minori incontrati, secondo l'esperienza di alcune sedi, hanno a che vedere con il timore costante di sbagliare, il sentirsi incapaci o "diversi", la formazione di convinzioni difensive che sminuiscono l'importanza del compito e/o la propria capacità di migliorare nell'affrontarlo. Inoltre, è stata rilevata una forte tendenza a vivere la competizione con i compagni, resa manifesta, ad esempio, dai tentativi di esaltare il proprio operato paragonandolo a quello altrui, o in alcuni casi, da veri e propri scambi di rimproveri e critiche, seppure bloccati sul nascere. Questi pensieri e comportamenti, spesso sono accompagnati da vissuti di ansia, rabbia, frustrazione e tristezza, che contribuiscono, nel quotidiano, a erodere le già scarse riserve di energia e attenzione di uno studente in difficoltà. In questo modo, le forze disponibili per affrontare efficacemente lo studio si rivelano inferiori alle richieste del sistema scolastico e del mondo degli adulti, e il ciclo di delusione e rifiuto dell'apprendimento rischia di non avere fine.

Il progetto Con-Te-Sto ha cercato di offrire contemporaneamente una via per l'ascolto di concause che possono portare all'abbandono scolastico e per trovare risposte per sostenere i percorsi di vita dei minori coin-

volti, in alcuni casi caratterizzati da vissuti migratori che aprono a diverse forme di complessità e che chiedono di non trascurare la dimensione culturale che impatta su aspettative di futuro e stili di vita.

Nel corso del progetto, dunque, si è potuto osservare come i minori incontrati necessitino di un accompagnamento a riconoscere talenti e competenze utili ad affrontare la sfida scolastica. Spesso si è rilevata una generale svalutazione da parte loro relativa alle capacità scolastiche e intellettive, che risulta in una scarsa motivazione intrinseca nel portare a termine i compiti assegnati per casa. Non sentendosi "abbastanza bravi o brave" nello studio, non sono motivati e motivate a trovare delle strategie alternative, e cercano di ridurre ai minimi termini i tempi dedicati all'attività didattica. Sebbene la loro percezione sia tanto negativa, è risultato altrettanto evidente nei dialoghi e negli scambi quotidiani avvenuti nel tempo di Con-Te-Sto che non sia accurata. Laddove, infatti, ogni minore è adeguatamente incoraggiato, riesce a completare le stesse attività che gli sembravano precluse.

Una seconda macro dimensione che ha portato ad azioni di esito nei confronti dei minori e delle loro famiglie chiama in causa, invece, la creazione di un **ambiente di apprendimento capacitante** che, in molte sedi, è stato vissuto da parte di operatori e volontari come necessario "spazio sicuro" dove poter operare con minori e famiglie.

In tale ambiente, in ogni intervento, personalizzato e tarato sulle caratteristiche delle persone, è stato possibile dare espressione a un'attività di osservazione aperta, talvolta anche sistematica, che ha consentito di cogliere le potenzialità di ogni minore coinvolto.

È emerso in tutte le sedi il grande ruolo che gioca la relazione educativa, come precondizione essenziale per ogni esperienza di apprendimento possibile e come via per agire un cambiamento, per quanto naturalmente



lento, nei confronti della costruzione del sapere personale che passa anche per l'esperienza cognitiva dello studio.

Si tratta di un'attenzione che ogni figura con vocazione educante, implicata nel progetto, ha posto nel dar corso a relazioni riconoscitive nei confronti di ogni partecipante, funzionali a creare adesione e alleanze favorevoli, oltre che a fare in modo che ogni minore si faccia responsabile del personale percorso di apprendimento.

Ciò ha consentito, in specie, a che tanti minori coinvolti, con il passare del tempo, si siano sentiti accolti, considerati, accompagnati e dentro a una relazione che ha consentito loro di sentirsi liberi di dare espressione all'esperienza di vita, talvolta anche di disagio.

Per far ciò si è reso indispensabile progettare la disposizione dell'ambiente fisico (spazi, arredi, articolazione interna ed esterna delle attività) in cui proporre le attività previste dal progetto, cercando di dare risposta ai bisogni di accompagnamento dei minori nello sviluppo del supporto allo studio. Dalle esperienze raccolte la disposizione dell'ambiente di apprendimento è stato organizzato attorno alle seguenti possibilità, da intendersi, in alcune occasioni, come integrabili:

- 1) attività di supporto individuale in cui un operatore/volontario affianca un minore e lo accompagna nel suo percorso di studio;
- 2) attività di supporto a coppie in cui un operatore/volontario affianca due minori accompagnandoli nel loro percorso di studio;
- 3) attività di supporto ad un piccolo gruppo (3 o 5 minori) con la supervisione di un operatore/volontario;
- 4) attività di peer education in cui i ragazzi si supportano tra pari senza l'affiancamento di un operatore/volontario chiamato a supervisionare il processo di peer;

- 5) attività di supporto in grande gruppo in cui ogni minore ha modo di usufruire del servizio all'interno di uno spazio dedicato, e in cui ognuno organizza il proprio lavoro e l'operatore svolge una funzione di osservazione, stimolo, guida e rinforzo per tutti insieme, senza privilegiare qualcuno in particolare salvo che in riferimento a determinate esigenze

A muovere da tali geometrie dell'accompagnamento e allo scopo di creare un ambiente di apprendimento capacitante si è fatta necessaria, da parte di operatori e volontari, l'adozione competente di strategie e metodi specifici per l'apprendimento valorizzando aspetti cognitivi e metacognitivi, il ricorso a strumenti compensativi quali, per esempio, l'utilizzo di mappe concettuali, di un linguaggio semplificato, di formulari di varie materie da considerare durante lo svolgimento di compiti per accompagnare difficoltà scolastiche e di apprendimento. Tutto ciò, nella consapevolezza radicata che ogni minore risulta più motivato laddove l'attività di apprendimento si fa esperienza stimolante ed è chiamato a coinvolgersi personalmente, esercitando il proprio senso di controllo della situazione.

Se da una parte, i minori coinvolti nel progetto nelle singole sedi, hanno manifestato bisogni educativi speciali che hanno richiesto, in alcuni momenti precisi, un lavoro di potenziamento individuale, dall'altra si è rivelato un punto di forza il ricorso a metodologie di intervento di carattere collaborativo e talvolta cooperativo che ha consentito il confronto positivo tra i minori e dato vita a positivi momenti di supporto e condivisione tra pari.

7. Cosa abbiamo imparato che possiamo condividere con altri

In questa ultima parte si presenta un elenco di acquisizioni provenienti dalle sedi a



fronte dell'esperienza progettuale vissuta con i minori, utile sì ad evidenziare quanto appreso dalle azioni e dalle pratiche messe in atto che le hanno animate, ma anche a registrare, sotto forma di elenco, le principali consapevolezze che la riflessione su quanto proposto ha consentito di evidenziare e che possono essere da stimolo per proseguire il lavoro fino a qui promosso. Dunque, abbiamo imparato che:

1. lo scambio con i ragazzi ci ha permesso di rilevare due aspetti molto importanti, che in ogni ambito della vita, e quindi anche nello studio portano i giovani a fare marcia indietro: la competizione e la poca sicurezza nell'affrontare le più disparate situazioni. Grazie ai loro racconti e alle loro esperienze, abbiamo capito che il punto di partenza per innescare un processo di crescita e di consapevolezza, è quello di dare loro fiducia, di lasciare spazio alle loro inclinazioni, senza forzare nulla, ma soprattutto di rispettare i loro tempi, concedendo loro la possibilità di cadere, rialzarsi e capire come ricominciare.
2. Lesserci e saper dare loro la motivazione necessaria è lo stimolo giusto per permettere che, anche nello studio, non lascino nulla indietro.
3. La relazione educativa sembra essere la migliore risposta alla ripresa di un percorso di apprendimento.
4. Sviluppare una relazione di fiducia, porsi allo stesso livello dei ragazzi e non come insegnanti, è stato fondamentale per far sì che i ragazzi si sentissero liberi, rispettati ed ascoltati.
5. La pazienza nel dovere attendere i tempi individuali di ripresa e di elaborazione a volte è l'unico atteggiamento con possibilità di ritorno in termini relazionali.
6. I ragazzi risultano più motivati da attività di apprendimento che li stimolano a coinvolgersi personalmente percependo una loro capacità di controllo sulla situazione.
7. La motivazione ad apprendere può essere stimolata in ambienti supportivi caratterizzati da rapporti umani positivi con educatori e adulti capaci di stimolare i ragazzi ad assumersi la responsabilità personale del loro apprendimento e a rivestire un ruolo attivo nelle esperienze di apprendimento.
8. Nell'attività di accompagnamento con i minori, slegare la valutazione del compito da quella dell'individuo è servito a motivarli a fare di più e a spronarli a vivere con pienezza nuove esperienze di apprendimento. Fondamentale è stato chiarire ai ragazzi che un brutto voto è una valutazione alla performance e non alla persona.
9. È possibile promuovere il riconoscimento delle proprie emozioni a partire da stimoli laboratoriali che sostengano i ragazzi a riconoscere le proprie emozioni, accoglierle e gestirle. Parlare delle emozioni ed insegnare a riconoscerle è più facile di quanto sembri perché i bambini hanno molti contenuti già in sé che emergono nel confronto non solo coi pari, ma anche con gli adulti sempre in una dimensione serena e decontestualizzata dalla scuola.
10. Creare un clima sereno e cooperativo, dove i ragazzi possano socializzare, svolgere i compiti e crescere assieme è stato di gran supporto all'apprendimento. Non finisce di stupire mai la capacità dei ragazzi di trovare risorse per stare insieme, anche là dove lo si fa apparentemente per non fare niente o per rifiuto del mondo adulto.
11. È importante costruire esperienze positive e di successo in un ambiente equilibrato che conceda il tempo e la serenità adatti ad approcciarsi a nuove esperienze di apprendimento.





4. L'intervento socio-educativo con le FAMIGLIE

a cura di Roberto Maurizio

1. Premessa

È esperienza condivisa ormai che per aiutare un minore, specie se adolescente, il coinvolgimento familiare è indispensabile, in primo luogo perché garantisce quel supporto e condivisione delle problematiche tipiche dell'età, di cui i ragazzi hanno estremo bisogno; in secondo luogo perché permette al professionista esperto di avere in tempi

rapidi le informazioni pratiche e relazionali necessarie per inquadrare al meglio ogni singola situazione.

Alcune famiglie sono già inserite in reti di aiuto e supporto sia sociale che scolastico (servizi sociali, scuola, associazioni), mentre altre sono state segnalate per la prima volta all'interno delle convenzioni del progetto stipulate con gli istituti scolastici.



