



FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ

Con il contributo di

Fondazione  
CARIPLO



Fondazione Paolo Bulgari

# Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa

## Rapporto di ricerca



ForumDD (2021), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti*

Con il contributo di: Fondazione Cariplo - Fondazione Paolo Bulgari

Foto di copertina: Paola Bommarito



Gruppo “Educazione” \*

# **Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un’Indagine Esplorativa**

**Rapporto di ricerca**

dicembre 2021

---

\* Il Gruppo *Educazione* del Forum Disuguaglianze e Diversità è coordinato da Andrea Morniroli. Il rapporto di ricerca è stato curato da Daniela Luisi, Cristiana Mattioli e Alessia Zabatino.

Il Gruppo Educazione del ForumDD è stato coordinato da Andrea Morniroli ed è composto da Giulio Cederna, Vittorio Cogliati Dezza, Nunzia De Capite, Elena Granaglia, Michela Liberti, Daniela Luisi, Patrizia Luongo, Cristiana Mattioli, Francesca Mele, Salvatore Migliore, Andrea Morniroli, Maria Sole Piccoli, Cristina Renzoni, Eleonora Romano, Marco Rossi Doria, Pietro Savastio, Paola Savoldi, Katia Scannavini, Guido Silvestri, Alessia Zabatino. Il rapporto di ricerca è stato curato da Daniela Luisi, Cristiana Mattioli e Alessia Zabatino.

**Daniela Luisi**, Ricercatrice sociale e PhD in Sistemi Sociali, Organizzazione e Analisi delle politiche pubbliche (Sapienza, Università di Roma). Si occupa di sviluppo locale, processi partecipati nella costruzione e attuazione di politiche territoriali, metodi di analisi e valutazione delle politiche pubbliche.

**Cristiana Mattioli**, Architetto e PhD in *Governo e progettazione del territorio*. Attualmente è Assegnista di ricerca nell'ambito del progetto Dipartimento d'Eccellenza "Fragilità Territoriali" presso il DASTU - Dipartimento di architettura e studi urbani del Politecnico di Milano, dove insegna anche Urbanistica. La sua attività di ricerca si concentra sulle trasformazioni della città contemporanea e dei territori a urbanizzazione diffusa, con particolare riferimento al *welfare* materiale e al rapporto scuola-territorio.

**Alessia Zabatino**, PhD in *Pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio*, ha lavorato per la Strategia Nazionale per le Aree Interne e come coordinatrice delle aree di radicamento territoriale di ActionAid Italia. Collabora con istituzioni ed enti del terzo settore come ricercatrice e consulente di programmazione sul tema delle politiche di sviluppo abilitanti in aree marginali e per la curatela di eventi culturali. Fa parte del coordinamento del Forum Disuguaglianze Diversità.

# Indice

---

1. Introduzione .....	7
2. Obiettivi e domande dell'indagine esplorativa .....	9
3. Il percorso e la metodologia .....	12
4. I 15 casi in sintesi .....	14
5. Cosa abbiamo imparato sui Patti educativi territoriali e le Alleanze educative .....	24
5.1 Anatomia e progettualità .....	24
5.2 Sostenibilità e attuazione .....	30
5.3 Cambiamenti, risultati, impatti .....	34
6. Alcune raccomandazioni di <i>policy</i> .....	38



## Executive Summary

L'indagine sui Patti educativi territoriali e le Alleanze educative nasce con l'obiettivo di porre le basi conoscitive a supporto di un'azione di *advocacy* del Forum Disuguaglianze e Diversità per la promozione di un'agenda politica sull'uguaglianza e sull'equità in educazione (intesa come uguaglianza di opportunità), a partire da alcune esperienze territoriali.

L'indagine esplora, in particolare, la natura, le finalità e i cambiamenti generati da Patti educativi (collaborazioni consolidate, con configurazioni e strategie operative formalizzate che inglobano diverse progettualità) e da Alleanze educative (collaborazioni informali o partenariati per l'attuazione di uno specifico progetto) che si differenziano per il livello di formalità e la prospettiva temporale dell'intervento, ma sono accomunati dalla collaborazione tra enti locali, scuole e altri soggetti della "comunità educante" per contrastare le disuguaglianze educative attraverso l'intervento sui diversi fattori che le determinano, soggettivi e di contesto, dentro e fuori la scuola.

Ci si è chiesti se e come i Patti educativi territoriali e le Alleanze educative rappresentino una pratica, uno strumento di politica in grado di migliorare i percorsi formativi di ragazze e ragazzi, incidendo sulle loro capacità, competenze e aspirazioni, così come sulla condizione delle loro famiglie e, quindi, migliorando anche la qualità di contesti educativi e territoriali più allargati.

I Patti e le Alleanze educative selezionate sono eterogenei, per soggetti coinvolti, tipo di intervento, finanziamenti, obiettivi, livello di formalizzazione, contesto di riferimento. Per questo, il percorso di ricerca ha privilegiato un taglio esplorativo, di indagine, per documentare e approfondire tale varietà, con l'obiettivo di arrivare a definire cosa sono/possono essere i Patti Educativi Territoriali e le Alleanze Educative (a cosa servono, chi coinvolgono, come sono strutturati), evitando prescrizioni o generalizzazioni. Utilizzando, dunque, un approccio induttivo, si sono esplorate tre principali dimensioni: a) anatomia e progettualità (Quali sono le configurazioni istituzionali prevalenti? Come funzionano, dove e perché?);

2) sostenibilità e attuazione (Come cambiano i Patti e le Alleanze nella fase di attuazione? In che modo un Patto o un'Alleanza diventa strumento di *policy*?); 3) cambiamenti generati (Quali sono gli apprendimenti per chi partecipa al Patto o all'Alleanza? Qual è la capacità generativa dei Patti e delle Alleanze, dentro la scuola e fuori?).

Rispetto al tema dell'anatomia e della progettualità, è emerso che i Patti e le Alleanze educative intervengono in particolar modo su competenze non cognitive e trasversali, creando opportunità e diverse prospettive di vita in contesti che ne sono spesso privi. Un elemento centrale a tutti i casi studiati è quello della co-progettazione degli obiettivi e degli interventi, la quale impegna tutti i soggetti coinvolti ed è intesa anche come spazio di apprendimento collettivo. L'evoluzione delle esperienze si caratterizza spesso per il susseguirsi di fasi di sperimentazione e fasi di formalizzazione e condivisione di obiettivi, strategie, metodo di lavoro. Le progettualità sono, inoltre, occasioni per il formarsi o il consolidarsi della comunità educante, secondo configurazioni e scale territoriali variabili.

Per quanto riguarda la sostenibilità delle esperienze indagate, è emerso che le risorse economiche arrivano soprattutto da enti erogatori privati e sono prevalentemente legate a bandi tematici e progetti specifici, meno alla formazione di presidi territoriali (materiali e immateriali) stabili e continuativi. Oltre alle risorse economiche, tuttavia, l'indagine ha messo in luce quanto la sostenibilità si poggi e sia condizionata dal fattore umano, ovvero dalla presenza di persone motivate all'interno delle varie istituzioni, aperte a scambi e sinergie. Da questo punto di vista, il *turnover* di docenti/Dirigenti scolastici e la rigidità degli iter burocratici rappresentano fattori di rischio per la continuità nel tempo delle azioni.

Con riferimento ai cambiamenti generati, i Patti e le Alleanze educative portano innovazioni nei contesti scolastici, nelle competenze non disciplinari degli studenti, nelle politiche educative territoriali. In particolare, tra i risultati principali si evidenziano le

sperimentazioni didattiche grazie al confronto docente/educatore e la riforma di politiche e strumenti istituzionali.

L'indagine arriva, infine, a isolare alcuni temi chiave per fornire raccomandazioni di *policy* a decisori politici e fondazioni attive nel contrasto alla povertà educativa, istituzioni scolastiche e soggetti del Terzo settore. Innanzitutto, i Patti e le Alleanze educative territoriali, con le azioni di co-progettazione che li caratterizzano, rappresentano una pratica di compiuta realizzazione dell'autonomia scolastica, che chiama in causa un ruolo attivo delle istituzioni scolastiche e degli enti locali, a vari livelli. I Patti/le Alleanze educative possono essere, infatti, sperimentazioni territoriali che producono conoscenza e apprendimenti istituzionali, per la definizione di più appropriate e integrate politiche ordinarie. Per agire sulla multifattorialità della povertà educativa, soprattutto nelle aree in cui si concentrano disuguaglianze economiche e sociali, è necessario, da un lato, che i Patti e le Alleanze educative mettano in campo azioni rivolte anche ad altri target di intervento, come i genitori; dall'altro lato, serve una certa intersettorialità operativa,

che potrebbe aprire la strada anche a un maggior dialogo trasversale all'interno delle amministrazioni locali. Queste sperimentazioni, dunque, portano innovazione all'interno delle scuole (didattica e formazione docenti), negli enti del Terzo settore, negli enti locali, nei soggetti *for profit* coinvolti. I Patti/le Alleanze educative possono diventare anche laboratori in cui sviluppare una nuova cultura valutativa, definire strumenti di monitoraggio continuo, dar voce ai beneficiari (in particolar modo agli/alle studenti/esse). Infine, tali esperienze sono in grado di produrre presidi territoriali stabili per le comunità locali, che necessitano di riconoscimento e consolidamento, anche attraverso finanziamenti destinati non a progetti ma a soggetti, in modo continuativo.

In una prospettiva di rilancio del lavoro di ricerca-azione del Forum Disuguaglianze e Diversità, sarebbe opportuno testare quanto appreso dai casi analizzati in un numero limitato di contesti, localizzati in territori differenti, per accompagnare percorsi decisionali e di attuazione delle raccomandazioni, dando valore ai soggetti coinvolti e alla conoscenza prodotta, riconoscendo famiglie di situazioni e condizioni potenzialmente replicabili altrove.



# 1. Introduzione: perché investire in una ricerca sui Patti educativi territoriali

*Introduzione di Andrea Mornioli, co-coordinatore Forum Disuguaglianze Diversità*

La crisi dovuta all'impatto della pandemia se, da un lato, ha reso evidente in tutta la sua drammaticità il tema della povertà educativa, allo stesso tempo ha evidenziato come tale fenomeno abbia radici antiche, determinate da anni di disinvestimento culturale ed economico sulla scuola e, più in generale, sul tema dell'educazione.

Più nello specifico, se l'uso prolungato della Didattica a Distanza (DAD), da un lato, ha consentito alle scuole di mantenere vivo un legame con l'insieme di alunne e alunni, d'altro lato, è stato particolarmente devastante sulle carriere scolastiche più fragili e intermittenti, sia rendendo più dure le criticità preesistenti (spesso facendole scivolare nell'area della cronicità o, per usare le parole di Marco Rossi Doria, della "disperanza"), sia allargando l'area del disagio e coinvolgendo in percorsi di fatica e fallimento formativo ragazze e ragazzi che prima riuscivano a non perdersi, a non restare indietro.

Insomma, la crisi educativa ci ha sbattuto in faccia come, nonostante siano passati 50 anni dalla lezione di Don Milani, uno dei problemi più gravi della scuola continui a essere il numero troppo grande di ragazze e ragazzi che perde.

Nonostante l'impegno personale di tanti/e maestri e maestre, insegnanti, educatori/trici, la scuola, molte volte non riesce ad accogliere chi fa più fatica, e soprattutto nei territori più deboli e marginali, sembra non riuscire a rompere quella sorta di profezia che si auto-avvera, che porta molte ragazze e molti ragazzi a non immaginarsi in un ruolo diverso da quello al quale il proprio destino sociale sembra averli inchiodati. Un destino fatto di matrimoni precoci, lavori precari e senza sbocco, rinuncia a intraprendere percorsi formativi e di ricerca

del lavoro (come nel caso dei NEET, ovvero dei giovani che non studiano o lavorano), di impossibilità di emergere da quello zoccolo duro di povertà. Perché sappiamo che la povertà educativa, come la dispersione scolastica e il fallimento formativo, sono fenomeni che sono prodotti da una molteplicità di fattori e che spesso si legano in modo stretto alla povertà materiale. E sappiamo, ancora che è proprio tale intreccio di determinanti economiche, culturali e sociali che incide in negativo e in modo permanente sui percorsi di studio e di vita di molti/e giovani del nostro Paese, soprattutto nei territori in cui maggiore è il peso delle disuguaglianze geografiche, sociali e di opportunità.

Non si tratta solo di non aver accesso alle competenze chiave per l'apprendimento, per trovare lavoro, per l'esercizio della cittadinanza, ma di una privazione che investe la persona nella sua interezza, perché mette a repentaglio la fiducia in se stessi, insieme alla possibilità di acquisire quella che l'antropologo Arjun Appadurai chiama la "capacità di aspirare"<sup>1</sup>.

Per tutte queste ragioni, oggi è necessario un vero e proprio ribaltamento culturale e politico che ribadisca che la questione educativa, gli investimenti in istruzione, come quelli sulla scuola e la formazione e, più in generale, sul contrasto alla povertà educativa, sono interventi e investimenti indispensabili allo sviluppo dei luoghi e del Paese. Condizioni indispensabili affinché il futuro che ci aspetta sia più giusto, meno disuguale, produttore di buoni lavori, attento alle persone, all'ambiente e ai beni comuni. E che, per questo, la comunità tutta e non solo la scuola, con tutti i suoi attori, deve interpretare il processo educativo come luogo di apprendimento collettivo e di responsabilità pubblica.

<sup>1</sup> Appadurai ha definito la capacità di aspirare come una capacità culturale che combina l'immaginazione del proprio futuro e della società con l'attivazione perché tali aspirazioni si realizzino. Appadurai A. (2004), «*The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*», in Rao V. e Walton M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto, California, pp. 59-84.

## *Costruire alleanze per fare fronte alla complessità: i Patti educativi territoriali*

Per provare a prevenire, arginare e recuperare tali divari in questi anni, in diversi contesti locali e soprattutto in aree a grave fragilità educativa, si sono sviluppate alleanze dal basso che, attraverso fitte collaborazioni tra scuole, civismo attivo, enti locali e, spesso, settore privato e operatori culturali, hanno reagito alla crisi educativa, aggravata e allargata dall'emergenza sanitaria, lavorando sia per contenere dispersione, abbandoni e fallimento formativo, sia per costruire nuove forme di scuola capaci di non penalizzare alunni e alunne più fragili. Trovando nel duplice intreccio, scuola/territorio, curriculare/extra-curriculare, la chiave della loro capacità di impatto sui problemi e sulle fragilità. Sapendo che migliorare la capacità di accogliere i più fragili significa migliorare la scuola per tutti e tutte. E, ancora, che spesso sono proprio i "margini" i luoghi da cui la realtà si vede meglio e nella sua interezza.

Sono esperienze differenti anche perché diversi, come per altro bene emerge dalla ricerca, sono i contesti e le problematicità che occorre affrontare e che, proprio per questa loro eterogeneità, non chiedono "modelli" – che, per altro, sarebbero dannosi nella loro pretesa di rendere omogeneo quello che non lo è –, ma indirizzi, orientamenti e metodi per definire una cornice di senso e prospettiva in grado di dare forma e sistema agli interventi.

Ed è in questo quadro che molte di queste alleanze hanno scelto di guardare ai Patti e alle Alleanze educative come possibile sbocco del loro fare comune. Individuando nei Patti la possibilità di sistematizzare un insieme di pratiche e metodi in grado di favorire un'uscita della scuola dalla crisi degli ultimi due anni. Scommettendo sul fatto che i Patti stessi possano diventare "un luogo concreto e ideale" non solo per arginare processi di abbandono e fallimento formativo, ma anche per immaginare e dare sostegno a nuove modalità di educare e fare scuola. Avendo consapevolezza, parallelamente, che tale operazione richiede una maggior definizione delle

cornici, dei metodi e delle pratiche che sono necessari alla costruzione dei Patti educativi territoriali. Anche per evitare, come già accaduto per altre parole, che il concetto di "Patto educativo" diventi luogo comune, venga usato con superficialità e leggerezza o rischi di essere abusato e svuotato di senso, finendo per contenere tutto e il contrario di tutto.

Da questo punto di vista, diventa oggi importante provare, soprattutto partendo da quanto realizzato in questi anni, a indicare alcuni orientamenti e indirizzi di metodo. Definire delle segnaletiche di buon cammino, per non perdere la direzione nella costruzione dei Patti educativi.

Per questo il Forum Disuguaglianze e Diversità ha deciso di investire in una ricerca sui Patti educativi territoriali che, partendo dall'analisi di 15 esperienze di alleanza educativa locale, prova a trarre alcune possibili indicazioni e indirizzi utili a innestare, pur con la necessaria attenzione alle differenze territoriali e di contesto, dei buoni Patti educativi territoriali.

In tale ottica, un primo elemento importante è quello di attivare un processo che, pur in una molteplicità di attori coinvolti, rafforzi e valorizzi la scuola pubblica come laboratorio sociale, comunità di partecipazione democratica, *in primis* aiutandola a farsi comunità. In un'idea di scuola che intrattiene una fitta rete di rapporti con il territorio e che, per questo, sa progettare l'offerta educativa ampliando le opportunità di apprendimento e di crescita personale, innanzitutto riconoscendo e intrecciando gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali. Una seconda indicazione è quella di assumere come priorità la cura delle situazioni di maggiore fragilità (bisogni educativi speciali, alunni con *background* migratorio con forti difficoltà linguistiche, persone con diversa abilità, situazioni di povertà educativa, abitativa e materiale) per non lasciare indietro nessuno e per garantire a tutte e a tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza.

Un terzo punto riguarda la capacità di favorire il protagonismo e la partecipazione attiva di alunni e alunne e delle loro famiglie, nonché le relazioni e la qualità degli spazi pubblici all'interno della comunità educante. Una quarta indicazione riguarda i processi di relazione tra soggetti interessati alla costruzione dei Patti.

Va ripristinata un'idea di *governance* integrata, dove la funzione pubblica delle politiche educative sia vista come luogo di gestione collettiva e paritaria tra scuole, enti locali e soggetti del civismo attivo e del privato sociale. Questi ultimi oggi sono, invece, pensati troppo spesso in un ruolo ancillare e, dunque, pericoloso, sia perché nei fatti se ne svuota la natura, sia perché accettare tale impostazione significa colludere con il rischio di smantellare la scuola repubblicana pubblica, unica e uguale per tutte e tutti.

Per evitare il rischio che quanto oggi si è fatto in tanti diversi contesti finisca per rimanere “sperimentazione infinita”, occorre una vera e propria inversione a “U” delle politiche pubbliche. In termini

generali, come già sottolineato, il tema educativo e la valorizzazione della scuola devono tornare ad essere una priorità delle politiche nazionali, pensando a tale campo come un presupposto dello sviluppo.

Questo richiede, da una parte, la promozione della co-progettazione territoriale come sede di declinazione degli interventi e delle diverse attività (a partire dal riconoscere sul serio, e non solo in termini di competizione di mercato, l'autonomia delle scuole); d'altra parte, anche di superare la logica dei finanziamenti a pioggia i quali, alla fine, producono interventi precari, confusi, sovrapposti, che poco servono, soprattutto alle ragazze e ai ragazzi che dovrebbero coinvolgere e prendere in carico.

## 2. Obiettivi e domande dell'indagine esplorativa

L'indagine sulle Alleanze e i Patti educativi territoriali nasce con l'obiettivo di porre le basi conoscitive a supporto di un'azione di *advocacy* per la promozione di un'agenda politica sull'uguaglianza e sull'equità in educazione (intesa come uguaglianza di opportunità), a partire da alcune esperienze territoriali. Adottiamo l'approccio teorico di Martha Nussbaum, secondo cui la possibilità di giungere a una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l'opportunità, aperta a tutti e tutte, di realizzare i propri progetti di vita. Come sottolineato nel documento del Forum Disuguaglianze e Diversità «la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società complessa e dove le disuguaglianze crescono e richiedono competenze in termini di capacità reattive, di resilienza, ecc.» (Forum Disuguaglianze e Diversità, 2020, pag. 8)<sup>2</sup>. Parliamo di uguaglianza ma anche di equità del si-

stema educativo, ovvero della sua capacità di assicurare a tutti le/gli studenti eguali condizioni di insegnamento e apprendimento. Si tratta di una dimensione rilevante perché in grado di definire (e misurare) l'indipendenza dei risultati scolastici delle/degli studenti dai loro fattori ascrivibili (come, per esempio, origine sociale, genere, *background* migratorio). La mancanza di equità scolastica rappresenta una delle maggiori criticità del sistema scolastico italiano, caratterizzato da un notevole *gap* di competenze tra studenti del Nord e del Sud, tra centri e periferie, tra aree metropolitane e aree interne.

Le indagini PISA e INVALSI hanno ripetutamente evidenziato i divari territoriali negli apprendimenti nel nostro Paese<sup>3</sup>. Come sottolineano molti studi, il peso di tali disuguaglianze va combinato con quello derivante dall'origine sociale (e con quello legato alla scelta dell'indirizzo di studio della secondaria di secondo grado) che, in tutte le analisi, si pone come fattore determinante nella produzione/riproduzione

<sup>2</sup> Forum Disuguaglianze e Diversità, *Per l'uguaglianza in educazione*, gennaio 2020.

<sup>3</sup> Dalle prove INVALSI 2021 emerge che il 39% degli studenti terminano la scuola secondaria di primo grado senza avere raggiunto i traguardi di apprendimento previsti al termine del primo ciclo d'istruzione per l'Italiano (la percentuale era il 34% nel 2019). Gli esiti delle prove in Matematica sono ancora più preoccupanti: la percentuale di studenti/esse in difficoltà passa dal 39% del 2019 al 45% nel 2021. Se si osservano i risultati nazionali nella loro articolazione territoriale o in base al contesto di provenienza, inoltre, emergono situazioni complesse e problematiche. Infine, occorre segnalare l'aumento della dispersione implicita, soprattutto nel Mezzogiorno (cfr. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>).

delle disuguaglianze<sup>4</sup>. Gli squilibri maggiormente rilevanti sono fra le *performance* degli studenti e delle studentesse dei licei e quelle di studenti e studentesse delle filiere tecniche e professionali, nonché fra le due aree del Nord e il Sud-Isole (Giancola, 2019; Ciarini e Giancola, 2016)<sup>5</sup>. In particolare, come sottolinea Giancola (2019, p. 33), l'impatto del *background* socio-economico è maggiore «quando tale misura viene assunta a livello di scuola (come approssimazione del *background* medio di istituto) piuttosto che individuale, a conferma di quanto conti il *social mix*». Si tratta, inoltre, di disuguaglianze fortemente connotate da un punto di vista territoriale, dal momento che «le differenze nella composizione sociale degli istituti rispecchiano la stratificazione socio-economica dei rispettivi bacini di utenza. Cosicché lo stesso *background* medio di scuola può essere legittimamente considerato una variabile socio-territoriale» (*ibidem*, pag. 25).

Si tratta di disuguaglianze, quindi, che non dipendono esclusivamente dai contesti territoriali, ma anche da come funzionano le scuole: le disuguaglianze possono essere riprodotte all'interno della scuola e dipendono anche dall'azione di insegnanti e Dirigenti scolastici. Dalla letteratura sul tema emerge che il “fattore scuola” può influenzare fortemente la resilienza degli studenti e delle studentesse, cioè le possibilità di avere un buon rendimento scolastico indipendentemente dallo status socio-economico e culturale della famiglia di provenienza. Ciò accade, in particolare, per effetto della presenza di attività extracurricolari e della maggiore qualità delle risorse scolastiche, che sem-

brano essere i principali connotati delle scuole “resilienti” (Longobardi e Agasisti, 2012)<sup>6</sup>. Inoltre, è stato riconosciuto che il “fattore scuola” agisce in termini compensativi sulle capacità cognitive e sugli apprendimenti, ma non sulle competenze sociali e relazionali degli studenti (Downey e Condron, 2016)<sup>7</sup>. Si parla, quindi, dell'importante funzione di attivazione delle comunità locali<sup>8</sup> e della “comunità educante”, tra educazione formale e non formale, e della rilevanza dei fattori di contesto (condizioni ambientali e sociali pre-esistenti) nei quali i Patti e le Alleanze diventano abilitanti e agiscono in chiave evolutiva.

A partire da queste premesse teoriche e dalle riflessioni emerse durante il ciclo di seminari promosso dal Forum Disuguaglianze e Diversità nel 2020<sup>9</sup>, l'indagine esplora la natura, le finalità e i cambiamenti generati da Patti educativi (collaborazioni consolidate, con configurazioni e strategie operative formalizzate che inglobano diverse progettualità) e da Alleanze educative (collaborazioni informali o partenariati per l'attuazione di uno specifico progetto), che si differenziano per il livello di formalità e la prospettiva temporale dell'intervento, ma che sono accomunati dalla collaborazione tra enti locali, scuole e altri soggetti della “comunità educante”<sup>10</sup> per contrastare le disuguaglianze educative attraverso l'intervento sui diversi fattori che le determinano, soggettivi e di contesto, dentro e fuori la scuola.

Il Gruppo Educazione del ForumDD si è dunque chiesto se i Patti educativi territoriali e le Alleanze educative rappresentino una pratica, uno strumento di politica in grado di migliorare i contesti educativi,

4 Lo status socioeconomico risulta incidere in modo significativo sugli apprendimenti degli studenti e delle studentesse nella maggior parte dei paesi e delle economie che partecipano all'indagine PISA.

5 Giancola O., 2019, *La difficile conciliazione di equità ed efficacia: evidenze dal caso italiano in una prospettiva comparata*, in Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, “Per tutti e non per pochi. La sfida della conoscenza”, settembre; Ciarini A., Giancola O., 2016, *Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e disuguaglianze persistenti*, in “La Rivista delle Politiche Sociali /Italian Journal of Social Policy”, n. 2, pp.61-80.

6 Longobardi S., Agasisti T. (2012), *Studenti resilienti: quando la famiglia “non conta”*. Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana, in “Statistica e società” 1 (3), 19-21.

7 Downey D. B., Condron D. J. (2016), *Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality*, in “Sociology of Education”, 89(3) 207–220.

8 Biggeri M., Ferrannini A., Arciprete C. (2018), *Local Communities and Capability Evolution: The Core of Human Development Processes*, in “Journal of Human development and Capabilities”, Vol. 19, n. 2, pp. 126-146.

9 *Povert  educativa, fallimento formativo e disuguaglianze di istruzione: le fonti dei dati e gli indicatori disponibili* (16 luglio 2020); *Disuguaglianze e povert  educative: le tante variabili al di fuori della scuola che influenzano i processi educativi* (17 settembre 2020); *Cosa ci dice il “fare” imparare dai territori per promuovere sviluppo educativo locale* (12 novembre 2020).

10 In questo testo si assume la seguente definizione di “comunit  educante”: tutti gli attori territoriali impegnati a garantire il benessere, la crescita e l'educazione dei e delle minori. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>

scolastici e territoriali, di incidere su capacità, competenze e aspirazioni degli studenti, così come sulla condizione delle loro famiglie. Obiettivo dell'indagine esplorativa è quello di ricostruire un contesto conoscitivo sui Patti e le Alleanze (chi ha fatto cosa, come, dove, con quali risultati, attraverso quali strategie e alleanze territoriali, con quali risorse e strumenti), sapendo di muoverci nelle peculiarità dei singoli casi, di veri e propri “cantieri educativi” con obiettivi, configurazioni ed esiti specifici. L'intento dell'indagine esplorativa è quello di comprendere se e come i Patti educativi territoriali e le Alleanze educative, nelle diverse declinazioni, configurazioni e modalità di azione, rappresentino uno strumento abilitante per migliorare i percorsi formativi di ragazzi e ragazze e la qualità dei contesti educativi, sociali e territoriali, avviando processi di sviluppo educativo locale che contribuiscono all'uguaglianza in educazione, intendendo per “sviluppo educativo locale” i processi che lavorano in modo olistico sui servizi educativi e formativi, sulla lotta alle povertà e alle mafie, sulla cura dell'ambiente, sulla creazione di lavoro e sulla crescita di forme di aggregazione e attivazione comunitarie<sup>11</sup>.

Pur attingendo da riferimenti teorici e avendo definito alcune ipotesi sul funzionamento dei Patti e delle Alleanze educative alla luce di alcuni assunti riguardanti il ruolo delle istituzioni, la rilevanza del fattore scuola e dell'extrascuola, l'interazione educatore/docente nel modificare percorsi didattici e formativi, è stata data priorità a un approccio induttivo per fornire raccomandazioni indirizzate a decisori politici e fondazioni attive nel contrasto alla povertà educativa, istituzioni scolastiche e soggetti del Terzo settore, cercando di esplorare le seguenti questioni qui sintetizzate:

1. L'anatomia e la progettualità (Quali sono le configurazioni istituzionali prevalenti? Come funzionano, dove e perché?).
2. La sostenibilità e l'attuazione (Come cambiano i Patti e le Alleanze nella fase di attuazione? In che modo un Patto o un'Alleanza diventa strumento di *policy*?).

3. I cambiamenti generati (Quali sono gli apprendimenti per chi partecipa al Patto o all'Alleanza? Qual è la capacità generativa dei Patti e delle Alleanze, dentro la scuola e fuori?).

In particolare:

- abbiamo ricostruito le caratteristiche delle singole esperienze: la loro storia, la configurazione territoriale e la tenuta dell'organizzazione scolastica, i finanziamenti disponibili, la tipologia delle risorse umane ed economiche;
- abbiamo guardato la *governance* e l'attuazione, i cambiamenti, così come sono percepiti da chi partecipa alle esperienze;
- abbiamo isolato la dimensione informale dei contesti e quella istituzionale, entro la dimensione dello sviluppo educativo locale;
- abbiamo dato rilevanza all'uso degli spazi come luoghi di apprendimento, ma anche come strumenti per sperimentare approcci educativi e didattici;
- abbiamo messo in evidenza come un Patto o un'Alleanza diventino politica pubblica, quali siano gli snodi deboli, quelli mancanti, per poi definire un percorso su come sostenerne l'attuazione superando il carattere straordinario per diventare strumento ordinario.

LL'obiettivo è stato quello di isolare descrizioni causali e temi chiave, per definire una “cassetta degli attrezzi” utile alla costruzione delle raccomandazioni di *policy* a supporto di una politica pubblica attenta alla dimensione di luogo.

11 Si rimanda al documento “Per l'uguaglianza in educazione” del Forum Disuguaglianze Diversità (2020) per una trattazione approfondita del tema.

### 3. Il percorso e la metodologia

Il percorso di indagine intende rilevare e ricostruire una dimensione sociale nell'approccio delle capacità<sup>12</sup> agita attraverso i Patti educativi territoriali e Alleanze educative (Bifulco e Mozzana, 2011)<sup>13</sup>. L'analisi dei Patti e delle Alleanze educative è quindi avvenuta privilegiando il punto di vista dei suoi agenti: soggetti e progettualità (con obiettivi e risultati attesi) che producono cambiamenti, istituzionali e non (come e per chi?). Da questa prospettiva, i Patti e le Alleanze educative si definiscono attraverso una dimensione individuale e sociale (collettiva/istituzionale) delle capacità, attribuendo peso e valore ai processi di partecipazione e di *voce* (*capability for voice*). Assumendo la rilevanza della dimensione sociale della capacità e la potenzialità dei Patti e delle Alleanze di modificare strategie educative territoriali, si è scelto di esplicitare il rapporto fra attori e assetti capacitanti o non capacitanti/abilitanti delle singole esperienze. I Patti e le Alleanze educative selezionate sono eterogenei, per soggetti coinvolti, tipo di intervento, finanziamenti, obiettivi, livello di formalità, contesto di riferimento, ecc. Anche per questo, il percorso di ricerca ha privilegiato un taglio esplorativo, di indagine/inchiesta, per documentare e approfondire tale varietà, con l'obiettivo di arrivare a definire cosa sono/possono essere i Patti Educativi Territoriali e le Alleanze Educative (a cosa servono, chi coinvolgono, come sono strutturati), evitando prescrizioni o generalizzazioni.

I 15 casi sono stati selezionati sulla base di alcuni criteri-guida:

#### *Obiettivo del Patto o dell'Alleanza*

- contrasto alle forme di povertà e disuguaglianza educative, con una specifica attenzione nei confronti degli studenti e delle studentesse più fragili;
- innovazione didattica nella scuola;
- rigenerazione di spazi, servizi, territori;
- risposta a situazioni emergenziali impreviste.

#### *Territorio*

- localizzazione geografica alla scala nazionale;
- marginalità e fragilità territoriale dei contesti (periferie urbane, aree interne, aree intermedie, aree "in crisi");
- caratteristiche del contesto socio-economico, urbano e culturale di riferimento (fattori predittivi ed effetti cumulativi che agiscono sulla povertà educativa), anche con riferimento alla quantità/qualità dei servizi educativi, culturali e di *welfare* esistenti;
- apertura e permeabilità tra scuola e città, scuola e territorio.

#### *Soggetti coinvolti*

- ordine e grado di istruzione, tra primo e secondo ciclo, con focus su scuole secondarie di primo e secondo grado (e momento di passaggio tra le due) perché più direttamente coinvolte dai fenomeni di abbandono e dispersione scolastici;
- soggetti istituzionali coinvolti: enti locali alle diverse scale, Università o enti di ricerca;
- tipologia di enti del Terzo settore coinvolti (associazioni, cooperative, civismo attivo, parrocchie e gruppi religiosi).

12 Secondo il *Capability Approach*, lo sviluppo ha come fine primario e come mezzo l'espansione delle libertà reali degli esseri umani. Sen (2000) definisce "funzionamenti" (*functionings*) ciò che una persona desidera fare o essere. Le "capacitazioni" (*capabilities*) sono, invece, le combinazioni alternative di funzionamenti, cioè ciò che una persona è in grado di realizzare. Sulla trasformazione dei funzionamenti in capacitazioni incidono: l'agency ovvero la capacità dell'individuo di perseguire e realizzare gli obiettivi che ritiene importanti; i fattori di conversione personali (condizioni fisiche, sesso, capacità individuali); i fattori di conversione sociali (norme sociali, politiche pubbliche, relazioni di potere, ruoli gerarchici, pratiche discriminatorie); i fattori di conversione ambientali (clima, infrastruttura, posizione geografica). Secondo tale approccio, le politiche di sviluppo devono dunque espandere le "libertà strumentali" che generano capacitazioni. Cfr. Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.

13 Bifulco L., Mozzana, C. (2011), *La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica*, in "Rassegna italiana di sociologia", 52(3), 399-415.

*Funzionamento*

- durata (esperienze più o meno consolidate);
- finanziamenti (non solo risorse private);
- forma giuridica (senza considerare il Patto una prescrizione).

I 15 casi sono stati individuati sulla base delle conoscenze acquisite, attingendo da progetti/programmi esistenti (Impresa sociale Con i bambini, Strategia Nazionale per le Aree Interne, altri percorsi progettuali) e prestando attenzione alla loro “postura”, ovvero, l’ordinarietà/eccezionalità delle esperienze: non si tratta necessariamente di casi eccezionali, oppure “facili”, o con forti *leadership* progettuali, ma soprattutto di esperienze legate a processi ordinari dove la presenza delle istituzioni (scolastiche e non) rappresenta un requisito per l’agire dei Patti, nell’equilibrio tra pubblico e privato. Si tratta di un requisito utile alla comparazione dei casi e all’analisi della loro riproducibilità.

Non tutti i casi possono essere riconducibili alla dicitura formalizzata del Patto educativo; tuttavia, tutti i casi agiscono nel solco delle Alleanze territoriali tra

scuole e contesto territoriale e rispondono ai criteri individuati (obiettivi, competenze, il dentro-fuori scuola, la maturità, la presenza del Terzo settore e dell’ente locale, il collegamento con azioni di sviluppo locale). La sistematizzazione dei dati sulla povertà educativa ha permesso di isolare alcuni indicatori territoriali rilevanti per le domande di ricerca. L’attività di analisi ha privilegiato l’uso di indicatori di contesto, di documenti e dati di attuazione per specificare le caratteristiche socio-economiche dei diversi territori coinvolti. In un eventuale, successivo approfondimento su un numero limitato di casi sarà possibile circoscrivere alcuni indicatori alla scala territoriale e analizzare il peso e la rilevanza della povertà educativa, in un percorso mirato di analisi dei dati, ricerca-azione e di accompagnamento strategico. Le interviste in profondità, realizzate prevalentemente a distanza tra il mese di marzo e giugno 2021, hanno coinvolto circa 100 soggetti, tra educatori ed educatrici, docenti, amministratori e amministratrici locali, Dirigenti scolastici/che, formatori e formatrici. L’analisi dei materiali raccolti ha fatto emergere nessi causali, meccanismi di cambiamento, risultati, apprendimenti e strumenti di miglioramento.

## 4. I 15 casi in sintesi



### Come pietre nell'acqua (Lombardia - aree urbane)

*Come pietre nell'acqua* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza dell'Impresa Sociale Con i Bambini che si sviluppa su tre territori comunali del nord-est milanese: Segrate, Pioltello, Cologno Monzese. Si tratta di un contesto eterogeneo, con una popolazione complessiva di circa 120.000 abitanti, che presenta elementi di fragilità comuni in relazione al tema della povertà educativa, in particolar modo in alcuni quartieri popolari e con riferimento all'elevata presenza di (minori) stranieri.