La principale aspettativa di noi professionisti ed operatori del progetto CONTESTO era quella di ottenere dalle famiglie la condivisione dei contenuti della proposta di aiuto e, allo stesso tempo, quella collaborazione indispensabile per la migliore realizzazione dell'intervento.

Se c'è un elemento chiaro a chi lavora con le persone e, ancora di più, con le famiglie, è la scarsa presenza di servizi di sostegno alla genitorialità con la conseguente difficoltà di presa in carico dell'intera famiglia. La presa in carico, infatti, è più spesso realizzata sull'onda dell'emergenza e dell'evidenza da parte dei servizi sociali, quando ormai una determinata problematica – spesso solo punta di un iceberg di aspetti disfunzionali famigliari molteplici – emerge in modo talmente clamoroso da non poter più passare inosservata. Questa è una critica nei confronti di un intero apparato di welfare ancora non in grado di accompagnare la famiglia sin dalla sua origine, così da supportarla nella progressiva acquisizione di consapevolezza in termini di ruoli, potenzialità, ma anche limiti, ai quali, in autonomia, riuscire a sopperire trovando gli strumenti opportuni per farlo.

2. Le famiglie universi: in costante evoluzione

La famiglia, o meglio, le famiglie, sono un universo in costante evoluzione. Se fino al dopoguerra, post secondo conflitto mondiale, il modello dominante nel mondo occidentale, era quello patriarcale con due o tre generazioni di nuclei famigliari riuniti sotto unico, grande tetto, oggi, la famiglia e il modo in cui è percepita, vissuta ed interpretata, muta di casa in casa, facendo mutare con essa, anche i bisogni da cui è caratterizzata. A favorire tale mutazione genetica del concetto, è stata la circolazione di idee conseguita alla nuova ondata di migrazioni degli anni '50 e '60 e alla progressiva diffusione di nuovi sistemi di comunicazione e mass media che, progressi-

vamente, ma inesorabilmente, hanno spinto verso una serie di cambiamenti sociali e giuridici, in grado di trasformare l'intera società. Tra i tanti ruoli che la famiglia svolge, quello educativo è sicuramente uno dei più importanti. Anche nei confronti di questo ruolo, come della famiglia in quanto tale, il dibattito tende spesso a privilegiare la denuncia di una crisi grave e irreversibile, accompagnata da una sorta di autocompiacimento della cultura della crisi e del distacco tra generazioni. Mentre molte analisi sociologiche sembrano confermare in realtà una sostanziale, anche se sofferta, tenuta dei nuclei familiari rispetto al rapporto con le nuove generazioni. Ne emerge, quindi, innanzitutto una situazione di ambiguità e di incertezza, tra constatazione della crisi del ruolo familiare rispetto alla educazione dei giovani e constatazione della forza del soggetto famiglia nelle relazioni intergenerazionali, che si articola a cascata sui diversi aspetti della relazione educativa.

Si evidenziano al tempo stesso importanti segnali di natura ricompositiva, in quanto la famiglia, sia pure secondo modalità nuove e in divenire, continua ad essere il luogo della attenzione alla qualità della vita, al dialogo e alla comprensione, oltre ad essere ancora il luogo principale della procreazione, con una sostanziale "tenuta" per quello che riguarda la sua affidabilità sociale, in un panorama complessivo di individualismo e di deresponsabilizzazione. Un soggetto intermedio fondamentale anche nei processi di scambio democratico, di formazione dell'identità e di costruzione della fiducia.

Sul piano più specifico della educazione e della trasmissione di valori, molte indagini mostrano come il rapporto intergenerazionale all'interno della famiglia spesso si banalizza, fra omologazione dei riferimenti culturali e dei consumi, estraneità tra generazioni, svilimento dei relativi rapporti, con conseguente affievolirsi della responsabilità educativa degli adulti verso i figli. È vero che



spesso i giovani soffrono dell'assenza di rapporti educativi costruttivi e della dominanza di una tonalità eccessivamente conviviale nella vita familiare, apprezzata specie nei casi di separazione, ma ritenuta insufficiente rispetto ad uno scambio di vedute più profondo sulla vita. Ciò non toglie che la mutazione antropologica della famiglia moderna – sempre più soggetto flessibile, affettuoso, attento alla qualità della vita, al dialogo e alla comprensione reciproca – comporti nella maggior parte delle situazioni una sostanziale affidabilità complessiva del soggetto famiglia rispetto ai suoi membri più deboli, e soprattutto rispetto ai giovani.

La crescente importanza della relazione interpersonale, che fa della famiglia l'istituzione della relazionalità, a fronte di un passato in cui si configurava prevalentemente come istituzione della normatività, le ha tolto qualcosa ma le ha conservato la centralità in una funzione importante della vita collettiva, come quella del dialogo e della formazione delle giovani generazioni, per le quali è spesso unica risorsa ed unico soggetto referente. Alcuni recenti studi, infatti, affermano che si è passati da una famiglia normativa a una famiglia affettiva, in cui, cioè, l'importante è condividere sentimenti, emozioni, pensieri, più che imparare regole e assumersi responsabilità. Con il rischio per l'adulto di abdicare alla propria funzione genitoriale, reinventando una giovinezza che fa sorridere gli stessi loro figli. I genitori si rispecchiano nei figli, e li amano teneramente, i bambini stessi hanno un'infanzia felice tanto che non vogliono lasciarla e, diventati più grandi, rimpiangono questi momenti magici. I figli sono pochi, al centro dell'attenzione, ma allo stesso tempo vivono in una società frettolosa, tanto che i loro genitori non

hanno tempo da dedicare loro e che per farsi perdonare preferiscono coprirli di regali.

Quanto ai rapporti dentro la famiglia, i genitori hanno imparato a convivere con i figli senza contrasti, evitando qualsiasi scontro. Di conseguenza, sia le madri che i padri cercano di capire e giustificare qualsiasi stravaganza e qualsiasi trasgressione.

Le difficoltà non sono solo interne ma anche esterne: si constata la difficoltà di un dialogo conflittuale tra genitori/insegnanti. Giudicare e giustificare dovrebbero essere sostituiti dalla locuzione "corresponsabilità", quindi permettere di accrescere l'efficacia dello scambio comunicativo e del lavoro cooperativo. Non sempre avviene o non sempre ciò che avviene è compreso in modo adeguato.

La povertà educativa è uno dei degli elementi che caratterizzano le famiglie in condizioni di svantaggio. Con tale locuzione si fa normalmente riferimento ad una povertà economica che, come conseguenza, genera una serie di ulteriori carenze nella vita familiare, dall'impossibilità di cogliere alcune occasioni d'istruzione, all'impossibilità di partecipare ad iniziative culturali, sociali, relazionali o

Con Te Sto è un progetto molto coinvolgente che trasmette felicità perché ci da modo di legare con i bambini e creare un rapporto di fiducia con ragazzi delle medie e anche delle superiori; i ragazzi e bambini in questione provengono da nazionalità diverse, alcuni di loro hanno problemi nel farsi capire a causa della scarsa capacità di praticare una lingua diversa dalla loro.

.....

È un progetto molto coinvolgente e interessante in cui si sta a contatto con bambini che vanno dalle elementari alle superiori, di tutte le nazionalità.



frequentare ambienti intellettualmente ed emotivamente stimolanti. Nonostante questo, la povertà educativa non è necessariamente connessa ad aspetti economici, quanto a carenti competenze emotive e relazionali della famiglia che fanno sì che anche la prole cresca priva della possibilità di approfondire le proprie vedute ed il proprio spessore emotivo. Quel che è noto, però è che la povertà educativa sia legata a doppio filo con la qualità dell'apprendimento sviluppato dai figli: in una famiglia dove determinati aspetti non vengono valorizzati, sostenuti o considerati una priorità o anche solo una possibilità, il livello e la qualità dell'istruzione sarà certamente più basso, favorendo il fenomeno della dispersione scolastica.

Ciò che inquieta ulteriormente però, è che la povertà educativa è anche fortemente ereditaria, ossia un ragazzo divenuto adulto in una condizione di povertà educativa, probabilmente riproporrà la sua povertà ai figli, che, a loro volta, cresceranno in un contesto educativamente povero.

3. La genitorialità e il sostegno alla genitorialità

Con il termine genitorialità si intende la funzione dell'essere genitori, viene utilizzato in psicologia per indicare le interiorizzazioni dell'idea di essere un genitore, e si dispiega nella capacità di prendersi cura del figlio.

Nel sostegno alla genitorialità si aiuta la coppia di genitori o il singolo genitore, a sostenere le difficoltà di questa funzione, cercando di comprendere, da una parte, l'immagine interna che ciascuno ha dei propri genitori e, dall'altra, l'immagine che ciascuno ha del proprio ruolo di genitore. Le rappresentazioni interne dei propri genitori influiscono notevolmente sul proprio modo di essere padre/madre, perché la relazione con la famiglia d'origine è inevitabilmente rievocata, accompagnata da risorse, ma anche da angosce, ciò significa aiutare i genitori a costruire un'im-

magine stabile del proprio modo di essere genitori, tale che ciascuno dei due possa costruirsi uno spazio interno, sufficientemente nutriente, per la relazione con il figlio.

È utile fare una premessa rispetto al modello epistemologico di riferimento al quale ci si è ispirati in CONTESTO nella proposta e costruzione di un intervento per le famiglie. Si possono distinguere due tipi di prospettiva teorica: quella istruttiva e quella socio-costruzionista.

La prima considera l'esito dell'intervento come il risultato di protocolli tecnici e procedure operative, di tipo unidirezionale; nella seconda prospettiva l'esito è dato da un processo interattivo tra i vari soggetti coinvolti, che formano un sistema relazionale con propri sistemi di rappresentazione e significati. Abbracciando il secondo approccio, si riconosce che le famiglie giocano un ruolo attivo nella costruzione del loro percorso, diventano co-attori degli operatori con i quali la famiglia stessa si interfaccia.

Gli interventi previsti nel progetto sono stati condotti con tale premessa, sollecitando una costruzione comune del percorso che ha visto coinvolti ragazzi, ragazze e famiglie. Gli obiettivi prefissati dal progetto, condivisi con le famiglie, hanno come finalità più ampia di rendere i genitori maggiormente consapevoli del valore dell'intervento educativo, del loro ruolo e degli strumenti relazionali che hanno a disposizione, in quanto persone e genitori, per essere una presenza significativa ed educativa per i loro figli.