L'ente capofila è la cooperativa sociale *Libera Compagnia di Arti & Mestieri* che da diversi anni si occupa di servizi per minori a livello locale, tra cui la

gestione di alcuni Centri di Aggregazione Giovanile, interventi di educativa di strada, assistenza educativa nelle scuole, la formazione di operatori sociali, docenti, cittadini. Per questo motivo, l'ente è ben radicato a livello locale e nelle scuole della zona e riconosciuto dal pubblico, con il quale collabora attivamente nella costruzione del sistema integrato di servizi e interventi sociali per i giovani del territorio. Il progetto coinvolge, infatti, numerose scuole dei tre Comuni, oltre a servizi educativi locali e agenzie educative informali/di secondo livello (associazioni sportive e culturali, oratori).

Il progetto parte dagli spazi delle scuole, ma si diffonde in numerosi luoghi significativi del territorio. L'obiettivo, infatti, è promuovere "comunità di apprendimento diffuso", sfruttando le potenzialità



aggregative e simboliche che la scuola offre e integrandole con quelle creative e innovative del tessuto sociale territoriale.

Nel progetto, le azioni proposte sono innanzitutto strumenti per agganciare i/le ragazzi/e e lavorare sulla comunità educante, in un'ottica di sostegno e implementazione, al fine di contrastare in modo più efficace la povertà educativa e fornire competenze e supporto per l'orientamento scolastico. Si tratta anche di momenti formativi importanti per i/le docenti partecipanti e per il trasferimento di innovazioni didattiche.

La collaborazione tra ente locale, scuola e Terzo settore è qui ben consolidata e continuativa e alcuni servizi, come i CAG, sono dei punti di riferimento imprescindibili sul territorio, per i diversi soggetti. Da questo punto di vista, i presidi fisici e le reti di soggetti funzionano come "Osservatori giovani", cioè come dispositivo stabile per comprendere e monitorare la condizione giovanile del territorio e attivare strategie congiunte in risposta ai bisogni individuati.

## Alleanze educative tra CIA Manzoni e soggetti esterni (Milano - area urbana)

Il Civico Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente (CIA) "A. Manzoni" è un servizio di istruzione di secondo livello gestito direttamente dal Comune di Milano (Direzione Educazione – Area servizi scolastici ed educativi) che offre percorsi di studio modularizzati per giovani e adulti, a frequenza libera, con *iter* di studi abbreviato in alcuni indirizzi tecnici e professionali, a un costo accessibile. Ha sede nel Municipio 2 di Milano, un'area tra centro e periferia a forte carattere migratorio, ma accoglie studenti e studentesse da un bacino molto ampio, di scala metropolitana.

Da qualche tempo, per offrire a studenti e studentesse maggiore sostegno nello studio e nell'acquisizione di competenze non cognitive, il CIA Manzoni ha attivato alleanze con soggetti esterni, tra cui ActionAid International Italia Onlus, con la quale co-progetta percorsi laboratoriali per i/le ragazzi/e più

demotivati; il Centro di Aggregazione Giovanile Tarabella-Cattabrega, localizzato a poca distanza, che dedica alcuni pomeriggi ad attività di doposcuola per studenti delle scuole secondarie di secondo grado e offre attività di socializzazione; soggetti del Terzo settore all'interno del "Tavolo Giovani" del Municipio 2 e del progetto "MiChance", che lavora sull'offerta di seconde opportunità a livello cittadino.

Benché si tratti di alleanze educative in fase di avvio, il caso è interessante non solo per la peculiarità del servizio offerto dal CIA Manzoni, che si rivolge in particolare a soggetti fragili, ma soprattutto per la costruzione di relazioni tra ente locale, scuola e Terzo settore alle diverse scale (da quella di quartiere a quella cittadina), con un importante ruolo di indirizzo e regia svolto dal Comune di Milano. Il caso mette in luce, in particolare, quanto le sperimentazioni possano essere utili in un'ottica di apprendimento all'interno delle istituzioni e possano essere trasferite nelle politiche pubbliche ordinarie di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, con uno sforzo importante verso l'integrazione tra azioni di settori differenti.

## Super(kali)fragilisti (Lombardia - aree urbane)

L'alleanza educativa opera in 12 comuni delle province di Milano, Bergamo e Varese ed è stata promossa da una rete di consultori di ispirazione cristiana afferenti alla rete Felceaf (Federazione lombarda dei centri di assistenza alla famiglia).

L'alleanza educativa è formata da 4 fondazioni che gestiscono consultori privati accreditati, 11 istituti comprensivi, 7 comuni, 2 università, 1 ente for profit, 6 cooperative sociali, 3 onlus (case famiglie), 1 Caritas e 1 parrocchia. Si è costituita per partecipare al bando Nuove Generazioni dell'Impresa sociale Con i Bambini.

I 12 comuni sono accomunati da un'alta percentuale di famiglie e popolazione scolastica di origine straniera. Gap linguistici incidono sull'apprendimento, sulle competenze relazionali ed emozionali.

L'alleanza educativa si propone dunque di migliorare queste ultime e di sviluppare le abilità logiche, linguistiche, matematiche e scientifiche anche attraverso la sperimentazione di materie STEM.

Nelle interviste è stato esplicitato anche un altro obiettivo: allargare le reti educative dei singoli consultori e favorire una maggiore collaborazione tra i consultori della stessa rete per effettuare più efficacemente prevenzione e presa in carico delle fragilità.

Gli obiettivi vengono perseguiti attraverso due strumenti: il metodo *word launching* per migliorare le competenze emozionali attraverso l'utilizzo di storie e parole target; i *project work di comunità* tramite i quali i/le ragazzi/e possono sperimentare strumenti e competenze digitali mettendole a disposizione della risoluzione di problematiche delle comunità locali.

Il caso risulta interessante anche per le modalità e le risorse attraverso le quali l'alleanza intende dare continuità all'azione al termine del finanziamento dell'Impresa Sociale Con i Bambini.

I/le docenti vengono considerati come 'elementi moltiplicatori', per diventarli sono stati/e formati/e con un corso certificato sul metodo del *word launching*. Inoltre alcuni consultori intervistati intendono mettere a disposizione parte del loro budget destinato alla promozione della salute, mentre alcune scuole intendono utilizzare i fondi comunali ordinari per il diritto allo studio che potrebbero essere complementari a quelli dei consultori.

## Fuori Centro (Trentino - aree interne)

L'alleanza educativa opera in tre Comunità di Valle della Provincia Autonoma di Trento, territorio nel quale i livelli delle competenze misurate dai test Invalsi rientrano nella norma e non ci sono tassi preoccupanti di abbandono scolastico. Da uno studio è emersa però una carenza di competenze non cognitive nella popolazione scolastica, soprattutto di quelle legate al capitale sociale e psicologico.

L'alleanza educativa è formata da 4 Istituti Comprensivi e una scuola ladina, 3 Fondazioni, 5 coope-

rativa, 7 associazioni, 2 enti for profit, una Unione dei Comuni, una Comunità Montana, la Provincia Autonoma di Trento, un ente del servizio sanitario, un ente di ricerca.

L'alleanza punta a migliorare il capitale sociale e psicologico, anche attraverso la creazione e il consolidamento di tre "villaggi educanti", ovvero di comunità educanti in ogni Comunità di Valle. Per farlo ha avviato dei processi di co-progettazione che hanno portato all'attivazione di diverse attività propedeutiche all'allargamento della comunità educante, tra le quali, per esempio, azioni di rigenerazione urbana *culture-based*, percorsi di formazione per gli amministratori e percorsi di orientamento mirati a scardinare la percezione di un destino lavorativo già scritto tra i/le ragazzi/e residenti in territori turistici.

Il caso è interessante perché i processi di co-progettazione sono stati avviati dal Centro Servizi per il Volontariato (CSV) Trentino in stretta collaborazione con i servizi sociali ed educativi della Provincia Autonoma di Trento, sperimentando così politiche sociali ed educative integrate.

A tre anni dall'avvio del progetto e prossimi alla sua formale chiusura, il CSV e i servizi sociali ed educativi della Provincia Autonoma di Trento stanno lavorando ad un allargamento del perimetro di azione in modo da diffondere in altre Comunità di Valle il metodo della co-progettazione e la costruzione di comunità educanti.

La presenza dell'ente pubblico, in questo caso la Provincia Autonoma di Trento, configura l'azione come un cambio di paradigma nella progettazione delle politiche sociali ed educative, il quale si basa sull'avvicinamento del centro (cioè dell'ente provinciale) ai territori.

## Scholè (Padova - area urbana)

Il caso Scholè ha luogo nel quartiere Arcella di Padova, dove vive un terzo della popolazione straniera dell'intera città.

Il quartiere è caratterizzato da condizioni diffuse di povertà assoluta e relativa, da povertà educativa (abbandono scolastico, disuguaglianze di accesso ai servizi culturali ed educativi), dalla presenza di criminalità organizzata con i minori stranieri che diventano spesso vittime di economie criminali forzate.

L'alleanza educativa è formata da 2 istituti scolastici, 7 organizzazioni del terzo settore, Comune e Università di Padova. Si è costituita per partecipare al bando "Un passo avanti" dell'Impresa Sociale Con i Bambini. Il seme di questa alleanza è la pregressa e consolidata collaborazione tra l'Istituto Valle e la cooperativa sociale Cosep.

Le organizzazioni e le scuole collaborano per la creazione di spazi pubblici di aggregazione giovanile, per allargare le possibilità di accesso all'offerta educativa e culturale in particolare a ragazzi/e a rischio di abbandono scolastico.

Il lavoro dell'alleanza si inserisce in un contesto ricco di organizzazioni di cittadinanza attiva, con l'ente locale che spinge verso la creazione di alleanze territoriali.

La pandemia ha rallentato diverse attività, ma il caso risulta interessante per il tentativo di costruzione di un nuovo modello di scuola in un contesto fortemente problematico, un modello di scuola aperta che diventa spazio di comunità e soggetto propulsore per la rigenerazione urbana e lo sviluppo di comunità.

## Co.Di.C.E. Connessioni Di Comunità Educanti (Genova - area urbana)

Il progetto, finanziato dall'Impresa sociale 'Con i bambini', coinvolge numerosi soggetti/partner, dentro e fuori la città metropolitana di Genova. Obiettivo cardine del progetto è facilitare e stimolare comunità educanti attraverso la sperimentazione della figura del facilitatore, una figura ponte tra scuola e territorio. Pur mantenendo uno sguardo complessivo sul progetto, l'approfondimento ha interessato uno dei municipi coinvolti, la Media Val Bisagno, un territorio

di confine, fragile, con problemi sociali e ambientali. È stato strategico il lavoro di co-progettazione con le scuole, tuttavia, trattandosi di un progetto con un partenariato ampio, il coinvolgimento degli istituti scolastici non sempre è stato facile in tutti i territori. In ogni caso, la figura di mediazione ha permesso di attrarre altri soggetti territoriali, creare ponti con le istituzioni municipali, con i servizi sociali e con i comitati, spesso sganciati dall'azione nelle scuole.

Allo stesso modo, l'obiettivo di lavorare sui beni comuni, ha permesso di individuare un luogo nel quale portare avanti azioni di attivismo e responsabilità. I/le ragazzi/e individuano i giardini pubblici Marsano come spazio di azione, uno spazio comune da rigenerare. I giardini pubblici sono molto utilizzati dai/le ragazzi/e, rappresentano uno spazio di relazioni: si consumano conflittualità, anche di difesa dello spazio da possibili privatizzazioni. Lo spazio pubblico è luogo nel quale rendere visibili dinamiche e azioni migliorative, dare concretezza alla responsabilità dei/le ragazzi/e, agganciare e coinvolgere famiglie, allargare i gruppi. Con la pandemia si è rafforzato il rapporto di fiducia con le scuole, soprattutto lì dove si era costruito un buon gruppo di lavoro. Inoltre, il coordinamento del progetto, con il coinvolgimento del soggetto valutatore nel percorso di attuazione (valore riflessivo), sta facilitando la capacità di lavorare per obiettivi comuni, cosa non scontata in progettualità che prevedono partenariati ampi. La dimensione municipale è quella ideale, dove progettare strategie e politiche a lungo termine, con il coinvolgimento di figure chiave e con la necessaria attivazione di un Tavolo cittadino, di governo e proposta, sui temi della povertà educativa.

## Patto educativo di Comunità del Basso Ferrarese (Emilia Romagna - aree interne)

Il PeCo ha l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica, con un percorso centrato sulla persona e strutturato all'interno dei contesti scolastici (12 istituti scolastici) e amministrativi locali (9 Comuni, ASP, ASL, CIA), che prevede: l'introduzione

di nuovi servizi educativi (centri di ascolto per attività di counselling ed orientamento verso allievi, insegnanti e famiglie fin dalla scuola secondaria di primo grado); la creazione di un Tavolo istituzionale multidisciplinare incentrato sulla dispersione scolastica; la definizione di linee guida innovative sulla dispersione scolastica; la definizione di nuove figure professionali, in grado di collegare la scuola alla famiglia; momenti di raccordo tra scuola, impresa e territorio. Da questo punto di vista, il Patto educativo si configura come una grande strategia che prende coscienza della significativa dispersione scolastica presente nel territorio, cerca di invertire una tendenza e innescare un cambiamento socio culturale. Il PeCo, inserito nella Strategia dell'Area Interna del basso ferrarese "Fare Ponti" (Strategia Nazionale per le Aree Interne) e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna (risorse Fondo Sociale Europeo), nasce all'interno del Tavolo antidispersione. Il Tavolo, finanziato con risorse del Piano di zona, raccoglie diversi soggetti istituzionali impegnati nel contrasto del fenomeno della dispersione scolastica (analisi dei dati, elaborazione di strategie e azioni): è un osservatore privilegiato, elabora idee e progetti, e si propone come soggetto in grado di dare suggerimenti operativi ai decisori politici regionali su come affrontare la dispersione. La strategia del Patto attinge a strumenti di 'indirizzo', come linee guida, protocolli, schede di rilevazione. Elaborate le linee guida, fatto il protocollo, il Peco ha lavorato per ambiti di intervento. Si è partiti dall'orientamento scolastico, spesso considerato "di vetrina": si visitano le scuole ma non si sceglie la scuola in base alle proprie attitudini. È stato invertito il paradigma dell'orientamento e sono stati fatti corsi di formazione per i docenti sulla didattica orientativa. Sono stati attivati dei percorsi "ponte" con la formazione professionale, capitalizzati nella scuola e riconosciuti validi. Si passa da una logica standard, curricolare, a una logica di personalizzazione. Le risorse sono esclusivamente pubbliche (Piani di zona e FSE) e si configurano margini di miglioramento sul coinvolgimento delle famiglie e degli studenti, da includere nei lavori del Tavolo. Anche il ruolo delle associazioni necessita di una strategia evolutiva, centrata sulla sperimentazione e all'innovazione.

## Radici (Abruzzo - aree interne)

Il caso Radici ha luogo in 17 comuni abruzzesi colpiti dal sisma del 2016 (alcuni anche da quello del 2009), 16 dei quali sono classificati come aree interne.

Le disuguaglianze educative del territorio sono relative all'assenza di servizi e offerta culturale, alla carenza di servizi educativi, alla presenza di popolazione scolastica di origine straniera.

Il sisma, inoltre, ha portato molte/i bambine/i e ragazze/i a vivere il trauma della perdita della propria casa.

L'alleanza educativa è costituita da 5 organizzazioni del terzo settore e 11 istituti scolastici. Si è costituita per partecipare all'Iniziativa Aree Terremotate dell'Impresa Sociale Con i Bambini. Il primo input all'alleanza è giunto dalle Organizzazioni del Terzo Settore e successivamente alle scuole e ai comuni.

Le organizzazioni e le scuole collaborano per la ricostruzione sociale post sisma, per l'ampliamento dell'offerta culturale e per il miglioramento dell'offerta educativa in piccole scuole.

Il caso ha una forte connotazione culturale: la promozione dei linguaggi artistici e culturali, rivolta a diverse fasce di età e alla comunità intera, viene vista come strumento adeguato alla rielaborazione della perdita, alla (ri)scoperta del sé, all'innovazione didattica.

Le attività artistiche e culturali si connettono anche alla tradizione locale per tenerla viva e innovarla. La valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale diventa anche uno strumento per lo sviluppo locale.

L'alleanza, dopo 3 anni di azioni sostenute dall'Impresa Sociale Con i Bambini, sta cercando nuove vie per la sostenibilità economica, alcune classiche come i bandi, altre più innovative: è infatti in corso un processo di concertazione tra le amministrazioni locali per la costituzione di un fondo per il contrasto alla povertà educativa al quale destinare quota parte dei bilanci comunali.

## IIS Ferrari e AP - Accademia Popolare dei diritti e dell'antimafia

(Roma - area urbana)

Il progetto poggia su un sistema di relazioni territoriali curate nel corso degli anni da diverse associazioni, a partire da una pluralità di esperienze e sperimentazioni di politica educativa territoriale. Il punto di partenza è stato il progetto dell'Accademia Popolare dei diritti e dell'antimafia (AP – Associazione daSud) avviato nell'IIS Enzo Ferrari, nel quadrante est di Roma, con un bando del MIUR. Il riuso degli spazi è stato l'ingaggio: l'uso degli spazi per parlare di diritti, raccontare pezzi di storia con altri linguaggi. Il progetto di AP, un hub culturale nato per costruire un percorso di significato, di contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica, prende forma sulla base di diverse competenze e relazioni territoriali di associazioni impegnate da tempo sul territorio nell'educazione non formale, nell'esperienza dei Centri di aggregazione giovanile, nel contrasto alla dispersione scolastica e nell'antimafia.

L'idea è quella di promuovere la “pratica della trasformazione”, sperimentando azioni a partire dall'uso degli spazi dentro e fuori la scuola. Il percorso “è stato costruito realizzandolo”, attraverso confronti qualificati con soggetti esterni alla rete e attraverso la risoluzione (creativa) di conflitti con l'ente locale, nel superamento di barriere burocratiche. Le attività svolte sono diverse, dall'*outdoor education* alla web radio, dalla riqualificazione degli spazi (realizzazione di una biblioteca) alla promozione di laboratori culturali, ai quali hanno accesso non solo gli studenti ma tutto il territorio. Le risorse sono prevalentemente private (Impresa sociale Con i bambini, Fondazione Paolo Bulgari, Fondazione Charlemagne, Fondazione Altamane Italia, Fondazione Haiku Lugano) e supportano diverse sperimentazioni territoriali, in un più ampio percorso che coinvolge diverse scuole.

AP è un soggetto “politico”, che agisce dentro la scuola per “costruire un terzo soggetto che abbia un riconoscimento in una istituzione”. L'alleanza tra le associazioni e la scuola, insieme ad altri istituti limi-

trofi che man mano hanno aderito al progetto, avviene attraverso il modo di entrare in contatto con i giovani, valorizzando linguaggi diversi. Il valore dell'alleanza sta anche nel ripensare l'idea di risultato, dando valore al processo rispetto al “prodotto”. La sostenibilità è data da un nuovo percorso strategico, sostenuto da risorse private e che si consoliderebbe condividendo una progettualità pluriennale con le Istituzioni (Municipi, Comuni, Ministero).

## Patto educativo di comunità - IC Bovio-Colletta

(Napoli - area urbana)

Il Patto educativo di Comunità che coinvolge l'IC Bovio-Colletta è l'esito di un percorso di co-progettazione strutturato, realizzato dal Comune di Napoli e dall'Assessorato all'Istruzione e alle Politiche sociali. All'interno di un percorso di costruzione e messa in evidenza di una “politica educativa di città”, il Patto educativo che coinvolge 4 municipalità e 10 istituzioni scolastiche vuole dare forma a un principio di promozione di relazioni tra i diversi attori che agiscono sulla povertà educativa nelle singole realtà scolastiche e territoriali. Obiettivo è quello di creare un luogo istituzionale di confronto e co-progettazione, in cui il privato sociale e le scuole si incontrino per riflettere sulle esigenze dei/le bambini/e e dei processi di apprendimento e socializzazione.

Il Patto, sottoscritto a novembre 2020 dopo i primi mesi di *lockdown*, guidato dalla cooperativa Dedalus e da Save the Children, ha un respiro cittadino ma con delle specificità di contesto e delle azioni prioritarie finanziate con risorse private (Impresa sociale Con i bambini). Proporre dei ribaltamenti nel modo di cooperare tra scuole e associazioni ha permesso un riconoscimento delle azioni sul piano della forma e ha portato alla luce il tema degli spazi. Si è creata una cultura della città, di atti slegati dal progetto singolo: non misure straordinarie ma ordinarie, cosa diversa dalla logica della competizione e del “bandismo”.

Le azioni portate avanti con l'IC Bovio-Colletta sono diverse (orientamento, mediazione culturale,

alfabetizzazione linguistica, conoscenza territoriale, auto-narrazione, educazione civica, didattica orientativa) e coinvolgono diverse associazioni, il CPIA e soggetti attivi nella promozione culturale, guidate dalla cooperativa Dedalus e Save the Children; coinvolgono docenti, studenti e famiglie, con un approccio globale alla cittadinanza.

L'attività di co-progettazione ha interrotto la giustapposizione di mondi paralleli tra attività curricolari e azioni co-progettate: curricolare, progettualità della scuola e progettualità del terzo settore hanno una chiave evolutiva. In particolare, si fa strada una progettualità sul curricolo di educazione civica e di uso dello spazio pubblico come contesto di scoperta e apprendimento. Il Patto si configura, inoltre, come un patto formativo e di orientamento, pur nel fragile sistema regionale di istruzione e formazione professionale (percorsi IeFP).

I cambiamenti per gli studenti riguardano lo sviluppo di "un'educazione emotiva", curricolare, centrata sulle capacità di ascolto, di lettura e di relazione con gli altri. Si strutturano competenze linguistiche, si facilita l'aggancio con le famiglie. Si attivano intrecci e percorsi inclusivi, preservando l'aspetto identitario del quartiere; si riannodano fili in un quartiere socialmente "slabbrato"; si crea consapevolezza sul territorio, l'arte e la bellezza del quartiere.

## Scuola corsara (Puglia - area urbana)

*Scuola corsara* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza dell'Impresa Sociale Con i Bambini, nato da collaborazioni pregresse tra il Circolo di Trani di Legambiente, la scuola secondaria di secondo grado "Aldo Moro" (con un indirizzo alberghiero), il Centro di Salute Mentale dell'ASL BAT, il Comune e altri soggetti locali.

Il progetto è circoscritto alla città di Trani e, in particolare, ad alcuni spazi pubblici e dismessi, da riqualificare a favore della fruibilità cittadina, tanto in zona centrale, quanto in quella periferica, dove si colloca la scuola, un'area carente di servizi, spazi verdi e di aggregazione e con crescenti fenomeni

di disuguaglianza sociale e forme di disagio, diffuse anche tra gli/le adolescenti. Le attività riguardano azioni puntuali e concrete, in stretta sinergia. Si strutturano, in particolare, intorno all'idea di economia circolare e sono volte, da un lato, a fornire competenze utili per l'inserimento lavorativo dei ragazzi; dall'altro, a offrire servizi alla comunità, stimolando la partecipazione dei/le ragazzi/e e sostenendo la cultura della solidarietà e dell'inclusione sociale, con un'attenzione particolare ai soggetti più deboli.

Tra i molti elementi di interesse del progetto, si segnalano:

- la centralità giocata dalla scuola, per la quale l'alleanza risulta utile anche per sostenere e ampliare la stessa offerta formativa (orto, ristorante sociale, ecc.). Per la sua collocazione, la scuola è intesa anche come presidio culturale di prossimità, vero e proprio spazio pubblico aperto alla comunità, in stretta connessione con altri luoghi della città;
- la necessità di coinvolgere un soggetto forte e strutturato del Terzo settore, come Legambiente Comitato Regionale Pugliese Onlus, non solo per gestire la complessità del progetto, in particolare negli aspetti finanziari, e garantire affidabilità ai partner, ma anche per fornire occasioni extra-locali di divulgazione e sensibilizzazione, proponendo il modello dell'alleanza educativa territoriale come buona pratica replicabile;
- l'importanza della sostenibilità delle azioni nel medio-lungo periodo, per quanto riguarda il consolidamento di reti, ma anche il proseguimento di attività ed esperienze (lavorative). Da questo punto di vista, diversi soggetti che hanno partecipato al progetto hanno sottoscritto un "Accordo di partenariato" per la realizzazione di progetti di inclusione sociale, contro la dispersione scolastica, difesa dell'ambiente e sostegno al lavoro;
- dal punto di vista della *governance*, infine, con *Scuola Corsara* si sperimenta un'interessante mediazione del Terzo settore nel rapporto tra pubblico e privato.

## AppTraverso la Calabria (Calabria - aree urbane e interne)

*AppTraverso la Calabria* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza dell'Impresa Sociale *Con I Bambini* che prevede la partecipazione di numerosi partner – soprattutto enti del Terzo settore e scuole (nelle fasce 11-13 e 14-17 anni) – su un territorio molto esteso, toccando 4 Province calabresi.

Il progetto agisce in contesti e scuole con alta dispersione scolastica, con un numero elevato di immigrati residenti e con alto tasso di criminalità organizzata, dove la frequenza scolastica si caratterizza anche per un elevato pendolarismo tra aree interne rurali e centri urbani maggiori.

A partire da una collaborazione preesistente tra gruppi federati CNCA Calabria e gruppi federati Arci Calabria, la rete, coordinata dall'Associazione Comunità Progetto Sud di Lamezia Terme (ente gestore), si è estesa sul territorio regionale includendo soggetti che, a vario titolo, si occupano di educazione e di realtà marginali, per lavorare stabilmente nella costruzione di occasioni per il futuro dei giovani calabresi.

Oltre a fornire opportunità educative in luoghi deprivati, anche per estendere il tempo scuola, *AppTraverso la Calabria* supporta l'imprenditorialità giovanile e prevede una serie di azioni integrate tra loro connesse all'acquisizione di competenze informatiche avanzate e legate alla scoperta e valorizzazione delle potenzialità (occupazionali e culturali) offerte dal territorio calabrese, con specifico riferimento ad alcune filiere locali.

Le attività di *Apptraverso la Calabria* sono prioritariamente organizzate all'interno degli spazi scolastici, in orari extracurricolari, al fine di rivitalizzarli. Le scuole diventano così veri e propri poli socio-culturali, aperti al territorio. La proposta prevede il coinvolgimento di insegnanti nella co-conduzione di laboratori didattici di *team working* (*Apptraverso* l'orientamento e le capacità); l'attivazione di laboratori d'impresa in aziende e viaggi (*Apptraverso* la competenza e la conoscenza); la creazione di reti di solidarietà tra famiglie (*Apptraverso* la rete e l'accoglienza). *Apptraverso la Calabria* si basa su un

approccio metodologico orizzontale che parte dal coinvolgimento attivo di famiglie e insegnanti in attività di co-educazione rivolte ai giovani. Una visione sinergica atta a sviluppare comunità educanti e pratiche territoriali mediante la condivisione di approcci relazionali, cooperativi e fiduciosi.

Tra gli aspetti di maggiore interesse, si segnala il forte ruolo del Terzo settore, tanto più in situazioni dove l'ente locale è del tutto assente; il coinvolgimento di soggetti profit e la forte connessione al futuro dei ragazzi (studi universitari o scelte occupazionali); la scelta di accompagnare classi intere per tutto il corso del progetto al fine di avere un impatto maggiore sui ragazzi coinvolti; il costante monitoraggio delle azioni e dei beneficiari, anche al fine di ricalibrare le attività proposte.

## Skillellé – pronti per il mondo (Sardegna - area urbana)

*Skillellé – pronti per il mondo* si sviluppa in Sardegna, Regione italiana con il più alto tasso di abbandono scolastico, che si accompagna a un forte invecchiamento della popolazione e ad alti livelli di disoccupazione. *Skillellé* ha come territorio di riferimento la Città metropolitana di Cagliari.

È un progetto finanziato dal bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, che nasce da relazioni pregresse tra l'ente capofila e proponente (l'associazione culturale Malik) e altri soggetti del territorio, per lo più di scala sovra-locale, e da una profonda conoscenza dei contesti di intervento che porta a valorizzare le risorse già presenti sui territori, in termini di capitale sociale e dotazioni spaziali. Da segnalare, è infatti l'attenzione ai temi spaziali, quali la presenza di presidi territoriali multifunzionali, la mobilità casa-scuola, la riscoperta e riqualificazione dei luoghi, insieme ad attività a sfondo culturale. Coerentemente a percorsi già avviati dall'amministrazione locale, il progetto ha l'obiettivo di inserire le istanze degli adolescenti e delle comunità territoriali nelle politiche pubbliche – da intendersi non come beneficiari di servizi, ma

co-produttori e attivatori di processi –, supportando/integrando l'azione degli enti locali (modello di *welfare* di comunità).

Le attività extrascolastiche, originali per quanto riguarda i temi e contenuti proposti ma forse poco integrate tra loro, sono organizzate nei due istituti superiori partecipanti (target 14-17 anni) e gestite da esperti e professionisti, di elevata qualità e specializzazione (Sardegna Film Commission; CTM, azienda che si occupa del trasporto pubblico in ambito extra-comunale). Sono laboratori finalizzati all'acquisizione di competenze (anche tecniche) utili per il percorso formativo e professionale futuro dei/delle ragazzi/e, che offrono anche occasioni di alternanza scuola-lavoro in un contesto, come quello sardo, carente di opportunità. Si segnala, tuttavia, la difficoltà incontrata nel coinvolgere attivamente le scuole e il corpo docente. Anche per questo motivo, durante la fase pandemica molte azioni sono state rimodulate e trasferite all'esterno delle scuole (*outdoor education*).

In questo progetto, il Terzo settore assume un ruolo trainante fondamentale e le azioni sono portate avanti anche in assenza del coinvolgimento dell'ente locale.

Con riferimento alle attività che si sviluppano all'interno del carcere minorile, è stato siglato un Protocollo di Intesa tra Listone Giordano, Ministero della Giustizia, Comodo Sociale (cooperativa), una start up di Cagliari e Malik per proseguire la collaborazione.

## **Patto informale Kalsamare** (Palermo - area urbana)

Il Patto informale Kalsamare è un'alleanza educativa che opera a Palermo, nei quartieri Kalsa e Sperone Brancaccio. La Kalsa è un quartiere del centro storico caratterizzato dall'eterogeneità dei suoi abitanti: alcuni abitanti (talvolta "storici") con basso livello di scolarizzazione, condizioni di disoccupazione e povertà relativa e assoluta convivono con nuovi abitanti aventi un medio e alto livello di sco-

larizzazione, alcuni in condizioni lavorative precarie, altri benestanti. Il quartiere Sperone Brancaccio ha una composizione abitativa più omogenea, rappresentata da una popolazione residente da generazioni nello stesso territorio. Il contesto sociale, piuttosto popolare e scarsamente alfabetizzato, manifesta voglia di riscatto e rinascita, come quello della Kalsa. In entrambi i quartieri, l'insufficienza dei servizi sociali, unita al frequente timore di rivolgersi ad essi, determina la sommersione di situazioni critiche, anche di povertà educativa che si manifesta nei contesti scolastici di riferimento con elevati rischi di abbandono scolastico, disuguaglianze di accesso ai servizi culturali ed educativi, alto rischio di segregazione scolastica.

Ciò spiega la radicata presenza di organizzazioni del terzo settore e attivisti che, insieme alle scuole, supportano diverse situazioni di fragilità. In questo scenario opera un'alleanza educativa formata da diverse organizzazioni del Terzo settore e 2 istituti scolastici che, a geometria variabile, collaborano dal 2012/2013. In particolare, la collaborazione tra le 4 organizzazioni oggetto di studio - Mare Memoria Viva, Booq, Handala e Send - nasce anche dalla condivisione di precedenti percorsi di militanza politica. Una delle due scuole, l'ICS Rita Borsellino ha già formalizzato nel 2017/2018 un "Patto per il territorio Stazione-Magione-Kalsa", mentre l'ICS Sperone Pertini non ha pregresse formalizzazioni di Patti con i soggetti del terzo settore con cui collabora.

Tra la fine del 2021 e l'inizio del 2022 è prevista la formalizzazione di un nuovo Patto la cui composizione è in corso di definizione, che includerà i soggetti che ad oggi collaborano formalmente e informalmente con continuità sul territorio. Il caso risulta interessante perché le organizzazioni e le dirigenti scolastiche perseguono da tempo e con continuità una "strategia educativa territoriale", spinta da una visione di cambiamento della città, che si ispira al *Capability Approach* e che punta all'accrescimento delle *capabilities* individuali e collettive di bambini/e, ragazzi/e e adulti per cambiare le condizioni di partenza e offrire alternative di vita e alla criminalità organizzata. La presenza di un'agenzia per il lavoro tra i soggetti del



Patto pone in evidenza la rilevanza di una “presa in carico” della multifattorialità della povertà educativa. L'alleanza lavora in modo continuativo condividendo ogni occasione di azione territoriale e utilizzando diverse fonti di risorse economiche pubbliche e private, incluso l'autofinanziamento. Anche grazie a questa continuità, le organizzazioni e le scuole sono presidi riconosciuti e punti di riferimento, come è stato dimostrato dalla fase più acuta della pandemia, durante la quale l'educazione di strada e le attività rivolte alle famiglie hanno cambiato forma per rispondere rapidamente ai bisogni delle persone che si rivolgevano alle scuole e alle organizzazioni. Le scuole registrano tassi di abbandono scolastico notevolmente ridotti e un miglioramento delle competenze anche grazie ai doposcuola offerti dalle organizzazioni. La segregazione scolastica non sembra più essere un rischio. La rigenerazione urbana, spesso attuata con pratiche artistiche di comunità, ha creato nuovi spazi di aggregazione, spesso sottratti a funzioni insane o illegali.

## Liceo Scientifico Fermi di Paternò - Progetto Life e Patto di Fiume Simeto (Sicilia - area interna)

Quello del Progetto LIFE Simeto RES (“Adattamento Urbano e Apprendimento Di Comunità Per Una Valle Del Simeto Resiliente”) non può definirsi un Patto educativo in senso stretto, ma è un percorso progettuale all'interno di una più ampia esperienza di civismo attivo e di mutuo apprendimento, che coinvolge diverse realtà, attori istituzionali e non, e che si sviluppa nella cornice del Patto di Fiume Simeto e grazie al continuo impegno del Presidio Partecipativo del Patto di Fiume Sime-

to. È l'attività del Patto di Fiume stesso a strutturarsi come un Patto educativo e di civismo attivo. Il Presidio, in qualità di organizzazione ombrello, fa da collante tra le diverse emergenze culturali/ambientali e azioni educative della Valle, tra cui il progetto educativo, finanziato dal programma europeo LIFE. Il programma si muove all'interno del rafforzamento della rete progettuale del Patto di fiume Simeto, in un percorso plurale di attivazione e mappatura dei luoghi, di avvio di nuove progettualità e coinvolgimento (non facile) dei Comuni.

Il progetto europeo si propone di realizzare azioni per l'apprendimento comunitario sul tema dell'adattamento al cambiamento climatico, con un focus sul ciclo dell'acqua in ambito urbano. Le attività coinvolgono scuole elementari, medie e superiori e gli/le studenti/studentesse delle scuole superiori sono coinvolti in percorsi di alternanza scuola-lavoro centrati sul *service learning*. Obiettivo non è agire solo contro le disuguaglianze educative, ma utilizzare il valore simbolico e sociale della scuola come catalizzatore di sviluppo locale.

Il patto educativo non agisce sul problema della dispersione scolastica ma su comportamenti “non sensibili”. Per questo si punta a un senso di appartenenza e di co-responsabilità nella gestione degli spazi e dei beni pubblici, attraverso il civismo attivo e azioni di monitoraggio e cura del territorio. Il coinvolgimento delle scuole e degli enti locali, nonostante le buone intenzioni di alcuni docenti e di alcuni sindaci, resta un problema, insieme alla capacità amministrativa dei comuni e delle scuole nel definire delle strategie di sviluppo locale e di sviluppo educativo. La progettualità del progetto LIFE, così come le altre dal Patto di fiume e ad esso collegate in modo osmotico, puntano sulla capacitazione dei Comuni, oltre che sulla responsabilizzazione degli studenti e delle studentesse.

## 5. Cosa abbiamo imparato sui Patti educativi territoriali e le Alleanze educative

In questo paragrafo verranno restituiti i risultati dell'indagine esplorativa con l'obiettivo di definire cosa sono e cosa possono essere i Patti Educativi Territoriali e le Alleanze educative (a cosa servono, chi coinvolgono, come sono strutturati). Il paragrafo risponderà ad alcuni temi chiave individuati nelle tre dimensioni dell'anatomia e progettualità, della sostenibilità e attuazione, dei risultati e cambiamenti.