Il sapere consolidato è che, al di là di ogni visione personale, a livello professionale si è chiamati ad essere pronti ad accogliere e a raffrontarci con ogni tipologia di famiglia, ponendosi in ascolto delle richieste da essa espressa e tentando, nei limiti della professione, di soddisfare, in équipe, ogni bisogno. In équipe. Imprescindibilmente in équipe in quanto, essendo la famiglia una cellula fondamentale ma complessa su cui si regge



l'intera società, in grado di arrivare in termini di assistenza e tutela del singolo, lì dove le Istituzioni non riescono, per poter essere accompagnata virtuosamente, necessita di quell'approccio multidimensionale che solo un'équipe di professionisti differenti, supportati da una buona rete di fidati volontari – come è consono che sia in una realtà oratoriana – riesce ad offrire.

4. La multiculturalità e le sfide per le famiglie e per le comunità

Vivendo in una realtà complessa è impossibile evitare di considerare l'esistenza di molteplici culture sul nostro suolo, e della contaminazione reciproca che vi è tra queste e la nostra.

Viviamo in un Paese in cui predomina la cultura occidentale, e in molti strati della società spesso si risente molto della visione cattolica. Tuttavia, in Italia – come in molti altri Paesi del mondo – non è più possibile parlare dell'esistenza di un'unica cultura di riferimento, ma di molteplici, in quanto la nostra società, così complessa e stratificata, ci offre la compresenza di diversi tipi di culture, sparse su diversi livelli. Un primo punto di contatto con diversi tipi di culture lo abbiamo all'interno della stessa cultura dei giovani, la quale è diventata un vero e proprio mondo a sé, fatta delle proprie regole, dei propri codici e linguaggi. Questo tipo di "sottocultura" potrebbe creare eventuali incomprensioni e contrasti tra persone appartenenti a diverse generazioni, e questo è il caso del cosiddetto conflitto generazionale.

Un altro livello che si incontra è quello tra diversi tipi di cultura. Questo incontro è particolarmente difficoltoso nei casi in cui ad incontrarsi sono due culture in contrasto tra di loro, poiché facenti riferimento a due diversi modelli valoriali. È questo il caso, purtroppo, che spesso accade quando la cultura occidentale cattolica si incontra con quella medio-orientale e musulmana.

La difficoltà che emerge da questo tipo di incontro/scontro è parallela dalla parte della famiglia e del ragazzo o della ragazza in questione. I ragazzi, infatti, vivono costantemente in bilico sul confine tra le due culture: quella di appartenenza e quella di arrivo. Essi sono "costretti" a negoziare costantemente tra le due, rendendo ancora più difficoltoso il processo di identificazione e di costruzione dell'identità del sé. I ragazzi, infatti, si trovano in un'età critica per il loro sviluppo, in cui dovrebbero fare propri i valori della cultura, interiorizzarli e rielaborarli in modo personale per creare un proprio sé stabile e ben definito. Il problema è che, in questo caso, i ragazzi si trovano davanti a una situazione problematica che li porta ad adottare l'unico atteggiamento che gli sembra possibile: o la cultura originaria o quella di arrivo, per cui essi si trovano come costretti a fare una scelta definitiva tra l'una o l'altra. Da un lato, infatti, questi ragazzi vogliono mantenere i contatti con la propria cultura di origine, per sentirsi parte anche di quell'aspetto della loro identità, radicata e personificata nella loro famiglia, ma, dall'altro lato, sono attratti anche dalla cultura di arrivo, e la vogliono adottare anche per motivi sociali: per essere, cioè, più accettati dal contesto in cui si trovano a vivere (la scuola e il gruppo di amici ne sono due degli esempi più importanti).

Questa scelta ovviamente li mette in seria difficoltà, perché una scelta così drastica e radicale potrebbe essere riassunta così: scegli o la famiglia o gli altri. La verità è che non è mai una cosa così semplice. E i ragazzi lo sanno: il più delle volte, infatti, essi attuano delle strategie che li porta a contaminare, a unire e mescolare elementi provenienti dalle diverse culture. E così sarà possibile, ad esempio, indossare il jibab e, magari, andare al cinema con gli amici a vedere l'ultimo film della Marvel.

L'esperienza dei ragazzi mostra che è possibile far coesistere le due culture all'interno



dello stesso individuo. Possibile, certo, ma sicuramente non facile. Molti studi recenti hanno affrontato l'argomento, constatando anche quanto ciò sia problematico per il ragazzo che cerca di costruirsi un'identità "binaria", "spezzata", "frammentata", per cui a volte non si sentono né l'una né l'altra cosa (cioè la cultura di origine e quella di arrivo), ma una cosa terza, diversa dalle altre.

Dal punto di vista delle famiglie, anche qua la questione solleva non poche difficoltà: esse, infatti, si trovano a scontrarsi con ideali e valori di riferimento spesso molto distanti dalla propria. Questo lo si nota particolarmente quando una famiglia ha un background culturale fortemente radicato ed "estremista".

La cultura occidentale odierna – infatti – sta piano a piano scardinando tutti i punti di riferimento fondamentali, e se questo a volte è destabilizzante per alcune persone appartenenti a questa stessa cultura, gli effetti che ciò produce su una persona straniera sono fortemente più marcati e sentiti. Questa situazione può portare ad acuire l'eventuale incontro/scontro tra il genitore e il figlio, il che può avere due output diversi: può portare, da un lato, ad uno stato conflittuale tra i due, danneggiando grandemente il dialogo tra le due parti (o arrivando addirittura a renderlo impossibile e a distruggerlo); oppure a tentativi di riconciliazione e di "venirsi incontro", favorendo il dialogo.

L'esperienza di Arese e Terni ha evidenziato come i minori segnalati dalle scuole provenivano in gran parte da nuclei familiari immigrati. Si è consapevoli che il progetto ruota intorno al sostegno scolastico e ad accogliere le povertà educative e allo stesso tempo al miglioramento della scolarità /prevenzione della dispersione scolastica, non alla semplice accoglienza; i ragazzi sono però abituati a stili educativi diversi dal nostro, anche in ambito familiare la nostra impostazione può essere per loro difficile da capire a prima vista. Il problema della comprensione linguistica,

come segnalato più volte dagli insegnanti che hanno segnalato i loro alunni per farli partecipare al progetto, era ed è primario.

La comunicazione tra scuola e genitori, anche nei periodici colloqui, è difficile quando si riesce a realizzare in maniera continuativa. Molto spesso il colloquio viene evitato dalla famiglia a causa della difficoltà di comprensione della lingua, della mancanza di eventuali traduttori o mediatori culturali, ruolo molto spesso effettuato dai ragazzi medesimi o dai fratelli/sorelle più piccoli (magari perché nati in Italia e quindi più "facilitati" nel compito).

Di fatto questa situazione ha creato e continua a creare, nei ragazzi e ragazze una sorta di stallo, da una parte si sentono in dovere di imparare la lingua per poter essere di aiuto a livello familiare e integrazione della famiglia nel nuovo paese, dall'altro si sentono "liberi" di non dover rispondere dell'andamento scolastico nelle varie discipline. Inoltre, vivendo il tutto, come qualcosa di momentaneo e di temporaneo, fa venire meno quella spinta motivazionale in più che caratterizza l'impegno scolastico

Le famiglie si sono presentate, molto spesso su una indicazione della scuola, recepita quasi come un "obbligo" da ottemperare (quasi come servizi sociali), e avendo una aspettativa di ricevere aiuto scolastico per i loro figli, principalmente per l'esecuzione e la correzione dei compiti assegnati a casa in quanto difficile per loro farlo in prima persona.

Si era consapevoli di fare una proposta più ampia, offrendo anche un punto di ascolto delle loro problematiche lavorative e di inserimento sociale ma la costruzione del rapporto, basato sia sulla reciproca fiducia, sia sulla voglia di comunicare luci ed ombre delle problematiche familiari, era ostacolato sia dalla differenza culturale della gran parte delle famiglie seguite, sia dalla lingua, che è stata la prima sfida da affrontare nel migliore dei modi per far sì che tra gli operatori del



Progetto e la famiglia si creassero da subito presupposti chiari e che ci permettessero di illustrare al meglio il nostro ruolo di “ascolto e aiuto” nei loro confronti.

5. Cosa abbiamo vissuto, sperimentato

La dimensione del lavoro con le famiglie poteva essere vissuta nel progetto come funzionale e residuale al lavoro con i ragazzi. Invece le esperienze vissute hanno dimostrato non solo la fattibilità ma, anche, l'efficacia potenziale di un lavoro diretto con i genitori orientato al loro empowerment e al loro protagonismo.

Tutte le sedi sono state coinvolte in questa prospettiva ed alcune di esse (Arese, Modica, Roma e Terni) hanno dedicato particolare attenzione al termine del progetto, alla rielaborazione di queste esperienze. In questa sintesi sono contenute solo alcune delle considerazioni legate alle esperienze realizzate.

Nell'ambito della città di Roma è stato evidente come ad un primo gruppo di genitori che si sono rivolti direttamente al progetto per far accedere i loro figli nel progetto sia corrisposto un gruppo di genitori e famiglie completamente diverso a partire dalle segnalazioni pervenute dalle scuole. Il primo gruppo era composto principalmente da famiglie italiane, da tempo residenti nel territorio e già conosciute. Con loro è stato più semplice e rapido il processo di coinvolgimento e di definizione del patto educativo relativo all'intervento con i figli. Il secondo gruppo, invece, era composto principalmente da famiglie di nazionalità non italiana con molteplici problemi di inclusione sociale, sia per debolezze nell'uso della lingua italiana, sia per problematiche sociali di diversa natura. Con loro è stato molto più difficile è lungo il processo di costruzione della collaborazione.

Ad Arese rendere le famiglie protagoniste del processo educativo ha determinato un lavoro per sviluppare con le scuole e le famiglie l'idea che l'intervento di CONTESTO andasse concepito come un intervento in continuità

rispetto al tempo scolastico, al tempo familiare e al tempo libero nel territorio. In questa prospettiva CONTESTO si assume l'onere e l'impegno di provare a garantire un aiuto alle famiglie affinché esse potessero, sempre più consapevolmente, comprendere il loro ruolo, aiutandole a costruire un ambiente domestico stimolante, educativo, capace di stimolare e incoraggiare apprendimenti.

In questa direzione il lavoro con le famiglie è stato diretto ad aiutarle a scoprire le proprie risorse, affinché esse queste venissero condivise e venissero rinforzate per rispondere ai bisogni dei figli. Nell'insieme si è cercato di stimolare i genitori ad una prospettiva autoriflessiva, individuale e di gruppo, con l'intento di crescere nella relazione e nelle relazioni, conoscersi divertirsi apprendere il modo migliore per accogliere i figli e le figlie, le loro emozioni i loro bisogni i messaggi che si lanciano. Un aspetto importante che si è vissuto grazie, grazie allora alla partecipazione di diversi genitori alle attività del progetto, è stata la possibilità di osservare direttamente la relazione genitori figli valutando così la presenza/assenza di fattori critici nella genitorialità ed i fattori positivi. Concretamente questo ha implicato non solo un colloquio con ogni coppia di genitori ma anche con i genitori insieme al figlio/a e un terzo con il figlio/a da solo. Il rapporto con le famiglie di nazionalità non italiana ha riguardato la difficoltà di gestire su un piano emotivo l'esperienza della relazione con i figli ma anche delle difficoltà di integrazione nella cultura e nella società italiana a partire dalla rilevanza degli usi, costumi, valori dei paesi provenienza. L'ascolto attento e partecipe ha favorito in queste famiglie un processo di fiducia e di miglioramento della qualità della vita.