### 5.1 Anatomia e progettualità

L'anatomia dei Patti e delle Alleanze è stata indagata per individuare le configurazioni istituzionali prevalenti e i meccanismi di funzionamento, osservandone le possibili variazioni anche rispetto alle diverse tipologie di contesto e di territorio (area urbana, area interna).

In sintesi, attraverso l'indagine è emerso che i Patti e le Alleanze educative si pongono l'obiettivo di intervenire in particolar modo su competenze non cognitive e trasversali, creando opportunità e diverse prospettive di vita in contesti spesso privi di alternative e, dunque, di capacità di aspirare (Appadurai, 2004)<sup>14</sup>.

Un elemento trasversale e centrale a tutti i casi studiati è quello della co-progettazione degli obiettivi e degli interventi, la quale impegna tutti i soggetti afferenti al Patto o all'Alleanza educativa e che è intesa come strumento di programmazione, ma anche come spazio di apprendimento nel corso dell'azione.

Le dinamiche di vita e di evoluzione di Patti e Alleanze educative vedono susseguirsi fasi di sperimentazione, spesso informali, a fasi di formalizzazione, nelle quali la visione, gli obiettivi e i metodi di lavoro sono condivisi e consolidati. Al contempo, la comunità educante si amplia o si restringe sino a trovare la scala territoriale, la dimensione numerica e la *leadership* migliore per il contesto specifico.

- **L'azione dei Patti e delle Alleanze educative interessa territori fragili e marginali da riattivare e rigenerare**

**I Patti e le Alleanze educative agiscono in territori molto eterogenei (aree interne, periferie metropolitane, ecc.), accomunati però da alcuni elementi di fragilità territoriale, di tipo economico, sociale, ambientale. Attraverso di essi si attuano interventi di rigenerazione materiale e immateriale che coinvolgono la popolazione scolastica e puntano a un miglioramento della qualità della vita dell'intera comunità locale.**

Nelle aree urbane, i Patti e le Alleanze educative operano in contesti per lo più marginali, quartieri centrali o, più spesso, periferici di città medio-grandi o nelle cinture metropolitane, caratterizzati da situazioni di disagio e degrado, materiale e immateriale. Si tratta di contesti con condizioni di vita e di lavoro difficili e precarie, con tassi elevati di povertà, disoccupazione e abbandono scolastico, in alcuni casi con una presenza straniera superiore alla media locale, spesso caratterizzati da forme di criminalità organizzata, contesti carenti di servizi e attrezzature e bisognosi di cura negli spazi pubblici, a cominciare da quelli scolastici, che rappresentano spesso uno dei pochi luoghi per la collettività.

Le aree interne, invece, si caratterizzano per la ridotta o assente offerta culturale e ricreativa (tra i fattori principali della povertà educativa), forme di disagio e arretratezza culturale, a volte poco evidente ma profondamente radicata, soprattutto nei confronti delle donne, delle persone di origine straniera e dei soggetti più fragili. Sono luoghi dai quali è difficile accedere ai maggiori centri urbani - dove spesso sono collocate le scuole secondarie di secondo grado e i maggiori servizi -, specie in orario pomeridiano. Per questo, alcuni Patti e Alleanze educative intervengo-

<sup>14</sup> Appadurai A. (2004), *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in Rao V. e Walton M. (a cura di) *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto, California, pp 59-84

no anche sul tema della mobilità pubblica extra-locale (*Skillelè*, Cagliari), nonché su forme di solidarietà e ospitalità tra famiglie (*AppTraverso la Calabria*).

In entrambi i contesti, ci sono casi in cui le scuole evidenziano segnali di avanzata incuria e inadeguatezza funzionale del patrimonio edilizio, fino ad arrivare a situazioni di conclamata inagibilità delle strutture.

Per questi motivi, i Patti e le Alleanze educative intervengono molto sui contesti territoriali, proponendo interventi di riqualificazione e rivitalizzazione locale - attraverso l'attivazione e la partecipazione diretta di bambine/i e ragazze/i (cittadinanza attiva) - che partono dalla scuola (primo spazio di cittadinanza, soprattutto là dove le altre istituzioni pubbliche sono - o vengono percepite come - assenti o lontane), ma si allargano ad altre dotazioni e a spazi pubblici aperti (piazze, giardini, strade, parchi), in un'ottica di presa in carico di luoghi e persone, di educazione alla cura e al rispetto dei beni comuni, di miglioramento complessivo della qualità di vita di ragazze e ragazzi, delle loro famiglie e della comunità educante allargata.

- **La co-progettazione non è solo uno strumento di programmazione, ma anche di azione e apprendimento**

**In tutti i casi studiati emerge l'importanza della co-progettazione per disegnare strategie di azione "sartoriali", definite per e con il contesto specifico, e attuarle in modo che i diversi soggetti possano combinare saperi e competenze, evitando la frammentazione e la mancanza di confronto.**

La co-progettazione rappresenta un elemento chiave nella gran parte dei casi osservati. Sia che si tratti di percorsi promossi direttamente dall'ente locale (*IC Bovio-Colletta di Napoli*, *CIA Manzoni di Milano*, progetto *Fuori Centro* in Trentino), sia che si tratti di un percorso guidato dall'associazionismo/attivismo che sostiene le progettualità educative e lavora a stretto contatto con le scuole (*Life-Simeto*, *Apptraverso la Calabria*, *Radici in Abruzzo*, *AP* a Roma), o ancora quando è la scuola, inve-

ce, a farsi promotrice delle relazioni con i soggetti del territorio (progetto *Scuola Corsara* di Trani). Tra i casi studiati sono rari quelli in cui l'ente pubblico (il Comune, il Municipio, la Provincia - nel caso di Trento -) si fa promotore di percorsi di co-progettazione in cui definire alleanze/strategie di intervento e discute i risultati per generare apprendimento amministrativo e indirizzare le politiche. Tali rari casi sono però altamente significativi e d'ispirazione. Ad esempio, i laboratori di co-progettazione di contrasto alla dispersione scolastica del *Comune di Napoli* sono diventati degli incubatori progettuali, tra azione pubblica e progetti finanziati dal privato sociale, che nel Comune hanno trovato una sede di incontro e di confronto. Il *Tavolo antidispersione del basso ferrarese*, nella sua natura esclusivamente pubblica (con la partecipazione dei Comuni, dei servizi sociali territoriali, del CPIA, delle scuole), rappresenta un laboratorio di conoscenza e di elaborazione di politiche territoriali, riconosciuto dalle amministrazioni regionali e dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR). A *Milano*, l'amministrazione comunale ricopre un ruolo forte di indirizzo e di messa a sistema nei confronti dei soggetti del Terzo settore, attraverso la predisposizione di avvisi che invitano il privato sociale a presentare progettualità coerenti con le linee guida e le strategie del Comune, per avviare un processo di co-progettazione che porti alla definizione di proposte da presentare, in forma congiunta, a bandi al fine di ottenere finanziamenti e avviare sperimentazioni locali. In Trentino, i servizi educativi e sociali della Provincia Autonoma di Trento hanno avviato il progetto *Fuori Centro* con il CSV-Centro di Servizio per il Volontariato proprio con l'intento di sperimentare e diffondere il metodo della co-progettazione, avvicinando i processi di *policy design* ai territori interni. A *Napoli*, inoltre, sono state elaborate linee di indirizzo sul contrasto della dispersione scolastica e del disagio educativo, con l'obiettivo di contrastare singole progettualità tra scuole e privato sociale e introdurre una regia comunale, all'interno di una cornice istituzionale, teorica e metodologica, riconosciuta da una Delibera di giunta regionale. Ci sono dei casi in cui, anche se l'ente locale non ha un peso determinante nel sostenere, gestire o essere par-

te attiva di processi partecipati, tuttavia definisce una strategia politica che può farne da cornice, una politica cittadina di responsabilizzazione e riconoscimento da implementare con progettualità e azioni specifiche. Per esempio, in alcuni casi, pur non facendo parte del Patto o dell'Alleanza Educativa, l'ente locale promuove dei Tavoli di coordinamento di progettualità e soggetti presenti in un determinato territorio con l'intento di conoscerli, metterli in connessione tra loro e con i servizi comunali, per evitare sovrapposizioni e incentivare collaborazioni e azioni di rete (Tavolo Povertà di Cinisello Balsamo, Tavolo di Coordinamento Territoriale dell'Arcella, Tavolo Giovani Municipio 2 Milano, Tavolo antidispersione del Basso ferrarese). Questi tavoli possono essere considerati momenti di co-progettazione "altri e più alti" rispetto a quelli dei Patti e delle Alleanze educative. Diversi soggetti intervistati ne riconoscono comunque la rilevanza per indirizzare le azioni e la *governance*, consolidare reti, costruire una visione e una teoria comune del cambiamento. L'importanza attribuita alla co-progettazione è dunque diffusa, anche nei casi in cui la *governance* politica comunale sia assente, a fronte di progettualità importanti che coinvolgono scuole, associazioni e territori con l'obiettivo dell'animazione territoriale, della mediazione e integrazione, anche tra servizi (come nel caso di *Co.Di.C.E.*, in cui il lavoro degli educatori ha permesso di dare senso alle attività dei servizi sociali, sganciati dai contesti scolastici, o di *Come pietre nell'acqua*, dove gli educatori sono, invece, inseriti all'interno delle scuole del territorio e gestiscono i servizi delle politiche giovanili, o come nel caso del *Patto informale Kalsamare* a Palermo). Tra i soggetti non istituzionali, si possono riconoscere situazioni di forte *leadership* del soggetto proponente un progetto o a capo di una rete, così come casi di frammentazione nell'attuazione delle azioni, puntualmente sviluppate da attori diversi, con uno scarso livello di confronto orizzontale. In altre circostanze le azioni sono, invece, co-ideate e co-condotte da più realtà, in una fertile combinazione di saperi e competenze. Attraverso questa combinazione, la co-progettazione diventa strumento di azione e di apprendimento, anche nel rapporto stretto che si crea tra scuole e associazioni, come nel caso del *Life-Si-*

*meto*, in cui la co-progettazione coinvolge soprattutto gli studenti in un percorso di *action-learning* e ha l'obiettivo di individuare nuove realtà territoriali attive. L'esperienza dell'*IIS Ferrari* e di *AP* (Roma), invece, ci mostra come i "progettifici" che coinvolgono in modo "neutro" e poco incisivo le istituzioni scolastiche e le associazioni non producono apprendimenti. La co-progettazione deve essere intesa come uno strumento in grado di incidere, in prima battuta, sulle politiche educative scolastiche, senza dimenticare il non facile ma necessario raccordo con i livelli istituzionali di governo territoriale. Necessario perché spazi ed edifici pubblici dismessi o sottoutilizzati siano messi a disposizione dei cittadini e utilizzati come luoghi di apprendimento, sperimentazione e civismo attivo (come per il "baretto" *Scuola Corsara*).

- **I Patti e le Alleanze educative sono l'esito di percorsi e di pratiche consolidate, ma sono anche occasioni per rafforzare e ampliare la comunità educante**

**I Patti educativi e le Alleanze Educative hanno alle spalle una storia che non può ridursi alle singole esperienze e competenze delle associazioni e delle realtà coinvolte. La maturità di queste esperienze non è data dalla maturità progettuale delle singole realtà, siano esse la scuola (con una Dirigenza scolastica illuminata), oppure l'associazione capofila di un partenariato ampio (capace di gestire obiettivi ampi e ambiziosi), ma dal percorso che soggetti diversi attivano e costruiscono attorno a una strategia, una visione, nel contrasto della dispersione scolastica, della povertà educativa, oppure nello sviluppo educativo territoriale. I Patti e le Alleanze non nascono, quindi, per accedere a delle risorse, ma si coagulano e si consolidano attraverso progettualità prospettiche, in cui siano facilmente individuabili obiettivi e risultati attesi. Il Patto, inteso come strumento collaborativo che formalizza un percorso, viene**

**così definito sulla base di apprendimenti ed errori, di confronti e mediazione di conflitti. Da questo punto di vista, i Patti e le Alleanze educative non nascono per avere un ruolo di supplenza o di semplice integrazione delle politiche pubbliche, ma come dispositivi di policy che abilitano persone, organizzazioni e politiche.** Questo accade per alcuni temi chiave, come quello dei territori da riqualificare, degli spazi sottoutilizzati e poco valorizzati. È il caso di *AP-Accademia popolare dei diritti e dell'antimafia* e della rigenerazione della biblioteca presso l'IIS Ferrari di Roma. Dopo due anni di lavoro, le associazioni scoprono una biblioteca, chiusa per la presenza di barriere architettoniche. Inizia così un dialogo con la scuola per la restituzione degli spazi al territorio, in orario extra-scolastico, attraverso il coinvolgimento di una comunità più ampia. In questo, come in altri casi, non si parla di povertà educativa *tout court* ma di dispersione scolastica nelle transizioni, di fragilità territoriali/ambientali/culturali, di studenti stranieri, disagio cognitivo, diritti e antimafia, capacità amministrativa dei Comuni, forme di mobilitazione sociale e culturale, presidio e coscienza territoriale.

Non è attraverso risorse economiche senza progettualità (o senz'anima) che si generano cambiamenti e trasformazioni sociali, ma è il contrario: per fare sviluppo educativo locale occorrono processi (lenti) di autocoscienza e di "autopropulsione collettiva", che costruiscono rapporti di conoscenza e fiducia tra i soggetti.

La partecipazione a bandi e la realizzazione di azioni può essere d'altronde un'occasione importante per rafforzare la rete dei soggetti che, sullo stesso territorio, lavorano in ambito educativo. Nell'esperienza del *Progetto Life-Patto di fiume Simeto*, per esempio, il percorso di attivazione realizzato con studentesse e studenti attraverso un'azione di *service learning* ha permesso di mappare associazioni attive e ampliare la rete di soggetti sensibili nella difesa del territorio e del patrimonio ambientale. In *Come pietre nell'acqua*, le azioni progettuali e le collaborazioni sono servite per mettere a sistema attori locali - specie del Terzo settore - che si occupano di tematiche affini, ma che normalmente lavorano in modo individuale, senza

forme strutturate di coordinamento. *AppTraverso la Calabria*, invece, ha esplicitamente indicato tra gli obiettivi del progetto la costruzione di una comunità educante e la creazione di una rete sovra-locale. Per questo, dopo una prima esperienza di sperimentazione, il partenariato si è costruito *ad hoc*, per la partecipazione al bando di *Con I Bambini*. Oltre a rappresentare un importante sostegno durante la pandemia, le relazioni tra i diversi soggetti potranno proseguire, a geometria variabile, anche per la co-progettazione di altre azioni sui diversi territori. Il progetto *Co. Di.C.E.*, invece, nasce con l'obiettivo di attivare una rete tra scuole e servizi socio-educativi per minori di tutta la Città metropolitana di Genova. La sfida, in questo caso, è stata quella di creare un progetto comune sulla povertà educativa in co-progettazione con le scuole dei vari territori, fare esperienze nuove e attivare reti. Nonostante le criticità legate al partenariato ampio, all'interno del quale è difficile seguire le singole connessioni, il percorso sta funzionando bene, soprattutto in termini di riconoscimento dei servizi sociali/educativi all'interno di una strategia educativa. In altri casi, le Alleanze educative si consolidano grazie a esperienze concrete e ai loro felici esiti. *Scuola Corsara*, per esempio, ha ricevuto numerose richieste di adesione alla rete, in ottica di ampliamento e di fruizione degli spazi pubblici creati dal progetto da parte di altre associazioni e scuole del contesto cittadino.

Attraverso l'indagine esplorativa è stata osservata una dinamica ricorrente nel processo di formalizzazione dei Patti Educativi, la quale può essere rappresentata in due fasi successive. Nella prima fase viene costituito un grande partenariato, di solito in risposta a un bando, con capofila e *leadership* di un'organizzazione del Terzo Settore; nella seconda fase, a chiusura del progetto, le scuole assumono la *leadership* dell'Alleanza e formalizzano Patti Educativi di dimensioni ridotte, includendo diversi soggetti del Terzo Settore, eventuali enti locali e organizzazioni *for profit*, ma escludendo di frequente altre scuole. Questo determina spesso la formalizzazione di più Patti educativi come "gemmazione" di un unico grande partenariato. La prima fase consente, dunque, la sperimentazione di relazioni tra soggetti e azioni ter-

ritoriali; la seconda fase formalizza il lavoro comune, con la scuola che assume spesso la *leadership*, mentre il numero dei soggetti attivi si allarga o si restringe nel modo più consono alla scala territoriale di azione. In chiusura del progetto *Radici*, ad esempio, uno degli undici istituti scolastici (ICS Montorio Crognaleto) afferenti all'Alleanza educativa del partenariato ha formalizzato un Patto Educativo con le organizzazioni e gli enti del partenariato del progetto, aprendo la chiamata anche ad altri soggetti del territorio. Anche l'ICS Rita Levi Montalcini Civitella Torricella ha espresso l'intenzione di seguire questa strada.

- **I Patti e le Alleanze come strumento per contrastare le disuguaglianze educative e ampliare le occasioni di crescita e formazione di bambine/i e ragazze/i**

**Le esperienze indagate costruiscono Alleanze educative e progettualità dentro e fuori la scuola per integrarne e potenziarne l'offerta formativa, avvicinandola alle esigenze di ogni studentessa e studente (personalizzazione), soprattutto dei soggetti più fragili e/o a rischio dispersione. In particolare, le attività lavorano sulle competenze non cognitive e trasversali (le cosiddette *soft skills*), con un focus particolare sulle competenze relazionali ed emotive, sulla capacità di "fare gruppo" - nella scuola e nel lavoro - e di conoscere se stessi/e, le proprie aspirazioni, i propri bisogni e desideri, imparando anche a comunicarli (*voice*).**

**Le pratiche artistiche e culturali sembrano particolarmente efficaci per questa tipologia di lavoro.**

**L'attenzione alle competenze non cognitive e trasversali risulta di fondamentale importanza per le attività di orientamento che, se non adeguatamente affrontate, possono causare insuccesso scolastico, difficoltà, demotivazione, abbandono.**

**L'obiettivo di molti casi studiati, in particolare di quelli che operano nei contesti più deprivati, è quello di costruire un progetto di vita più ampio, entro cui collocare il percorso scolastico e le successive scelte professionali.**

Con l'obiettivo di uscire dalla trappola della *path-dependency* che lega la scelta scolastica alla provenienza socio-culturale di studenti e studentesse, i Patti e le Alleanze educative lavorano sulla creazione di opportunità per ragazzi e ragazze, sulla presentazione di prospettive nuove per il loro futuro, fornendo anche competenze specialistiche e professionalizzanti, soprattutto quando si interviene sulla fascia della scuola secondaria di secondo grado, come succede nelle esperienze di *Scuola Corsara*, *Apptraverso la Calabria*, *Skillellé* o in contesti fortemente deprivati di opportunità o stigmatizzati dalla presenza della criminalità organizzata, come nel caso del *Patto informale Kalsamare* a Palermo o del *Patto educativo dell'IC Bovio-Colletta* a Napoli.

Numerose esperienze forniscono anche occasioni di socializzazione a ragazze e ragazzi attraverso l'arte, la musica, la cultura, lo sport, soprattutto in contesti carenti dal punto di vista dell'offerta extrascolastica e culturale, un elemento dal forte impatto nella creazione di situazioni di povertà educativa. Emblematiche, da questo punto di vista, le attività promosse dai Centri di Aggregazione Giovanile (*CIA Manzoni* e *Come pietre nell'acqua*), a cavallo tra politiche dell'educazione e politiche giovanili.

Nella maggior parte dei casi, le attività dei Patti e delle Alleanze educative rientrano nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dei singoli istituti scolastici, ricevendo così un importante riconoscimento da parte della Dirigenza scolastica e del corpo docenti.

Le attività proposte si realizzano per lo più in orario pomeridiano e sono offerte da educatori/trici, volontari/rie o professionisti/e esperti/e con l'obiettivo di ampliare il tempo scuola in contesti territoriali dove il tempo pieno è quasi del tutto assente, fornendo a ragazze e ragazzi un luogo sicuro e protetto dove stare, tanto più in presenza di organizzazioni criminali.

Grazie a questa estensione temporale, la scuola diventa un vero e proprio presidio socio-culturale e urbano (a volte l'unico presente sul territorio), aprendosi (e aprendo i propri spazi) alla comunità locale e rappresentando un punto di riferimento, come ben evidenziato nell'emergenza pandemica, periodo durante il quale le scuole hanno raccolto e risposto anche a richieste e bisogni "di base" della comunità locale (ad es. la distribuzione della spesa, l'alfabetizzazione informatica e la disponibilità di *device*, come nell'esperienza del *Patto informale Kalsamare*).

Nei territori con meno opportunità lavorative, le alleanze territoriali e le progettualità si pongono anche l'obiettivo di fornire a studentesse e studenti delle scuole secondarie di secondo grado occasioni di qualità per effettuare le ore previste dai Percorsi Trasversali per l'Orientamento (PCTO) - ex alternanza scuola-lavoro. Interessante, in questo senso, l'approccio proposto dal progetto *Skillellé* che ha costruito percorsi professionalizzanti con alcune eccellenze del territorio, come l'Agenzia di mobilità urbana e la Sardegna Film Commission, coinvolgendo direttamente chi vi lavora all'interno nell'organizzazione e realizzazione delle attività formative. Anche il coinvolgimento di imprese attive nelle filiere locali, come accaduto in *AppTraverso la Calabria* e nel *PeCo del Basso ferrarese*, può favorire collaborazioni che lavorano sulla transizione tra scuola e mondo del lavoro e che creano opportunità formative importanti per studentesse e studenti a rischio dispersione scolastica, oltre a mostrare loro possibilità spesso mai immaginate per il proprio futuro. A volte, infatti, i Patti e le Alleanze educative nascono per gestire in modo più integrato l'inserimento di soggetti fragili nel mondo del lavoro: in *Scuola Corsara*, per esempio, il progetto ha creato posti di lavoro continuativi per ragazze/i con disturbi mentali e donne vittime della tratta.

In molti casi le pratiche artistiche e culturali sono risultate degli importanti dispositivi di formazione e di trasformazione individuale, di comunità e di territorio. Il progetto *Radici*, il *Patto informa-*

*le Kalsamare* e l'esperienza di *AP* mettono bene in luce le potenzialità delle pratiche artistiche e culturali in contesti deprivati dal punto di vista dell'offerta culturale o abitati da persone per le quali quest'ultima è inaccessibile. Il progetto *Radici* si è basato sulla promozione di linguaggi artistici per incentivare maggiore partecipazione alla vita attiva da parte di ragazze/i e delle loro famiglie e favorire la ricostruzione sociale dopo il sisma, attraverso l'elaborazione e la condivisione del vissuto emozionale legato a un evento catastrofico. I laboratori teatrali e artistici hanno migliorato le competenze comunicative di bambine/i e ragazze/i, sviluppando la creatività e la consapevolezza di sé, mentre i laboratori musicali intergenerazionali hanno valorizzato e innovato la tradizione locale della musica popolare generando offerta culturale per l'intera comunità locale.

Il *Patto informale Kalsamare*, invece, rende le pratiche artistiche comunitarie dei potenti strumenti di rigenerazione dello spazio pubblico. Attraverso il coinvolgimento nella pratica artistica, bambine/i, ragazze/i e adulti sperimentano la capacità individuale e collettiva di generare un cambiamento immediatamente visibile, radicando la consapevolezza della possibilità dell'individuo e della comunità di trasformare positivamente contesti privati e pubblici.

Con l'*IIS Ferrari* di Roma, *AP* ha riqualificato l'aula magna per restituire alla comunità una sala eventi, cinema e teatro; ha, inoltre, ristrutturato e aperto al pubblico la biblioteca, che è diventata un centro culturale e polifunzionale grazie al coinvolgimento di associazioni teatrali, professionisti, artisti e centri di competenza, come il Centro Sperimentale di Cinematografia.

Anche il progetto *Fuori Centro*, attraverso la collaborazione con il Mart di Rovereto, ha avviato un processo artistico partecipato di rigenerazione delle pensiline dei bus, *fil rouge* tra piccoli comuni isolati, per riannodare i fili della coesione sociale e generare cura e senso di appartenenza nei confronti del proprio territorio.

## 5.2 Sostenibilità e attuazione

La sostenibilità dei Patti e delle Alleanze educative è stata indagata osservandone l'operatività nel passaggio dalla co-progettazione all'attuazione, analizzando le fonti di sussistenza e le condizioni per la continuità dell'azione nel corso del tempo.

In sintesi, dallo studio dei casi è emerso che le risorse economiche arrivano prevalentemente da enti erogatori privati e pongono alcuni problemi di accessibilità e gestione, specie per i soggetti più piccoli e meno strutturati. Anche i pochi fondi pubblici disponibili (come le risorse per la stipula dei *patti educativi di comunità*) sembrano avere iter attuativi e gestionali ancora poco normati e definiti per poter sostenere adeguatamente Patti e Alleanze educative.

Oltre alle risorse economiche, l'indagine ha messo in luce quanto la sostenibilità si poggia sulla presenza costante, ordinaria e di lungo periodo di spazi fisici e persone che, al di fuori della scuola, diventano presidi stabili e punti di riferimento per la popolazione scolastica e le famiglie, soprattutto quelle in condizioni di fragilità, facendo emergere e prendendo in carico anche il "sommerso", attraverso la costruzione graduale di una relazione fiduciaria.

La continuità delle azioni poggia anche su docenti che fungono da "elementi moltiplicatori", lavorando in sinergia e formandosi con educatori e professionisti del Patto e dell'Alleanza educativa e replicando poi nelle classi quanto appreso, rendendo così ordinari metodi didattici innovativi e l'attenzione a competenze non disciplinari. Non stupisce, dunque, la grande rilevanza del fattore umano per la sostenibilità dei Patti e delle Alleanze educative. Al di là dei programmi e dei progetti proposti, sono le persone (docenti, Dirigenti, ecc.) motivate e appassionate che fanno la differenza, con il rischio del *turnover* a minacciare la continuità delle azioni.

### • Presidi stabili come punti di riferimento e di osservazione

**Se è certamente vero che la scuola rappresenta un presidio culturale, sociale e civile fondamentale sul territorio, tanto più nei contesti**

**più marginali, dove spesso è l'unico presente, i casi analizzati mostrano come siano necessari anche presidi materiali (luoghi) e immateriali (persone) esterni, ma connessi alle istituzioni scolastiche. La scuola può, infatti, includere funzioni, aprendosi alla comunità (scuola-centro civico), ma è bene che i presidi siano numerosi e distribuiti sul territorio. La scuola non può fare tutto da sola.**

**Questi luoghi/soggetti possono essere considerati degli "osservatori privilegiati" e rispondono con continuità alla necessaria presenza di punti di riferimento a servizio e a supporto del sistema scolastico. Se messi a sistema e coinvolti nel processo decisionale, tali presidi possono fornire spunti rilevanti per la costruzione di politiche più adeguate e rispondenti ai bisogni che emergono dai territori.**

Si tratta di figure, come gli educatori di strada, che lavorano all'esterno, per intercettare e aiutare chi non frequenta la scuola, offrendo opportunità o servizi complementari a quelli offerti dalla scuola. Essi possono accompagnare i ragazzi e le ragazze per tutto il loro percorso scolastico, anche e soprattutto nelle fasi di passaggio, che sono spesso le più delicate, assolvendo quindi anche alla funzione di orientamento e ri-orientamento.

D'altronde, questi spazi e questi servizi, che intercettano quotidianamente giovani e differenti beneficiari, offrono conoscenze (sul campo) importanti per la lettura e la comprensione dei fenomeni in atto.

Alcuni casi analizzati mostrano i diversi punti di vista evidenziati.

A Palermo, con il *Patto educativo informale Kalsamare*, l'Ecomuseo Mare Memoria Viva e la biblioficina Booq sono divenuti dei punti di riferimento complementari alla scuola per la popolazione scolastica e le famiglie. Da anni e con continuità le due associazioni lavorano dentro le scuole, nello spazio pubblico e nelle proprie sedi. Anche le altre organizzazioni e gli istituti scolastici del Patto utilizzano tali spazi fisici come sedi operative di diverse attività e di molti servizi offerti a bambine/i, ragazze/i e famiglie. Il punto di forza e la chiave dei risultati ottenuti è la condizione



di permanenza, l'esserci sempre: prima fuori, per creare legami e fiducia grazie anche all'educativa di strada condotta dall'associazione Handala; poi accogliendo le persone all'interno dei propri spazi, con la consapevolezza di dover reinventare e ridisegnare frequentemente le attività per rispondere a esigenze mutevoli, in un territorio carente di servizi e opportunità.

La pandemia ha reso palese il riconoscimento di questi luoghi come presidi civici e culturali da parte delle comunità locali. Le richieste di aiuto per la spesa, di dispositivi necessari alla DAD, di accesso ad altre tipologie di servizi e sostegno sono arrivate quotidianamente alle organizzazioni del Patto, che si sono prontamente adeguate a rispondere, mettendo a disposizione competenze, mediazione e luoghi, frequentemente in sostituzione dell'ente pubblico o per accompagnare le persone verso i servizi messi in campo dall'amministrazione stessa.

La collaborazione avviata dal *CIA Manzoni* con il Centro di Aggregazione Giovanile locale ha l'obiettivo di offrire attività di potenziamento a studio e socializzazione, ma anche far conoscere un luogo al quale poter fare riferimento anche una volta rientrati nel sistema scolastico statale, secondo una logica di continuità.

La costruzione di spazi fisici a servizio e supporto della popolazione scolastica ritorna anche nel progetto *Come pietre nell'acqua*, nel quale hanno un ruolo importante i Centri di Aggregazione Giovanile lombardi, o nei presidi multifunzionali ad alta densità educativa del progetto *Skillellé*, sperimentati nell'Ufficio di Città 3 nel quartiere popolare Is Mirrionis. O ancora nel bar realizzato da *Scuola Corsara* quale punto di riferimento per le associazioni culturali e per gli abitanti della città di Trani.

A volte sono le comunità a chiedere nuovi spazi e funzioni. La riqualificazione degli spazi inutilizzati dell'*IIS Ferrari* (Roma) ha dato vita a uno spazio culturale (AP, l'Accademia Popolare dell'antimafia e dei diritti) con una mediateca dedicata a mafie e antimafie, un fondo di fumetti, la biblioteca scolastica, uno spazio destinato a bambine e bambini. Quest'ultimo spazio non era stato previsto, né immaginato,

ma è stato fortemente richiesto dal territorio. In poco tempo l'Associazione daSud ha attrezzato uno spazio all'interno della biblioteca, oggi molto frequentato e che permette all'associazione di ampliare le attività e di "entrare" nelle case, nei cortili, nei palazzi.

Ci vuole, dunque, tempo e continuità perché un luogo (e chi vi lavora) possano diventare presidi riconosciuti, ma, quando questo avviene, tale presenza colma un vuoto di riferimenti, anche pubblici. Le possibilità di accesso a risorse per il finanziamento dell'attività ordinaria di questi luoghi sono però rarissime, se non quasi inesistenti. Le organizzazioni si trovano così a gestire un'attività ordinaria indispensabile, che richiede grande flessibilità operativa, sostenendola il più delle volte con risorse derivate da bandi che finanziano, invece, progetti nei quali attività e risultati devono essere predefiniti.

## • I/le docenti come "elementi moltiplicatori"

**La continuità dell'azione di un Patto educativo o di un'Alleanza educativa è un elemento fondamentale per generare risultati duraturi e non eventi episodici dallo scorso impatto.**

**In diversi casi studiati, in particolar modo in quelli in cui organizzazioni del Terzo settore condividono lo spazio della classe con i/le docenti, la continuità dell'azione non è affidata tanto alla compresenza dei due soggetti per un periodo molto lungo, quanto al trasferimento di metodi e competenze dal soggetto esterno ai/alle docenti, i/le quali diventano così "moltiplicatori" di metodi didattici innovativi e di competenze altre, diverse da quelle disciplinari.**

In alcuni casi, la "formazione" e la contaminazione avvengono perché previste dalle azioni di progetto e dalla strategia del Patto o dell'Alleanza educativa; in altri casi, si tratta di un avvenimento non previsto, ma ritenuto fondamentale nel corso dell'azione. Si tratta comunque di occasioni formative importanti per i/le docenti referenti, che replicano quanto appreso durante le ore didattiche.

Nel caso dei progetti *Radici*, *Supekalifragilisti*, *Fuori Centro*, *Patto educativo dell'IC Bovio-Colletta*, *Come pietre nell'acqua*, i corsi di formazione per insegnanti, con il riconoscimento di crediti formativi, sono stati organizzati e realizzati da soggetti appartenenti all'Alleanza, su richiesta dei docenti stessi. La richiesta è giunta da docenti che avevano osservato in classe l'impatto di nuovi metodi didattici legati, per esempio, alla lettura ad alta voce (*Radici*), alla gestione delle emozioni (*Superkalifragilisti*) o utili per l'orientamento (*Fuori Centro e Patto educativo dell'IC Bovio-Colletta*). I/le docenti hanno ritenuto importante apprendere tali metodi per poterli applicare in autonomia nelle diverse classi, dando così continuità e ordinarietà alla fase sperimentale.

Gli/le stessi/e docenti che hanno richiesto corsi di formazione *ad hoc* alle organizzazioni afferenti ai Patti e alle Alleanze educative lamentano un carico eccessivo di corsi di aggiornamento accreditati e un'offerta formativa che solo in minima parte offre la possibilità di aggiornarsi su competenze, metodi e prospettive aderenti all'idea di una scuola che è parte attiva di una comunità educante.

D'altra parte, alcuni/e Dirigenti scolastici/che e diverse organizzazioni lamentano anche la difficoltà di ingaggio di docenti focalizzati sullo svolgimento del programma, che considerano una perdita di tempo il lavoro sulle competenze non disciplinari.

### • **Sostenibilità in azioni pluriennali, con forme di *governance* sperimentali**

**La sostenibilità dei Patti e delle Alleanze educative è intrinsecamente legata a un tempo lungo di realizzazione (non progetti brevi, la cui continuità è messa a rischio dalla fine del finanziamento) e alla loro buona attuazione. Cruciale, dunque, la ricerca delle migliori risorse economiche per strutturare e consolidare percorsi che nascono con un forte taglio spe-**

**rimentale. Tuttavia, la continuità delle risorse è necessaria ma non determinante, se questa non è sostenuta da una *governance* che accompagni e traduca i cambiamenti generati in azioni permanenti. Si tratta di *governance* sperimentali dove docenti, Dirigenti scolastici/che, ma anche amministratori/trici, operatori/trici sociali, funzionari locali o dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) lavorano fianco a fianco con attivisti/e, educatori/trici, ricercatori/trici all'interno di programmi di «autentica innovazione aperta, che non si fanno in vitro ma stando lì nel mezzo della dimensione di luogo»<sup>15</sup>.** Si potrebbe pensare che dietro i/le migliori Patti e Alleanze educative ci sia la loro capacità di “andare avanti da soli”, di saper intercettare continue forme di finanziamento ed entrare in un meccanismo di apprendimento organizzativo in cui le scuole, i/le docenti, attraversati da progetti/educatori, modificano strategie educative in modo permanente, a beneficio di studenti e studentesse e delle famiglie. L'accesso a risorse esterne è spesso accompagnato alla possibilità di fare cose nuove, oppure di consolidare quanto sperimentato in percorsi spesso frammentati. Tuttavia, il pur non facile accesso al sistema dei bandi non può avvenire in assenza di una *governance*, dentro e fuori la scuola, aperta a forme di dialogo strutturato tra mondi diversi, tra istituzionale e non istituzionale. La *governance* dei Patti e delle Alleanze educative è strategica: è una *governance* che rimanda a sistemi di governo «ridondanti e policentrici» o «robuste istituzioni di auto-governo», come li definisce Elinor Ostrom (2007)<sup>16</sup>. Alla base dei Patti e delle Alleanze educative osservate c'è la necessità di garantire un equilibrio tra sperimentazione presidiata (in cui la parte pubblica ha un ruolo strategico) e sistemi istituzionali che promuovano al massimo la cooperazione attraverso arene di azione multiple. In che modo? Valorizzando la ridondanza che emerge dalla loro capacità di sperimentare e imparare da una situazione all'altra e consolidando quegli ele-

<sup>15</sup> Venturi P., Zandonai F. (2019), *Dove. La dimensione di luogo che ricomponde impresa e società*, Milano, Egea.

<sup>16</sup> Ostrom E. (2007), *Governare i beni collettivi*, Venezia, Marsilio.

menti istituzionali (l'organizzazione scolastica, gli enti locali, il piano formativo, l'uso dei beni comuni, l'autonomia scolastica) che ne favoriscono l'apprendimento.