Il Progetto di Terni ha inteso come collaborazione la condivisione con i genitori della responsabilità educativa degli adulti verso i ragazzi. Di fronte a questa prospettiva la risposta dei genitori è stata norma general-



mente positiva, con dimensioni di motivazione ad accogliere il supporto educativo del progetto e di mettere a disposizione informazioni e risorse. I colloqui iniziali sono stati finalizzati a raccogliere informazioni utili per comprendere meglio episodi e possibili strategie di intervento con i ragazzi e con le famiglie stesse

Nell'esperienza a Roma, entrando in relazione con le famiglie a seguito della pandemia negli operatori è stata molto alta la consapevolezza che molte famiglie avevano bisogno di supporti pur senza comprendere pienamente cosa chiedere. Di fatto, le famiglie avvicinate con il progetto sono state incontrate per mettere loro disposizione un sostegno scolastico, educativo, animativo ai loro figli ma è stato evidente nelle famiglie con cui si è entrato in relazione la presenza di un bisogno sociale molto alto che ha caratterizzato la relazione nella forma quasi del segretario sociale: da un lato, cercare di dare una risposta concreta ad alcuni bisogni immediati, dall'altro, individuare altri nodi e punti della rete da coinvolgere e da attivare nei confronti di queste famiglie. Le famiglie hanno apprezzato questo impegno sia nel metterle al centro e coinvolgerle sia nel volerle forzare nella gestione dei propri figli.

La costruzione del patto educativo è stato un momento particolarmente importante nel progetto perché ha permesso di incontrare le famiglie e delineare e definire con loro l'intervento questo è stato possibile accogliendole, ponendosi in ascolto cercando di costruire un rapporto di fiducia dedicandosi a loro con costanza e continuità. Nell'esperienza di Terni molte delle famiglie sono di nazionalità non italiana con molte problematiche, molte difficoltà e tante esigenze di supporto a vari titoli e in ordine a diverse esigenze in ogni caso punto anche laddove le difficoltà linguistiche certamente non hanno facilitato la relazione tra gli operatori e le famiglie è stato essenziale per esprimere in modo con-

creto la dimensione della accoglienza della fiducia e della corresponsabilità.

L'incontro con le famiglie di nazionalità non italiane, di culture diverse dalla cultura italiana ha permesso agli operatori di conoscere modi differenti di concepire e vivere l'educazione e la relazione genitore e figli ma anche modi diversi di vivere, da parte delle famiglie, il rapporto con operatori e organizzazioni del territorio. Nella realtà di Arese è emerso che in alcune famiglie siano presenti aspettative errate nei confronti dei loro figli, difficoltà a comprendere il posizionamento dei loro figli nell'esperienza scolastica e le difficoltà che essi vivono quotidianamente. Il lavoro con queste famiglie è stato orientato alla rassicurazione, alla stimolazione verso la consapevolezza e al supporto.

L'esperienza di Modica ha permesso di comprendere come l'obiettivo di rendere i genitori degli adulti efficaci si è un obiettivo complesso e di non facile raggiungimento. Sono state vissute dinamiche specifiche nelle relazioni con i genitori che hanno evidenziato fatiche nell'accettazione dei propri limiti in un quadro di interesse e volontà di voler essere presenti nell'educazione dei figli punto e in questa prospettiva creazione del progetto CONTESTO si è collocata, sostenendo il ruolo genitoriale e offrendo la possibilità di crescere con incontri, con una singola famiglia e di tra famiglie. L'esperienza dell'home visiting si è rivelato uno strumento cruciale per identificare in maniera precoce eventuali segnali di disagio e fatica. Visite che hanno implicato un grande impegno di relazione con le famiglie perché l'idea di fondo era di entrare in casa loro, rispettandole.

Ad Arese oltre ai colloqui individuali con le singole famiglie e i singoli genitori sono stati sperimentati incontri di gruppo dei genitori che hanno permesso agli stessi di ascoltarsi reciprocamente, riconoscersi, attivare delle risonanze in ciascuno delle esperienze altrui, sia sul piano cognitivo sia sul piano emoti-



vo e relazionale. Negli incontri di gruppo il filo rosso è stato il partire dalla riflessione sui figli (sui loro bisogni, problemi, domande, comportamenti) per arrivare alla riflessione su sé stessi, sulle possibili strategie e sulle modalità con cui ciascuno risponde ai bisogni dei figli.

Un'ultima dimensione considerata e su cui si è lavorato nel progetto è quella della relazione famiglia scuola. CONTESTO si è posto come soggetto terzo per favorire un miglioramento di questa relazione sia su un piano emotivo ma, soprattutto, in riferimento alla crescita di fiducia e di rispetto reciproco.

6. Cosa abbiamo imparato che possiamo condividere con altri

Abbiamo imparato che:

1. Se è innegabilmente utile dare alcune linee generali per poter comprendere la famiglia oggi, è altrettanto vero che ogni famiglia è un universo a sé, con leggi che la regolano e rapporti unici, insostituibili e non incasellabili in schemi predefiniti. È necessario conoscere le famiglie, passare con loro del tempo, dialogare, condividere momenti informali e formativi. Solo in questo modo è possibile comprendere le fatiche che quella specifica famiglia porta con sé, ma anche le potenzialità (a volte nascoste, a volte più evidenti) che il sistema familiare ha e che è bene valorizzare.
2. Una quota significativa delle famiglie che il progetto ha intercettato sono famiglie di immigrati, con una cultura, degli usi e degli stili educativi a volte decisamente differenti da quelli che la nostra cultura ha sviluppato. Riuscire ad integrare modelli pedagogici così diversi è un'arte che richiede tempi propri, pazienza e disponibilità al confronto, ma è un elemento essenziale se si vuole davvero aiutare il ragazzo a crescere senza vivere la dicotomia di un ambiente familiare con alcuni valori e un

ambiente educativo che (anche implicitamente) li contesta e ne passa di nuovi.

3. Spesso le scuole, purtroppo - vedendo le situazioni tramite gli occhi dei ragazzi - non hanno gli strumenti per affrontare nel modo giusto queste realtà, ed è qui che siamo intervenuti con il Progetto.
4. È possibile conoscere meglio i ragazzi, a comprendere in modo più approfondito le loro situazioni e problematiche, per inventare e scoprire costantemente nuovi modi di aiutarli e per venire loro incontro e per aiutarli nello svolgimento dei loro compiti e, mediando e dialogando con le scuole, incentivare ad avere uno sguardo più "adeguato" su di loro e sulle loro realtà, attuando, dove possibile, magari dei percorsi di approfondimento sul loro effettivo possesso di alcune difficoltà cognitive che siano certificabili.
5. Genitori e figli sono due sfere umane diverse che si relazionano continuamente ed è naturale che ci sia un conflitto. Si tratta di una relazione asimmetrica, dove spesso i ruoli generazionali si trovano in uno stato di smarrimento in quanto investiti dai cambiamenti inevitabili e continui della società in cui si vive. Nel campo della genitorialità non dovrebbero essere ammesse "invasioni" sul ruolo educativo di ciascun genitore, per non ledere la fiducia e la credibilità costruite. Saper parlare e sapersi ascoltare risultano essere delle solide basi dei rapporti genitori /figli. Oggi più che mai ci sono molte più vie disponibili per comunicare, anche grazie alla tecnologia (SMS, social media) rispetto a quelle di pochi anni fa. È importante che loro si avvicinino ai nuovi modi di comunicare che hanno le nuove generazioni, senza nessuna demonizzazione ma dando loro il giusto spazio dove trovare un punto di contatto con i propri figli. Così il telefonino, o cellulare, non diventa un nemico da combattere ma uno strumento per en-



- trare in “contatto” con il mondo dei giovani.
6. Insegnanti e genitori esercitano nei confronti dei bambini e dei ragazzi un ruolo educativo diverso ma complementare, per questo la collaborazione tra scuola e famiglia è uno dei presupposti essenziali per la buona riuscita del successo formativo. Questo processo non è sempre lineare, sovente s’incontrano ostacoli e incomprensioni che possono portare all’assunzione di posizioni rigide e contrapposte. I docenti devono possedere competenze relazionali adeguate alla complessità delle situazioni, esercitare una capacità di “contenimento” di fronte a situazioni di eccessiva ansia dei genitori, che possono portare alla chiusura e al ripiegamento su sé stessi.
 7. Trovando il giusto canale comunicativo con cui proporsi, le famiglie vogliono essere affiancate. Si fidano e si affidano se sentono di poter contare su qualcuno che loro riconoscono come competente. Con le famiglie, se ci fossero risorse e strumenti da mettere in campo, in modo più duraturo, si potrebbe lavorare molto e bene. Quando una famiglia si chiude sovente è perché pensa che la figura o l’Istituzione a cui si interfaccia, non sia in grado di comprenderla e di aiutarla. Il grande lavoro sta nel riuscire a creare una rete di legami basati in primis sull’ascolto, su cui, pian piano, costruire la fiducia; meglio ancora se tutto questo è sostenuto dalla presenza quotidiana. La famiglia dovrebbe essere per antonomasia base sicura, fonte di appartenenza, di risorse e confronto; dovrebbe essere la rampa di lancio dalla quale saltare nel mondo e, al tempo stesso, il tappetino morbido sul quale atterrare in caso di rovinosa caduta. Tuttavia, molto più spesso di quanto si possa immaginare, abbiamo chiaro che tutto questo non si realizza. Ma abbiamo anche chiaro che, sebbene una famiglia possa diventare disfunzionale a seguito di scelte personali degli adulti nei

confronti di sé stessi e/o dei figli, tali scelte non sono altro che conseguenze di catene di dinamiche famigliari altrettanto disfunzionali perpetrate per generazioni che, oggi, con un approccio adeguato, possono essere spezzate.