- **Le fonti di finanziamento, diversificate e frammentate**

**I Patti e le Alleanze educative intercettano raramente risorse ordinarie e istituzionali delle scuole, così come i “grandi” programmi finanziati dal MIUR, con risorse europee (PON). Prevalentemente accedono a risorse straordinarie private o pubbliche, nel caso dei Fondi strutturali europei. Le problematiche di gestione amministrativa dei finanziamenti ricorrono in molti casi studiati, che si tratti di risorse pubbliche o private, e hanno un impatto sull'anatomia e i risultati dei Patti e delle Alleanze educative.**

Sebbene le risorse economiche siano necessarie ma non sufficienti per avviare un Patto o un'Alleanza educativa territoriale, emerge una certa dipendenza dai finanziamenti - per lo più privati - a sostegno delle azioni e, dunque, la continua rincorsa e ricerca di bandi (promossi da un numero limitato di soggetti), con costruzione di progetti (e reti) *ad hoc*, che di volta in volta si adattano alle richieste specifiche e tematiche. Quando i finanziamenti sono molto consistenti, si segnala la difficoltà del Terzo settore e delle scuole di occuparsi della loro gestione organizzativa e rendicontazione; difficoltà che può portare al coinvolgimento di soggetti strutturati (come Legambiente Puglia nel caso di *Scuola Corsara*) o, addirittura, alla rinuncia a partecipare. Quando, invece, ci si trova di fronte a finanziamenti pubblici a pioggia, indirizzati per lo più a scuole - come nel caso dei recenti *Patti educativi di comunità* promossi dal MIUR - ed enti locali, la limitatezza delle risorse, soprattutto in assenza di alleanze pregresse tra i diversi soggetti del territorio, può portare a collaborazioni forzate e dallo scarso impatto, tanto su studenti e studentesse, quanto sui luoghi.

- **Il fattore umano è un elemento determinante per l'attuazione e la sostenibilità delle azioni**

Dall'indagine emerge con forza quanto, nei diversi contesti e all'interno delle diverse organizzazioni (delle scuole, degli enti locali, del Terzo settore), siano le persone a contare e a fare la differenza all'interno dei Patti e delle Alleanze educative, soprattutto in ottica di sostenibilità e continuità nel tempo. Le difficoltà (amministrative, finanziarie, culturali) si superano se c'è la volontà di farlo, da parte della Dirigenza scolastica, così come dell'amministrazione locale.

**Un grandissimo limite delle diverse esperienze è rappresentato dal *turnover* e dal cambio ai vertici delle varie istituzioni. Nei casi di discontinuità, si vive il rischio che il Patto o l'Alleanza educativa territoriale siano messi in discussione al venir meno della condivisione degli obiettivi e/o delle modalità di lavoro, o per la diversa disponibilità dei soggetti coinvolti. Per questo motivo, diversi casi studiati stanno mettendo a punto strumenti e strategie per “svincolare” la continuità dei Patti e dalle Alleanze educative dalla soggettività dei promotori e attuatori.**

Se cambia una Giunta comunale - come accaduto a Cagliari o a Cologno Monzese - o se cambia un/una Dirigente scolastico/a, tutto il processo di collaborazione si può arrestare e deve essere ricostruito, a volte con grandi difficoltà e con un enorme spreco di tempo e risorse, non solo economiche.

Per la realizzazione dei progetti, quello che emerge è anche la necessità di condivisione delle scelte e degli indirizzi all'interno delle filiere decisionali: nella scuola l'adesione dei/delle Dirigente scolastici/che è necessaria ma non sufficiente, perché è importante anche il/la Dirigente amministrativo/a, i/le docenti e gli/le ausiliari/ie siano d'accordo. C'è chi propone, come nel caso sardo, che, per progetti lunghi e con budget importanti - come nel caso di quelli sostenuti da *Con i Bambini* -, l'attuazione del progetto sia inse-

rita nel Piano di *performance* del funzionario pubblico. Si tratta di una modalità alquanto coercitiva, che mette tuttavia in luce l'esigenza di nuovi strumenti all'interno della pubblica amministrazione. D'altro canto, nel mondo della scuola, la disponibilità nei confronti dell'apertura al territorio è spesso limitata dall'elevato carico di impegni e responsabilità a capo della Dirigenza scolastica. In questo senso, un insegnante di Trani, tra i promotori di *Scuola Corsara*, ha suggerito l'introduzione di una figura di sostegno e affiancamento, una sorta di *community manager* chiamato a curare le relazioni con i soggetti esterni e le procedure per la realizzazione degli interventi. Nel caso del *Basso Ferrarese* - l'esempio con un ampio e strutturato coinvolgimento delle scuole (con l'introduzione della figura del docente-referente sui temi della dispersione scolastica), dei Comuni e dei servizi sociali - è stata segnalata l'opportunità di introdurre una figura all'interno delle scuole che faciliti la mediazione tra educatore e Consiglio di classe.

Sul fronte delle e dei docenti è importante segnalare non solo la difficoltà di un loro coinvolgimento nelle azioni progettuali di apertura delle scuole, ma anche il loro frequente ricambio, soprattutto in contesti marginali e fragili, come le aree periferiche o le aree interne. Ciò avviene perché è più difficile che, una volta entrati di ruolo, gli/le insegnanti scelgano di lavorare nelle scuole dei territori più problematici.

Gli/le insegnanti più partecipi sono, invece, spesso attivisti, che svolgono un ruolo "ponte" tra scuole e Terzo settore, come nel caso di *Scuola Corsara* o del *Liceo Fermi-Progetto LIFE*, o hanno esperienza nel mondo dell'associazionismo e del volontariato e conoscono personalmente soggetti del privato sociale locale, come nei casi sardi e calabrese, o, ancora, come a Pioltello, con il progetto *Come pietre nell'acqua*. In questi casi, è possibile che sia la scuola a farsi promotrice dell'Alleanza educativa sul territorio, anche per superare alcune difficoltà di gestione interna. In *Scuola Corsara*, per esempio, l'impossibilità ad accedere al progetto di riuso alimentare promosso da Coop Alleanza 3.0, "Brutti ma buoni", destinato al Terzo settore, ha portato al coinvolgimento di Legambiente, grazie alla presenza di un docente-volontario. In altri

casi, come al *CIA Manzoni di Milano*, la passione dei docenti e il rapporto personalizzato con gli/le studenti/esse portano a cercare all'esterno competenze che servono per sostenere e aiutare i/le ragazzi/e, anche a livello individuale. Da questi rapporti possono nascere, poi, collaborazioni più strutturate e continuative.

In un'ottica di continuità e sostenibilità delle azioni, in più casi si cerca di passare da questa condizione di "soggettività" a modalità e strumenti che consentano ai progetti di proseguire, anche con il venir meno di chi li ha proposti e avviati. In una scuola di Lamezia Terme coinvolta in *AppTraverso la Calabria*, per esempio, la Dirigente scolastica ha condiviso strategie e obiettivi con un gruppo di docenti che avrà il compito di sostenerli nel tempo. A Milano, l'amministrazione comunale ha predisposto protocolli generali e replicabili per incentivare l'apertura delle scuole (Scuole Aperte) e fornire una risposta a chi ha bisogno di una seconda opportunità (MiChance). Nel caso di *AP*, inoltre, è stato avviato un interessante percorso con la scuola serale: un valore aggiunto importante per le/i docenti e per l'associazione, che ha permesso di costruire una necessaria relazione con gli adulti, all'interno di uno spazio formativo a loro dedicato.

In tutti i casi, si tratta di passare dalla dimensione della sperimentazione a quella dell'ordinarietà delle azioni e delle politiche, grazie agli apprendimenti della fase pilota; dalla dimensione progettuale a quella strategica, definendo una visione condivisa e di lungo periodo, attuabile in successive azioni coerenti.

## 5.3 Cambiamenti, risultati, impatti

I Patti e le Alleanze educative producono cambiamenti nei contesti scolastici, nelle competenze non disciplinari degli studenti, nelle politiche educative territoriali. L'indagine ha esplorato la dimensione generativa dei cambiamenti, facendo emergere le percezioni dei diversi soggetti coinvolti nell'attuazione dei Patti (amministratori/trici, docenti, Dirigenti scolastici/che, educatori/trici, attivisti/e, operatori/trici sociale), senza attribuire una valenza valutativa ai risultati rilevati. Tra-

lasciando la difficile misurazione dei cambiamenti e degli impatti, l'indagine ha mostrato come molti risultati, in realtà, arrivano in modo inatteso e non preventivato, sperimentando percorsi educativi non convenzionali. Parlare di cambiamenti e risultati richiederebbe un allargamento della prospettiva di osservazione anche ai beneficiari, diretti e indiretti (studentesse e studenti e famiglie, ma anche imprese, lì dove coinvolte). Si tratta di una prospettiva di ricerca da considerare utile non solo per valutare impatti e cambiamenti significativi, ma per includere i beneficiari nei tavoli di co-progettazione, nei contesti e negli spazi decisionali che i Patti e le Alleanze promuovono.

### • **Sperimentazione didattica nel non facile equilibrio tra docente e educatore/trice**

**I Patti e le Alleanze educative generano cambiamenti e innovazione nei metodi didattici<sup>17</sup>. Attraverso la sperimentazione didattica non solo si migliorano gli apprendimenti degli studenti e delle studentesse (miglioramento delle competenze, di base o relazionali, socio-emotive) e si contrasta l'abbandono scolastico, ma essa diviene anche un percorso di scambio, mutuo apprendimento e collaborazione tra docenti ed educatori/trici, un'azione culturale che investe di responsabilità diversi soggetti pubblici chiamati ad avere un ruolo nella "città educante" e nella pratica dell'"educazione diffusa".**

Si tratta di un risultato che conferma il ruolo delle attività extra-curricolari sullo sviluppo delle competenze socio-emotive<sup>18</sup> e la necessità di co-progettare azioni educative con il coinvolgimento di tutta la comunità, scolastica e territoriale<sup>19</sup>.

La relazione docente/educatore, di per sé, rappresenta in molti casi un non facile terreno di confronto, che necessita di mediazione e accompagnamento. L'interlocuzione con i/le docenti è spesso complessa: l'aula può essere considerata uno spazio chiuso e la didattica è spesso ancorata al programma da rispettare. I Patti e le Alleanze educative si muovono in questo spazio, rispettandone le dinamiche. In che modo? L'approccio, come nel caso dell'*IC Bovio-Colletta* di Napoli, è quello del «guardarsi attorno per trovare un aiuto, non essere cittadella assediata, evitando progettualità pre-confezionate che il docente accoglie a scatola chiusa» (Anna Maria Palmieri).

Il *Patto informale Kalsamare* a Palermo punta a non innescare competizione tra metodi educativi e attività differenti, ma crea invece una complementarità tra il programma da svolgere e le attività delle organizzazioni del Patto, co-progettate con Dirigenti scolastici/che e docenti nel rispetto delle funzioni e degli obiettivi di ognuno. Anche nel progetto *Superkalifragilisti* la relazione con gli/le insegnanti ha trovato un equilibrio nel tempo, quando i/le docenti hanno potuto testare quanto le attività rivolte alle competenze emozionali predisponessero a un clima di serenità e di motivazione all'apprendimento, utili per le attività curricolari, portando anche una maggiore comprensione dei comportamenti di alcuni/e bambini/e ritenuti problematici.

Il coinvolgimento dei/delle docenti non è facile; tuttavia, in molti casi, è stata definita una collaborazione nella strutturazione del curriculum. Le attività intraprese sono diverse: supporto formativo per docenti, continuità e adattamento nel lavoro dei/delle docenti/educatori/trici, condivisione progettuale e co-progettazione per adattare azioni a mutati bisogni ed emergenze, come nel caso della pandemia. La soluzione sta nella centralità degli alunni e delle alunne, che deve condi-

17 Si tratta di risultati e cambiamenti che non sono direttamente riconducibili a evidenze empiriche ma che, nello spirito dell'indagine esplorativa, trovano riscontro nei racconti e nelle percezioni di docenti/Dirigenti/educatori/trici. È bene ricordare che in molti dei 15 casi sono in corso diverse azioni di monitoraggio e valutazione che si propongono di osservare e misurare l'evoluzione di alcuni fenomeni e di fornire evidenze sugli effetti delle progettualità, sull'abbandono scolastico o sulle competenze degli studenti.

18 Portela-Pino I., Alvarías-Villaverde M., Pino-Juste M. (2021), *Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 18: 4811.

19 Morote R., Las Hayas C., Izco-Basurko I., Anyan F., Fullaondo A., Donisi V., Zwiefka A., Gudmundsdottir D.G., Ledertoug M.M., Olafsdottir A.S., Gabrielli S., Carbone S., Mazur I., Króllicka-Deręowska A., Knoop H.H., Tange N., Kaldalóns I., Jónsdóttir B.J., González Pinto A., Hjemdal O. (2020), *Co-creation and regional adaptation of a resilience-based universal whole-school program in five European regions*, "European Educational Research Journal", 1-27.

zionare ogni scelta: porre domande e cercare cambiamenti che si adattano; lavorare in continuità tra docenti e operatori/trici; vagliare la concretezza di una proposta; conoscere i problemi delle classi e dei contesti. Emerge la necessità di uscire dall'ambiguità dei progetti che attraversano le scuole in modo asettico per strutturare scambi effettivi tra docenti ed educatori/trici: in questo modo si riconosce la rilevanza dell'extra-scuola, ed emergono meccanismi di auto-efficacia dei e delle docenti all'interno di un percorso progettuale longitudinale.

Emergono, inoltre, cambiamenti sul processo, sull'apertura e la partecipazione dei/delle docenti. Quello che i Patti e le Alleanze educative attivano è un lessico, una sensibilità, un sistema di analisi allargato con Terzo settore e operatori/trici ed educatori/trici, i quali si calano nei panni del/della docente. Si tratta di avvicinare due mondi e di avviare una riflessione viva, anche nel confronto sulle singole responsabilità.

I Patti e le Alleanze educative, quindi, riescono a essere efficaci quando sono l'esito di un confronto tra docenti e operatori/trici, e quando alimentano questo scambio, tra calibrazione/attivazione dei/delle docenti e adattamento/mediazione degli/delle educatori/trici. È stata riconosciuta, in tutti i casi, la centralità dell'educatore/trice con un ruolo di mediazione, che connette il dentro con il fuori, e come figura strategica che affianca i/le docenti. In alcuni casi, come nelle scuole dei territori coinvolti in *Come pietre nell'acqua* e ancora di più al *CIA Manzoni* di Milano, l'importanza della presenza di un educatore è riconosciuta dagli enti locali e dalle istituzioni scolastiche e assunta nell'ordinarietà del funzionamento scolastico. Nel primo caso, l'educativa territoriale offre affiancamento ai e alle docenti in presenza di situazioni problematiche; nel secondo, invece, il/la educatore/trice (tutor di classe) è sempre presente e cura i rapporti con lo/la studente/essa e la famiglia.

La presenza di soggetti esterni nel Collegio dei docenti è un tema chiave, sperimentato in alcuni progetti (*IIS Ferrari-AP*, Roma) e auspicato in altri, anche nei casi in cui è stato attribuito un ruolo a e alle docenti come figure di supporto (docente-referente antidispersione nel Basso ferrarese), o dove è stata istituita una figura di mediazione territoriale (*Co.Di.C.E.*, Genova).

Accanto a questo, la sperimentazione didattica necessita di entrare nelle dinamiche scolastiche, attraverso un lavoro di affiancamento/mediazione con il/la insegnante. I Patti e le Alleanze educative spesso hanno la capacità di strutturare delle *task-force* di educatori/trici, che non solo mettono in movimento la rete territoriale, ma che smuovono anche cambiamenti interni all'organizzazione scolastica e alla definizione del curriculum, come nel caso dell'educazione alla cittadinanza (*IC Bovio-Colletta*, Napoli).

La pandemia e l'emergenza educativa hanno in qualche modo facilitato queste Alleanze; lì dove c'erano resistenze, molti/e docenti hanno dovuto affidarsi e fidarsi del Patto educativo. Per esempio, a Roma, la sperimentazione di attività di *outdoor education* è stata avviata sulla base di una richiesta esplicita di affiancamento degli e delle insegnanti, un percorso nuovo e condiviso strutturato come un "pilota" che si propone di affrontare la DAD nei nodi di passaggio, in età evolutiva, e che va oltre l'apprendimento esperienziale; una didattica alternativa, di educazione socio-affettiva.

Le disuguaglianze sono cresciute enormemente e le scuole hanno avvertito la necessità di non poter essere lasciate sole in contesti e momenti difficili. Durante la pandemia, associazioni ed educatori/trici sono entrati/e nelle case, hanno agganciato le famiglie straniere e non attraverso azioni di supporto scolastico e alimentare, a volte in sostituzione dell'intervento dell'ente pubblico o facilitando l'individuazione di beneficiari (*Patto informale Kalsamare*, Palermo; Calabria). Si è strutturato così un rapporto di fiducia, tra associazione, educatori/trici, scuola e docenti, riconosciuto in alcuni casi non solo nel Consiglio di classe, o in nuove azioni pilota di didattica curricolare, ma anche nel Consiglio disciplinare di istituto (*IIS Ferrari-AP*, Roma). Nasce così, per esempio, in modo del tutto inatteso e all'interno di un'Alleanza educativa, un programma sperimentale come alternativa alla sospensione scolastica: con un piccolo gruppo di ragazzi è stato negoziato un percorso fra studio assistito e attività socialmente utili (a Roma) o artigianato (a Milano), una strada nuova, di comunità, voluta dalle e dai docenti e mediata da educatori/trici per dare ai ragazzi un'altra *chance*.

## • **Acquisizione di strumenti e competenze non disciplinari**

I Patti attivano competenze relazionali, socio-emotive, ma anche civiche e cognitive (affettività e socialità). Tali competenze riguardano il superamento dei propri confini, il mettersi in gioco. Esse sono fondamentali anche per l'orientamento e si strutturano sia nel lavoro per gruppi, sia con prese in carico individuali. Molti Patti e molte Alleanze educative, inoltre, considerano gli apprendimenti e i cambiamenti (per studenti e organizzazioni scolastiche) come esito di pratiche pedagogiche “sitate”, sensibili al contesto, storico e culturale, e al luogo in cui si esercitano.

L'acquisizione di competenze non disciplinari, per studenti/esse beneficiari/e degli interventi, è esito di percorsi formativi (e di accompagnamento dei e delle docenti) realizzati con metodologie partecipative e strumenti di didattica inclusiva, azioni di civismo e *service learning*<sup>20</sup>, cura dello spazio pubblico. Diverse sono le azioni di cittadinanza attiva e rigenerazione urbana, di orientamento in azienda, lettura espressiva e auto-narrazione. I ragazzi e le ragazze sperimentano un'educazione emotiva, curriculare, su capacità di ascolto, lettura e relazione con gli altri. Cosa cambia per loro? Le competenze che si attivano sono pratiche, metodologiche, civiche, socio-emotive, linguistiche, relazionali. Il risultato è la messa a servizio delle proprie capacità per la comunità, il superamento dei propri confini, il mettersi in gioco. Nei Patti e nelle Alleanze educative la competenza è la produzione di conoscenza/consapevolezza, non tanto la sua acquisizione. Si mette in discussione la conoscenza, in modo continuo. È la competenza della ricerca, dell'imparare a imparare, della ricerca-azione.

## • **Influenza su strumenti di programmazione, nuove policy e destinazioni per fondi ordinari**

**In alcuni casi studiati, l'attuazione dei Patti e le azioni delle Alleanze educative generano evidenze e apprendimenti rilevanti, al punto da orientare**

**strumenti di programmazione di policy e da ridefinire la destinazione di fondi ordinari. Più frequentemente, essi vengono riconosciuti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).**

Tra gli strumenti di programmazione di politiche ordinarie, i Piani Sociali di Zona sono quelli che più frequentemente “apprendono” dai Patti e dalle Alleanze educative (nel progetto *Fuori Centro* in Trentino o nel *Basso Ferrarese*, dove il PeCo nasce all'interno del Tavolo antidispersione, che ha previsto da subito il coinvolgimento del Piano di zona). Nella maggior parte dei casi studiati, viene riconosciuta l'importanza dei risultati ottenuti attraverso l'inserimento delle attività nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

L'impatto tematico su alcuni strumenti di programmazione si associa, in alcuni casi, alla ri-programmazione di fondi ordinari con l'intento di dare riconoscimento e continuità alle attività di Patti e Alleanze educative, andando oltre la fase sperimentale sostenuta da fondi straordinari di enti erogatori privati.

Interessante appare, ad esempio, la fase di concertazione in corso tra le amministrazioni locali appartenenti all'Alleanza educativa del progetto *Radici* in Abruzzo. Con la facilitazione dell'ente capofila, l'Istituto Internazionale del Teatro Mediterraneo, gli enti locali si stanno confrontando sulla possibilità della creazione di un fondo per il contrasto alla povertà educativa, destinando a esso risorse del bilancio comunale. Con il progetto *Superkalifragilisti* in Lombardia alcuni consultori stanno già allargando ad altre scuole il lavoro sulle competenze emozionali, sperimentato nel progetto, utilizzando parte del loro budget ordinario per le attività di promozione della salute.

Inoltre, dal Dirigente scolastico di uno degli istituti scolastici coinvolti in *Superkalifragilisti*, l'ICS Fontana, vengono indicati i fondi comunali ordinari per il diritto allo studio come potenziali risorse per sostenere le azioni di Patti e Alleanze educative. A oggi, tali fondi sono poco utilizzati per questo scopo, ma sono in corso alcune prime sperimentazioni in tal senso, anche nello stesso ICS Fontana.

20 Il *service learning* è una metodologia didattica che intende creare una connessione tra l'apprendimento e l'azione solidale diretta di studenti e studentesse nei confronti della comunità locale.

## 5. Alcune raccomandazioni di *policy*

### 1. Riconoscere e sostenere i Patti educativi territoriali come espressione dell'autonomia scolastica

- I Patti/le Alleanze educative territoriali, così come la co-progettazione necessaria che ne supporta la formalizzazione, rappresentano una pratica, e un orizzonte, di compiuta realizzazione dell'autonomia scolastica. Si tratta di un'autonomia scolastica non pulviscolare, in cui le singole autonomie devono superare la frammentazione progettuale dei singoli partenariati e delle tante proposte progettuali che attraversano le scuole e coinvolgono il privato sociale, in assenza di una regia pubblica.
- I Patti/le Alleanze educative territoriali, nel solco dell'autonomia scolastica, chiamano in causa un ruolo attivo delle istituzioni scolastiche e dei livelli di governo (Comune, USR, MIUR) nel presidio dei processi e delle progettualità, nel raccordo con i territori, nella flessibilità del curriculum. Il Patto investe, di fatto, sulle autonomie scolastiche, pensate come "enti propulsori di reti".
- Il Patto educativo/l'Alleanza territoriale è "ricerca-azione pura". Non deve essere fittizio, ma si poggia su un'alleanza, su visioni consolidate e condivise nello spazio di azione dell'autonomia scolastica.
- La *governance* del Patto/Alleanza deve essere intesa come uno strumento per dare senso a un'autonomia scolastica decisa al di fuori dei territori, ma che investe i territori. La *governance* del Patto/Alleanza deve superare l'autonomia pulviscolare delle scuole, per armonizzare azioni che diventano un "progetto di città" e non progetto singolo di per una scuola.
- E' necessario contrastare le ingessature burocratiche che impediscono di fare innovazione; ecco perché occorre un investimento normativo che riconosca il dialogo tra formale e informale, e che crei

uno spazio di osservazione dentro il curriculum; una sinergia tra curriculum ed extracurriculum, tra quello che accade in classe e quello che accade fuori dalla classe; un'orizzontalità reale e un riconoscimento tra pari, tra docenti ed educatori del privato sociale.

- La continuità delle azioni può essere ancorata alla triennalità del PTOF, mentre il terzo settore può trovare un riconoscimento nei Consigli di classe.

### 2. I Patti Educativi richiedono investimenti e assunzione di ruolo e responsabilità da parte dei diversi livelli di governo dei processi di istruzione e formazione

- Il Comune/il Municipio, ma anche le istituzioni scolastiche (la Dirigenza e i livelli di governo intermedi, come l'Ufficio Scolastico Regionale), sono spesso il "pezzo mancante" nel garantire e sostenere i presidi territoriali (es. uso di spazi pubblici) che i Patti/le Alleanze attivano. Occorre garantire il loro coinvolgimento in percorsi strutturati.
- I Patti/le Alleanze educative sono delle sperimentazioni territoriali che producono conoscenza, per istituzioni e politiche ordinarie. Il dialogo istituzionale è importante, così come è necessario "imparare da quello che si fa", quindi pensare a progetti che siano accompagnati da una cultura dei risultati e della valutazione.
- I "progettifici" che coinvolgono in modo "neutro" e poco incisivo le istituzioni scolastiche e le associazioni non producono apprendimenti. Ecco perché la co-progettazione deve essere intesa come uno strumento in grado di incidere sulle politiche educative scolastiche, che coinvolge:
  1. le istituzioni scolastiche e livelli di governo nel presidio dei processi. Si tratta di investire in percorsi di capacità delle istituzioni scolastiche e di quelle amministrative territoriali (l'autonomia scolastica, così come la Diri-



genza scolastica, devono essere accompagnate e sostenute da competenze progettuali e formative);

2. i contesti territoriali e le persone. Le alleanze educative si fondano sulla centralità delle persone, di studenti/esse e ragazzi/e coinvolti in percorsi partecipati nella definizione di progetti di sviluppo territoriale. Le progettualità, gli spazi decisionali, possono essere dettati da ragazzi/e e dalle comunità allargate, con un importante lavoro di accompagnamento.
- È strategico il ruolo di figure ponte, che sappiano mediare all'interno della scuola, tra scuola e territorio, tra scuola e contesti decisionali, ovvero tra territorio e livelli intermedi di governo e di definizione delle politiche educative.

### **3. L'idea di scuola promossa dai Patti Educativi richiede sperimentazione didattica e nuovi percorsi di formazione/aggiornamento professionale**

Nonostante la varietà di temi proposti dai corsi di aggiornamento accreditati, i/le docenti interessati/e e coinvolti/e in percorsi di innovazione didattica non trovano nell'offerta formativa tradizionale delle proposte su temi connessi a un'idea di scuola più aperta, più attenta al territorio e alle competenze non disciplinari.

Nel non facile equilibrio tra docenti ed educatori/trici, i Patti educativi producono interessanti laboratori di collaborazione, apprendimento e formazione non formale. Alcuni esperimenti formativi rivolti ai/alle docenti, realizzati da Patti e Alleanze, potrebbero dunque orientare un rinnovamento delle attività previste nei percorsi di aggiornamento professionale, promuovendo così una prospettiva diversa del 'fare scuola' che potrebbe sostenere la motivazione di chi è attivamente coinvolto nei Patti ('chi ci sta') e incentivare anche i/le docenti più resistenti all'ingaggio.

### **4. Attraverso i Patti Educativi si deve favorire la sperimentazione e il consolidamento del Terzo settore impegnato nel contrasto alla povertà educativa**

Le associazioni e gli enti del privato sociale sono chiamati a mettere in discussione e innovare continuamente le proprie progettualità e modalità di intervento per rispondere ai bisogni dei territori e delle scuole, in evoluzione. Questo significa che non basta ri-proporre strumenti e azioni consolidate per accedere a finanziamenti; la co-progettazione porta a una ridefinizione dei soggetti stessi e del loro operare all'interno delle Alleanze educative e dei contesti.

Il Terzo settore può certamente portare innovazione e competenze nuove nella scuola e nella Pubblica amministrazione, ma è richiesta affidabilità e sostenibilità, a livello di contenuti e di risorse economiche. Da questo punto di vista, è necessario che le collaborazioni siano portate avanti per periodi medio-lunghi e che siano sostenute da figure esperte/ponte (tra pubblico e privato) nella gestione dei budget per evitare che le realtà associative più piccole - magari molto radicate a livello locale - siano estromesse da bandi e finanziamenti.

### **5. Per la sostenibilità dei Patti Educativi occorre un cambio di paradigma degli enti erogatori: non finanziare solo progetti, ma rafforzare soggetti ed esperienze divenute presidi stabili e riconosciuti**

- Le infrastrutture sociali, i servizi educativi e sociali territoriali, necessitano di forme sostenibili e di "patti" tra istituzioni scolastiche e associazioni, per dare continuità, avviare percorsi di reciproco riconoscimento e sedimentare apprendimenti.
- I partenariati ampi molto spesso non creano valore: è importante sostenere non solo i progetti ma anche, e soprattutto, i soggetti che sostengono i

Patti educativi, con strumenti e risorse trasversali e con una forte regia pubblica.

- Nei Patti e nelle Alleanze osservate, il fare rete non è una semplice operazione organizzativa, né la ricerca di maggiori livelli di efficienza e di efficacia del lavoro dei diversi soggetti che partecipano al progetto, ma una questione di crescita politica nei territori. Fare politica (educativa) territoriale non significa, quindi, sostituire un ruolo pubblico o integrarlo, ma co-determinarlo.
- La sostenibilità di Patti e Alleanze educative non passa da singoli finanziamenti frammentati, o bandi tematici, ma dal riconoscimento dei risultati dei Patti e, quindi, delle azioni che le associazioni realizzano. La sostenibilità non vuol dire sostenere dei progetti, ma dare continuità e riconoscere un percorso progettuale, discusso e condiviso, facilmente riconoscibile nel lavoro di singoli soggetti/associazioni/organizzazioni e non necessariamente nei partenariati ampi.
- In quei contesti in cui Patti e Alleanze sono riusciti a diventare presidi civici e culturali, punti di riferimento riconosciuti dalla popolazione scolastica e in particolare dalle famiglie in condizioni di fragilità, il supporto degli enti finanziatori pubblici e privati dovrebbe essere rivolto ai soggetti, non ai progetti, superando la predefinita dettaglio di azioni, numero e target di beneficiari. I finanziatori dovrebbero sostenere il passaggio dalla dimensione progettuale a tempo determinato a una dimensione di ordinarietà della presenza e di flessibilità operativa in risposta a bisogni eterogenei e mutevoli.

## 6. Nei Patti Educativi dovrebbe essere incrementata la presenza di soggetti *for profit* come soggetti attivi ed 'esemplari'

Le imprese private possono svolgere un ruolo attivo nelle Alleanze e nei Patti educativi, apportando risorse - attraverso le sempre più numerose iniziative di *Responsabilità Sociale di Impresa* - e competenze professionali, ma soprattutto rafforzando

il raccordo tra scuola, formazione e mondo del lavoro nelle attività di orientamento, inserimento, alternanza, trasferimento. I soggetti privati possono rappresentare anche 'esempi' importanti di legalità e imprenditorialità in contesti fortemente deprivati o connotati da forme di criminalità, mostrando scenari e prospettive inaspettate ai ragazzi e alle ragazze per il loro futuro.

## 7. La multifattorialità della povertà educativa richiede altri target di intervento (oltre a bambini/e e ragazzi/e)...

- Per agire sulla multifattorialità della povertà educativa, soprattutto nelle aree in cui si concentrano disuguaglianze economiche e sociali, è necessario che i Patti e le Alleanze mettano in campo interventi rivolti anche ai genitori, auspicabilmente con il supporto di servizi sociali, agenzie per il lavoro e altri attuatori di politiche attive per il lavoro. Oltre al supporto alla genitorialità, concesso da diversi bandi e spesso attuato come unica forma di coinvolgimento delle famiglie, occorre intervenire su percorsi di *empowerment* femminile, sull'occupabilità e gli inserimenti lavorativi.
- Potrebbe essere utile prevedere un coinvolgimento delle famiglie ma anche degli studenti e delle studentesse, attraverso la sperimentazione di luoghi di confronto/restituzione.

## 8. ... e amministrazioni capaci di operare in modo intersettoriale, a partire dal ripensamento degli spazi dell'educazione

- Le alleanze educative e la definizione di relazioni - materiali e immateriali - tra scuola e territorio sono l'occasione per implementare politiche di contrasto alle diverse forme di fragilità territoriale, migliorando la qualità della vita quotidiana dei cittadini e delle cittadine e rigenerando il contesto

urbano, a partire innanzitutto dal riconoscimento dell'alto valore strategico degli interventi di manutenzione straordinaria e riqualificazione degli spazi interni e di prossimità della scuola. D'altronde, se è vero che sono auspicabili numerosi e molteplici presidi territoriali, anche al di fuori delle istituzioni scolastiche, è pur vero che la scuola continua a rappresentare, specie nei territori più fragili, il primo spazio di cittadinanza.

- La scuola può ospitare la città, aprendosi al territorio, entrando a far parte a pieno titolo di una rete di attrezzature pubbliche urbane e rafforzando il ruolo di centro civico che già svolge, grazie all'individuazione di attività e spazi a uso misto a disposizione del quartiere e della comunità locale in orario extrascolastico, con il coinvolgimento di associazioni, genitori e cittadini attivi, anche attraverso forme di cogestione degli spazi scolastici e pratiche di cura.
- La città può farsi educante e ospitare la scuola, anche attraverso il miglioramento degli spazi di prossimità (accessi, parcheggi, strade) e della rete di mobilità locale che, garantendo accessibilità e continuità dei percorsi casa-scuola, può favorire forme di spostamento sostenibile, oltre al collegamento con luoghi strategici per la didattica, curricolare ed extracurricolare.
- Così come la multifattorialità della povertà educativa richiede un approccio intersettoriale e operativo, quale quello proposto dai Patti e delle Alleanze educative, allo stesso modo anche la composizione degli spazi delle scuole (manufatti e spazi di pertinenza) con il loro intorno - oggi ambiti oggetto di competenze tecniche fortemente distinte, talvolta estranee e in competizione - necessita dell'integrazione tra politiche dell'istruzione, politiche sociali, culturali e politiche urbane/urbanistiche, sia nel disegno di progetti formativi, sia nella programmazione e nell'organizzazione degli spazi a supporto di tali politiche.
- Politiche di contrasto alla povertà educativa e progettualità spaziali devono a loro volta agganciarsi

tra di loro: i progetti educativi prendendo in conto e contribuendo alla trasformazione/organizzazione degli spazi; i progetti "tecnici" assumendo implicazioni e potenzialità educative.

- La dimensione orizzontale e collettiva dello spazio della scuola nella sua accezione urbana e territoriale richiama, dunque, a una maggiore capacità amministrativa di dialogo e cooperazione tra responsabili politici e tecnici di ambiti e settori differenti, sperimentando forme di coordinamento che superino la verticalità dei 'silos' amministrativi e puntino a politiche integrate di intervento.

## 9. La continuità alle azioni di Patti e Alleanze educative può derivare da nuove destinazioni per fondi ordinari

I piani regionali e comunali per il diritto allo studio, le risorse per la prevenzione e la promozione della salute dei Piani Sociali di Zona, le risorse per la manutenzione degli edifici scolastici, per la gestione delle biblioteche pubbliche e per le politiche attive del lavoro sono alcuni esempi di fondi ordinari che potrebbero essere di supporto a Patti e Alleanze educative, come già sperimentato da alcuni dei casi studiati.

## 10. Il monitoraggio e la valutazione possono essere strumenti per condividere conoscenza sui risultati e innescare processi di cambiamento

- Le sperimentazioni e le azioni didattiche che si muovono nella cornice progettuale dei Patti e delle Alleanze educative necessitano di essere accompagnate da un rigoroso processo di valutazione, sostenuto da alcuni importanti principi: risorse economiche adeguate; condivisione del disegno di valutazione; pluralismo dei metodi e degli approcci; terzietà del valutatore (e della valutazione); comunicazione e diffusione dei risultati.
- Il monitoraggio delle progettualità non deve essere confuso con la rendicontazione di progetto, né con la rilevazione della soddisfazione dei/delle do-

centi o degli studenti e delle studentesse. Per questo motivo sono necessarie modalità innovative di restituzione che siano in grado di valorizzare la componente processuale delle azioni, così come di dar voce ai/alle beneficiari/e.

- I risultati e gli indicatori di risultato devono riguardare gli effetti e gli impatti delle azioni sui beneficiari dei Patti/Alleanze (studenti/esse, famiglie e comunità) e devono essere rilevati e resi disponibili in modalità *open*.
- Nei Patti/Alleanze educative possono strutturarsi interessanti percorsi di valutazione dei risultati attraverso il riconoscimento del pluralismo di metodi e approcci (dal metodo controfattuale agli approcci *theory based*), anche combinati tra loro, che generino conoscenza sui cambiamenti/miglioramenti ottenuti, per studenti e studentesse e contesti.
- I Patti/le Alleanze educative possono diventare dei laboratori in cui sviluppare una cultura valutativa, sull'uso del dato (risultati attesi, indicatori e loro misurazione) e della conoscenza prodotta per migliorare progetti/azioni/politiche.

- Attorno ai Patti e alle Alleanze educative possono strutturarsi strumenti di monitoraggio (della dispersione scolastica, per esempio), attività di valutazione che integrino e migliorino quelli di autovalutazione già previsti dal RAV (Rapporto Annuale di Valutazione), percorsi di ricerca-azione per accompagnare e consolidare interessanti ambiti di sperimentazione, in piena evoluzione.

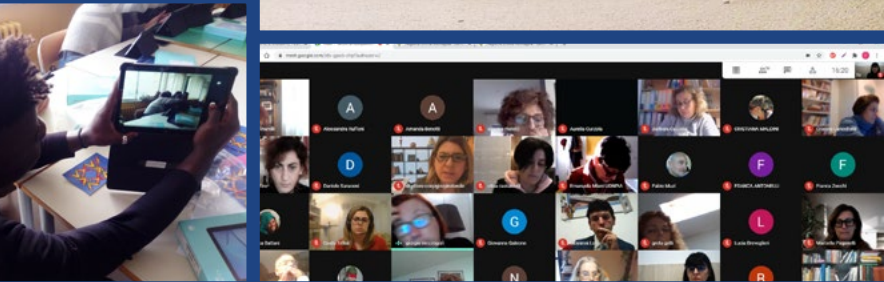
In conclusione, ma anche in una prospettiva di rilancio del lavoro di ricerca-azione del Forum Disuguaglianze e Diversità, sarebbe opportuno testare quanto appreso dai casi analizzati e dalle numerose interviste svolte in un numero limitato di contesti territoriali, localizzati in contesti fragili ma differenti, anche da un punto di vista insediativo e geografico, per mettere a punto famiglie di situazioni e condizioni specifiche, ma potenzialmente replicabili altrove. Tali contesti dovrebbero essere individuati a partire da alcuni indicatori di vulnerabilità socio-economica ed educativa, ma anche dalla presenza di Alleanze educative territoriali che, attraverso la co-progettazione, hanno saputo definire e avviare una strategia condivisa per lo sviluppo educativo locale tra, scuole, Terzo settore ed enti locali, da sostenere e attuare.

***La continuità e la persistenza nello spazio e nel tempo rendono i Patti educativi territoriali un presidio fisico e immateriale che sviluppa e incrementa nel tempo la capacità di leggere il territorio, intervenire in risposta a specifici bisogni, desideri ed emergenze, dando la parola e catalizzando le energie di diversi soggetti nel processo di cambiamento educativo e territoriale, in primis degli studenti e delle studentesse.***

Le riflessioni contenute nel presente rapporto sono l'esito di un approfondito lavoro di ricerca che, se pur in un tempo relativamente breve, ha consentito di intervistare circa un centinaio di persone del mondo dell'istruzione, negli enti locali, nel terzo settore. A loro va il nostro più sentito ringraziamento per la disponibilità e l'interesse mostrati.

Aimé	Paolo	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
Alga	Cristina	Kalsamare (Palermo)
Amato	Anna	Radici (Abruzzo)
Angioletti	Chiara	Superkalifragilisti (Lombardia)
Antonelli	Loris	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Asa	Alessandro	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Avignone	Maria Chiara	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Basano	Davide	Superkalifragilisti (Lombardia)
Basile	Nicola	Superkalifragilisti (Lombardia)
Bazzano	Maria	Apptraverso la Calabria (Calabria)
Bianchi	Marco	CIA Manzoni (Milano)
Boschetti	Laura	Apptraverso la Calabria (Calabria)
Breveglieri	Lucia	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Buzzi	Patrizia	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Cadeddu	Barbara	Skillellé (Cagliari)
Cappelli	Valentina	CIA Manzoni (Milano)
Caputi	Marco	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Carli	Carla	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Caruso	Claudia	Apptraverso la Calabria (Calabria)
Cattivelli	Daniela	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
Cavalieri	Loriana	Kalsamare (Palermo)
Chirico	Danilo	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Ciaccia	Antonella	Radici (Abruzzo)
Cilento	Silvio	Apptraverso la Calabria (Calabria)
Cogotti	Massimo	Skillellé (Cagliari)
Conti Bellocchi	Martina	Life-Simeto (Paternò)
Coppola	Gianluca	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Crea	Ida	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Cristiani	Antonella	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Curzola	Aurelia	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
D'Adamo	Jessica	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Damiani	Alice	Scholè (Padova)
Davolio	Roberto	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
De Luca	Marilisa	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Del Campo	Valentina	Life-Simeto (Paternò)
Di Bartolo	Antonella	Kalsamare (Palermo)
Di Cugno	Vincenzo	Scuola Corsara (Trani)
Di Maria	Nunzia	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Di Monte	Anna	Radici (Abruzzo)
Dicuonzo	Angela	Scuola Corsara (Trani)
Donei	Cristina	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Episcopo	Annalisa	Superkalifragilisti (Lombardia)
Esposito	Paola	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Fazio	Debora	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
Ferrari	Veronica	CIA Manzoni (Milano)
Ferri	Caterina	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)

Gambelli	Monica	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Giallongo	Salvatore	Scuola Corsara (Trani)
Giolivo	Francesca	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Gramaglia	Claudio	Scholè (Padova)
Josu	Lilia	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Larghi	Paolo	CIA Manzoni (Milano)
Li Destri Nicosia	Giulia	Life-Simeto (Paternò)
Loiacono	Anna	Life-Simeto (Paternò)
Lolli	Giovanni	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Macii	Dalia	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Maculan	Barbara	Scholè (Padova)
Magno	Eleonora	Radici (Abruzzo)
Malcangi	Luigi	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Mari	Matteo	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Maria	Andregretti	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)
Marzani	Sara	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
Maturo	Mirella	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Micelli	Tiziana	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Mocini	Laura	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Molteni	Susanna	CIA Manzoni (Milano)
Nave	Susanna	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Nicolosi	Marianna	Life-Simeto (Paternò)
Ottobre	Eduardo	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Palmieri	Anna Maria	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Pavone	Venera	Life-Simeto (Paternò)
Pera	Alessandro	AP, daSud - IIS Ferrari (Roma)
Pisanu	Francesco	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Pisu	Laura	Skillellé (Cagliari)
Primavera	Anna	Apptaverso la Calabria (Calabria)
Raimondi	Mauro	CIA Manzoni (Milano)
Rasom	Paola	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Renzo	Sandra	Radici (Abruzzo)
Rizzo	Caterina	Co.Di.C.E. (Città metropolitana di Genova)
Romano	Nilla	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Ronzulli	Ruggero	Scuola Corsara (Trani)
Rossano	Luca	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Salomone	Lara	Kalsamare (Palermo)
Salzano	Roberta	IC Bovio-Colletta (Napoli)
Saraceni	Isabella	Apptaverso la Calabria (Calabria)
Sarno	Andrea	Scholè (Padova)
Satta	Maria Nevina	Skillellé (Cagliari)
Schillaci	Angela	CIA Manzoni (Milano)
Soffiantini	Cristina	CIA Manzoni (Milano)
Sorce	Lucia	Kalsamare (Palermo)
Tilocca	Proto	Skillellé (Cagliari)
Tomaselli	Cipriana	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Tosoni	Giulia	CIA Manzoni (Milano)
Tresoldi	Paola	Come pietre nell'acqua (Lombardia)
Villani	Matteo	Superkalifragilisti (Lombardia)
Voltolini	Alessandra	Fuori Centro (Provincia Autonoma di Trento)
Zaffuto	Giuliana	Kalsamare (Palermo)
Zamboni	Andrea	PeCo Basso ferrarese (Emilia-Romagna)



Il Forum Disuguaglianze e Diversità è un think and do, un'alleanza culturale e politica fra otto organizzazioni di cittadinanza attiva (ActionAid, Caritas Italiana, Cittadinanzattiva, Dedalus Cooperativa sociale, Fondazione Basso, Fondazione di Comunità di Messina, Legambiente, Uisp) e un gruppo di ricercatori e ricercatrici. Nato nel febbraio 2018, il ForumDD mira a disegnare politiche pubbliche e azioni collettive che riducano le disuguaglianze, economiche, sociali e di riconoscimento, aumentino la giustizia sociale e favoriscano il pieno sviluppo di ogni persona in coerenza con l'articolo 3 della Costituzione Italiana. È guidato da un Gruppo di Coordinamento, presieduto da Fabrizio Barca e Andrea Mornioli. Il ForumDD produce politiche pubbliche e azioni collettive per la giustizia sociale, lavora con le comunità per realizzare progetti pilota, costruisce dialogo fra progetti territoriali e proposte di sistema e diffonde idee, proposte, dati e analisi sulle disuguaglianze proprie e dei soggetti con cui dialoga. Nel 2019, ispirato dal lavoro dell'economista britannico Anthony Atkinson, il ForumDD ha pubblicato il Rapporto "15 Proposte per la giustizia sociale". Si tratta di idee documentate e analizzate dal punto di vista della loro sostenibilità che si concentrano sulle disuguaglianze di ricchezza, privata e comune. Mirano a modificare i principali meccanismi che determinano la formazione e la distribuzione della ricchezza nel nostro Paese: il cambiamento tecnologico, la relazione fra lavoratori e lavoratrici e chi controlla le imprese, il passaggio generazionale della ricchezza stessa. Nel maggio 2020, nel pieno della crisi Covid-19 che ha reso ancora più evidenti le gravi disuguaglianze già presenti nella società e aperto molteplici scenari, è uscito in libreria il volume "Un futuro più giusto. Rabbia, conflitto e giustizia sociale" curato da Fabrizio Barca e Patrizia Luongo e pubblicato da Il Mulino che sviluppa le "15 proposte per la giustizia sociale". Contemporaneamente alla messa a terra delle 15 proposte, il ForumDD ha aperto, attraverso un gruppo di lavoro dedicato, una riflessione sulle disuguaglianze educative, anche quelle sottolineate e allargate dal Covid. A partire da alcune premesse teoriche, il gruppo ha promosso un ciclo di seminari nel 2020, giungendo a produrre il rapporto di ricerca: "Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine Esplorativa", presentato il 1° dicembre 2021. La ricerca esplora la natura, le finalità e i cambiamenti generati da 15 patti e alleanze educative attivi sul territorio nazionale, con l'obiettivo di avanzare proposte per costruir un'agenda politica sull'uguaglianza e sull'equità in educazione (intesa come uguaglianza di opportunità), che parta da alcune esperienze territoriali. Proposte che possano orientare l'azione di chi può contribuire a determinare le politiche educative e le risorse con cui realizzarle per raggiungere l'obiettivo comune di una maggiore giustizia sociale.



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**



[info@forumdd.org](mailto:info@forumdd.org)

[www.forumdisuguaglianzediversita.org](http://www.forumdisuguaglianzediversita.org)





FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ

Con il contributo di

Fondazione  
CARIPLO



Fondazione Paolo Bulgari

# Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa

ALLEGATO 1

Rapporto di ricerca



## ALLEGATO 1\*

### LE SCHEDE DEI 15 CASI



\* Le interviste sono state realizzate tra il mese di marzo e il mese di giugno 2021.



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione  CARIPLO  Fondazione Paolo Bulgari

# Come pietre nell'acqua (Lombardia - aree urbane)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Come pietre nell'acqua (Lombardia - aree urbane)

### IN SINTESI

*Come pietre nell'acqua* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini che si sviluppa su tre territori comunali del nord-est milanese: Segrate, Pioltello, Cologno Monzese. Si tratta di un contesto eterogeneo, con una popolazione complessiva di circa 120.000 abitanti, che presenta elementi di fragilità comuni in relazione al tema della povertà educativa, in particolar modo in alcuni quartieri popolari e con riferimento all'elevata presenza di (minori) stranieri.

L'ente capofila è la cooperativa sociale *Libera Compagnia di Arti & Mestieri* che da diversi anni si occupa di servizi per minori a livello locale, tra cui la gestione di alcuni Centri di Aggregazione Giovanile, interventi di educativa di strada, assistenza educativa nelle scuole, la formazione di operatori sociali, docenti, cittadini. Per questo motivo, l'ente è ben radicato a livello locale e nelle scuole della zona e riconosciuto dal pubblico, con il quale collabora attivamente nella costruzione del sistema integrato di servizi e interventi sociali per i giovani del territorio. Il progetto coinvolge, infatti, numerose scuole dei tre Comuni, oltre a servizi educativi locali e agenzie educative informali/di secondo livello (associazioni sportive e culturali, oratori).

Il progetto parte dagli spazi delle scuole, ma si diffonde in numerosi luoghi significativi del territorio. L'obiettivo, infatti, è promuovere "*comunità di apprendimento diffuso*", sfruttando le potenzialità aggregative e simboliche che la scuola offre e integrandole con quelle creative e innovative del tessuto sociale territoriale.

Nel progetto, le azioni proposte sono innanzitutto strumenti per agganciare i ragazzi e lavorare sulla comunità educante, in un'ottica di sostegno e implementazione, al fine di contrastare in modo più efficace la povertà educativa e fornire competenze e supporto per l'orientamento scolastico. Si tratta anche di momenti formativi importanti per i docenti partecipanti e per il trasferimento di innovazioni didattiche.

La collaborazione tra ente locale, scuola e Terzo settore è qui ben consolidata e continuativa e alcuni servizi, come i CAG, sono dei punti di riferimento imprescindibili sul territorio, per i diversi soggetti. Da questo punto di vista, i presidi fisici e le rete di soggetti funzionano come "Osservatori giovani", cioè come dispositivo stabile per comprendere e monitorare la condizione giovanile del territorio e attivare strategie congiunte in risposta ai bisogni individuati.

## ANATOMIA

### CHI

Progetto finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, nell'ambito del bando Adolescenza 2016, proposto da un partenariato di 20 soggetti, comprendente:

- 4 cooperative e associazioni sociali, fra cui l'ente capofila;
- 9 scuole;
- 3 Comuni (Segrate, Pioltello, Cologno Monzese);
- 1 ente territoriale di secondo livello (Città metropolitana Milano);
- 1 parrocchia;
- 1 studio di progettazione sociale;
- 1 soggetto valutatore.

L'ente capofila è la cooperativa sociale *Libera Compagnia di Arti & Mestieri* che dal 1994 contribuisce alla costruzione del sistema integrato di servizi e interventi sociali, in special modo rivolti a minori, disabili e anziani. La cooperativa gestisce numerosi servizi educativi per i minori sul territorio in oggetto e si occupa anche di attività formative rivolte a operatori sociali, docenti, cittadini. Nel progetto cura il coordinamento pedagogico, dei soggetti coinvolti e di un'equipe educativa che gestisce direttamente attività laboratoriali e supporta la comunità educante.

La maggior parte delle scuole presenti nei Comuni coinvolti partecipano al progetto: 3 istituti comprensivi a Segrate, 1 a Pioltello – qui alcune scuole secondarie di secondo grado che inizialmente non hanno aderito al progetto sono poi state coinvolte attraverso alcune azioni e l'attività del Centro di Aggregazione Giovanile –, 3 istituti comprensivi e 2 scuole secondarie di secondo grado a Cologno Monzese.

Ci sono poi realtà che localmente rappresentano presidi educativi e territoriali importanti, come i CAG, le associazioni sociali e la parrocchia di Cologno M., oltre a soggetti trasversali.

### DOVE

Il progetto si articola su tre Comuni del nord-est milanese e coinvolge anche gli enti locali: Segrate, Pioltello, Cologno Monzese, oltre a Città Metropolitana di Milano. Si tratta di realtà prossime ma eterogenee, con bisogni specifici e una distribuzione dell'offerta formativa ed educativa differente.

I tre insediamenti hanno una popolazione complessiva di circa 120.000 abitanti e riportano tratti di omogeneità nella loro componente demografica e sociale, in particolar modo in alcuni quartieri popolari e con riferimento alla presenza di stranieri più alta rispetto alla media regionale.

Pioltello, in particolare, è un punto di approdo per chi arriva in Italia (fra cui anche molti adolescenti, che spesso non parlano italiano) ed è un contesto fortemente multiculturale, oltre a essere uno dei Comuni metropolitani con il reddito pro-capite più basso. Ci sono, al suo interno, quartieri fortemente eterogenei: Satellite è un quartiere di edilizia popolare che si

caratterizza per la presenza di numerose etnie; Seggiano è ben connesso con Milano grazie alla fermata del treno, ma alcune zone, come piazza Garibaldi, sono soggette a profondo degrado e marginalità sociale; Limite si trova al di là delle maggiori infrastrutture, è più isolato e meno problematico. Alcuni istituti comprensivi hanno plessi in quartieri differenti, con utenze quindi molto variegate.

Anche Cologno Monzese si caratterizza per un'alta percentuale di residenti stranieri e per l'aggravarsi di fenomeni di disagio giovanile, con un aumento significativo di minori presi in carico dai servizi sociali e comunità. Terreno di immigrazione nella fase di maggiore industrializzazione, è un "quartiere dormitorio" periferico di Milano, al quale è collegato dalla metropolitana.

A Segrate la povertà educativa e il disagio sociale è meno visibile, ma non ci sono scuole secondarie di secondo grado e i ragazzi sono costretti a spostarsi verso territori limitrofi. Il tasso di abbandono scolastico è particolarmente alto, soprattutto a Pioltello.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Il progetto è stato presentato nel 2016, ma sui territori esistevano già delle collaborazioni pregresse tra soggetto capofila, enti locali, scuole e altre realtà del Terzo settore. È proprio a partire da questa rete ricca e consolidata che si è deciso di partire per pensare azioni innovative e in grado di dare risposta ai bisogni emergenti.

A Segrate la Cooperativa gestisce il CAG e ha organizzato dei progetti contro la dispersione scolastica. A Pioltello, oltre a gestire il CAG, *Libera Compagnia di Arti & Mestieri* fornisce il servizio di assistenza educativa scolastica per il Comune e si occupa di coesione sociale. Ha, inoltre, condotto numerosi progetti, fra cui il progetto *Pro-polis* finanziato da Fondazione Cariplo (2013-2016) che ha lavorato su povertà abitativa ed educativa nel quartiere multiculturale di Seggiano. A Cologno Monzese c'erano già relazioni con scuole e le associazioni locali. Anche gli altri partner hanno precedenti esperienze di collaborazione in forza del loro forte radicamento territoriale.

La proposta di progetto è stata presentata dal Terzo settore (ente capofila) che, oltre alla sua ideazione, ha curato i rapporti tra i diversi soggetti coinvolti, una rete che si è rafforzata in particolare durante il periodo pandemico.

Il progetto è effettivamente partito nel 2018. In due anni ci sono stati numerosi cambiamenti ed è stato necessario ripartire dalla lettura dei bisogni, insieme ai diversi partner.

## **OBIETTIVI**

- Contrastare le forme di disagio giovanile.
- Contrastare l'incidenza dello svantaggio socio-culturale e ridurre le disuguaglianze.
- Attivare percorsi di accompagnamento educativo e offrire competenze.
- Costruire comunità educanti competenti e consapevoli.

- Favorire il protagonismo giovanile.

## **RUOLO ENTI LOCALI**

Il sostegno degli enti locali è stato molto presente e importante, seppur con rapporti variabili determinati da cambi politici sopraggiunti nel corso del progetto.

In particolare, a Cologno Monzese la Giunta comunale è cambiata dopo la scrittura del progetto e la nuova amministrazione ne ha compreso a fatica il senso, interpretandolo più come una fornitura di servizi. Alcune azioni non sono state pienamente sostenute. In generale, la nuova amministrazione appare lontana dalle questioni sociali e alcuni progetti, come l'educativa di strada co-gestita con la parrocchia, sono stati interrotti. Lo stesso oratorio San Marco è stato coinvolto nel progetto grazie all'intermediazione dell'allora Dirigente dei servizi sociali.

Con le amministrazioni di Pioltello e Segrate c'è stata maggiore sintonia e collaborazione.

A Segrate, in particolare, il Comune ha svolto un ruolo di regia importante, attivando anche un osservatorio con tutti gli attori coinvolti. Durante il *lockdown*, per esempio, si è deciso di diffondere, tramite il Comune e le scuole, un questionario online aperto a tutta la popolazione per sondare il livello di benessere e i bisogni delle famiglie. Si è trattato di uno strumento prezioso per poter definire una mappa dei bisogni aggiornata e prendere contatti con le famiglie più in difficoltà, che sono state supportate da psicologici e pedagogisti del territorio, attraverso il progetto *Riemergo*. È stata, inoltre, creata una mailing list per lo scambio di informazioni sulle attività locali. Nel 2020 c'è stato un cambio di amministrazione che ha portato la necessità di dar voce a nuovi bisogni e traiettorie.

A Pioltello, infine, l'Assessora alle Politiche Giovanili ha sostenuto con forza il progetto, in particolare alcune attività come il *Social Day*. In questo caso, c'è stata una grande condivisione di intenti. L'amministrazione si è mostrata molto attenta, da un punto di vista politico e tecnico, e ha svolto un ruolo di facilitazione cruciale per la realizzazione delle azioni. Per esempio, i tecnici del settore Politiche giovanili hanno partecipato agli incontri a distanza con i genitori dei ragazzi organizzati dal Terzo settore per comprendere come fossero cambiati i bisogni dei ragazzi nel periodo pandemico.

L'ente locale, che sostiene con proprie risorse il Centro di Aggregazione Giovanile e l'educativa scolastica, offerti gratuitamente alla popolazione, considera i servizi come veri e propri osservatori e riconosce il ruolo del Terzo settore, al quale ne è affidata la gestione. Il confronto è costante e avviene attraverso la convocazione di Tavoli di lavoro e Cabine di regia.

Secondo Paola Tresoldi, *project manager* di *Come pietre nell'acqua*, il Terzo settore si caratterizza per la trasversalità e la flessibilità dell'azione e può rappresentare un elemento di continuità, offrendo agli enti locali occasioni di progettazione e condivisione. Serve però tempo per avere un riconoscimento e per instaurare rapporti di fiducia. Manca, però, una cabina di regia tra i soggetti del Terzo settore presenti sui territori che eviti duplicazioni e favorisca il confronto. Più in generale, manca un Osservatorio sull'adolescenza, che il progetto ha l'obiettivo di implementare.

Secondo Jessica D'Adamo, Assessora alle Politiche Giovanili del Comune di Pioltello, la politica ha un ruolo fondamentale e ha il compito di accogliere, valutare e sostenere i progetti che, *Come pietre nell'acqua*, lavorano per migliorare la realtà territoriale agendo sul suo tessuto sociale. Sono esperienze importantissime, anche se i risultati non sono immediati e non danno una grande visibilità in termini politici. Il progetto ha permesso la creazione di comunità educante, ovvero di una rete tra soggetti che sul territorio si occupano di minori, un tessuto fondamentale per far sì che i ragazzi non si disperdano. Per il pubblico, è cruciale che i servizi che lavorano sullo stesso target si parlino, ma non è detto che ciò avvenga.

Le proposte del Terzo settore consentono anche l'attivazione di progettualità che il Comune non ha la forza e le risorse per avviare. Sono anche occasioni per sperimentare una modalità di intervento integrata tra politiche giovanili/sociali e istruzione, un dialogo che non è sempre facile instaurare tra settori differenti della pubblica amministrazione. Sarebbe poi importante investire di più nelle politiche giovanili, non considerandole solo la risoluzione di situazioni di disagio o critiche, ma interpretandole in un'ottica di creazione di opportunità e di occasioni di protagonismo per i ragazzi. Al termine del progetto, la politica ha il compito di mantenere viva la rete. Non è detto che l'ente locale debba essere sempre presente. A un certo punto, anzi, le realtà locali possono anche diventare autonome e proseguire le azioni inaugurate dal pubblico. A Pioltello questo è successo con un Festival per i giovani, inizialmente promosso dal Comune ma ora organizzato e gestito interamente da un'associazione giovanile.

## **RUOLO E RAPPORTO ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

Il rapporto con le scuole è differente: alcune hanno chiaro quali sono gli obiettivi e sono più autonome, lavorando in continuità (gli educatori svolgono allora un ruolo di intermediazione tra scuola e soggetti esterni); con altre c'è uno scambio continuo e si progetta insieme; altre, ancora, vanno continuamente sollecitate perché restano più sull'ordinario.

Lavorare con le scuole è complesso perché c'è un costante *turn over* di Dirigenti scolastici, DSGA e docenti. Ogni volta cambiano le figure di riferimento, i tempi si allungano e bisogna avviare un'attività di ricontrattazione.

“Il CAG è un punto di riferimento per l'ente locale e per le scuole perché gli educatori entrano al loro interno per svolgere attività formative e laboratoriali. A volte, addirittura, i ragazzi a maggior rischio dispersione rientrano a scuola per partecipare a un'attività proposta dagli educatori e stare con i compagni” (Tiziana Micelli).

Le attività dei CAG sono presentate agli studenti delle scuole secondarie di I grado.

Il Dirigente scolastico gioca un fondamentale ruolo di facilitatore per coinvolgere e motivare i docenti. Il progetto ha previsto un breve percorso formativo per gli insegnanti, con attività di co-progettazione per collegare laboratori – inseriti all'interno del POFT delle scuole – e materie curricolari.

“Per gli insegnanti, questi progetti rappresentano importanti occasioni formative per quanto riguarda l'acquisizione e l'attivazione di competenze, i diversi stili di apprendimento, l'approccio operativo. Sono momenti molto arricchenti” (Monica Gambelli).



Progetti come *Come pietre nell'acqua* possono anche creare affezione alla scuola tra gli insegnanti precari o i nuovi arrivati e possono servire a formare il gruppo docenti, creando relazioni tra giovani ed esperti.

C'è stato un dialogo costante tra Comune e scuola superiore a Pioltello. Sono state organizzate molte attività insieme, anche con la biblioteca.

A Cologno Monzese, la parrocchia offre un servizio di doposcuola con educatori professionisti e accoglie bambini da ben 6 scuole diverse. Per questo, è stata creata un'associazione – i Sassi di Betania – che mantiene i rapporti con le istituzioni scolastiche del territorio.

## SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE

### SPAZI / LUOGHI

Il progetto parte dagli spazi delle scuole, intesi come “fulcro”, ma si diffonde in numerosi luoghi significativi del territorio. L'obiettivo, infatti, è promuovere “*comunità di apprendimento diffuso*”, sfruttando le potenzialità aggregative e simboliche che la scuola offre e integrandole con quelle creative e innovative del tessuto sociale territoriale. Tutti questi luoghi sono spazi di socializzazione importanti per i giovani.

Le attività sono, pertanto, realizzate tanto all'interno della scuola, anche in orario pomeridiano, con l'obiettivo di estenderne l'apertura, quanto in altri spazi educativi e ricreativi, come i Centri di Aggregazione Giovanile, le biblioteche, gli oratori, così come in spazi pubblici all'aperto, quali strade, parchi e piazze, dove i ragazzi si ritrovano e dove sono portate avanti le iniziative dell'educativa di strada. In particolare, le attività all'esterno consentono la creazione di gruppi di ragazzi più eterogenei, provenienti spesso da diversi plessi scolastici e quartieri delle città. Una delle iniziative più recenti, a Pioltello, è itinerante e coinvolge numerosi spazi pubblici, identificati attraverso un approfondito lavoro di educativa territoriale. In questo caso, le attività si avvicinano ai ragazzi e ai luoghi di aggregazione spontanea, facendo poi conoscere loro servizi e spazi altri.

In alcune azioni, come il *Social Day*, sono coinvolti anche spazi privati, come gli esercizi commerciali e le realtà produttive della zona. Alcune attività, infine, legano tra loro spazi vicini e lontani, attraverso, per esempio, l'organizzazione di viaggi (*Viaggi della Memoria*) o di iniziative di cooperazione internazionale (integrazione tra territorialità e mondialità).

“I “presidi territoriali” sono preziosi e devono essere numerosi. È importante presidiare i luoghi, tenerli sempre attivi e aperti, al di là delle attività strutturate. Bisognerebbe contare di più sugli adulti, perché i giovani sono molto mobili e meno stabili, ma pochi di loro partecipano. I ragazzi più grandi sono pochi ma sono molto coinvolti” (don Alessandro).

### AZIONI DEL PROGETTO

- “Botteghe esperienziali”. Laboratori creativi e manuali realizzati attraverso la co-progettazione e co-gestione tra insegnanti ed educatori, finalizzati a offrire nuove esperienze di apprendimento pratico agli adolescenti coinvolti e a sviluppare

competenze di vita e di cittadinanza. L'offerta di attività è personalizzata sulle esigenze delle scuole. Le attività si sono svolte in orario scolastico ed extra-scolastico, coinvolgendo anche il CAG. Le scuole hanno deciso le modalità di partecipazione dei ragazzi: per classi intere, gruppi eterogenei o gruppi di ragazzi con esigenze particolari. Sono attività che stimolano la collaborazione tra i ragazzi, offrendo loro anche nuove competenze.

- "Certificazione delle esperienze". È uno strumento progettato per favorire la valorizzazione delle esperienze informali svolte dai giovani da parte di Città metropolitana di Milano.
- "Comunità educanti". Attività di sensibilizzazione e formazione per genitori e docenti finalizzate anche alla costituzione di un Osservatorio Giovani per ogni Comune, composto dai diversi soggetti del territorio.
- "Luoghi della memoria". Laboratori per le classi III delle scuole secondarie di I grado co-condotti da insegnanti e operatori del progetto, di conoscenza e di esperienza, individuale e collettiva, rivolti alla costruzione di percorsi di cittadinanza attiva e consapevole. Organizzazione di viaggi di conoscenza dei luoghi e delle storie della memoria.
- "Scuola accogliente". Attività di orientamento e di *peer tutoring* tra studenti delle scuole secondarie di I e II grado.
- "Social Day". Introduzione nei tre Comuni del Social Day, giornata in cui si raccolgono fondi da destinare a progetti di cooperazione internazionale e si promuovono azioni di cittadinanza attiva, di volontariato, di protagonismo giovanile, grazie alla collaborazione di tutta la comunità locale.
- "Siamo molto orgogliosi di questo progetto. Per me è un vero e proprio Patto educativo territoriale perché tutti si sono messi a disposizione, per un giorno, per un grande progetto. Sono esperienze che rimangono, per tutta la vita" (Jessica D'Adamo).
- "Web radio". Nascita di una web radio come strumento per ampliare le competenze informatiche, cognitive, relazionali e comunicative dei ragazzi e, contemporaneamente, consentire ai ragazzi di far sentire la propria voce, contribuendo anche a comunicare le azioni di progetto.

"Le azioni di progetto sono strumenti per agganciare i ragazzi e lavorare sulla comunità educante, in un'ottica di sostegno e implementazione. Il contrasto alla povertà educativa, infatti, richiede il sostegno di una rete territoriale e della comunità. Gli educatori sono, quindi, anche facilitatori di relazioni" (Paola Tresoldi).

I ragazzi coinvolti nel progetto sono stati ingaggiati a scuola (secondaria di I grado).

Si è lavorato molto anche con i Comitati genitori, le associazioni sportive, i CAG, cioè tutte le agenzie educative informali e di secondo livello, per intercettare anche i ragazzi più grandi. Il CAG collabora con le scuole (invio ragazzi per supporto allo studio) e intercetta i ragazzi attraverso le attività di educativa di strada.

Il progetto prevedeva di coinvolgere almeno il 60% della popolazione adolescenziale dei 3 Comuni partner.

## FORME DI FINANZIAMENTO

Il progetto è finanziato dal Bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, con un co-finanziamento da parte dei partner, in particolare gli enti locali e Città Metropolitana di Milano.

Le attività correlate portate avanti da scuole, Comuni ed enti del Terzo settore sono sostenute da altri finanziamenti pubblici e privati, oltre che da risorse messe a disposizione dalle amministrazioni comunali attraverso il settore Politiche giovanili. Alcune attività prevedono un contributo da parte delle famiglie, con la possibilità di sostegno per chi è più in difficoltà.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID-19

Le azioni previste dal progetto sono state in buona parte rimodulate sulla base dei vincoli sanitari per poter proseguire e rispondere a nuovi bisogni emergenti nella fase pandemica.

In particolare, i laboratori sono proseguiti grazie alla predisposizione e distribuzione di kit individuali ( falegnameria, cucina, web radio). I ragazzi hanno portato avanti le attività a casa e a scuola, mantenendo però il distanziamento sociale. Altre attività, come quelle legate all'orientamento, sono state svolte in digitale (webinar). Alcune azioni, come i viaggi, infine, sono state eliminate.

Le risorse sono state ridistribuite per consentire l'acquisto di *device* (chiavette, cuffie) per consentire ai ragazzi di seguire la DAD. Anche la parrocchia ha distribuito tablet alle famiglie in difficoltà. Nel periodo di sospensione delle attività (che non sono state inizialmente spostate online) ha seguito in modo particolare i giovani educatori volontari, per non perderli.

Nonostante questi interventi, durante il *lockdown* molti ragazzi hanno abbandonato la scuola perché non avevano strumenti sufficienti per comprendere ciò che veniva insegnato.

Il lavoro di accompagnamento alle scuole è stato cruciale nella pandemia, che ha rappresentato un momento di vera e propria paralisi per le istituzioni scolastiche. L'equipe educativa non si è mai fermata e ha continuato a stimolare le scuole, rimodulando le azioni previste dal progetto. Si è deciso di avviare un'attività di formazione degli insegnanti dedicata all'accoglienza dei ragazzi che rientravano a scuola a settembre, dopo un lungo periodo di chiusura. Ci si è concentrati sull'aspetto emotivo e sulla definizione condivisa di regole.

Con il passaggio in modalità online, molti più ragazzi hanno partecipato alle attività proposte dal CAG, superando dunque lo stigma esistente, soprattutto delle classi coinvolte nel progetto.

### CAMBIAMENTI GENERATI

- Aumento delle possibilità per gli adolescenti di accedere a esperienze di alto valore formativo ed esperienziale, soprattutto per i soggetti più fragili.
- Aumento delle possibilità di sperimentare pratiche reali di protagonismo e intraprendenza per i giovani.

- Aumento delle competenze cognitive, sociali, relazionali, espressive, motivazionali, organizzative (lavoro di gruppo).
- Formazione di un gruppo di docenti sulla didattica per competenze.
- Sperimentazione di una pratica di lavoro di rete collaborativa.
- Aumento della consapevolezza nella scelta del percorso di studi da parte di famiglie e ragazzi.
- Messa in rete di soggetti e servizi locali che si occupano di educazione.
- Diffusione di pratiche di cittadinanza attiva tra i giovani, le loro famiglie, la comunità locale.
- Proseguimento di attività ricreativo-culturali in strutture ed enti locali e/o di attività di volontariato da parte dei giovani.

“I risultati non sono immediatamente visibili; si vedranno in futuro. I ragazzi devono soprattutto vivere la scuola come un luogo dove stare bene” (Monica Gambelli).

“I progetti come *Come pietre nell’acqua* lavorano sul tessuto sociale e i risultati non sono immediati, né molto visibili per le amministrazioni, ma sono importantissimi” (Jessica D’Adamo).

## ALTRE OSSERVAZIONI/ ADVICE

### la presenza fisica sul territorio

“Se il Terzo settore (soggetto capofila) non ha un presidio educativo stabile (servizio/spazio), è difficile “tenere” i soggetti e garantire continuità delle azioni” (Paola Tresoldi).

Da questo punto di vista, è importante segnalare il ruolo fondamentale svolto dai CAG. Sono servizi che garantiscono una certa continuità tra scuola secondaria di primo e secondo grado e nel delicato momento di passaggio (orientamento, accompagnamento, ri-orientamento).

A Pioltello, il CAG si colloca in un quartiere degradato e critico e risente di questa connotazione, anche se può più facilmente entrare in contatto con i ragazzi che vi abitano. Nello stesso edificio trovano spazio anche l’Informagiovani e il Centro per le politiche giovanili (dove ci sono i referenti tecnici del Comune). Questa convivenza facilita l’integrazione, lo scambio e la collaborazione, oltre a portare un’utenza eterogenea.

### il rapporto scuola-Terzo settore

“Le scuole e gli enti locali devono arrivare a fidarsi dell’ente capofila: serve tempo per consolidare rapporti e collaborazioni” (Paola Tresoldi).

“Le scuole hanno bisogno di essere guidate nella lettura dei bisogni. Sono micro-mondi con i loro equilibri, che rischiano di isolarsi. È importante, dunque, che siano tenute dentro la rete locale e messe in connessione con altri soggetti del territorio” (Paola Tresoldi).

## continuità e relazioni nel tempo lungo

“Nella scuola, è importante che si formi un gruppo di docenti motivati e coinvolti che sia in grado di portare avanti i progetti, anche quando cambiano i Dirigenti, garantendo continuità alle azioni” (Monica Gambelli).

“Il tempo lungo è un vantaggio del progetto perché ha consentito di avere una crescita progressiva, di costruire relazioni e di lavorare in continuità” (don Alessandro).

## dalle progettualità alle politiche

“Le comunità educanti possono funzionare come “Osservatori giovani”, cioè come dispositivo stabile con l’obiettivo di comprendere e monitorare la condizione giovanile del territorio e di attivare strategie congiunte di sviluppo di pratiche a loro favore” (Paola Tresoldi).

“Ci sono molte proposte per i bambini, ma poche per i ragazzi delle superiori. Da questo punto di vista, bisognerebbe guardare al modello islandese, dove si è lavorato per far sì che i ragazzi passassero tanto tempo in famiglia e tra di loro. C’è stata un’azione coercitiva, con l’introduzione del coprifuoco per i minorenni. Parallelamente, si è investito in attività aggregative di vario tipo a livello di proposta scolastica e per tutti. La devianza adolescenziale è calata dell’80% in breve tempo” (don Alessandro).