8. Per il futuro occorre trovare il modo di aprirsi ancora ricambiando la fiducia dimostrataci dalle famiglie, soprattutto da quelle straniere che, finora, come interi nuclei familiari, avevano frequentato poco il nostro Oratorio o i nostri spazi. In generale, per tutte le famiglie, italiane e straniere, altro oggetto di riflessione è l’ipotesi di organizzare incontri tematici di gruppo su argomenti a loro cari e di difficile gestione come l’uso del digitale da parte dei figli che sentono di non saper gestire né pedagogicamente né tecnicamente o, più in generale, le preoccupazioni, per l’ansia e l’umore altalenante tipico dell’adolescenza.
9. Le proposte hanno incontrato grande accoglienza e disponibilità sia dei genitori che dei ragazzi ad “approfittare” di questo spazio di riflessione predisposto per loro. L’elemento in comune trovato sia nelle famiglie straniere che in quelle italiane è il riconoscimento da parte di entrambe che l’aiuto proposto era funzionale ad un miglioramento della condizione dei loro figli, non solo sul piano scolastico e sociale, ma anche sul piano della salute in generale. Tutti i genitori hanno colto nei colloqui a loro dedicati, anche in presenza dei figli, l’occasione di poter avere anche loro informazioni preziose non soltanto sul piano genitoriale ed educativo, ma anche su quello pratico e organizzativo, come ad esempio venire a conoscenza di servizi extra-scolastici e sportivi che il comune mette a disposizione per le famiglie che ne hanno necessità.
10. La solitudine del ruolo genitoriale è un vissuto che è stato osservato e rilevato



trasversalmente in tutte le famiglie conosciute. La dimensione di un tempo e di uno spazio neutro dedicato loro attraverso un confronto con un professionista esperto, ha permesso di alleviare tale vissuto e apportare un'evoluzione efficace in tal senso. Un riscontro tangibile per tutti è stato quello di una ripresa di un dialogo costruttivo con i loro figli e dell'acquisizione di una visione "altra", di una nuova consapevolezza circa le idee e i vissuti di questi ultimi, nella delicata fase di crescita che stanno attraversando (adolescenza e preadolescenza). Anche grazie al contesto "salesiano" e ai principi e valori su cui si basa, la fiducia reciproca è stata immediata e tutti noi professionisti e operatori coinvolti siamo stati fin da subito identificati come validi punti di riferimento a tutto tondo.

11. La sfida più grande che crediamo di aver vinto è quella di essere riusciti a conciliare culture, tradizioni e modi di essere e di fare propri di ciascuna famiglia, con i bisogni di crescita e individuali dei ragazzi interessati, che vivono e frequentano gli stessi ambienti scolastici, sportivi e sociali del contesto italiano. L'esperienza ci ha fatto capire che la costruzione del rapporto educativo richiede sia attenzione ma soprattutto tempo; sul capitale di fiducia che inizialmente ci viene concesso va investito con costanza, per arrivare a dare frutto.
12. I ragazzi/e sono molto condizionati dal comportamento delle loro famiglie. Nonostante siano isolati dagli adulti quando lavorano nelle varie attività, rimane sempre forte l'influenza dei genitori. Solo quando si è notata una fase di accettazione da parte dei genitori di quanto proposto all'interno del progetto, di essere accolti come individui, allora, in quel momento si è riusciti a costruire qualcosa di più anche con il ragazzo che ha iniziato a prestare più attenzione a quanto pro-

posto, a quanto detto, e a quanto realizzato. Si è passati dal supporto scolastico (richiesta iniziale) alla necessaria collaborazione per intraprendere un viaggio verso il loro futuro. Ma questo è stato possibile solo dopo che la famiglia ha percepito e trasmesso che era qualcosa di buono e utile, non solo un mezzo per fare un esercizio assegnato a scuola. Scoprire che siamo passati da un luogo dove si fanno compiti scolastici a un ambiente accogliente e di crescita personale è la nostra esperienza migliore.

13. L'esperienza costruita insieme ci dice che il dialogo è la fonte principale per poter avvicinare un "lavoro" di crescita ed aiuto sia sul ragazzo che sulla famiglia. La comprensione per la famiglia dell'importanza di dialogare con la scuola e conoscere la situazione del figlio/a ha portato a far sì che ci sia un impegno maggiore nel ragazzo anche a seguire le eventuali indicazioni dei volontari non solo a livello scolastico, ma soprattutto nella scoperta di sé e delle motivazioni che li possono spingere ad impegnarsi e a creare nuove relazioni sociali con le persone che si incontrano nei vari luoghi. Sappiamo che le famiglie hanno molte difficoltà che non siamo in grado di risolvere con i nostri mezzi, ma l'aver trovato un luogo che accoglie e che cerca di integrare nelle piccole cose è stato per loro un punto di appoggio e di partenza. L'aver incontrato persone disposte ad ascoltare e aiutare, nonostante le difficoltà della lingua, sta generando in loro la consapevolezza di essere accolti e di poter condividere con qualcuno, diverso dal proprio nucleo familiare, le varie difficoltà. Spesso, dove possibile, hanno trovato anche ascolto sia nella condivisione del momento di ricerca di possibilità lavorative, sia di indicazioni più precise per la "situazione da risolvere" e altre difficoltà familiari.





50

5. Sguardi, riflessi ed esperienze per la costruzione di patti educativi di territorio. Le inquietudini del Noi Educativo nel progetto Con-Te-Sto

a cura di Rosita Deluigi

L'asse di lavoro che ha riguardato la costruzione dei patti territoriali ha particolarmente sollecitato le sedi e i territori a riflettere sui significati e sulle modalità di promuovere e sostenere comunità educanti per contrastare le differenti forme di povertà educativa e accogliere i bisogni emergenti dai diversificati e complessi contesti sociali. Convocarsi reciprocamente come cabine di regia che

ragionano sulle difficoltà e sulle strategie da intraprendere congiuntamente delinea una possibile via di sostenibilità per diverse azioni poste in essere e per future idee che potrebbero prendere forma, grazie alla collaborazione diretta e alla fattiva costituzione di network che volgono lo sguardo verso lo stesso obiettivo.

Le sedi che si sono maggiormente sofferma-



te su questo snodo complesso, che si articola con l'attenzione e la cura rivolta ai minori e alle loro famiglie, sono: Vallecrosia, Macerata, Casale Monferrato, Cisternino, Napoli e Soverato. L'eterogeneità delle esperienze e dei territori ha fatto emergere peculiarità e trasversalità utili a tracciare linee significative di progettualità e di operatività. Le voci dei diversi centri consentono di mettere a fuoco svariati punti che di seguito rilanciamo per ulteriori approfondimenti, a partire dai ragazzi e dalle ragazze incontrate lungo lo sviluppo di progetto, dalle loro rappresentazioni e identificazioni.

È dalla sede di Vallecrosia che arriva un'efficace narrazione degli incontri avvenuti e che, pur rappresentando uno spaccato di una specifica realtà, è in grado di aprire alcune dimensioni trasversalmente rilevabili a livello di progetto nazionale.

“Non sono capace a fare niente”, “Non ci riesco”, “come si fanno ste robe”, tre frasi, tre giaculatorie che ci siamo sentiti spesso dire nei primi mesi di progetto. “È un testone”, “Non fa niente a casa”, “Se non studia va a lavorare” altre frasi, dei genitori, spesso di mamme che non sapevano più come fare e con gli strumenti che avevano provavano a dare correttivi. Ma ci siamo anche sentiti dire “L'importante è che venga, salviamo il positivo e puntiamo su quello” dalle professoressine che hanno da subito creduto a questo progetto e poi dai coordinatori di classe che hanno accolto l'iniziativa un po' titubanti e poi, visti i risultati, hanno deciso di investirci e di presentarlo alle famiglie e di far firmare i moduli, i patti e tutto quello che c'era da fare”.

Durante il progetto Con-Te-Sto si sono avviate e condivise numerose riflessioni, in risposta ad interrogativi sociali aperti e sfidanti: essere a fianco dei giovani significa stare loro accanto, anche e soprattutto nei momenti critici, con riferimenti importanti. Adulti che permangono in adolescenze movimentate e che divengono punti di riferimento e snodi

di costellazioni di alleanze educative che si originano nel tempo. Stare con i ragazzi e le ragazze contemporanee significa porsi al fianco e dalla parte del futuro, non solo individuale, ma anche sociale e relazionale. L'accoglienza e l'accompagnamento delle giovani generazioni richiedono la volontà e la capacità di attraversare processi e percorsi, di camminare insieme, di mettere in atto logiche di apprendimento reciproco, di porsi in ascolto di sogni, desideri, incertezze, provocazioni, silenzi.

Il è progetto sfidante e, allo stesso tempo, è sfidato dai tempi e dai contesti specifici. La tenuta delle idee intenzionali cerca così di superare il vaglio della sostenibilità e della continuità delle proposte, per comprendere quanto di ciò che è stato sperimentato possa restare in comunità, arricchendosi di nuovi stimoli e idee percorribili. In tal senso, diventa rilevante comprendere cosa immaginano gli adulti e cosa immaginano i minori, ponendo in dialogo (e non solo su vie parallele) le reti degli adulti e le reti dei minori, in una chiave intergenerazionale.

A fronte di tutte le azioni poste in essere durante il progetto e dei diversi interlocutori intercettati, continuano i referenti, “abbiamo appreso in questi mesi che investire sui giovani che sono e che ci risultano più difficili è sicuramente un investimento rischioso, ma che raramente resta del tutto infruttuoso. Abbiamo costruito dei gruppi di competenze nello studio, abbiamo fatto dei mercati basati soprattutto sulle capacità che ciascun ragazzo aveva conscio o meno di queste e siamo arrivati alla fine a studiare tutti insieme su un unico grande tavolo perché rimanevano le preferenze, le inclinazioni diverse, ma non ci distingueva o meglio non ci discriminava più la possibilità di reperire le informazioni che ci servivano per svolgere il compito. Abbiamo creato una rete forte di persone con competenze diverse che hanno coinvolto e accolto le domande dei ragazzi sia nell'accompagna-



mento allo studio che nella realizzazione di video nei laboratori e hanno di volta in volta dato il loro contributo unico. Abbiamo presentato al territorio il bisogno crescente di luoghi in cui i ragazzi possano studiare insieme e costruire insieme le proprie competenze e abbiamo ottenuto risposte competenti e attente che stanno valutando come poter far progredire questo progetto al di là dei bandi: assessori, assistenti sociali, referenti di plesso, progettisti e salesiani, tutti allo stesso tavolo per costruire una rete solida con obiettivi condivisi e per andare avanti. Le famiglie si sono pian piano aperte al dialogo e non hanno più vissuto questo invio come un obbligo dato dalla scuola, ma come una possibilità dove anche loro vengono ascoltati. Abbiamo imparato a dialogare in un'équipe con adulti e giovani che insieme pensano al bene dei ragazzi che si trovano davanti e indipendentemente dalle età, esperienze e qualità ci sono. Ecco, abbiamo capito che per far uscire dall'isolamento i ragazzi più difficili, che spesso sono i più soli, serve tanta pazienza e tanta costanza, tanto dire "io ci sono per te". Abbiamo visto, con un'immagine un po' poetica, che seminando e irrigando anche in ciò che sembra deserto, si può vedere qualche fiore nascere. Abbiamo accolto quasi come fosse una famiglia i ragazzi che ci sono stati inviati e questo clima ha caratterizzato tutte le azioni. Pranzare insieme subito dopo le lezioni, fare una partita a calcio, parlare di film e musica, conoscere il territorio intorno a noi ha aperto delle porte alla confidenza e hanno slanciato verso la condivisione di vissuti che non poteva che generare ben-essere a lungo andare. Non crediamo sia un ben-essere universale, ma anche solo uno stare bene in un luogo e in determinato contesto, con qualcuno che so si preoccupa per me e mi dice che mi vuole bene aiutandomi" (sede di Vallecrosia).