## Soggetti intervistati

Paola Tresoldi (*project manager*, Libera Compagnia di Arti & Mestieri)

Tiziana Micelli (coordinatrice educativa, Libera Compagnia di Arti & Mestieri)

Monica Gambelli (insegnante scuola secondaria di I grado – IC Iqbal Masih di Pioltello)

Jessica D’Adamo (Assessora alle politiche giovanili, Comune di Pioltello)

Don Alessandro (prete oratorio, parrocchia di Cologno Monzese)



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione    
CARIPLO Fondazione Paolo Bulgari

# Alleanze educative tra CIA Manzoni e soggetti esterni (Milano - area urbana)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Alleanze educative tra CIA Manzoni e soggetti esterni (Milano - area urbana)

### IN SINTESI

Il Civico Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente (CIA) "A. Manzoni" è un servizio di istruzione di secondo livello gestito direttamente dal Comune di Milano (Assessorato Educazione e Istruzione) che offre percorsi di studio modularizzati per giovani e adulti, a frequenza libera, con *iter* di studi abbreviato in alcuni indirizzi tecnici e professionali, a un costo accessibile. Ha sede nel Municipio 2 di Milano, un'area tra centro e periferia a forte carattere migratorio, ma accoglie studenti da un bacino molto ampio, di scala metropolitana.

Da qualche tempo, per offrire ai propri studenti maggiore sostegno nello studio e nell'acquisizione di competenze non cognitive, il CIA Manzoni ha attivato alleanze con soggetti esterni, tra cui Action Aid, con il quale co-progetta percorsi laboratoriali per i ragazzi più demotivati; il Centro di Aggregazione Giovanile Tarabella-Cattabrega, localizzato a poca distanza, che dedica alcuni pomeriggi ad attività di doposcuola per studenti delle scuole secondarie di secondo grado e offre attività di socializzazione; soggetti del Terzo settore all'interno del "Tavolo Giovani" del Municipio 2 e del progetto "MiChance", che lavora sull'offerta di seconde opportunità a livello cittadino.

Benché si tratti di alleanze educative in fase di avvio, il caso è interessante non solo per la peculiarità del servizio offerto dal CIA Manzoni, che si rivolge in particolare a soggetti fragili, ma soprattutto per la costruzione di relazioni tra ente locale, scuola e Terzo settore alle diverse scale (da quella di quartiere a quella cittadina), con un importante ruolo di indirizzo e regia svolto dal Comune di Milano. Il caso mette in luce, in particolare, quanto le sperimentazioni possano essere utili in un'ottica di apprendimento all'interno delle istituzioni e possano essere trasferite nelle politiche pubbliche ordinarie di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, con uno sforzo importante verso l'integrazione tra azioni di settori differenti.

## ANATOMIA

### CHI

Il Civico Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente (CIA) "A. Manzoni" è un servizio di istruzione di secondo livello gestito direttamente dal Comune di Milano (Assessorato Educazione e Istruzione) che offre percorsi di studio modularizzati per giovani e adulti, a frequenza libera, con *iter* di studi abbreviato in alcuni indirizzi tecnici e professionali, a un costo accessibile (284 euro/anno). È una scuola di frontiera, tra istruzione e assistenza sociale.

Il servizio è il lascito delle scuole serali per lavoratori con le quali si sosteneva il sistema produttivo locale e si qualificava la manodopera.

Il principale obiettivo dell'attività formativa della scuola è preparare gli studenti a superare le prove intermedie per il proseguimento degli studi e, per i minori, rientrare nel sistema scolastico formale, oltre a curare la formazione culturale generale e stimolare la crescita dell'individuo, consolidare abilità linguistiche e comunicative, rappresentare un momento di socializzazione. L'attività svolta è soprattutto di recupero, supporto allo studio e ri-motivazione individuale.

L'offerta si rivolge ad adulti, in orario serale, e, dal 2013, anche ad adolescenti (fascia 16-18 anni), in orario diurno. Ogni anno la scuola accoglie circa 500 studenti (capienza massima), oggi soprattutto under 25, ripetenti o dispersi, spesso con problemi relazionali, NEET e disoccupati, BES e ragazzi presi in carico dai servizi sociali. Ci sono anche ragazzi demotivati ma con capacità, con situazioni socio-culturali difficili o che hanno sbagliato percorso/classe.

Al serale, l'utenza è più variegata, con una quota di studenti lavoratori adulti più motivati e ci sono più stranieri.

Le classi sono piccole e si lavora con équipe multidisciplinari (*counselor* psicologico, educatori) per fornire un progetto integrato e un supporto personalizzato.

Il tasso di successo formativo è oltre il 70%, più alto al diurno, leggermente inferiore al serale, anche a causa di un numero significativo di interruzioni di frequenza in corso d'anno, nonostante il percorso attento ai bisogni specifici.

Il CIA Manzoni svolge anche un ruolo informale di orientamento cittadino, indirizzando molte persone verso percorsi più adeguati alle loro esigenze, ad esempio FP regionali.

Il Centro di Aggregazione Giovanile\* Tarabella-Cattabrega, attivo dal 1995, è una struttura a gestione comunale, con una programmazione quadrimestrale flessibile per rispondere ai bisogni di preadolescenti e adolescenti del territorio. Propone uno spazio compiti (dalle 14 alle 16) per offrire supporto allo studio ai ragazzi più in difficoltà, inviate dalle scuole della zona, e attività laboratoriale e di libera aggregazione con educatori o tecnici esperti (audio-video, rap, italiano) (dalle 16). È dotato di un'équipe di 5 persone, di cui 2 dipendenti comunali ed educatori provenienti da una cooperativa sociale. Al CAG sono iscritti circa 150/200 ragazzi, di cui una trentina di loro sono presenti quotidianamente, in una fascia di età compresa tra gli 11 ai 21 anni. Il CAG accoglie molti ragazzi stranieri che vivono nel quartiere.

\* I Centri di Aggregazione Giovanile si rivolgono in particolare a preadolescenti, adolescenti e giovani del territorio, offrendo occasioni di libera aggregazione, attività di sostegno scolastico e attività laboratoriali, e fornendo ai ragazzi una valida alternativa alla cultura della strada, nonché un aiuto concreto nell'affrontare problemi sia nell'ambiente scolastico sia in quello familiare.

Il CIA Manzoni lavora in sinergia con alcuni Uffici dell'Area Servizi Scolastici ed Educativi del Comune di Milano, fra cui l'Unità Iniziative di Contrasto alla Dispersione scolastica, e ha da poco avviato collaborazioni con soggetti esterni del Terzo settore che si occupano di adolescenza, quali il Centro di Aggregazione Giovanile Tarabella-Cattabrega, sempre gestito dal Comune di Milano, la Cooperativa La Strada nell'ambito del progetto Mi-Chance, Action Aid per la realizzazione di laboratori e attività integrative.

La scuola collabora con altri istituti scolastici, in particolare con le (poche) scuole secondarie di secondo livello di Milano che possono accogliere i giovani che devono sostenere l'esame



per poter rientrare nel percorso di istruzione statale o che propongono corsi serali (istituti Kandinskij, Galilei, Cavalieri, Marignoni, Bertarelli, Giorgi).

## **DOVE**

Il CIA Manzoni si trova nel Municipio 2 di Milano, vicino a Piazzale Loreto, tra centro e periferia, un'area a forte carattere migratorio, ma accoglie studenti da un bacino molto ampio, di scala metropolitana. Anche il CAG Tarabella-Cattabrega è localizzato in Municipio 2, nella via omonima, non lontano dal CIA Manzoni.

Secondo le statistiche del Comune di Milano, gli stranieri nel Municipio 2 sono il 28,52% dei residenti totali. Ne risulta che il Municipio 2 è quello a più alta concentrazione di stranieri in città, che si caratterizza anche per un'elevata concentrazione di giovani (la popolazione tra gli 0 e i 18 anni è pari al 21,3% contro una media cittadina del 16,2%).

Negli ultimi anni, i quartieri a nord di piazzale Loreto hanno subito un progressivo ma rapido processo di "gentrificazione": la nascita del Distretto "NoLo" (North of Loreto) ha determinato il moltiplicarsi di occasioni e luoghi di socializzazione e cultura.

Nonostante ciò, in questo contesto sono numerose le sacche di povertà, materiale ed educativa, come testimoniato dagli interventi svolti in collaborazione tra Terzo settore e Comune (es. Reti QUBI').

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Il CIA Manzoni, dopo l'arrivo della Responsabile Giulia Tosoni, ha da poco cominciato ad aprirsi al territorio cittadino, attivando reti con soggetti del Terzo settore per realizzare attività di supporto ed extrascolastiche e partecipando a progetti legati alla seconda opportunità. Per questo motivo, è stata individuata una figura (educatrice e tutor di classe) che gestisce i rapporti con il territorio.

Spesso le relazioni con i soggetti esterni si attivano anche in modo informale, a partire da casi particolari o conoscenze. Con il CAG, la collaborazione si è attivata a valle di un invito a scuola in occasione di una giornata dedicata all'orientamento scolastico. In altri casi, ci possono essere rapporti e collaborazioni, anche sporadici, finalizzati a rispondere a fragilità socio-relazionali di specifici studenti.

Il Tavolo di lavoro "*Giovani*" del Municipio 2 nasce nel 2011-2012 in risposta alle problematiche legate alla presenza di bande latino-americane. All'inizio, anche alcune scuole partecipavano (scuola del parco Trotter, istituto Maxwell). Ora è più difficile raggiungere i Dirigenti scolastici e mancano rapporti strutturati.

## **OBIETTIVI**

- Incentivare il protagonismo degli studenti e sostenerne l'autonomia.
- Dare risposte ai bisogni dei ragazzi più fragili.

- Personalizzare il progetto formativo (risposte a bisogni specifici).
- Accompagnare gli studenti dei corsi diurni anche all'esterno della scuola, con un supporto educativo per lo studio individuale e lo svolgimento della DAD.
- Offrire agli studenti attività socializzanti, educative e ricreative.
- Acquisire competenze relazionali, emotive e organizzative.
- Rafforzare la rete territoriale fra i servizi del Comune di Milano rivolti agli adolescenti, al fine di favorirne la collaborazione/integrazione per una più efficace risposta ai bisogni e per il potenziamento dell'offerta educativa e aggregativa.
- Definire un progetto educativo integrato fra aspetti scolastici ed aspetti educativi.
- Definire "procolli di intervento" condivisi rispetto ai temi della mappatura dei bisogni, della selezione e ingaggio dei beneficiari e del monitoraggio dei percorsi didattici e formativi.
- Sviluppare competenze sociali, ma anche senso di appartenenza alla comunità attraverso attività che si svolgono sul territorio, in un'ottica di sua conoscenza e valorizzazione.

## **RUOLO ENTE LOCALE**

Oltre a gestire il CIA Manzoni, che offre una nuova opportunità a ragazzi fuoriusciti dal sistema di istruzione e formazione, il Comune di Milano è partner in progetti che integrano l'offerta formativa delle scuole e intervengono in luoghi periferici per supportare bambini/ragazzi in condizioni di povertà educativa e contrastare la dispersione scolastica.

L'amministrazione ha sviluppato un proprio *know-how* specifico e strutturato, che gli consente di dialogare e co-progettare azioni con i soggetti del Terzo settore.

Per l'amministrazione, questi progetti sono occasioni di sperimentazione e di apprendimento istituzionale, che consente di innovare le politiche pubbliche e rispondere in modo più appropriato ai bisogni dei cittadini.

Rispetto ai diversi bandi, il Comune di Milano definisce un proprio posizionamento e promuove azioni di guida che partono dalla conoscenza dei problemi sui vari territori e dalla coerenza con altri interventi in corso. Vengono, dunque, pubblicati avvisi indirizzati agli enti del Terzo settore per individuare i soggetti migliori con i quali partecipare ai diversi bandi, evitando così valutazioni caso per caso. A valle degli incontri di co-progettazione tra ente locale e soggetti del Terzo settore, l'amministrazione può apportare modifiche anche sostanziali (per la parte tecnica ed economica) alle proposte e modificare la composizione della rete di soggetti per assicurare maggiore coerenza alle azioni.

A livello di metodo e di apprendimento, l'amministrazione ha deciso di coinvolgere direttamente i servizi comunali nei progetti in corso, come nel caso di *MiChance* che vede coinvolti CIA Manzoni e CODIS (Unità interventi di contrasto alla dispersione scolastica), in modo tale che le innovazioni sperimentate possano essere acquisite direttamente nei servizi e/o possano rendere i servizi parte attiva di processi trasformativi.

Con le scuole, l'amministrazione gioca un ruolo di facilitazione, organizzando, per esempio, incontri con i Dirigenti scolastici per presentare l'offerta dei servizi comunali e creare occasioni di incontro e confronto, o creando dispositivi che sopravvivano alle relazioni interpersonali e favoriscano una continuità nei progetti, anche quando ci sono cambiamenti interni agli istituti.

Attualmente, si sta cercando di integrare l'operato di diverse aree e uffici del Comune di Milano per trattare in modo congiunto, ad esempio nella programmazione di bandi e nell'utilizzo di fondi, povertà materiale e povertà educativa, spesso correlate e interdipendenti. In particolare, l'Amministrazione desidera implementare un modello locale di collaborazione stabile, multisettoriale e multidisciplinare nei diversi Municipi per contrastare la povertà educativa, offrire opportunità e attività tematiche culturali e ricreative per favorire il successo formativo e la crescita individuale e sociale dei giovani, rafforzare le competenze socio-educative e psicologiche nelle scuole e nei territori più fragili. Per evitare fenomeni di segregazione scolastica legati al c.d. *white-flight*, l'Amministrazione promuove una serie di azioni positive volte ad aumentare l'attrattività delle scuole e riequilibrare così la rete scolastica milanese.

Con una delibera di indirizzo del 2019 e una successiva del giugno 2021 che la amplia e la integra, il Comune di Milano ha approvato la definizione di un piano strategico per un sistema integrato di politiche e programmi volti a promuovere il benessere di bambine/i e ragazze/i della città.

Con questo atto sono state individuate, per la realizzazione di progetti e interventi, alcune "aree pilota" caratterizzate da particolari fragilità sociali, educative e relazionali, per la realizzazione di interventi e progetti quali, prioritariamente ma non esclusivamente, i quartieri di San Siro/Selinunte, Niguarda/Bicocca, Corvetto/Omero, Gratosoglio.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

Il Civico Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente (CIA) "A. Manzoni" è collocato nel Civico Polo Scolastico "A. Manzoni" di via Grazia Deledda 11, nel Municipio 2 di Milano. C'è l'idea di attivare una maggiore integrazione con l'istituto superiore presente nel polo, per superare la segregazione e creare relazioni.

Il CAG è situato in via Tarabella, in un contesto di case popolari al centro di un quartiere multietnico particolarmente vivace, ma spesso anche conflittuale.

### **AZIONI DELL'ALLEANZA**

Le azioni integrative intraprese dal CIA Manzoni sono molteplici.

1) Alcune riguardano l'organizzazione diretta e interna di attività extracurricolari o di laboratori gestiti da soggetti esterni, invitati a scuola.

Al serale, per esempio, sono state recentemente realizzate le seguenti attività:

- Serata motivazionale "Yes we can" (novembre 2020).

- Evento “Punti di vista” (marzo 2021) dedicato all’approfondimento di temi di attualità.
- Web-radio, con il coinvolgimento di Shareradio. Si tratta di un’esperienza attivata durante il *lockdown* che ha previsto la realizzazione di slot di un’ora al giorno, inerenti 3 materie didattiche, ma anche contenuti extra, per alleggerire. La partecipazione dei ragazzi, che hanno trasmesso, è stata buona e l’esperienza prosegue, anche con gli studenti del diurno.

Con Action Aid, tra le varie attività sperimentate nell’ambito del progetto *OpenSpace*, finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, è stato co-progettato un percorso laboratoriale dal titolo “*E tu di che talento sei?*” per aumentare la motivazione dei ragazzi e il loro riconoscimento delle proprie competenze. Il laboratorio prevede 4 incontri al pomeriggio, in presenza, che consentono di lavorare in profondità, utilizzando però attività giocose e interattive. È stato proposto a ragazzi grandi (17/18 anni), che si sentono autonomi, ma che mostrano grandi fragilità rispetto all’autostima o che non hanno consapevolezza dei propri limiti e necessitano di essere ri-aggiacati (a rischio dispersione). 10 ragazzi hanno aderito e approfittato di questa opportunità. Si sta pensando di replicare l’esperienza con una modalità “su prenotazione” per studenti che riconoscono di avere bisogno di aiuto.

2) Nel corso del 2019, sperimentalmente, sono state progettate e realizzate azioni volte a determinare una sinergia tra CIA Manzoni e CAG Tarabella-Cattabrega con lo scopo di offrire spazi doposcuola e di assistenza ai compiti per gli studenti del CIA, creando così anche l’opportunità di far conoscere a questi ultimi gli spazi del CAG al fine di ampliare il target dell’offerta di attività socializzanti, educative e ricreative offerte.

Lo spazio è stato scelto anche per la vicinanza alla scuola, per consentire ai ragazzi (provenienti da zone differenti, anche distanti) di recarsi lì in gruppo, con un accompagnamento da parte del tutor scolastico che tesse i rapporti tra scuola ed esterno.

La proposta, che richiede un impegno costante e continuativo, è stata presentata a ragazzi con poche relazioni sociali e bisognosi di aiuto con lo studio. Il CAG accoglie i ragazzi del CIA in due pomeriggi, durante i quali lo spazio è destinato ai ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado.

Il CAG è un luogo di tutela, ma che favorisce, al contempo, l’autonomia dei ragazzi e aumenta le loro competenze relazionali.

Si è poi arrivati alla sottoscrizione di un Accordo di collaborazione fra l’Area Municipio 2 e l’Area Servizi scolastici ed educativi del Comune di Milano della durata di 2 anni (rinnovabile) per l’offerta di attività integrative ed extrascolastiche presso i Centri di aggregazione giovanile rivolte agli studenti dei corsi diurni del Centro di istruzione dell’adulto e dell’adolescente “A. Manzoni”.

“Molti ragazzi sono “apatici”, hanno bisogno di essere coinvolti, soprattutto in attività extrascolastiche. Per fare altre attività, però, devono vedere un ritorno sull’attività scolastica e deve esserci qualcuno che li conosce, di cui si fidano che li ingaggia. La tenuta nel tempo però è un grande limite perché non sono molto autonomi a livello individuale” (Veronica Ferrari).

3) Il CIA Manzoni fa parte della rete *MiChance*, progetto che prosegue azioni di una progettualità precedente, finanziato da Fondazione Cariplo con l’obiettivo di impostare un

intervento di sistema sul contrasto alla dispersione scolastica (nelle scuole secondarie di primo grado) e al fenomeno dei Neet, attraverso proposte alternative per i ragazzi a rischio, segnalati dalle scuole o da servizi sociali, e percorsi formativi e professionali per chi è fuori dal mercato del lavoro/formazione.

Il progetto è l'occasione per definire in modo collettivo e condiviso la mappatura del bisogno, rispetto a tre 3 momenti "delicati" della filiera, sui quali è necessario intervenire in via prioritaria: il conseguimento della licenza media al termine delle scuole secondarie di I grado (attività di prevenzione e orientamento); il momento del diploma di scuola secondaria di II grado; l'avviamento al lavoro.

Nel progetto, che vede coinvolti anche scuole e soggetti del Terzo settore attivi sul fronte delle seconde opportunità, come la scuola-bottega gestita dalla Cooperativa La Strada, Comune di Milano svolge un ruolo di presidio nel tavolo dei partner.

4) Il CIA Manzoni non è solo una scuola, ma offre anche azioni complementari e lavoro in rete con altre scuole secondarie di secondo grado e soggetti del Terzo settore, curando in particolare l'aspetto didattico.

Con il CODIS, ad esempio, il CIA ha lavorato per la realizzazione di azioni su Fondi ex lege n. 285/97 - Legge a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza. Si tratta del progetto "SOS – *Superare gli Ostacoli Scolastici*" per ragazzi a rischio dispersione e "Spacca", destinato a ragazzi più grandi e che ha coinvolto anche i Cpia. Nel caso di bandi governati dal Comune di Milano e dedicati al privato sociale, il CIA e il CODIS partecipano alla fase di co-progettazione delle azioni. Questi progetti sono occasioni per entrare in contatto con soggetti del Terzo settore, scambiando contenuti, competenze e professionalità (che nel pubblico sono sempre meno presenti).

5) Il CIA Manzoni e il CAG Tarabella-Cattabrega partecipano al *Tavolo giovani* del Municipio 2 che coinvolge anche cooperative e soggetti del Terzo settore. Il Tavolo, che si ritrova con cadenza mensile, è un'alleanza territoriale che consente di risolvere criticità in modo rapido, ma anche di costruire proposte condivise. È una specificità del Municipio 2, che coinvolge diversi soggetti del territorio per confrontarsi e collaborare su alcune attività e progettualità, senza però coinvolgere direttamente le scuole del territorio. A partire dalla rete territoriale, è stato recentemente presentato, nell'ambito del bando dell'Agenzia per la Coesione Territoriale (2020), il *progetto NEXT* (ente capofila Associazione La Lanterna Onlus) che propone diversi interventi rivolti ai giovani (11-17 anni) del Municipio 2, fra cui anche alcune azioni che coinvolgono il CIA Manzoni (web-radio e ciclofficina).

## **FORME DI FINANZIAMENTO/CONTINUITÀ**

Le attività integrative ed extrascolastiche promosse dal CIA Manzoni sono sostenute da risorse pubbliche e dalla partecipazione a bandi.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

## REAZIONE AL COVID-19

Il Covid-19 ha rappresentato una situazione inedita. È un trauma, ma anche un'occasione di cambiamento, soprattutto per una struttura con una lunga storia e forti inerzie. La scuola è diventata più rigida con le norme sanitarie. Ci si è accorti, inoltre, che i ragazzi non hanno competenze digitali. La DAD non può essere utilizzata in un'ottica sostitutiva, perché spegne l'entusiasmo dei ragazzi.

Le attività del CIA sono state condotte per il 75% in DAD, mentre sono state mantenute attività in presenza in piccoli gruppi, con personale volontario.

Durante l'emergenza pandemica è stato particolarmente complesso relazionarsi con le scuole statali, sia per l'incertezza sulle modalità di svolgimento degli esami di idoneità, sia per la minore disponibilità di posti nelle classi, a causa del distanziamento. Anche per questo si è data la possibilità a un numero maggiore di studenti di proseguire il percorso al CIA per un anno ulteriore.

Le attività con il CAG erano all'inizio e sono state interrotte. Il CAG, infatti, funzionava in modo intermittente e non era possibile passare in modalità a distanza.

Con il Covid-19, lo sportello di ascolto e orientamento del CIA Manzoni, punto di riferimento per qualsiasi problematica dei ragazzi, è stato spostato online. Sono state attivate anche iniziative a distanza, come la web-radio e la giornata di orientamento.

## CAMBIAMENTI GENERATI

Le attività messe in campo dall'alleanza territoriale sono ancora a una fase iniziale ed è difficile parlare di risultati ottenuti.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### collaborazioni tra il CIA e altre realtà per sostenere i ragazzi

“Le reti istituzionali sono molto blande, nonostante si tratti di un servizio pubblico. Non sono attivi accordi o protocolli strutturati per la collaborazione tra il CIA e i servizi sociali, né con le scuole statali. Negli ultimi anni si stanno sperimentando e realizzando servizi e co-progettazioni in cui le politiche educative e quelle sociali collaborano e lavorano insieme. La rete con le scuole è fortemente presente nel ciclo primario e più discontinua con le secondarie. I rapporti sono personali e, quindi, a causa del continuo cambio di Dirigenti scolastici e collaboratori, ogni anno si ricomincia.

Al CIA, si è investito molto nelle risorse, soprattutto umane, ma mancano leve pubbliche. I docenti sono spesso precari; quindi, anche se motivati, non vengono sempre confermati. C'è un problema di *turn over*” (Giulia Tosoni).

“Come supportare gli studenti nell'essere più autonomi? I ragazzi andrebbero seguiti anche dopo la fine del loro percorso al CIA, ma servono risorse ed energie. Il CAG e la rete territoriale potrebbero servire a questo” (Veronica Ferrari).

“Ci vuole tempo per elaborare strategie e sperimentarle, soprattutto con più soggetti. I bandi di un anno non servono a nulla” (Valentina Cappelli).

“L'orientamento in uscita, verso il mondo del lavoro, andrebbe potenziato” (Marco Bianchi).

## il ruolo strategico dell'ente locale nel raccordo tra servizi e Terzo settore

“Definizione di strumenti operativi per modellizzare interventi/protocolli replicabili (prassi congiunte): cosa emerge di buono dai progetti? Cosa si può portare avanti in continuità? Servono luoghi di confronto tra soggetti (comunità educanti). Le progettualità e sperimentazioni sono molte. Ora si sta iniziando a lavorare sulla base di linee di azione integrate” (Susanna Molteni).

“I Patti educativi di comunità devono costituirsi in risposta ai bisogni dei bambini/e e dei ragazzi/e di un dato territorio. Il loro valore non sta solo nel raggiungimento degli obiettivi educativi, ma anche nel processo di apprendimento che rende la comunità, che partecipa alla costruzione del Patto, realmente educante” (Susanna Molteni).

“Il dato certo di cui si dispone sono le interruzioni, le segnalazioni di abbandono scolastico. Manca, invece, un dato sulla dispersione, cioè relativo a fenomeni che emergono prima dell'abbandono. Come tracciare e individuare i ragazzi a rischio? Servono modalità comuni, come quelle messe a punto in *MiChance*, per superare la percezione soggettiva degli attori coinvolti (es. insegnanti, educatori, dirigenti)” (Susanna Molteni).

“Ci deve essere coerenza tra azioni e progettualità. È necessario che anche il Terzo settore innovi per rispondere ai bisogni emergenti” (Susanna Molteni).

“Nel privato sociale c'è anche tanta competizione tra soggetti, per aggiudicarsi i fondi e, a volte, è difficile creare reti per attivare progettualità condivise. Per quanto riguarda le scuole, invece, è difficile raggiungere i Dirigenti scolastici e i contatti sono delegati a insegnanti volontari. Sarebbe opportuno avere relazioni più strutturate” (Cristina Soffiantini).

“Un aspetto critico è che le progettualità sperimentali sono legate a fondi. È necessario però garantire continuità nei servizi pubblici” (Angela Schillaci).

## **Soggetti Intervistati**

Giulia Tosoni (Responsabile CIA Manzoni)

Paolo Larghi (Cooperativa La strada)

Veronica Ferrari (Docente CIA, corsi diurni)

Valentina Cappelli (Educatrice Cooperativa Comin, corsi diurno)

Mauro Raimondi e Marco Bianchi (Docenti CIA, corsi serali)

Cristina Soffiantini (CAG Tarabella-Cattabrega)

Susanna Molteni (Responsabile Ufficio Promozione Accordi di Partenariato e Sviluppo Progetti Speciali, Comune di Milano)

Angela Schillaci (Unità Interventi di Contrasto alla Dispersione scolastica, Comune di Milano)





**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione    
CARIPLO Fondazione Paolo Bulgari

# Super(kali)fragilisti (Lombardia - aree urbane)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Superkalifragilisti (Lombardia - aree urbane)

### IN SINTESI

L'alleanza educativa opera in 12 comuni delle province di Milano, Bergamo e Varese ed è stata promossa da una rete di consultori di ispirazione cristiana afferenti alla rete Felceaf (Federazione lombarda dei centri di assistenza alla famiglia).

L'alleanza educativa è formata da 4 fondazioni che gestiscono consultori privati accreditati, 11 istituti comprensivi, 7 comuni, 2 università, 1 ente for profit, 6 cooperative sociali, 3 onlus (case famiglie), 1 Caritas e 1 parrocchia. Si è costituita per partecipare al bando Nuove Generazioni dell'Impresa sociale Con i Bambini.

I 12 comuni sono accumulati da un'alta percentuale di famiglie e popolazione scolastica di origine straniera. Gap linguistici incidono sull'apprendimento, sulle competenze relazionali ed emozionali.

L'alleanza educativa si propone dunque di migliorare queste ultime e di sviluppare le abilità logico, linguistico, matematiche e scientifiche attraverso la sperimentazione di materie STEM.

Nelle interviste è stato esplicitato anche un altro obiettivo: allargare le reti educative dei singoli consultori e favorire una maggiore collaborazione tra i consultori della stessa rete per effettuare più efficacemente prevenzione e presa in carico delle fragilità.

Gli obiettivi vengono perseguiti attraverso la sperimentazione del metodo *"word launching"* e attraverso dei project work di comunità con i quali ragazzi possono sperimentare strumenti e competenze digitali mettendole a disposizione della risoluzione di problematiche delle comunità locali.

Il caso risulta interessante per le modalità e le risorse attraverso le quali l'alleanza intende dare continuità all'azione al termine del finanziamento dell'Impresa Sociale Con i Bambini.

I docenti vengono considerati come "elementi moltiplicatori", per diventarlo sono stati formati con un corso certificato sul metodo del *"word launching"*. Inoltre alcuni consultori intervistati intendono mettere a disposizione parte del loro budget destinato alla promozione della salute, alcune scuole intendono utilizzare fondi comunali per il diritto allo studio che potrebbero essere complementari a quelli dei consultori.

## ANATOMIA

### CHI

L'alleanza è costituita da 4 fondazioni che gestiscono consultori privati accreditati, 11 istituti comprensivi, 7 comuni, 2 università, 1 for profit, 6 cooperative sociali, 3 onlus (case famiglie), 1 Caritas e 1 parrocchia.

Nel dettaglio: Fondazione per la Famiglia Edith Stein Onlus; Acli Lombardia; Agape – Coop. Soc.; Associazione Consultorio per la Famiglia Onlus di Busto Arsizio; Caritas Ambrosiana; Casa Religiosa Sant'Antonio da Padova F.D.M.; Comune di Busnago; Comune di Assago; Comune di Binasco; Comune di Cinisello Balsamo; Comune di Desio; Comune di Robecco sul Naviglio; Comune di Treviglio; Elaborando Coop. Soc.; Fare Famiglia Onlus; Federazione Lombarda Centri Assistenza alla Famiglia Fe.L.Ce.A.F.; Fondazione Centro per la Famiglia Cardinal Carlo Maria Martini Onlus; Fondazione G. B. Guzzetti Onlus; Fondazione Monsignor Ambrogio Portaluppi; Fondazione per la Famiglia Profumo di Betania Onlus; Genera Società Cooperativa Sociale Onlus; Giostra Cooperativa Sociale O.n.l.u.s; I.C. Balilla Paganelli, al secondo anno di attività sostituita dall'I.C. Buscaglia; I. C. De Amicis Treviglio; Il Torpedone Soc. Coop. Soc.; I.C. Carlo Fontana Magenta; I. C. Monte Grappa Bussero; I. C. Bertacchi Busto Arsizio; I.C. Grossi di Treviglio; I.C. Ilaria Alpi Milano; I.C. Carlo Levi Vignate; I.C. Fermi di Binasco; I.C. Via Tolstoj Desio; I.C. Zandonai Cinisello Balsamo; LULE Coop. Soc.; Parrocchia San Desiderio Assago; Pearson Italia spa; Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Università degli Studi di Milano-Bicocca.

La spinta alla creazione dell'alleanza è arrivata dalla rete dei consultori, ognuno dei quali ha poi costruito una rete territoriale coinvolgendo scuole ed altri enti del terzo settore dei diversi comuni.

## **DOVE**

12 comuni delle province di Milano, Bergamo e Varese: Assago, Binasco, Busnago, Bussero, Busto Arsizio, Cinisello Balsamo, Desio, Robecco sul Naviglio, Trezzo sull'Adda, Treviglio, Vignate, Milano.

I 12 comuni sono accumulati da un'alta percentuale di famiglie e popolazione scolastica di origine straniera. Non ci sono attualmente fenomeni di segregazione scolastica, in passato il rischio è stato sventato nell'IC Fontana redistribuendo l'utenza attraverso una modifica al regolamento di istituto, il quale prevede adesso che ogni plesso abbia il 30% di popolazione di origine straniera.

Non si riscontrano episodi di razzismo, si riscontrano invece gap linguistici che incidono sull'apprendimento e sulle competenze relazionali. Le difficoltà cognitive di alcuni bambini e ragazzi non sono dunque esclusivamente connesse ad una condizione di degrado del contesto o ad un problema di ipostimolazione da parte della famiglia, ma anche da carenza di strumenti e competenze linguistiche e di comunicazione. Inoltre, temi quali l'affettività e la sessualità sono tabù per molti bambini e ragazzi di origine straniera. Questo si riflette anche sulle competenze emozionali.

Nei diversi contesti è stata rilevata anche una carenza di competenze digitali e una scarsa propensione verso materie STEM.

L'analisi ha avuto come focus principale i territori di Cinisello Balsamo, Binasco e Robecco.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Super(kali)fragilisti nasce tra il 2018 e il 2019 su impulso della rete dei consultori Felceaf (federazione lombarda dei centri di assistenza alla famiglia) per la partecipazione al bando "Nuove Generazioni" dell'Impresa Sociale Con i Bambini.

Nel territorio di Cinisello Balsamo il consultorio, gestito dalla Fondazione Edit Stein, aveva già costruito negli anni una rete territoriale con scuole, ente locale ed enti del terzo settore, in particolare con la cooperativa il Torpedone.

L'alleanza allargata agli altri comuni e agli altri consultori nasce dunque con l'intenzione di diffondere questo approccio collaborativo e rafforzare la rete di collaborazione territoriale negli altri comuni in cui operano consultori Felceaf. Ogni consultorio ha dunque costruito una rete di collaborazione per la partecipazione al bando con diverse realtà locali.

Tra alcuni soggetti dell'alleanza c'erano collaborazioni pregresse. Non ci sono invece precedenti collaborazioni che vedono insieme tutti i 32 soggetti facenti parte dell'alleanza educativa che ha dato vita a Super(kali)fragilisti.

## **OBIETTIVI**

Obiettivi relativi al target 5-6 anni e 6-13 anni:

- sviluppo e miglioramento di competenze emozionali (target 5-6 anni): saper riconoscere, gestire ed esprimere le proprie emozioni, anche per prevenire nell'adolescenza e nell'età adulta situazioni di disagio psichico
- sviluppo e miglioramento di competenze sociali e relazionali
- valorizzazione ed emersione di abilità connesse alla sperimentazione di materie STEM: logico, linguistico, matematiche e scientifiche (target 6 - 13 anni)

Obiettivi relativi al partenariato:

- allargamento delle reti educative territoriali a partire dai consultori
- maggiore collaborazione tra consultori della stessa rete per operare più efficacemente in termini di prevenzione ed eventuali prese in carico

## **"STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE"**

L'alleanza educativa vuole promuovere delle reti territoriali capaci di sviluppare strategie educative territoriali congiunte, ma in questo momento sembra precoce utilizzare l'espressione "strategia educativa territoriale" per descrivere l'operato dell'alleanza. Sembra invece più opportuno parlare di un insieme di azioni per il raggiungimento degli obiettivi sopradescritti, la cui implementazione e i cui esiti appaiono eterogenei nei diversi territori.

## **RUOLO DELLE SCUOLE**

Le scuole sono state contattate successivamente all'ideazione della proposta progettuale, ne sono beneficiarie.

Le conoscenze pregresse e le relazioni fiduciarie tra scuole e consultori hanno facilitato l'accettazione della proposta "C'era già fiducia e collaborazione da anni, soprattutto nell'ambito dell'educazione all'affettività. Questo ha facilitato le cose" (Davide Basano, dirigente IC Fontana).

Le relazioni fiduciarie appaiono rilevanti, in questo e altri casi, per la costruzione di alleanze educative.

## **RUOLO ENTI LOCALI**

### *ruolo degli enti locali nel Patto Educativo Territoriale*

I comuni non hanno partecipato alla progettazione delle attività, ma la maggior parte di loro si sono posti al servizio, concedendo per esempio i permessi per l'utilizzo di spazi di proprietà comunali.

La carenza di collaborazione da parte di alcuni enti locali viene connessa ai turn over politici e alla pandemia.

### *ruolo ideale degli enti locali in un Patto Educativo Territoriale*

L'endorsement comunale viene considerato importante per l'ampliamento della rete di collaborazione: "più ufficialità diamo e più l'utenza ci sta" (Annalisa Episcopo, Fondazione Fare Famiglia).

Inoltre, secondo il project manager Nicola Basile (cooperativa Il Torpedone), le alleanze educative rientrano a pieno titolo nel *welfare di comunità* per il quale l'ente locale dovrebbe assumere la *governance* e favorire co-progettazioni, facendo in modo che queste ultime non siano più episodi sperimentali, ma diventino processi ordinari.

"Serve una PA capace di tenere insieme i pezzi perché deve creare spazio e deve saper raccogliere quello che nasce" (Nicola Basile, cooperativa Il Torpedone, project manager).

A tal proposito Matteo Villani (cooperativa Il Torpedone) cita come buona pratica il Tavolo Povertà del Comune di Cinisello Balsamo che, attraverso incontri periodici, fungeva da connettore e da coordinamento tra i diversi soggetti attivi localmente e i settori comunali competenti. Il Tavolo è stato sospeso dalla nuova giunta leghista e, dopo 2 anni, riaperto grazie alla pressione delle organizzazioni del Terzo settore.

"Bisogna mettere insieme volontà politica, competenze umane e associazionismo che sa cosa accade sul territorio" (Matteo Villani, cooperativa Il Torpedone).