Proprio a partire dai territori e dalle loro narrazioni, è interessante ragionare insieme sui

significati del termine "comunità" e, a tal proposito, la sede di Casale Monferrato sottolinea la multiformità di idee e di dimensioni in cui, alla base troviamo: "la presenza di un gruppo più o meno numeroso di persone che, per scelta o per situazione di vita, si trovano a condividere spazi, relazioni, fini comuni. Alla base ci sono valori condivisi, una lettura condivisa della realtà, uno sforzo comune per raggiungere degli obiettivi e per costruire la comunità stessa. Infatti la comunità non è solo un dato di partenza (nasco all'interno di una comunità) ma una realtà sempre in divenire e da costruire. Al contrario si innestano meccanismi di sfilacciamento, deriva individualistiche che portano alla sua decomposizione. Alla base del concetto di comunità c'è l'idea antropologica di 'persona'. La persona umana ha una natura relazionale e nasce, cresce e sviluppa sé stessa in un contesto di relazioni d'amore, di cura, ed è chiamata a realizzarsi all'interno della dinamica di saper ricevere e saper donare agli altri sé stessa. Il suo bene non è mai solo un bene individualistico ma è sempre un bene comune da ricercare e perseguire. Bene comune che si estende dal bene comune familiare fino al bene comune sociale e politico".

Questa traiettoria così complessa e articolata consente di avvicinarsi con una prospettiva eco-sistemica all'idea di promuovere alleanze, patti territoriali, continuità educativa in una pluriformità di soggetti, individuali e collettivi, collocati in un ambiente diffuso. La necessità di creare comunità educante, allora, richiede l'impegno di costituire una rete tra le diverse realtà del territorio che, come abbiamo visto in precedenza, sappia cogliere tutte le istanze del territorio, uscendo dalla logica assistenzialistica e dei "compartimenti stagni". Questo approccio, anche dove si trova una grande forza dell'associazionismo, necessita di una particolare cura nell'articolare il dialogo tra professionisti e volontariato, pubblico e privato, amministrazioni e terzo





settore che si impegnano a ricercare un linguaggio comune e a condividere interpretazioni e letture della realtà da diversi osservatori socio-educativi.

In tal senso, mettersi in rete diventa una dimensione rilevante da percorrere, soprattutto, se, tenuto conto dell'indirizzo di Contesto, il Comune e le scuole diventano capofila consapevoli della promozione di benessere locale. L'architettura del progetto ha generato una significativa opportunità di abitare il mondo formale, informale e non formale dell'educazione, supportando riflessioni e azioni collettive in cui sperimentare, non senza difficoltà e criticità, esperienze, situazioni e momenti di *Lifelong Learning* - Apprendimento lungo tutta la vita, di *Lifewide Learning* - Apprendimento in ogni contesto e di *Lifedeeep Learning* - Apprendimento profondo. Non si è trattato di muoversi solo su paradigmi teorici, ma di comprendere quali traiettorie operative assumere congiuntamente, a livello di comunità educante, per apportare un fattivo cambiamento locale.

Scopo essenziale del lavoro di comunità è garantire, in primo luogo, un miglioramento delle condizioni di vita di chi abita in aree geografiche considerate più sfidanti e periferiche, o fa parte di un gruppo in partico-

lare stato di fragilità e, dunque, esposto ad un maggior rischio di esclusione; in secondo luogo, far sì che gli abitanti dei contesti in cui si opera possano «interiorizzare», coscientizzare, direbbe Freire, questo miglioramento, verso il maggior grado di autonomia, potenziando le proprie abilità e la fiducia in sé stesse.

Dal lavoro implementato nel corso del progetto è emersa l'importanza dell'orientamento allo sviluppo di comunità attraverso il coinvolgimento degli Istituti Scolastici, dell'Amministrazione Comunale, degli Enti di Terzo Settore e delle famiglie. Questo stesso gruppo di soggetti rappresenta il nucleo fondamentale di ogni Comunità educante che voglia contrastare la povertà educativa. Grazie al dialogo tra "corpi intermedi e collettivi" del mondo politico, sociale ed educativo, può crescere la consapevolezza che è essenziale in un intervento coordinato nel territorio per: garantire e far sentire ai minori la presenza di adulti che cercano insieme il loro ben(e)sse-re e che intendono valorizzare i loro talenti rendendoli protagonisti della loro crescita; evitare la dispersione di energie progettuali, riflessive e operative; rispondere a nuove sfide emerse da uno sguardo condiviso sulla realtà (sede di Cisternino).



In particolar modo, agli Istituti Scolastici viene chiesto di essere un luogo di accoglienza delle diversità, capace di offrire un servizio non solo formativo-didattico, ma anche educativo, in grado di creare innovazione, offrire opportunità, valorizzare giovani e docenti. Inoltre, ricopre un ruolo strategico nella rilevazione dei bisogni e nell'individuazione delle situazioni di disagio.

È fortemente richiesto, invece, all'Ente Comunale di garantire servizi, luoghi e risorse che permettano di mettere a sistema un modello sperimentato e funzionale in collaborazione con gli altri enti della comunità educante. Viene loro chiesto di essere garanti dei servizi essenziali e capaci di connettersi al proprio contesto territoriale per una programmazione di medio e lungo periodo efficace ed efficiente. L'ente pubblico "ha il compito di promuovere il bene comune a partire dalla formazione di cittadini consapevoli e solidali che sappiano vivere il territorio come uno spazio non solo da consumare ma da costruire attraverso relazioni significative tra le sue diverse componenti. Per svolgere tale compito è indispensabile essere in costante rapporto con la società civile, le famiglie, le associazioni e gli enti che nel territorio agiscono in queste visioni educative, e non semplicemente per fini commerciali o consumistici" (sede di Casale Monferrato).

Al Terzo settore spetta il compito di essere mediatore tra istituti scolastici, enti pubblici e famiglie, capace di facilitare le relazioni, promuovere spirito di comunità e favorire processi innovativi. In tal senso, le sedi del progetto Contesto si sono confrontate internamente anche come comunità, ponendosi come soggetti plurali in dialogo con i territori. È chiaro, quindi, che l'organizzazione di dialoghi educativi diffusi necessita di un raccordo che sappia diffondere una prospettiva di Noi Educante in cui ritro-

varsì e riscoprirsì soggetti collettivi generativi. È questa la sfida di un Welfare relazionale, che si interessi delle problematiche, delle istanze che emergono, in modo più o meno celato o esplicito, negli incontri quotidiani, negli accompagnamenti educativi, nei discorsi tra operatori, volontari, adulti di riferimento che si interfacciano con legami complessi, talvolta interrotti, precari e sospesi.

La cura, l'ascolto e l'accompagnamento sono propri della famiglia, attore imprescindibile nell'educazione dei minori e alla cui responsabilità sono affidati compiti fondamentali per dar fiducia ai giovani, supportarli nel processo di crescita e nel favorire la relazione con gli altri. Ecco perché è rilevante farsi prossimi alla prima agenzia educativa per eccellenza e affiancare processi e percorsi di genitorialità situata. A tal proposito, la sede di Soverato contribuisce ad approfondire la rilevanza e, contestualmente, la difficoltà di strutturare un primo patto educativo con la famiglia, nelle sue diverse forme ed architetture.

"La problematica è legata anche alla struttura culturale della dimensione familiare in

Elisa Giacomelli

Ogni volta che sono andata da questi bambini sono andata felice, con il sorriso perché loro sono molto affettuosi e ti travolgono nel loro mondo.

Io ho aiutato principalmente Sara, non so il cognome.

Sara è subito stata molto carina con me, quando ha dei compiti li fa senza contestare e dopo averli finiti mi racconta di sé. Sara mi ha mostrato un affetto che non tutti danno; è davvero una ragazza speciale e anche se la conosco poco posso dire che mi sono affezionata a lei e le voglio bene. Sono molto contenta di questo PCTO.



Calabria, e in particolare la fascia Jonica e marina. Pur considerando che la pandemia, la guerra e la crisi economica hanno portato le famiglie a vivere una complessità di disagi che meritano un'attenta analisi, soprattutto per un progressivo aumento del numero di famiglie multiproblematiche. L'obiettivo è quello di evitare che le famiglie, che finora hanno resistito, sprofondino in una situazione di difficoltà e che quelle più fragili non peggiorino la loro condizione. Ma tutto interferisce con uno stato e stile di vita fortemente condizionato dalla cultura imposta dall'infelice connubio Massoneria e N'drangheta. Queste due entità mafiose, pur se con forme diverse di pressione sul territorio, hanno col tempo introdotto un pensiero, uno stile, una forma culturale che ha contribuito al senso di inadeguatezza che ogni uomo porta in sé e che in questa terra è molto forte. Le donne in modo particolare non hanno opportunità e conseguentemente i figli diventano l'unico scopo della vita. Ma la repressione dei propri sogni per la mancanza di opportunità e prospettiva di sana emancipazione ricadono sotto forme di stress e frustrazione sui figli". La descrizione di situazioni complesse e sfidanti mette di fronte alla necessità di impegnarsi collettivamente per offrire strategie educative, sociali e politiche in ascolto dei bisogni del territorio. "La ben conosciuta espressione: per salvare un bambino è necessaria la collaborazione di un intero villaggio, ci ha spronato a rendere partecipi le madri dei minori affidati alla nostre cure in ogni aspetto della vita dei loro figli all'interno del progetto" (sede di Soverato).

Le tante traiettorie messe in campo dal progetto, hanno rilevato la difficoltà nel costruire la fiducia delle famiglie e nel loro coinvolgimento nelle attività, soprattutto se vengono intercettate in situazioni estremamente critiche e con forti vulnerabilità. Perché, allora, non occuparsene già prima? Perché indirizzarsi al disagio conclamato, esplosivo ed

espresso senza misure di accoglienza e di prevenzione? Una via, in tal senso, ci pare essere quella di riuscire a stare con loro ancor prima che si debbano attraversare difficoltà che portano all'esclusione. È necessario, quindi, ripensare ai luoghi delle famiglie e per le famiglie.

In tal senso, il percorso per la costruzione di un patto educativo di comunità ha fatto scoprire in diverse sedi la ricchezza delle azioni messe in campo dalle scuole, dai servizi sociali e dalle associazioni che si rivolgono alle famiglie che, a loro volta, possono assumere un ruolo proattivo (non solo destinatari) nella generazione di ambienti inclusivi. Un maggior coordinamento di queste risorse del territorio potrà portare ad affrontare le povertà educative "con una marcia in più".

Un'osservazione determinante riguarda il fatto che il patto educativo dev'essere modellabile nel tempo e, operativamente, si possono immaginare delle cabine di regia bimestrali (a tema), affinché vi sia un colloquio continuo sulle situazioni di maggiore criticità. È in questi tavoli di lavoro che vengono messi a punto gli orientamenti e le strategie che porteranno a interventi fattivi e che, secondo la sede di Macerata, permettono di "elaborare dei pensieri condivisi riguardo la vita educativa presente nel territorio, incontri, questi, che ci hanno permesso di crescere e di acquisire una consapevolezza maggiore riguardo il focus della vita adolescenziale maceratese. Sicuramente complesso, all'inizio, far sedere diverse personalità allo stesso tavolo e creare un ambiente collaborativo e non competitivo, condividendo, come enti del terzo settore, ognuno i propri limiti e i propri punti di forza, e riuscendo, col passare dei mesi, a creare una sintesi virtuosa di cooperazione al fine del benessere delle ragazze e dei ragazzi [un percorso che ha necessitato di] pazienza, ascolto attivo ed empatia verso chi sedeva al tavolo di confronto [...] per capire gli infiniti ostacoli che ogni ente ha davanti, le mille



frustrazioni che il sociale porta inevitabilmente con sé e con cui i singoli devono fare i conti ma, una volta compreso questo, emerge la voglia di far del bene, la voglia di supportare e creare delle opportunità per i giovani” (sede di Macerata).

Dal piano riflessivo-progettuale, al livello della pratica co-educativa, emergono alcune evidenze: “è necessaria una figura di coordinamento che si occupi di indire momenti di incontro e confronto formale; un ruolo fondamentale lo svolge la comunicazione costante e informale tra i referenti degli enti; avere uno sguardo sul reale sia durante il concepimento di progetti pedagogici sia durante lo studio di azioni educative specifiche; creare momenti di condivisione informale coinvolgendo le famiglie e i ragazzi; ampliare le relazioni con enti del terzo settore in modo da riuscire ad avere uno sguardo corrispondente il più possibile alla complessità della realtà territoriale; darsi degli obiettivi raggiungibili; collaborare. Mettere all’interno del patto educativo questi pilastri formalizza gli intenti comuni delle realtà sociali più differenti e crea un’équipe capace di

rispondere alle svariate esigenze del territorio” (sede di Macerata).

Un punto nodale diventa la creazione di una comunicazione efficace tra le iniziative e gli interventi messi in campo, in modo da essere presenti consapevolmente e collettivamente sul territorio. Ecco perché il raccordo costante diventa uno strumento essenziale. Nel caso specifico, continuare l’esperienza con le scuole (anche su loro richiesta) e restare in contatto con la parte amministrativa possono essere due fattori di sostenibilità.

Un passaggio ulteriore chiede che ci si indirizzi dalla sostenibilità del concreto alla prospettiva del futuro, capendo come procedere e quali risorse intercettare e valorizzare. Tra i diversi interventi attuati, occorre prestare attenzione anche a quelli che, pur sembrando collaterali, hanno invece riscosso un feedback positivo a livello socio-comunitario. Ciò chiede di comprendere meglio quali versanti sono più innovativi e quali possono diventare la fibra di un’intesa contestualizzata. L’importanza di costruire il patto educativo tocca diverse sfere dell’effettiva partecipazione e corresponsabilità tra enti con la risposta partecipata delle scuole. In questo



senso la difficoltà sta certamente nell'avviare e mantenere un dialogo su più piani e livelli sociali ma, allo stesso tempo, è interessante notare quali e quante percezioni della famiglia ci sono e come quest'ultima diventa un soggetto proattivo. Un elemento non trascurabile, tenuto conto delle attività progettate per il coinvolgimento attivo e delle diverse problematicità riscontrate, seppur in un ambiente favorevole e non discriminatorio. Il nucleo di congiunzione inter-istituzionale e contestuale si indebolisce molto se la famiglia non c'è.

Diventa essenziale costituire, valorizzare e riconoscere la rete preziosa per i diversi compiti-tempi-competenze di lavoro di chi opera e dei soggetti con cui si opera. Gli stessi ragazzi diventano mediatori e passaparola tra di loro di quanto si realizza. Lo sguardo degli educatori nei confronti dei singoli ragazzi si allarga al gruppo e agli spazi di origine e di vita degli adolescenti. Si ribadisce, quindi, l'importanza di saper intrecciare le relazioni, le reti micro e meso (sociali, culturali, formative, educative, familiari...) e modellare la proposta.

La cura di questi aspetti passa anche attraverso la dimensione professionalizzante del progetto. La costruzione di un patto educativo necessita di stabilità nelle relazioni: si progettano e si realizzano incontri con scuole e servizi sociali ed è lecito chiedersi quali sono "gli ingredienti" da inserire nel patto educativo. Patto in cui tutti sono attori, non solo i destinatari finali, ma anche il pubblico e il privato, nel loro essere proattivi e in ascolto dei territori, soprattutto delle parti più periferiche e marginali.

Un polo-comunità educativa è tale se diverse realtà condividono gli spazi di crescita e di sviluppo con la consapevolezza del progettare e lavorare insieme. Dobbiamo allora chiederci quali leve possono essere utili per sbloccare la motivazione alla rigenerazione sociale e comunitaria. I patti progettati e stessi finora, vanno riletti per passare dalla com-

preensione alla declinazione per mezzo della comunità, includendo anche i diversi mondi culturali, per mezzo di una comunicazione che sappia creare connessioni significative tra le idee, la pragmatica e la condivisione emotiva.

In tal senso, è necessario costituire un sistema di feedback per i soggetti coinvolti nella rete, offrendo strategie e strumenti comunicativi che "arrivino" ai diversi interlocutori, affinché possano verificare personalmente e consapevolmente l'andamento del progetto e delle attività. "Dare feedback periodici ai singoli e a tutto il gruppo di lavoro [significa] rendere responsabili ultimi del progetto non tanto chi lo sta svolgendo sul territorio, ma i soggetti che ci hanno creduto e sono diventati partner. Porre loro i dubbi dell'équipe operativa e creare sinergie di risposte condivise affinché tutti siano consapevoli delle problematiche e dei correttivi applicati [...] ha permesso, nel nostro caso, di non dover chiedere di poter proseguire con il progetto, ma di domandarsi insieme come farlo proseguire" (sede di Vallecrosia).

Questo passaggio mette in evidenza come il patto educativo, se non è solo forma, può diventare un'intesa fattiva di cordate in cui si preveda un piano di sostenibilità e l'eventuale accesso a finanziamenti comuni, in quanto c'è un interesse autentico e collettivo. Certo, a fronte di responsabilità diverse, democraticità, partecipazione e operatività, è opportuno trovare una mediazione su cui tracciare e realizzare linee di intervento, anche con la presenza del volontariato. "Più il servizio si apre alla comunità, si identifica con essa e ne coinvolge i membri come utenti, fruitori indiretti, operatori, volontari e donatori, più se ne chiederà la prosecuzione. Mettere a stretto contatto generazioni diverse nel dono del proprio tempo ha una forza non indifferente e consente una risposta a tutto tondo alla domanda di aiuto, accudimento, senso che i



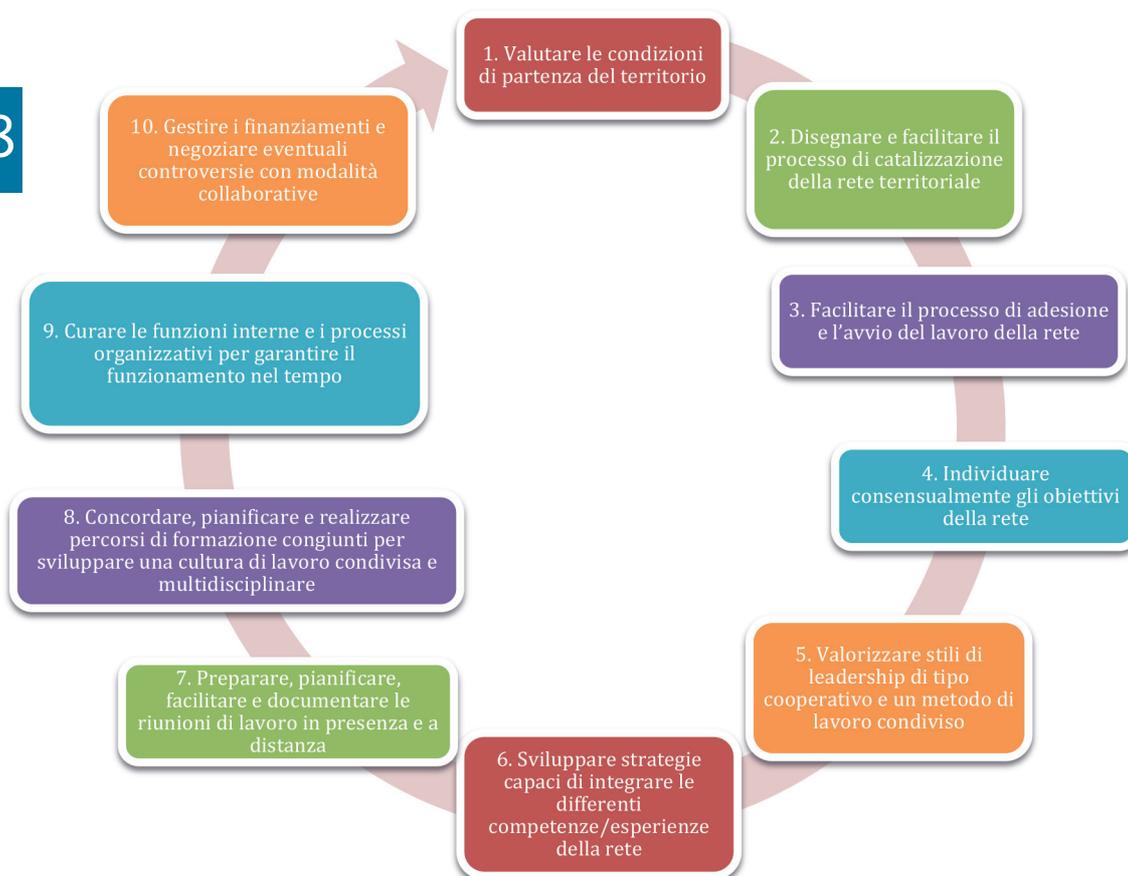
ragazzi in difficoltà pongono con forza e in tutta la loro urgenza. Non solo i volontari devono essere coinvolti, ma un'intera comunità: sia essa un quartiere, una zona o una città intera" (sede di Vallecrosia).