Secondo le persone intervistate, l'ente locale dovrebbe garantire il supporto logistico, garantire l'adeguatezza degli ambienti scolastici di propria competenza. "In generale il

rapporto con i comuni e con Città Metropolitana non è un rapporto facile ed io non sono mai pienamente soddisfatto delle condizioni in cui noi lavoriamo. Mi interessa che mi vengano a seminare il prato, che mi aiutino ad allestire bene le aule, poi su come usarli dal punto di vista didattico noi siamo bravissimi” (Davide Basano, dirigente IC Fontana).

## **IL PATTO FA PARTE DI PROGETTI/PROCESSI/RETI PIU' AMPIE?**

no

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

spazi scolastici e strutture degli enti del partenariato, eventuali spazi pubblici individuati per la realizzazione dei “*project work di comunità*”.

### **AZIONI DEL PATTO**

- *word launching*: gli operatori dei consultori sono stati formati dall’Università Bicocca per l’utilizzo di questo metodo e hanno a loro volta formato il corpo docente.

Il metodo prevede la lettura di albi illustrati che parlano di emozioni e conversazioni su quanto letto che stimolino la metacognizione, cioè la capacità di riflettere, e l’ampliamento del lessico.

- *project work di comunità*: laboratori rivolti al target 6-13 attraverso i quali sperimentare materie e strumenti STEM a servizio della comunità. I gruppi classe discutono su problematiche ritenute rilevanti e urgenti, coinvolgendo anche persone al di fuori del gruppo classe, e si attivano per una soluzione che utilizzi tecnologie e materie STEM.

“Una classe aveva fatto un video per far vedere la pericolosità della strada senza strisce vicino la scuola. Hanno fatto un corto e hanno sollevato l’attenzione di sindaco e vigili. Dopo una settimana, c’erano le strisce. Altri ragazzi volevano sistemare un giardino fuori dalla scuola dove passano il pomeriggio, ma questo non l’abbiamo finito per il Covid” (Matteo Villani, cooperativa Il Torpedone).

### **FORME DI FINANZIAMENTO E CONTINUITÀ**

Superkalifeagilisti è stato finanziato dal Bando Nuove Generazioni dell’Impresa Sociale Con i Bambini.

Alla fine del finanziamento, la continuità dell’azione viene demandata agli insegnanti formati che dovrebbero assumere così una funzione da “moltiplicatori”, ma non solo. Dal punto di vista delle risorse è emersa la possibilità di un mix di risorse proprie dei consultori destinate alla prevenzione e alla promozione della salute insieme a risorse per il diritto allo studio che i

comuni possono destinare alle scuole in forma di progetto pre-definito o in forma budget tramite convenzione da destinare a specifici progetti definiti dalla scuola.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID

L'attività del *word launching* è proseguita on line, ma con tempi lenti. Interrotta nel febbraio 2020, è stata ripresa a maggio 2020 e, dopo la pausa estiva, è ricominciata a gennaio 2021 perché prima le scuole erano esclusivamente impegnate a gestire le riaperture.

L'attività online ha coinvolto anche i genitori che manifestavano grande preoccupazione per la reazione dei figli alla pandemia.

I *project work di comunità* hanno subito maggiormente l'effetto del Covid perché sono attività che richiedono interazione tra molte persone e spesso anche in spazi pubblici. I laboratori iniziati prima del *lockdown* sono proseguiti a distanza, mentre i laboratori non ancora iniziati sono stati sospesi. Alcuni laboratori si sono modificati e, in particolare per le ultime classi della secondaria di primo grado, sono stati trasformati in laboratori di strumenti digitali utili per la realizzazione della tesina di fine corso.

Altre attività previste dal progetto non avevano avuto inizio prima della pandemia e risultano bloccate.

### CAMBIAMENTI GENERATI

- Maggiore collaborazione tra operatori dei consultori di comuni diversi.
- “In alcuni territori i nostri consultori vengono considerati quasi come bigotti perché di ispirazione cristiana. Questo progetto ci ha dato l'opportunità di farci conoscere e rivedere il pensiero” (Annalisa Episcopo, Fondazione Fare Famiglia).
- Collaborazione consolidata tra scuole e consultori.
- Relazione migliorata tra insegnanti e alunni, tra genitori e alunni (effetto del *word launching*).
- Diffusione del metodo *word launching* e dunque dell'attenzione alle competenze emotive nei consultori e tra il corpo docente.
- Miglioramento delle competenze legate a materie e strumenti STEM.
- Maggiore consapevolezza della possibilità di incidere su miglioramento delle condizioni di vita del contesto (effetto dei *project work di comunità*).
- Inserimento del *word launching* nel POF dell'IC Fontana.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### reticenze e resistenze delle scuole

Tutte le persone intervistate riportano difficoltà relazionali con alcune scuole e alcuni docenti.

Pare essere molto diffusa la sensazione da parte del corpo docente che queste attività siano cose in più da fare, da gestire, che tolgano tempo allo svolgimento dei programmi.

Inoltre la reazione alla pandemia di diverse scuole è stata una chiusura totale verso l'esterno e una sospensione delle attività con soggetti esterni.

Costruire relazioni fiduciarie aiuta nel corso del tempo a vincere queste reticenze.

“A volte il problema è che loro ci vivono come qualcosa in più da gestire, invece quando scatta che noi possiamo essere utili e che lavorare con le emozioni non è una perdita di tempo, ma che ci guadagnano in qualche modo anche dal punto di vista didattico perché poi i bambini sono tranquilli, sono sereni e dunque lavorano anche meglio e apprendono meglio, se scatta questa cosa diventano più disponibili” (Chiara Angioletti, Fondazione Stein).

“[Gli insegnanti] spesso non considerano competenze da trattare a scuole quelle che non sono strettamente scolastiche, come la gestione delle emozioni, ma è un atteggiamento che sta cambiando anche grazie al momento che stiamo vivendo.” (Davide Basano, dirigente IC Fontana)

### l'idea di scuola

“La differenza la fa lo stile del direttore scolastico, per alcuni il territorio non esiste, per altri non è così. Questo porta a valorizzare nella scuola delle figure diverse e quindi le dinamiche che si costruiscono nel corpo docenti sono diverse, vengono scelti insegnanti che hanno contatti con il territorio” (Nicola Basile, cooperativa Il Torpedone, project manager).

L'idea di scuola della dirigenza scolastica ha un impatto sulla conferma del corpo insegnanti e sulle scelte che esso fa (vedi anche caso Radici, caso Kalsamre, caso Scholè)

### I corsi di aggiornamento

“Il nostro corso di formazione è stato certificato e questo ci ha permesso di inserirci in quel contesto di formazione per docenti. Molti dicevano di essere oberati da corsi di aggiornamento per es. sulla nuova modalità di valutazione” (Chiara Angioletti, Fondazione Stein).

Anche in questo caso torna la necessità di aggiornamenti per il corpo docente relativi a nuove competenze e nuove metodologie più adatte alla contemporaneità. Quando queste possibilità di formazione vengono proposte dalle alleanze educative, pur rispondendo con interesse, i docenti lamentano di essere sovrachiati da altri corsi di aggiornamento che sembrano essere meno utili ai fini delle alleanze educative (vedi anche caso Scholé e caso Radici).



## Soggetti intervistati

Nicola Basile, cooperativa Il Torpedone, project manager

Matteo Villani, cooperativa Il Torpedone, responsabile dei project work di comunità

Davide Basano, dirigente IC Fontana

Annalisa Episcopo, Fondazione Fare Famiglia, coordinatrice consultorio di Binasco

Chiara Angioletti, Fondazione Edit Stein, pedagoga consultorio di Cinisello



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione  CARIPLO  Fondazione Paolo Bulgari

# Fuori Centro (Trentino - aree interne)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Fuori Centro (Trentino - aree interne)

### IN SINTESI

L'alleanza educativa opera in tre Comunità di Valle della Provincia Autonoma di Trento, territorio nel quale non ci sono tassi preoccupanti di abbandono scolastico e anche i livelli delle competenze misurate dai test Invalsi rientrano nella norma. Da uno studio è emersa però nella popolazione scolastica una carenza di competenze non cognitive, soprattutto di quelle legate al capitale sociale e al capitale psicologico.

L'alleanza educativa è formata da 4 Istituti Comprensivi e una scuola ladina, 3 Fondazioni, 5 cooperative, 7 associazioni, 2 enti for profit, una Unione dei Comuni, una Comunità Montana, la Provincia Autonoma di Trento, un ente del servizio sanitario, un ente di ricerca. Il progetto *Fuori Centro* è stato finanziato dall'Impresa sociale Con i Bambini.

L'alleanza punta a migliorare il capitale sociale e psicologico, anche attraverso la creazione e il consolidamento di tre "villaggi educanti", ovvero di comunità educanti in ogni Comunità di Valle. Per farlo ha avviato dei processi di co-progettazione che hanno portato all'attivazione di azioni di rigenerazione urbana e di diverse attività propedeutiche all'allargamento della comunità educante, tra le quali formazione per gli amministratori e percorsi di orientamento mirati a scardinare il destino percepito come già scritto dalla maggior parte della popolazione scolastica residente in territori turistici.

Il caso è interessante perché i processi di co-progettazione sono stati sostenuti e avviati dal CSV Trentino con il supporto dei servizi sociali e dei servizi educativi della Provincia Autonoma di Trento, sperimentando politiche sociali ed educative integrate.

## ANATOMIA

### CHI

L'alleanza educativa è formata da 4 Istituti Comprensivi e una scuola ladina, 3 Fondazioni, 5 cooperative, 7 associazioni, 2 enti for profit, una Unione dei Comuni, una Comunità Montana, la Provincia Autonoma di Trento, un ente del servizio sanitario, un ente di ricerca. Nel dettaglio: Fondazione Trentina per il Volontariato Sociale; NPN-CSV Trentino, Provincia Autonoma di Trento – Dipartimento della conoscenza, Provincia Autonoma di Trento – Dipartimento della salute e della solidarietà sociale, Artico Scs, Associazione Culturale Nettare, Associazione Evo, Azienda Provinciale Per I Servizi Sanitari – Provincia Autonoma di Trento, Community Building Solutions Cbs Srl, Comun General De Fascia, Comune di Castello Tesino, Comunità della Paganella, Comunità Valsugana e Tesino, Cooperativa Oltre Società, Cooperativa Sociale O.N.L.U.S, Fondazione Franco Demarchi, Human Foundation, Ic Strigno e Tesino, Istituto Comprensivo Centrovalsugana, Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado, Istituto Comprensivo Mezzolombardo – Paganella,

L'ancora Società Cooperativa Sociale, Liberamente Insieme per Anffas Trentino, Mart, Neuroimpronta Società Cooperativa Sociale, Non Profit Network – Csv Trentino, Pares, Provincia Autonoma di Trento, Scarian Federica, Scuola Ladina di Fassa, The Hub Trentino Suedtirolo S. C., Uisp Comitato del Trentino, Unione Sportiva Tesino A.S.D., University Social Enterprise.

L'input all'alleanza educativa è arrivato dal CSV Trentino, con il sostegno della Provincia Autonoma di Trento (Servizio per le Politiche Sociali e Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche), successivamente sono state coinvolte le scuole.

## **DOVE**

15 comuni appartenenti a tre Comunità di Valle della Provincia Autonoma di Trento, specificatamente la Comunità Valsugana e Tesino, la Comunità della Paganella e il Comun General de Fascia. Le Comunità di Valle sono enti territoriali che fungono da livello istituzionale intermedio fra i comuni e la Provincia Autonoma di Trento, alla quale afferiscono.

Cinque dei 15 comuni, ubicati nella Comunità Valsugana e Tesino, sono classificati come aree interne, dunque sono comuni caratterizzati da declino demografico e da difficoltà di accesso ai servizi essenziali (scuola, sanità, mobilità). Il territorio lamenta la carenza di spazi di aggregazione giovanile e di opportunità di fruizione culturale.

La Comunità della Paganella e il Comun General de Fascia hanno un'economia basata sul turismo. La stagionalità del turismo si riflette anche sulla stagionalità di offerta culturale, sulla relazione con i genitori impegnati in lavori stagionali e sulle opportunità lavorative territoriali, connesse quasi esclusivamente al settore turistico.

Sebbene non ci siano tassi di abbandono scolastico preoccupanti e i risultati Invalsi dimostrano un elevato livello degli apprendimenti, secondo una indagine condotta dalla Fondazione De Marchi e "acquisita" dall'Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche della Provincia Autonoma di Trento, la popolazione scolastica ha competenze non cognitive carenti, in particolare competenze relative al capitale sociale e al capitale psicologico.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

L'alleanza nasce nel 2016 per la partecipazione al "Bando Adolescenza" dell'Impresa sociale Con i Bambini su iniziativa del CSV Trentino, con il supporto dall'area servizi sociali della Provincia Autonoma di Trento (nella figura della Dottoressa Marilisa De Luca).

Nel 2016 il CSV invita circa 60 soggetti del territorio a due giorni di *brainstorming* per l'avvio della co-progettazione finalizzata alla partecipazione al bando.

Partecipa anche Francesco Pisanu, allora ricercatore della Fondazione De Marchi, portando gli esiti di un'indagine condotta sulle competenze non cognitive della popolazione scolastica (vedi sopra), la quale guiderà la scrittura del progetto. Di lì a poco Pisanu diventerà direttore dell'Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche della Provincia Autonoma di Trento, dando un ulteriore input al processo e facilitando l'ingaggio delle scuole.

Il processo di co-progettazione viene allargato anche ai dirigenti dei servizi sociali territoriali delle 3 Comunità di Valle che, a cascata, organizzano processi di co-progettazione nei territori delle tre Comunità di Valle per costruire il partenariato e definire ulteriormente il progetto.

Tra le organizzazioni facenti parte dell'alleanza educativa ci sono alcuni progressi di collaborazione a geometria variabile. La "chiamata" del CSV arriva infatti a quelle organizzazioni che avevano relazioni pregresse con il centro, ma l'alleanza si allarga territorialmente a nuovi soggetti.

## **OBIETTIVI**

- favorire lo sviluppo di capitale sociale e psicologico nella popolazione scolastica delle tre Comunità di Valle
- favorire la creazione e il consolidamento di alleanze educative stabili nelle tre Comunità di Valle

## **STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE**

L'alleanza educativa cerca di promuovere il metodo della co-progettazione integrata su diversi livelli amministrativi e integrando settori diversi (politiche educative e politiche sociali).

La strategia educativa territoriale sembra esprimersi in questa trasmissione del metodo dal livello provinciale al livello locale, passando per le Comunità di Valle.

La co-progettazione e l'integrazione dovrebbero condurre verso l'innovazione di processi e pratiche educative e sociali.

"Il fatto di aver messo i servizi sociali come coordinatori locali è stato un bene perché ha innovato l'educativa territoriale nel senso che non vedi più il ragazzo come una presa in carico, ma vedi il progetto in un'ottica di prevenzione: faccio delle attività di orientamento scolastico, di educazione all'arte non per ghettilizzare un ragazzo BES, ma per innovare la didattica. E questo è un lavoro che si è potuto fare soprattutto con i sistemi sociali locali, prima con loro, e poi con la scuola. [...] Il nostro metodo è sempre quello: l'invito a persone diverse che appartengono a categorie diverse, tutti gli stakeholder, gli amministratori, le imprese, famiglie, anziani, associazioni e che sono stati invitati a pensare alla comunità educante, al villaggio. Ognuno ha dato delle cose, ha detto delle cose." (Mirella Maturo, CSV Trentino, project manager)

"Siamo entrati in un'ottica di promozione e di servizio sociale che previene, promuove e attiva nuove sinergie, nuove reti. Se non riusciamo a costruire rete e corresponsabilizzare tutti i soggetti del territorio in qualsiasi ambito in cui noi lavoriamo, non riusciamo poi realmente ad intervenire sul territorio. Questa penso sia una cosa di cui tutti ci stiamo rendendo conto e quindi solo rete, alleanze e lavorare insieme permette veramente di fare un salto di qualità" (Marilisa De Luca, Servizio Politiche Sociali, Provincia Autonoma di Trento)

## **RUOLO DELLE SCUOLE**

Alcune scuole hanno partecipato attivamente alla co-progettazione, altre no. In generale le scuole non hanno *leadership* del processo e appaiono più come beneficiarie di progetto.

“La situazione cambia moltissimo da scuola a scuola. Abbiamo avuto situazioni di grandissima partecipazione, con dirigenti e gruppi di insegnanti assolutamente disponibili. Abbiamo avuto altri percorsi in cui c'è stato un grandissimo lavoro di costruzione di fiducia, di riconoscimento. E altri con cui ancora le cose non vanno così bene come si poteva pensare o si sperava. Molto dipende anche dalle esperienze che hanno queste scuole, dal dirigente scolastico, da quanto è aperto a queste innovazioni, a lasciarsi contaminare dall'esterno” (Marilisa De Luca, Servizio Politiche Sociali, Provincia Autonoma di Trento).

“Le scuole in progetti di questo tipo possono rischiare il solito chilché di soggetti che partecipano per mettere a disposizione le “cavie”, quindi studenti, docenti, famiglie ecc., possono correre il rischio di diventare meno partecipi, spettatori di decisioni e scelte fatte da altri. Noi abbiamo cercato in tutti i modi un coinvolgimento che portasse la scuola ad un livello più simmetrico a livello decisionale e di condivisione di risorse” (Francesco Pisanu, direttore Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento).

## **RUOLO ENTI LOCALI**

*ruolo degli enti locali nel progetto*

Alcuni enti locali hanno partecipato ai processi di co-progettazione nelle tre Comunità di Valle, altri sono stati meno partecipi. In generale si sono posti al servizio delle esigenze emerse delle co-progettazioni territoriali (concessione di spazi e mezzi). Agli amministratori locali è stata dedicata una specifica formazione sul tema delle comunità educanti.

*ruolo ideale degli enti locali in un Patto Educativo Territoriale*

Secondo tutte le persone intervistate l'ente locale deve essere presente e deve tenere il coordinamento delle alleanze educative. Il soggetto adatto potrebbe essere un ente sovracomunale della Comunità di Valle per le responsabilità e le funzioni che detiene (sociali in particolare).

## **IL PATTO FA PARTE DI PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

No.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

Spazi scolastici e spazi pubblici delle Comunità di Valle (sentieri, fermate dei bus, spazi comunali dati in concessione a organizzazioni partner).

## AZIONI DEL PATTO

Fuori Centro lavora su “macro gruppi di azioni”:

- La creazione di tre “villaggi educanti”: ogni Comunità di Valle ha avviato un processo di co-progettazione per definire azioni specifiche per la costruzione della comunità educante. La Comun General de Fascia sta lavorando all’apertura di un bar educante, un luogo per l’aggregazione giovanile co-progettato con i giovani e che verrà gestito da giovani in inserimento lavorativo, e ha rigenerato spazi pubblici attraverso la *street art*. Nella Comunità della Paganella la co-progettazione ha portato all’organizzazione di passeggiate educanti in montagna che uniscono percorsi e narrazioni dei giovani e dei diversi componenti della comunità educante. Nella Comunità Valsugana e Tesino, grazie al supporto del Mart, è stata avviato un percorso di rigenerazione urbana attraverso l’arte delle pensiline per l’attesa dei bus. Nei comuni afferenti al Tesino è stata creata dagli anziani “Radio Tesino”.
- Percorsi sportivi e artistici.
- Incontri di *peer education* per rafforzare le competenze genitoriali.
- Percorsi di orientamento scolastico attraverso metodologie innovative: con i due percorsi chiamati “Alternative cv” e “Professione transformer” ragazzi e ragazze hanno avuto modo di entrare in contatto con diversi professionisti e diverse prospettive di lavoro connesse anche alle specificità del territorio. Su richiesta degli insegnanti della Valsugana, a partire da queste particolari attività di orientamento, è nato un corso di formazione ad hoc per gli insegnanti con crediti formativi.  
  
“In questi territori è come se ci fossero dei percorsi scritti [...] quindi è fondamentale lavorare sul tema delle passioni” (Dalia Macii, The Hub Trentino Suedtiroil S. C.)
- Attività di formazione rivolte agli amministratori sul tema della comunità educante.

Il progetto prevedeva anche una sorta di Erasmus attraverso il quale i giovani di ogni Comunità di Valle sarebbero stati ospitati dai giovani delle altre Comunità, ma a causa della pandemia non è stato possibile effettuare questa azione.

## GOVERNANCE

Il progetto si è dotato di una cabina di regia che tutte le persone intervistate indicano come uno strumento indispensabile per la buona riuscita delle azioni e per tenere strette le maglie della collaborazione.

Alla cabina di regia partecipano la project manager (CSV Trentino), i due referenti della Provincia Autonoma di Trento per le politiche sociale ed educative, le coordinatrici territoriali delle tre Comunità di Valle, il responsabile comunicazione e il responsabile economico-finanziario.

“In questi tre anni dunque tutto è stato gestito con questo approccio integrato che abbiamo cercato di trasferire sui territori con le singole attività” (Francesco Pisanu, direttore Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento).

“La cabina di regia è quella che si trova, aggiorna, indirizza, cerca di capire dove ci sono delle problematiche e si attiva, anche su questioni che possono uscire dal progetto.” (Marilisa De Luca, Servizio Politiche Sociali, Provincia Autonoma di Trento)

## **RISORSE E FORME DI FINANZIAMENTO**

Il finanziamento per il progetto Fuori Centro dell'Impresa sociale Con i Bambini è in fase di chiusura e l'alleanza educativa ha inviato una proposta progettuale per un altro bando dell'Impresa sociale Con I Bambini, aggiungendo altri territori al partenariato.

La speranza della continuità viene riposta nella trasmissione avvenuta del metodo di co-progettazione. Inoltre, molte scuole hanno richiesto alla cooperativa The Hub Trentino e SudTirolo di continuare con le attività di orientamento perché sono state particolarmente gradite.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

Alcune attività sono state interrotte per il *lockdown* e poi riprese, altre non sono state fatte come l'erasmus tra le 3 Comunità di Valle. Alcune attività, come quelle di orientamento, sono state allungate.

### **CAMBIAMENTI / RISULTATI GENERATI**

- Creazione e rafforzamento di reti territoriali.
- Maggiore propensione alla collaborazione da parte degli enti locali.
- Diffusione del metodo della co-progettazione.
- Spazi rigenerati (pensiline, bar educante).
- Orientamento dei Piani di zona in fase di redazione.



## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### reticenze e resistenze della scuola

“Perché poi quella che non riesce a fare l'alleanza con il territorio è proprio la scuola. Fanno fatica. Io qui ho trovato molta fatica territoriale” (Mirella Maturo, CSV Trentino, project manager).

Queste parole della project manager riecheggiano nella voce di quasi tutti i soggetti intervistati. Queste difficoltà sono attribuite prevalentemente al *turn over* delle figure dirigenziali.

“Questo progetto sta andando bene perché dall'inizio tra gli *stakeholder* c'erano 10 docenti. Sono questi 10 docenti che adesso portano avanti il progetto dentro la scuola. E anche i dirigenti c'erano, erano stati invitati. Questo fa la differenza: quanto li ingaggi all'inizio” (Mirella Maturo, CSV Trentino, project manager).

Nonostante l'ingaggio di questi docenti, dalle interviste emergono comunque delle resistenze da parte del corpo insegnanti.

“I docenti che rincorrono i programmi, che fanno da una vita lo stesso programma e credono che se non fanno una paginetta il mondo cade a pezzi. Oggi siamo in un mondo in cui non serve più così tanto la paginetta sul dato autore... è essere pedine di un sistema di programmazione e di tradizione” (Cristina Donei, ex docente ex procuradora, consigliera comunale).

### resistenze dei genitori

Alcuni genitori hanno considerato il coinvolgimento nel progetto come qualcosa che avrebbe ghettizzato o etichettato i propri figli.

“Alcune famiglie recepiscono il progetto come qualcosa che ghettizza. E' successo con 4 famiglie che non hanno accolto la *privacy* per partecipare alla sperimentazione. Magari il professore l'aveva identificato perché è un ragazzo che non sa stare in classe, che è sempre solo il pomeriggio, per avvicinarlo a quelle competenze non cognitive della socializzazione. Queste sono state le difficoltà territoriali, strutturali, dovute alle aree interne (Mirella Maturo, CSV Trentino, project manager).

### la necessità e la difficoltà di un intervento integrato

L'azione dell'alleanza è fortemente connotata dal concetto di integrazione, di settori, di politiche, di risorse umane. L'input all'azione integrata è incarnato nella collaborazione strettissima nel progetto tra i servizi sociali e i servizi educativi della Provincia Autonoma di Trento. Questa collaborazione viene vista come una volontà tecnica e politica legata alla volontà individuale delle persone coinvolte.

“Dall’esperienza che ho avuto io, queste dinamiche sono collegate all’aspetto delle idee, delle risorse per realizzarle, e poi c’è anche l’aspetto delle persone e quindi è anche una vicenda di tipo culturale. [...] Se l’azienda sanitaria fa un intervento sulla dispersione scolastica è inutile, non perché lo facciano loro, ma se non coinvolge la parte educativa... Viceversa se vuoi fare un intervento sui bisogni educativi speciali e ti occupi solo della parte educativa e non di quella sociale/sanitaria stai facendo una mezza cosa allo stesso modo. Questa tendenza ad avere la necessità di avere un *ownership* sui progetti e sulle specificità è il vincolo che ho visto più frequentemente alla diffusione di approcci di questo genere perché si dà per scontato che ci debba essere una leadership di contenuto, ma non è detto che sia così. [...] Noi ci siamo resi conto che le cose funzionano se si fanno così. In questo ha aiutato molto la “Cabina di regia” del progetto che ci ha reso più simmetrici e paritari nelle scelte, perché ognuno di noi può riempire degli spazi ma non altri e il fatto di poterli riempire insieme è l’elemento più utile in queste situazioni [...] Abbiamo sperimentato una governance che mi piace definire “laica” e ce ne siamo accorti negli incontri frequenti fatti con le Comunità di Valle. Il fatto di non essere portatori di istanze di tipo ideologico politico o di parte, ma di istanze di tipo tecnico e di supporto nell’ambito sociale ed educativo secondo me ci ha reso più accessibile [...] credo che sia stato positivamente percepito il fatto che eravamo lì non per curare gli interessi di qualcuno ma della collettività e questo ha reso le cose molto più semplici (Francesco Pisanu, direttore Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento).

## le relazioni di fiducia

Più persone intervistate hanno sottolineato l’importanza delle pregresse relazioni di fiducia tra persone per la costruzione e l’allargamento delle comunità educanti.

Inoltre, la presenza e l’*endorsement* del Servizio Politiche Sociali e delle Politiche Scolastiche ha fatto radicare territorialmente il lavoro con più facilità.

## le competenze

Marilisa De Luca, del Servizio Politiche Sociali della Provincia Autonoma di Trento, ha messo in luce come elemento problematico la mancanza di persone sui territori capaci di facilitare dei processi co-progettazione. Dunque, l’intenzione politica di diffondere questo metodo di lavoro e la volontà che siano soggetti locali a facilitarlo, si scontra con la carenza di competenze locali.

il tempo lungo della co-progettazione viene visto come elemento critico

## Soggetti intervistati

Mirella Maturo, Non profit network-CSV Trentino, project manager

Francesco Pisanu, direttore Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Provincia Autonoma di Trento

Marilisa De Luca, Servizio Politiche Sociali, Provincia Autonoma di Trento

Alessandra Voltolini, Comunità di Valsugana e Tesino

Cipriana Tomaselli e Paola Rasom, Comunità Val di Fassa

Laura Mocini, Comunità della Paganella

Dalia Macii, cooperativa The Hub Trentino Sud Tirolo

Cristina Donei, ex docente ed ex Procuradora Val di Fassa



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPOLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# Scholè

## (Padova - area urbana)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

**ALLEGATO 1**

## Scholè (Padova - area urbana)

### IN SINTESI

Il caso Scholè ha luogo nel quartiere Arcella di Padova, un quartiere multietnico dove vive un terzo della popolazione straniera dell'intera città.

Il quartiere è caratterizzato da condizioni diffuse di povertà assoluta e relativa, da povertà educativa (abbandono scolastico, disuguaglianze di accesso ai servizi culturali ed educativi), dalla presenza di criminalità organizzata con i minori stranieri che diventano spesso vittime di economie criminali forzate.

L'alleanza educativa è formata da 2 istituti scolastici, 7 organizzazioni del terzo settore, Comune e Università di Padova. Si è costituita per partecipare al bando "Un passo avanti" dell'Impresa Sociale Con i Bambini. Il seme di questa alleanza è la pregressa e consolidata collaborazione tra l'Istituto Valle e la cooperativa sociale Cosep.

Le organizzazioni e le scuole collaborano per la creazione di spazi pubblici di aggregazione giovanili, per allargare le possibilità di accesso all'offerta educativa e culturale in particolare a ragazzi a rischio di abbandono scolastico.

Il lavoro dell'alleanza si inserisce in un contesto ricco di organizzazioni di cittadinanza attiva, con l'ente locale che spinge verso la creazione di alleanze territoriali.

Scholè vuole sperimentare un modello di scuola aperta che diventa spazio di comunità e soggetto propulsore per la rigenerazione urbana e lo sviluppo di comunità.

La pandemia ha rallentato diverse attività e dunque è ancora difficile osservare dei cambiamenti riconducibili direttamente all'alleanza.

L'alleanza si sostiene con risorse economiche che derivano da bandi di enti erogatori pubblici e privati.

Il caso risulta interessante per il tentativo di costruzione di un modello di scuola nuovo e aperto in un contesto fortemente problematico.

## ANATOMIA

### CHI

Cosep Cooperativa sociale;

Istituto di Istruzione Superiore Giovanni Valle (Liceo artistico grafica, liceo artistico audiovisivo/multimediale, Tecnico Grafica e Comunicazione, Tecnico Economico Turistico, Professionale servizi culturali/spettacolo), circa 800 alunni;

ICS Briosco, scuola secondaria di primo grado, circa 250 alunni;

Equality cooperativa sociale;  
Centro Servizi Volontariato di Padova;  
Comune di Padova;  
associazione TechStation;  
cooperativa Sestante;  
associazione Domna;  
associazione Terracrea;  
Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della socializzazione dell'Università di Padova;  
Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Padova (ente valutatore).

## **DOVE**

Il quartiere Arcella di Padova è caratterizzato da una percentuale di cittadini stranieri al di sopra della media comunale. Accoglie infatti un terzo dell'intera popolazione straniera residente in città.

Si tratta di un quartiere multietnico con un'alta concentrazione di fenomeni sociali quali: la presenza della criminalità organizzata (è una delle piazze di spaccio più importanti del Nord Est); la concentrazione di famiglie e minori migranti anche di seconda generazione; prostituzione "indoor" (in particolare di donne migranti); povertà educativa che si manifesta in particolar modo con l'abbandono scolastico e la carenza di opportunità di accesso a servizi educativi e culturali; elevata presenza di minori stranieri non accompagnati che vivono in uno stato di abbandono e povertà (in case occupate o tra le travi della tettoia) e diventano vittime di economie criminali forzate.

Le scuole rilevano una forte riduzione della frequenza dei ragazzi stranieri nel passaggio dalle scuole secondarie di primo grado (20% sul totale iscritti) a quelle di secondo grado (9%). Le origini migranti e lo status socio-economico di molte famiglie incidono inoltre sulle possibilità dei/le figli/e di fruire di stimoli ricreativi e culturali.

Si tratta di un quartiere relativamente giovane: nel Comune ha il tasso di natalità più alto (8,38% rispetto a 7,15% di media) e di mortalità più basso (9,29% rispetto alla media del 12,09%).

Il quartiere è inoltre caratterizzato dalla presenza di vuoti urbani o spazi pubblici inutilizzati e da un'elevata presenza di attivismo civico.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

L'alleanza educativa è attiva in questa conformazione dal settembre 2020 attraverso il progetto *Scholè* finanziato dal bando *Un passo avanti* dell'impresa sociale Con i Bambini, ma diverse organizzazioni hanno pregressi di collaborazione a geometria variabile.

In particolare, l'Istituto Valle e Cosep Cooperativa Sociale, con il progetto *Arcella In & Out* finanziato dal Mibac, hanno avviato nel 2019 un processo di rigenerazione urbana di uno spazio pubblico dell'Arcella, oggi vissuto come spazio di aggregazione e come “*open air art-gallery*” per le opere degli studenti dell'Istituto Valle e anche per artisti e ragazzi che non frequentano le scuole dell'alleanza educativa.

Anche Cosep Cooperativa Sociale e la Cooperativa Equality hanno pregressi di collaborazione nell'ambito dell'accoglienza dei migranti; la Cooperativa Sestante e la Cooperativa Equality hanno lavorato insieme a progetti di rigenerazione urbana in altre aree di Padova; il Centro Servizi Volontariato di Padova e la cooperativa Equality collaborano stabilmente.

## **OBIETTIVI**

- Maggiore protagonismo di minori tra 11 e 17 anni.
- Riduzione dell'abbandono scolastico.
- Incremento dell'offerta di servizi culturali ed educativi.
- Creazione di spazi pubblici di aggregazione.

## **“STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE”**

“L'intervento mira a favorire un maggiore protagonismo di minori tra gli 11 e i 17 anni, famiglie ed enti locali attraverso la sperimentazione di un modello di scuola di comunità. Si intende tenere aperti oltre l'orario consueto due istituti scolastici, rendendoli centri di trasformazione del quartiere” (dalla scheda progetto). Scholé promuove il modello della Scuola di Comunità (Community School Model) attraverso l'ampliamento dell'offerta degli Istituti Valle e Briosco. Le due scuole vogliono diventare dei luoghi aperti in cui anche i giovani non iscritti a scuola possono trascorrere il loro tempo, partecipare a laboratori, rafforzare le competenze relazionali e produrre trasformazioni nella comunità attraverso azioni di rigenerazioni urbana”.

“Riposizionare la scuola al centro della comunità educante e farla godere di nuova e altra fama” (Barbara Maculan, Cooperativa Equality).

## **RUOLO ENTI LOCALI**

### *ruolo degli enti locali nel progetto*

Il Comune di Padova è formalmente partner di Scholé “ma stiamo cercando di definire cosa fa” (Claudio Gramaglia, project manager). L'idea è che il Comune fornisca dati anagrafici e, tramite i servizi sociali, segnali ragazzi come potenziali beneficiari del progetto. Inoltre, nell'ambito delle azioni di rigenerazione urbana, il Comune dovrebbe dare il supporto necessario (autorizzazioni, elettricità e attrezzature, come già fatto per il progetto *Arcella In & Out*).

“E’ una amministrazione molto ricettiva, ma è un pachiderma lentissimo, fa fatica a comunicare tra settori” (Barbara Maculan, cooperativa Equality).

Il Comune di Padova dal 2006 ha avviato nel quartiere un “Tavolo di coordinamento Territoriale” che intende aggregare i soggetti attivi sul territorio per favorire lo sviluppo di progettualità comuni. Dalle persone intervistate viene riconosciuta l’importanza di questo tavolo e l’impulso all’aggregazione che esso genera.

### *ruolo ideale degli enti locali in un Patto Educativo Territoriale*

Secondo gli intervistati, l’ente locale deve far parte dell’alleanza educativa perché ha competenze e responsabilità su scuola, servizi sociali, arredo urbano.

Secondo Barbara Maculan della cooperativa Equality, la governance dei Patti Educativi Territoriali potrebbe ispirarsi a quella dei progetti anti-tratta che prevedono il 50% di soggetti pubblici e il 50% di soggetti privati. “La governance a trazione pubblica sarebbe un fallimento” (Barbara Maculan, cooperativa Equality).

Anche il Professore Andrea Sarno dell’Istituto Valle e il project manager Claudio Gramaglia, immaginano una pubblica amministrazione presente, che facilita, ma che condivide il processo di *governance*.

“Il rischio, se la macchina comunale tenesse le fila, è che i tempi si allungherebbero in modo esponenziale” (Prof. Andrea Sarno, Istituto Valle).

“Questo il ruolo che dovrebbe avere: facilitare l’azione” (Claudio Gramaglia, project manager).

## **RUOLO DELLE SCUOLE**

L’Istituto Valle è il fulcro delle azioni dell’alleanza educativa. Scuole e terzo settore sembrano dunque cooperare in sinergia e orizzontalmente. Le scuole non sono “beneficiarie” delle azioni, ma sono attivamente coinvolte nel disegno e nell’attuazione delle azioni.

## **SCHOLÈ FA PARTE DI RETI PIÙ AMPIE?**

Quasi. La collaborazione con altri soggetti del territorio, oltre quelli inseriti nell’alleanza, è prevista come azione di progetto e risulta *in progress*.



## SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE

### SPAZI / LUOGHI

L'alleanza educativa opera nei plessi scolastici dell'Istituto Valle e dell'Istituto Briosco, per le strade e nei luoghi di aggregazione del quartiere, negli spazi da rigenerare individuati dai giovani e dagli abitanti.