La difficoltà più grande riguarda le velocità diverse che si hanno, proprio in riferimento all'operatività nella progettualità comune. La sola condivisione degli obiettivi non sempre coincide con una dimensione operativa e si rileva così una certa immobilità del sistema. Bisognerebbe allora formulare patti dinamici che orientino i decisori al passaggio dalla logica dei progetti alle logiche strutturali.

Dalle riflessioni delle sedi emerge chiaramente che la costruzione di reti e di patti territoriali necessita di strategie e di metodolo-

gie in grado di avviare e mantenere, con una certa continuità e puntualità, elementi che connotano una progettazione sociale che si muove nel cambiamento e lo provoca. Questo richiede, senza dubbio, un dialogo tra professionisti e, allo stesso tempo, una partecipazione di coloro che abitano i territori e i luoghi educativi, affinché l'alleanza educativa assuma le caratteristiche di permeabilità e di reciprocità di scoperta e di sostegno anche nei passaggi più critici e faticosi.

A tal proposito, si ripropongono schematicamente alcune linee guida per costruire corresponsabilità locale e reti sostenibili, condivise dalla sede di Cisternino, aprendo ad una circolarità di riflessione da mettere a punto alla prova dell'esperienza.



Nel rilanciare questo circolo virtuoso di lavoro sociale con una tensione verso un impatto significativo e trasformativo, riportiamo la prospettiva della sede di Napoli che vede la collaborazione tra tutti gli Attori dei Patti Educativi ispirata a valori e principi generali. "Fiducia reciproca. Gli Attori dei Patti fondano i loro rapporti sulla fiducia reciproca e orientano le proprie attività al perseguimento esclusivo di finalità di interesse indicate nel Patto Educativo. Ogni attore deve garantire la massima conoscibilità delle opportunità di collaborazione, delle forme di sostegno, delle decisioni, dei risultati e delle valutazioni. Bisogna avere coscienza di come la trasparenza possa essere lo strumento principale per assicurare l'imparzialità nei rapporti tra gli Attori e la verificabilità delle azioni svolte e dei risultati ottenuti;

Responsabilità: ogni attore deve valorizzare la responsabilità, propria e degli altri Attori, quale elemento centrale nella relazione di alleanza e come presupposto necessario per una collaborazione effettivamente efficace ed orientata alla produzione di risultati utili e misurabili;

Inclusività e apertura: gli interventi di cura, gestione condivisa e di ri-educazione devono essere organizzati in modo da consentire che, in qualsiasi momento, altri Attori interes-

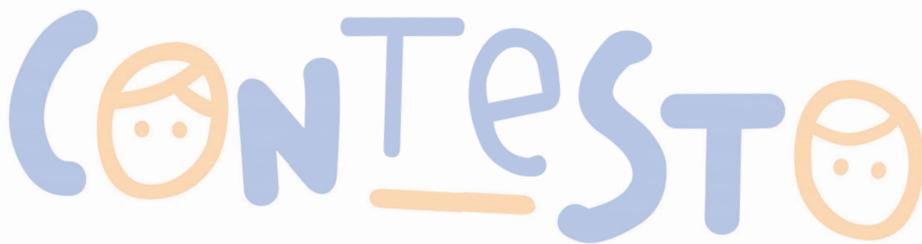
sati possano dare il proprio contributo aggregandosi alle attività, armonizzando tutte le proposte in essere;

Pari opportunità e contrasto delle discriminazioni: la collaborazione tra gli Attori promuove le pari opportunità per genere, origine, cittadinanza, condizione sociale, credo religioso, orientamento sessuale e disabilità;

Adeguatezza e differenziazione: le forme di collaborazione tra attori sono adeguate alle esigenze di cura, gestione condivisa e ri-educazione e vengono differenziate a seconda del tipo o della natura delle azioni da mettere in campo e delle persone al cui il benessere è funzionale;

Informalità: le relazioni tra gli Attori devono avvenire nel rispetto di specifiche formalità solo quando ciò è previsto dalla legge. Nei restanti casi assicurarsi che ci sia flessibilità e semplicità nella relazione, purché sia possibile garantire il rispetto dell'etica, dei principi di imparzialità, buon andamento, trasparenza e certezza;

Prossimità e territorialità: le realtà associative territoriali e i soggetti civilmente attivi della comunità definite sulla base di identità storicamente determinate o di progettualità in atto, sono i soggetti da privilegiare per la definizione di Patti Educativi Territoriali" (sede di Napoli).





Conclusioni

Renato Cursi – Salesiani per il Sociale APS, Direttore Generale

Contesto. Perché nessun minore è un'isola. Perché "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme", con la mediazione, parafrasando Freire, appunto di un determinato contesto. Accanto all'asse di intervento che ruotava intorno al minore stesso, coerentemente, il progetto "Con-te-sto" ha quindi accostato l'asse dedicato alle famiglie e quello dei patti educativi territoriali.

Con-te-sto. Perché sto "con" te. Non mi limito a lavorare "per" te. L'intervento educativo salesiano, testimoniato in questo progetto dall'impegno delle associazioni

Salesiani per il Sociale APS, Cinecircoli Giovanili Socioculturali APS e Turismo e Giovanile Sociale APS, si contraddistingue per l'elemento della presenza "tra", in mezzo a, accanto ai destinatari e beneficiari, che diventano essi stessi partner e protagonisti del cambiamento. "Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati". Così Don Bosco esortava i suoi salesiani in una delle sue ultime lettere. Così credono, ancora oggi, tanti uomini e tante donne ispirate dalla sua testimonianza e dalla sua proposta pedagogica, e ispirati da queste pa-



role agiscono in rete con le istituzioni e le agenzie educative del territorio. Contesto, infine, perché non mi rassegnò all'ingiustizia della povertà educativa e alle disuguaglianze generazionali, di classe, di genere e territoriali che la realtà italiana di oggi ci consegna. Lo sforzo di decine di educatori, psicologi, esperti e volontari in sedi di attuazione dislocate attraverso l'intero territorio italiano ha voluto contestare, sfidare una condizione in cui minori e famiglie sono spesso sprovvisti di quella rete di sostegno necessaria per emergere da situazioni di disagio e vulnerabilità. Una condizione che spesso genera la ferita dell'abbandono scolastico, lasciando cicatrici profonde. Una condizione esacerbata dalle conseguenze della pandemia di covid-19, elemento di contesto significativo per questo progetto. La progettazione sociale e socio-educativa, dunque, non è mai un'azione meramente conservativa. Non può limitarsi a replicare schemi già esistenti. Al contrario, progettare è sognare un cambiamento e organizzare la speranza alimentata da questo sogno. Abbiamo imparato. Quest'espressione ri-

corre spesso nei capitoli della presente pubblicazione, realizzata a conclusione dell'esperienza progettuale. Abbiamo imparato, noi. Un senso di comunità emerge da quest'esperienza. Una comunità che educa e apprende allo stesso tempo. Una comunità solidale, che impara a riconoscere l'altro, i suoi bisogni, i suoi talenti. A partire dall'altro più fragile, il minore, risalendo a cerchi concentrici fino ad abbracciare tutta la comunità che insiste su un determinato territorio, in un determinato contesto.

Concludere la pubblicazione conclusiva di un progetto può, paradossalmente, rappresentare un gesto generativo. Certamente lo è quando, come in questo caso, rende testimonianza di storie di rinascita, come quella raccontata brevemente nell'introduzione, lungo un processo di crescita comunitaria descritto con perizia dagli autori dei capitoli successivi. Quale impatto, quale frutto ha generato quest'esperienza? Possiamo coglierlo abbracciando la consapevolezza di riscoprirci, lì dove siamo, attraverso l'educazione, costruttori di comunità solidali.





Convegno Nazionale conclusivo - 18 Marzo
Sala San Domenico Savio, via Umbertide 11

09:00 - 09:30 Accoglienza
Accoglienza e accreditamento

09:30 - 10:15 Saluti istituzionali
Assessora alle politiche sociali e alla salute del Comune di Roma: dott.ssa Barbara Funari
Direttore generale SIS: Renato Cursi
Presidente TGS: Lorenzo Napoli
Presidente CGS: Cristiano Tanas
Presidente CNOS: Don Roberto Dal Main

10:15 - 11:10 L'idea del progetto, attività e risultati
L'idea e le attività realizzate in cura del Responsabile di progetto: Simone Di Pierro
Restituzione dei risultati in cura degli esperti: Roberto Maurato, Enrico Motta e Rosita Delugi

11:10 - 11:30 Interventi tecnici
Dott.ssa Donata Bianchi di scorta degli interventi
Dott. Ivan Tarnetti di Fondazione per la scuola

11:30 - 11:40 Pausa caffè

11:45 - 12:45
Interventi su tema
Interventi sulle dimissioni
Interventi su ambire



Indice

Introduzione	3
- Presidente Salesiani per il Sociale – don Francesco Preite	
- Presidente CGS – Cristiano Tanas	
- Presidente TGS – Lorenzo Napoli	
I CAPITOLO	7
L'idea, gli obiettivi e le attività realizzate – Simone Di Pancrazio	
II CAPITOLO	12
Il monitoraggio del progetto: risultati e valutazioni	
Roberto Maurizio, Enrico Miatto, Rosita Deluigi	
III CAPITOLO	28
L'intervento socio-educativo con i minori – Enrico Miatto	
IV CAPITOLO	39
L'intervento socio-educativo con le famiglie – Roberto Maurizio	
V CAPITOLO	50
Sguardi, riflessi ed esperienze per la costruzione di patti educativi di territorio. Le inquietudini del Noi Educativo nel progetto Con-Te-Sto – Rosita Deluigi	
CONCLUSIONI	60
Direttore Generale Salesiani per il sociale - Renato Corsi	





CC BY-SA 4.0, https://it.wikipedia.org/wiki/Ministero_delle_Politiche_Sociali#/media/File:Logo_Ministero_delle_Politiche_Sociali.jpg

Progetto realizzato
con il finanziamento concesso
dal Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali,
Fondo per il finanziamento
di progetti e attività di interesse
generale nel terzo settore,
art. 72 del Dlgs. 117/2017.



Via Giacomo Costamagna 6, - 00181 Roma
www.salesianiperilsociale.it