### AZIONI DEL PATTO

- **educativa di strada** - “con l'educativa di strada portiamo nuovi stimoli ai ragazzi e diamo loro adulti di riferimento che non sono i genitori, le famiglie o persone del mondo scolastico” [...] L'educativa di strada intercetta delle cose, ma non può fare tutto da sola, quindi è necessaria la relazione con la scuola, i servizi sociali ecc.” (Alice Damiani, Cosep). L'educativa di strada viene utilizzata per “intercettare” ragazzi fuori dal circuito scolastico, dar loro la possibilità di accesso ai servizi e ai laboratori offerti da Scholé, viene utilizzata anche per prevenire l'uso di sostanze stupefacenti e per l'educazione sessuale. Inoltre attraverso l'educativa di strada si attivano anche altre organizzazioni non facenti parte di Scholé: “Chiediamo ai ragazzi cosa vogliono fare e, in base alle loro risposte, si attivano le altre organizzazioni per fare cose come murali o contest di rap o tornei di calcio” (Alice Damiani, Cosep).
- **approfondimenti tematici** rivolti a ragazzi, insegnanti e genitori. Erano previsti di presenza, a scuola, nel pomeriggio e invece sono stati fatti online. Il tema affrontato sino ad oggi è stato quella della violenza (bullismo, violenza di genere e giustizia riparativa).
- **azioni di rigenerazione urbana**: è in corso una indagine, svolta tramite questionario dall'Università di Padova, che sta coinvolgendo abitanti e studenti per individuare gli spazi da rigenerare. Una volta elaborati i risultati, verranno organizzati dei focus group con ragazzi, abitanti, esercenti e associazioni e si capirà insieme cosa fare, per esempio arredi urbani come già avvenuto con il progetto Arcella In & Out.  
“I giovani hanno bisogno di spazi liberi e aperti, dove riunirsi in sicurezza” (Claudio Gramaglia, project manager).
- **realizzazione di un'analisi di rete** (Network Analysis) per conoscere le caratteristiche della rete di soggetti operanti nel quartiere rispetto al target di riferimento. L'obiettivo è conoscere il grado di coesione della rete e utilizzare l'analisi come strumento di valutazione per migliorare l'efficienza e l'efficacia della rete stessa. Questa azione si collega all'intenzione di rafforzare la cooperazione con altre reti e organizzazioni che operano nel quartiere.
- **laboratori artistici ed espressivi** all'interno dell'Istituto Valle, di fotografia, di montaggio video, laboratorio musicale con sala di incisione, laboratorio di stampa 3d. Laboratori aperti nel pomeriggio a tutti i giovani del territorio, ma per ora, causa Covid sono stati frequentati solo dagli studenti. “Dobbiamo fare in modo che i laboratori

interagiscano [...] in questo modo apprendono altre competenze, diverse da quelle che si apprendono con la didattica frontale” (Prof. Andrea Sarno, Istituto Valle).

- **sportello di ascolto e mediazione sociale** da fine 2020, per i ragazzi e i genitori. La scuola fa pubblicità ed è rivolto all'ICs Briosco (secondaria di primo grado).

## **RISORSE E FORME DI FINANZIAMENTO**

Le fonti di finanziamento sono bandi di erogatori pubblici e privati (Con i Bambini, Mibac).

Le risorse ritenute fondamentali per un'alleanza educativa, oltre a quelle economiche, sono le risorse umane cioè professionisti pagati il giusto e regolarmente. Altra risorsa ritenuta rilevante è la formazione dei docenti.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

Alcune azioni non sono state attuate durante il *lockdown*, come l'educativa di strada, altre sono state rimodulate. Ad esempio, i focus tematici, che dovevano essere in presenza, sono stati fatti *on line*; i laboratori nell'Istituto Valle dovevano essere aperti a tutti i giovani, anche quelli non iscritti a scuola, ma per le restrizioni del Covid sono stati rivolti solo agli studenti della scuola.

### **CAMBIAMENTI GENERATI / RISULTATI**

I risultati più visibili sono gli spazi rigenerati con il precedente progetto *Arcella In & Out*, il seme di questa alleanza.

Secondo le persone intervistate, è ancora troppo presto per osservare altre tipologie di cambiamenti generati dal progetto Scholè. Rilevano comunque evidente interesse da parte dei giovani alle attività proposte e una crescente percezione da parte dei giovani di poter incidere sullo sviluppo della città.

## **ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE**

la povertà educativa multifattoriale e l'importanza di azioni rivolte anche alle famiglie

“Se non avessimo lavorato anche con gli insegnanti e la famiglie l'azione sarebbe stata monca” (Barbara Maculan, cooperativa Equality).

la difficoltà di un'azione continua

“I progetti con inizio e fine rendono difficile la continuità” (Claudio Gramaglia, project manager).

## sottodimensionamento dell'organico amministrativo della scuola

“Volevamo partecipare ad un PON, ma la segreteria ci ha detto che se facciamo anche questo ci picchiano perché l'impegno amministrativo è già troppo elevato e gravoso. Ci sono opportunità, ma a volte le regole di rendicontazione sono complesse e gli organici amministrativi sono gravati e anche a volte non preparati ad una nuova idea di scuola. Noi abbiamo una segreteria che ci sostiene, ma sono in affanno” (Prof. Andrea Sarno, Istituto Valle).

## i corsi di aggiornamento per docenti non propongono una formazione utile alle alleanze educative

*i corsi di aggiornamento preparano i docenti a queste attività?*

Non sempre. Molti corsi sono per l'acquisizione di nuove tecnologie, per esempio sul registro elettronico (Prof. Andrea Sarno, Istituto Valle).

## i partenariati di progetti complessi come test per la formalizzazione di un patto educativo di comunità

“Stiamo pensando adesso di fare un patto di comunità” (Prof. Andrea Sarno, Istituto Valle).

## Soggetti intervistati

Claudio Gramaglia, Cosep, Project manager

Professore Andrea Sarno, Istituto Valle

Beatrice Maculan, Cooperativa Equality

Alice Damiani, coordinatrice educativa di strada



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione  CARIPLO  Fondazione Paolo Bulgari

# Co.Di.C.E. Connessioni Di Comunità Educanti (Genova - area urbana)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti  
Un'Indagine Esplorativa**

**Rapporto di ricerca**

**ALLEGATO 1**

## Co.Di.C.E. Connessioni Di Comunità Educanti (Genova - area urbana)

### IN SINTESI

Il progetto, finanziato dall'Impresa sociale 'Con i Bambini', coinvolge numerosi soggetti/partner, dentro e fuori la città metropolitana di Genova. Obiettivo cardine del progetto è facilitare e stimolare comunità educanti attraverso la sperimentazione della figura del facilitatore, una figura ponte tra scuola e territorio.

Pur mantenendo uno sguardo complessivo sul progetto, l'approfondimento ha interessato uno dei municipi coinvolti, la Media Val Bisagno, un territorio di confine, fragile, con problemi sociali e ambientali. È stato strategico il lavoro di co-progettazione con le scuole, tuttavia, trattandosi di un progetto con un partenariato ampio, il coinvolgimento degli istituti scolastici non sempre è stato facile in tutti i territori. In ogni caso, la figura di mediazione ha permesso di attrarre altri soggetti territoriali, creare ponti con le istituzioni municipali, con i servizi sociali e con i comitati, spesso sganciati dall'azione nelle scuole ("la presa in carico"). Allo stesso modo, l'obiettivo di lavorare sui beni comuni ha permesso di individuare un luogo nel quale portare avanti azioni di attivismo e responsabilità.

I/le ragazzi/e individuano i giardini pubblici Marsano come spazio di azione, uno spazio comune da rigenerare. I giardini pubblici sono molto utilizzati dai ragazzi, rappresentano uno spazio di relazioni: si consumano conflittualità, anche di difesa dello spazio da possibili privatizzazioni. Lo spazio pubblico è luogo nel quale rendere visibili dinamiche e azioni migliorative, dare concretezza alla responsabilità dei ragazzi, agganciare e coinvolgere famiglie, allargare i gruppi.

Con la pandemia si è rafforzato il rapporto di fiducia con le scuole, soprattutto lì dove si era costruito un buon gruppo di lavoro. Inoltre, il coordinamento del progetto, con il coinvolgimento del soggetto valutatore nel percorso di attuazione (valore riflessivo), sta facilitando la capacità di lavorare per obiettivi comuni, cosa non scontata in progettualità che prevedono partenariati ampi.

La dimensione municipale è quella ideale, dove progettare strategie e politiche a lungo termine, con il coinvolgimento di figure chiave e con la necessaria attivazione di un Tavolo cittadino, di governo e proposta, sui temi della povertà educativa.

## ANATOMIA

### CHI

4 Comuni.

9 Municipi.

9 Centri servizi.  
Regione Liguria.  
10 IC.  
1 Azienda sanitaria Regionale.  
12 tra cooperative e associazioni.

Nel percorso sono stati coinvolti anche i Servizi sociali del comune, nella loro articolazione delle Ats territoriali.

## **DOVE**

Il progetto coinvolge comuni diversi (Genova Arenzano, Genova, Rapallo, Sori, Zoagli), ma l'approfondimento riguarda in modo particolare l'esperienza in corso nel municipio IV "Media Val Bisagno", con il Comitato Amici San Gottardo- Giardini Marsano e l'IC Staglieno dove il corpo docenti ha collaborato attivamente in fase di progettazione e attuazione. Lì dove pertinente, si farà riferimento a riflessioni sul progetto complessivo. Si tratta di un territorio molto esteso, collinare, a bassa densità di popolazione. È un'area vasta, uno dei nove municipi del comune di Genova, con 55mila abitanti: confina con il comune di Bargagli e arriva fino a piazza Marassi. È un territorio particolare, una valle con una storia partigiana e con rilevanti problemi di carattere ambientale.

Nell'area, inoltre, ci sono problemi di mobilità con la sola presenza di due linee di trasporto pubblico locale. C'è molto verde e i ragazzi si vedono nei giardini pubblici o nelle piazzette. Il progetto lavora su contesti/municipi diversi con problemi di povertà educativa. Dove sembra che vada tutto bene ci sono situazioni di difficoltà, come a Rapallo, zona esclusiva con popolazione straniera e forti disuguaglianze tra studenti.

Le tradizionali suddivisioni in quartieri del territorio della Media Val Bisagno (Struppa, Staglieno, San Gottardo, Molassana) sono l'ambito di lavoro della mediazione che Co.Di.Ce. sta realizzando. I giardini nei quali si stanno sperimentando azioni di recupero e partecipazione sono a San Gottardo, una porzione di settemila abitanti della Media Val Bisagno.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Co.Di.C.E nasce nel 2018 in risposta bando Con i Bambini - Nuove Generazioni. La progettualità si sviluppa sulla base di una grande scommessa: fare esperienza di rete vera partendo dai servizi socio educativi per minori di tutta la città metropolitana. In ogni municipio di Genova si trovano i centri servizi per la famiglia che comprendono diversi servizi diurni per minori (centri socio-educativi, l'educativa domiciliare, centri di aggregazione). Sono sempre stati dei servizi territoriali ma raramente sono stati coinvolti in progettualità comuni. La sfida è stata quella di creare un progetto comune sulla povertà educativa in co-progettazione con le scuole dei vari territori, fare esperienze nuove e attivare reti. Emerge, tuttavia, una criticità legata al partenariato ampio, all'interno del quale è difficile seguire le singole connessioni.

Molte associazioni collaboravano e il tentativo è stato quello di costruire una comunità educante, con l'ente locale e le scuole. Il percorso sta funzionando bene, in termini di riconoscimento dei servizi sociali/educativi all'interno di una progettualità e di una strategia educativa.

## **PERCHÉ / FINALITÀ**

Sostegno e valorizzazione della comunità educante (famiglie, scuole, territorio, agenzie socio-educative) per creare e facilitare connessioni capaci di attivare capacità di cura dei beni materiali e immateriali (cura dei beni e sviluppo competenze cognitive).

## **STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE**

Il lavoro chiave è stato quello di co-progettazione con le scuole, una per municipio; coinvolgere le istituzioni per sperimentare un modo di lavorare diverso. Nella co-progettazione è stato definito un quadro logico su cosa fare con il contributo di tutti i partner, sono stati individuati obiettivi, attività e indicatori di contrasto alla povertà educativa. La stretta collaborazione con le scuole, già in fase progettuale, è stato un elemento innovativo.

In tutti i territori interessati dal progetto è stata fatta un'analisi dei bisogni delle scuole su curricolare ed extracurricolare con il metodo della facilitazione, che ha consentito di creare un clima di collaborazione (anche se in alcuni istituti c'è stata più resistenza).

In Media Val Bisagno l'azione dei facilitatori ha consentito di creare un gruppo di docenti attivi. In ogni istituto si sono svolte riunioni preliminari con 10 insegnanti: da qui si sono pensati dei laboratori sulle emozioni, la gestione del conflitto, lo *storytelling* (realizzati a novembre 2019).

Dai primi scambi i facilitatori intuiscono che i ragazzi frequentano molto i giardini Marsano a San Gottardo, da qui si pensa di avviare un percorso di cura e di rigenerazione urbana. Per farlo, ci si avvicina al Municipio con un percorso di concertazione, attività di cura e rigenerazione. I facilitatori ingaggiano l'associazione che "gestisce" il parco, si realizzano dei sopralluoghi nei giardini per capire di cosa c'è bisogno. I ragazzi diventano così parte attiva del progetto con la pittura delle panchine, la sistemazione della rete metallica del campo di calcio. Si realizza un laboratorio sui beni comuni in due centri servizi (Labsus ha realizzato la formazione teorica).

## **RUOLO DEGLI ENTI LOCALI**

Il progetto ha avuto come partner il Comune di Genova e altri comuni limitrofi (Rapallo, Sori, Arenzano), la Regione Liguria e Alisa (azienda sanitaria ligure), che accentra su di sé le attività di supporto tecnico e scientifico a favore del Dipartimento Salute e Servizi Sociali, inclusa la formazione nelle scuole con i docenti sulla prevenzione. Co.Di.C.E, inoltre, è diventato un ponte soft tra singoli casi e assistenti sociali, grazie al quale i servizi sociali sono riusciti ad agganciare le scuole. Il progetto è stato presentato in commissioni miste e i servizi sociali lo hanno utilizzato.

Il rapporto con i Municipi (sezioni territoriali del comune di Genova) è stato diversificato a seconda dei territori: in alcuni casi, come nella Media Val Bisagno, il Municipio ha avuto un ruolo attivo sia dal punto di vista politico di collaborazione al progetto sia nell'intervento pratico e concreto. In altri casi, invece, nonostante il progetto sia stato accolto con grande interesse, il rapporto è stato più difficile e meno collaborativo.

## **RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI**

Il ruolo delle associazioni è da ricondurre all'ampiezza della rete e del partenariato.

## **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Sì, ampliamento delle reti grazie alla figura del facilitatore/animatore.

La capacità generativa di Co.Di.C.E è l'effetto moltiplicatore dei progetti, grazie al ruolo e al riconoscimento del facilitatore. Co.Di.C.E ha ispirato altri progetti sul concetto di rete e di comunità, ma c'è molto da fare nella prospettiva dei Patti educativi. "La vera facilitazione prevede che chi ne applica i metodi li abbia prima sperimentati in prima persona. Credo che buona parte dell'efficacia della facilitazione derivi da questo: solo dopo aver sperimentato il cambiamento dentro di sé è possibile condividerlo con gli altri" (Caterina Rizzo).

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

Nell'esperienza progettuale in Media Val Bisagno gli spazi sono quelli aperti, come il giardino pubblico individuato dai ragazzi (Giardini Marsano) e sul quale si stanno realizzando azioni di attivazione e responsabilità. Gli spazi aperti, inoltre, in presenza di facilitatori, hanno permesso l'aggancio delle famiglie e l'aggregazione/imitazione di altri giovani. I gruppi si sono allargati mentre il coinvolgimento dell'associazione territoriale che si occupa della cura dei Giardini è stato fondamentale.

Il lavoro sugli spazi pubblici ha coinvolto Labsus (azione formativa sui patti di collaborazione) ma anche il Municipio, che ha fornito risorse tecniche per sostenere l'azione e rispondere alle varie esigenze del progetto.

### **AZIONI DEL PATTO**

L'attività propedeutica di definizione della tipologia dei bisogni dei ragazzi definita del progetto Co.Di.C.E ha facilitato la messa a punto di attività laboratoriali specifiche, pensate in relazione a tali priorità.

Le linee di azione sono 4:



1. Formare e attivare una figura professionale, un facilitatore di comunità educante, educatore e facilitatore di rete che lavorino a stretto contatto con i Municipi. Sono stati coinvolti esperti di facilitazione, una *équipe* trasversale su Genova di 15 facilitatori.
2. Azioni a supporto delle competenze cognitive di ragazzi in dispersione, con co-progettazione declinata nei singoli IC.
3. Attività in orario scolastico ed extrascolastico a sostegno dello sviluppo delle competenze cognitive: lavoro di relazioni su affettività e socialità, percorsi per ragazzi e famiglie (bullismo).
4. Lavoro sui beni comuni: scuole e famiglie in azioni di co-progettazione di spazi comuni della comunità educante.

Ogni azione è stata declinata da facilitatori nei singoli municipi e nelle scuole. L'organizzazione predisposta nella Media Val Bisagno ha previsto la presenza di 1 referente territoriale di progetto, 1 facilitatrice con funzione di mediazione tra le comunicazioni, 7 conduttori di laboratori esperti in diverse discipline.

I laboratori attivati sono stati: laboratorio di gestione del conflitto e laboratorio sulla gestione delle emozioni, con l'obiettivo generale di sostegno alle competenze relazionali e affettive dei ragazzi. La proposta di vivere il conflitto come parte della relazione umana, non da evitare ma semmai da incanalare in forme di confronto critico e di ricerca di soluzioni mediative, ha costituito l'asse portante delle proposte. Nell'ambito di questi interventi, sono stati proposti ai ragazzi momenti specifici nei quali riflettere sull'importanza e il ruolo delle emozioni nella gestione delle relazioni tra pari e con gli adulti.

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

La sostenibilità dell'ETS è legata alla sostenibilità del progetto, e viceversa.

Il progetto prevede un coordinamento (budget) di progetti, ampi e reticolari che hanno bisogno di molto tempo e le cooperative non sempre hanno forza-capacità per accedere a risorse. La valutazione, prevista in fase di avvio e durante il percorso, ha permesso di individuare alcuni di questi nodi problematici.

## **GOVERNANCE**

La collaborazione con l'ATS è stretta, al di là del progetto. Ogni territorio ha un referente di Co.Di.C.E (è anche il coordinatore del centro servizi territoriale, gestito da ETS), che si riunisce nel comitato di gestione. Il coordinamento è affidato al capofila. I municipi sono stati coinvolti nell'aspetto tecnico/pratico.

Il ruolo del valutatore è stato importante nel seguire tutto il processo e nel restituire un'analisi e una visione complessiva. In particolare, la valutazione ha avuto un ruolo importante sin dall'inizio del percorso, con la partecipazione alle attività della cabina di regia a fianco del soggetto capofila. Questo ha permesso di modificare il disegno progettuale e di valutazione sulla base delle difficoltà e delle esigenze emerse nel corso del tempo.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

La progettualità nasce nel 2019, con un percorso di co-progettazione durato fino a settembre. Successivamente sono partiti i laboratori, bloccati dalla pandemia. Dopo un primo sconforto, il coordinamento ha mantenuto la tenuta e la coesione, rispettando prassi e protocolli sanitari. Le scuole si sono sentite libere di chiedere una mano in modo diversificato, "e questo non era scontato". I facilitatori diventano un punto di riferimento e si è creata fiducia grazie al lavoro pregresso di co-progettazione. Sono stati avviati percorsi, anche individuali, di sostegno ai ragazzi "persi in dad". Un lavoro continuato anche durante l'estate perché molti studenti sono stati promossi, ma con grandi lacune. "Non era la mission del progetto ma era necessario farlo".

A settembre 2020 si attiva l'azione sui beni comuni in esterno, sull'uso dei giardini in modo sociale e ludico. Facilitare il vissuto nelle piazze non è stato facile, tra preoccupazioni, negazionisti, risse, tensioni. I facilitatori hanno gestito relazioni in spazi aperti, su richiesta delle scuole e delle associazioni. Da qui, c'è stato l'aggancio di famiglie e studenti su progetti di cura dei beni comuni (murales, sentieri, percorsi).

Dove c'era collaborazione/stima precedente tra scuole/educatore, come nel caso della Media Val Bisagno, il contatto è stato facile e durante la pandemia gli insegnanti hanno trovato un'ancora di salvezza negli educatori, soprattutto in dad, sostenendo molte ore a distanza e supportando i bambini. In altri territori, invece, il recupero del lavoro con la scuola è stato più lento a causa di maggiori rigidità nella nuova organizzazione emergenziale.

La pandemia ha abbattuto la distanza e ha reso più simmetriche le relazioni: le famiglie si sono sentite meno stigmatizzate nel rivolgersi ai servizi. Si sono abbattute asimmetrie con i servizi socio-assistenziali. Questo ha permesso di rivedere gli strumenti educativi con scuola e famiglie, ma è anche emersa la relazione positiva di comunità con i servizi sociali e le famiglie: è emerso il lavoro di relazione con gli adulti, non solo con i ragazzi.

### **CAMBIAMENTI GENERATI**

C'è maggiore abitudine a co-progettare con le scuole, prima considerate una entità a sé stante. La figura di educatore/facilitatore fa la differenza. Si sono strutturate relazioni e quotidianità maggiori, perché "le scuole da sole non ce la fanno". La co-progettazione ha stimolato nuove progettualità, come il laboratorio sul conflitto co-progettato con gli insegnanti. L'approccio dell'educatore aiuta molto ed è il valore aggiunto. Lavorano dentro le scuole e a fianco, una eredità per il dopo, per attività che si fanno con i servizi.

In sintesi, Co.Di.C.E:

- Ha facilitato i rapporti con le associazioni del territorio, le famiglie e la cittadinanza.

- È un ponte soft tra scuole e servizi sociali. Lavorando nella scuola, Co.Di.C.E fa da ponte, con il supporto delle assistenti sociali ma senza utilizzare le schede di presa in carico.
- È entrato nel gruppo di contrasto per maltrattamenti e abusi, anche in casi sociali gravi sono state fatte riunioni con i servizi sociali scegliendo di seguire i soggetti fragili che nessuno segue.
- È entrato nel PTOF delle scuole: si è attivato uno scambio (richiesta, fiducia) che prima non c'era.

Inoltre, è cambiata la partecipazione delle famiglie, con i ragazzi che diventano protagonisti. Tinteggiare una panchina può essere semplice, ma per i ragazzi è una responsabilità sul bene pubblico: non c'è solo il fare ma è l'azione progettuale, in un luogo che si percepisce come proprio e dell'intera collettività.

La pandemia, infine, ha ricompattato le relazioni tra soggetti, c'è stata una condivisione stretta tra referenti territoriali e facilitatori, grande flessibilità degli enti del terzo settore molto orientati alla sinergia e alla rimodulazione.

## **ASPIRAZIONI & CAMBIAMENTI POSSIBILI/DA GENERARE**

### co-progettazione e governance

L'uso intelligente delle risorse e costruzione di progettualità di senso sono elementi di sostenibilità, altrimenti si sprecano risorse.

Ci vorrebbe riconoscimento della continuità: ci sono tanti progetti con tanti soldi ma che non hanno continuità.

Il comune di Genova aveva riunito attorno a un Tavolo tutti i vincitori dei bandi 'Con i Bambini' (nel 2019 dopo la vincita di 3-4 progetti importanti), era stata fatta una mappatura per evitare sovrapposizioni, creare sinergia, anche con i servizi, poi l'assessore si è dimesso, poi la pandemia.

L'amministrazione dovrebbe fare da regia di pianificazione di azioni strutturate a livello territoriale, senza pensare ad avere risultati subito. Ci vogliono decisioni di medio-lungo periodo. "L'amministrazione pubblica deve pianificare con le associazioni del terzo settore".

Bisogna investire nella cultura e nella pratica della co-progettazione: per molti docenti la co-progettazione è una parolaccia, perché "vogliono il progetto bello pronto", ma questo forse è anche dovuto al fatto che il lavoro di progettazione a scuola non viene riconosciuto in termini di ore e sembra quasi un volontariato.

### le famiglie

Il lavoro di aggancio con le famiglie è fondamentale, dipende dal territorio, e va migliorato. Ci vuole un percorso di fiducia, di investimento di tempo e spazi.

Ci vuole un aggancio fisico, difficile da fare, molto a latere causa pandemia. Ci sono agganci con gruppi di famiglie conosciute con piccole associazioni, reti spontanee interessanti.

## ruolo dei facilitatori e PTOF

Ci vorrebbero più facilitatori e bisognerebbe blindare i PTOF per dare continuità nel riconoscimento di quello che si fa.

## fiducia

I bambini delle periferie erano soli e gli educatori hanno dato una mano facendo molto, ma è necessario costruire relazioni fiduciarie dentro e fuori le scuole.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

“Il progetto è una opportunità di investimento, con competenze che poi finiscono con il progetto. Il rischio è creare aspettative che poi non puoi soddisfare, alla fine del percorso” (Daniela Cattivelli, referente progetto, coop la comunità; coordinatrice Centro servizi-famiglia centro – est).

“C’è un tessuto attivo del terzo settore, ma manca una regia del comune. È un progetto valido che andrebbe rafforzato con una visione politica, senza dipendere dai finanziamenti privati” (Roberto D’Avolio, Presidente Municipio Media Val Bisagno).

“Adesso chi si lamenta vede che c’è volontà di coinvolgimento. Si sta creando una comunità che dialoga” (Paolo Aimè, Presidente Amici San Gottardo Giardini Marsano).

“Stiamo avviando colloqui con le famiglie fragili per capirne i bisogni, attivando il centro di ascolto, l’ats, i servizi educativi. Facilitiamo i vari bisogni” (Debora Fazio, coop Agorà, Referente Territoriale Progetto Co.Di.C.E)

“C’è un rapporto da rivedere tra ente pubblico e associazioni: un’assenza di conoscenza reciproca e sarebbe utile coinvolgerli in percorsi strutturati” (Caterina Rizzo, Università Cattolica di Milano).

“Le politiche educative sono da rafforzare. Qui c’è campo e c’è una rete di soggetti entro i quali i ragazzi possono progettare e auto progettare il loro benessere. Il campo e la rete sono una possibilità, ma questa deve essere rafforzata da politiche compatte e condivise” (Caterina Rizzo, Università Cattolica di Milano).

“Dopo quasi due anni ci sono risultati positivi, c’è più fiducia in quello che possiamo fare, nonostante il confronto con i docenti non sia stato sempre facile” (Sara Marzani, educatrice coop La comunità).

## Soggetti intervistati

Daniela Cattivelli – referente progetto, coop la comunità; coordinatrice Centro servizi-famiglia centro – est.

Roberto D’Avolio – Presidente Municipio Media Val Bisagno.

Debora Fazio - coop Agorà, Referente Territoriale Progetto Co.Di.C.E.

Paolo Aimè - Presidente Amici San Gottardo Giardini Marsano.

Sara Marzani - Educatrice, coop La Comunità.

Caterina Rizzo – Università Cattolica, Milano.

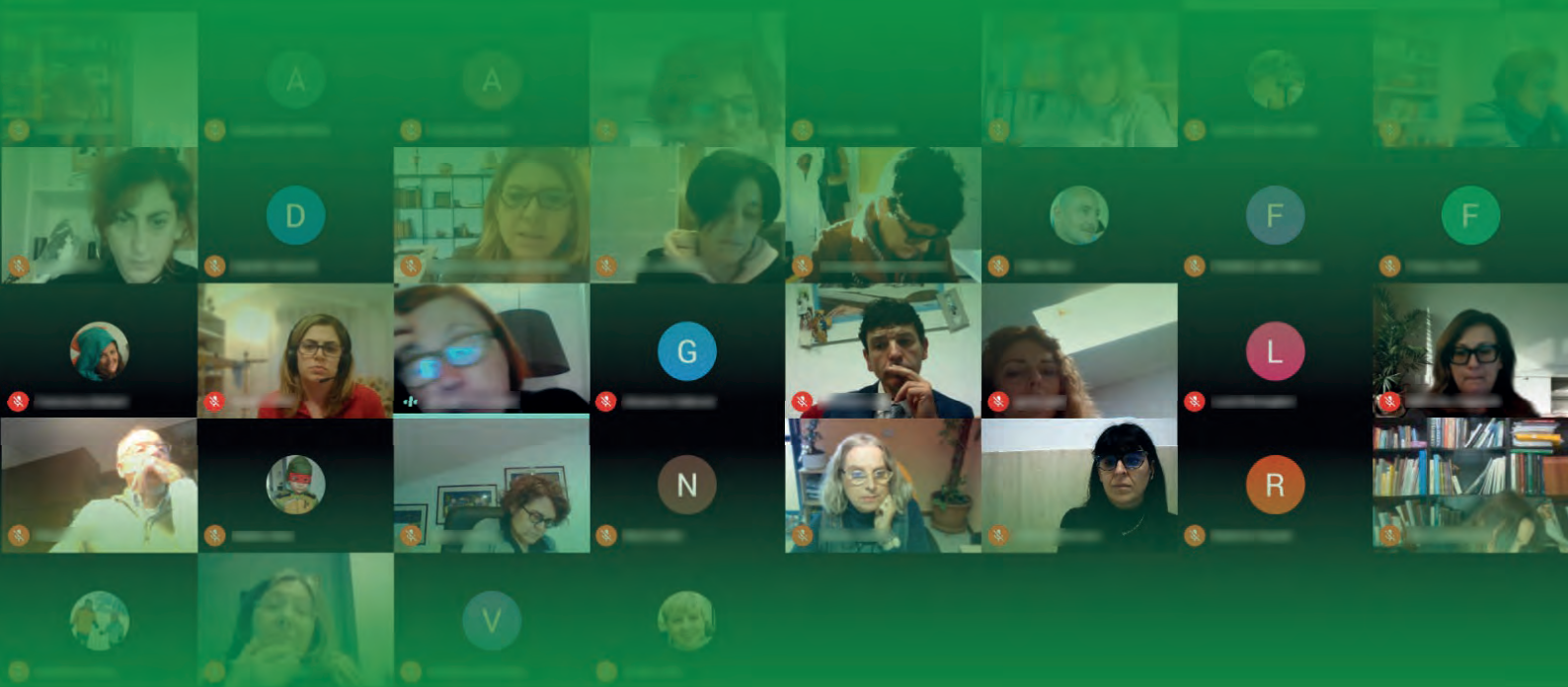


**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione   Fondazione Paolo Bulgari

# **Patto educativo di Comunità del Basso Ferrarese**

**(Emilia Romagna - aree interne)**



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## PATTO EDUCATIVO DI COMUNITÀ DEL BASSO FERRARESE (Emilia-Romagna - aree interne)

### IN SINTESI

Il PeCo ha l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica, con un percorso centrato sulla persona e strutturato all'interno dei contesti scolastici (12 istituti scolastici) e amministrativi locali (9 Comuni, ASP, ASL, CPIA), che prevede: l'introduzione di nuovi servizi educativi (centri di ascolto per attività di counselling ed orientamento verso allievi, insegnanti e famiglie fin dalla scuola secondaria di primo grado); la creazione di un Tavolo istituzionale multidisciplinare incentrato sulla dispersione scolastica; la definizione di linee guida innovative sulla dispersione scolastica; la definizione di nuove figure professionali, in grado di collegare la scuola alla famiglia; momenti di raccordo tra scuola, impresa e territorio. Da questo punto di vista, il Patto educativo si configura come una grande strategia che prende coscienza della significativa dispersione scolastica presente nel territorio, cerca di invertire una tendenza e innescare un cambiamento socio culturale.

Il PeCo, inserito nella Strategia dell'Area Interna del basso ferrarese "Fare Ponti" e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna (risorse Fondo Sociale Europeo), nasce all'interno del Tavolo antidispersione. Il Tavolo, finanziato con risorse del Piano di zona, raccoglie diversi soggetti istituzionali impegnati nel contrasto del fenomeno della dispersione scolastica (analisi dei dati, elaborazione di strategie e azioni): è un osservatore privilegiato, elabora idee e progetti, e si propone come soggetto in grado di dare suggerimenti operativi ai decisori politici regionali su come affrontare la dispersione.

La strategia del Patto attinge a strumenti di indirizzo, come linee guida, protocolli, schede di rilevazione. Elaborate le linee guida, fatto il protocollo, il PeCo ha lavorato per ambiti di intervento. Si è partiti dall'orientamento scolastico, spesso considerato di vetrina: si visitano le scuole ma non si sceglie la scuola in base alle proprie attitudini. È stato invertito il paradigma dell'orientamento e sono stati fatti corsi di formazione per i docenti sulla didattica orientativa. Sono stati attivati dei percorsi "ponte" con la formazione professionale, che sono capitalizzati nella scuola e riconosciuti come percorsi validi.

Si passa da una logica standard, curricolare, a una logica di personalizzazione. Le risorse sono esclusivamente pubbliche (Piani di zona e FSE), e si configurano margini di miglioramento sul coinvolgimento delle famiglie e degli studenti, da includere nei lavori del Tavolo. Anche il ruolo delle associazioni necessita di una strategia evolutiva, dall'assistenzialismo alla sperimentazione e all'innovazione.

### ANATOMIA

## CHI

Mesola, Goro, Comacchio, Lagosanto, Codigoro, Fiscaglia, Copparo, Tresignana, Riva del Po.

ASP del Delta del Po.

ASP Eppi Manica Salvatori.

ASL Ferrara UONPIA – SERT.

Istituti Scolastici Superiori (8 di 1° grado e 4 di 2° grado).

CFP C.E.S.T.A (ente di formazione).

Promeco – Ferrara (ente strumentale del comune, che lavora sul tema della prevenzione).

CPIA.

Terzo Settore, imprese locali associazioni, volontariato.

## DOVE

Comuni di Portomaggiore, Argenta, Ostellato, Codigoro, Comacchio, Goro, Lagosanto, Mesola, Fiscaglia, Copparo, Tresignana, Riva del Po<sup>1</sup>. Il basso ferrarese è un'area interna, di quelle aree che la Strategia Nazionale per le Aree Interne ha definito "aree lontane dai servizi essenziali, di cittadinanza", ovvero lontane da un'offerta adeguata di servizi scolastici ed educativi, socio-sanitari, e di mobilità. Il basso ferrarese risponde appieno a queste caratteristiche, per la rarefazione geografica del territorio, il suo isolamento, la perdita di popolazione, l'assenza di un servizio capillare di collegamento tra comuni, che non sia su gomma.

Radure isolate, case sparse, poca connessione territoriale. C'è grande potenzialità paesaggistica/ambientale ma anche un profondo conservatorismo comunitario. L'area, con una vocazione agricola e una struttura industriale poco sviluppata, è caratterizzata da un clima sociale e culturale fragile, in deterioramento. Manifestazioni di razzismo contro braccianti immigrati africani e le proteste contro rifugiati/richiedenti asilo, sono l'espressione di una dimensione chiusa e tribale ("a Goro si parla solo dialetto"). Goro è un caso a sé, come sottolineato da tutti. È il comune più vicino al mare e negli anni '80 ha subito uno shock culturale e sociale per il boom della pesca delle vongole, che ha rivoluzionato il quadro socio-economico locale.

Ci sono livelli bassi di scolarizzazione (pochi laureati) e le famiglie disincentivano la prosecuzione degli studi dei figli ("se fai le superiori non hai voglia di lavorare"). Alcuni anni fa l'Espresso ha pubblicato un articolo<sup>2</sup> sul Comune di Lagosanto: 3.500 abitanti

<sup>1</sup> I Comuni di Portomaggiore, Argenta e Ostellato non sono compresi nell'Area 'Basso Ferrarese' individuata dalla Strategia Nazionale per le Aree Interne ma sono parte del distretto provinciale Sud-Est. La ricerca azione sulla dispersione scolastica, ricalcando il perimetro distrettuale, è stata rivolta anche alle scuole di questi Comuni.

<sup>2</sup> "Il paese in cui i giovani sono in via d'estinzione. La provincia che ha la più bassa percentuale di abitanti dai 18 ai 30 anni in Italia è Ferrara. Il comune che detiene il record negativo si chiama Lagosanto". L'Espresso, 9 agosto 2017.



con la % di popolazione anziana più alta a livello nazionale, molti giovani che si spostano in altre città per frequentare le superiori e molti non tornano. Un tema non al centro delle politiche giovanili e dell'attenzione degli amministratori. "Manca la capacità di intercettare i bisogni dei giovani" (Buzzi).

All'isolamento socio-culturale si somma una carenza di conoscenza e saperi, una aridità creativa in un contesto caratterizzato dai redditi più alti della provincia di Ferrara. Non è un caso, quindi, se nell'area c'è una elevata dispersione scolastica. Come riportato nella Strategia di Area del Basso ferrarese "la dispersione scolastica è particolarmente significativa nel Delta, a causa di un rapporto con il mercato del lavoro che vede, fin dai tempi dell'esplosione del fenomeno acquacoltura, una fortissima capacità di assorbimento di forza lavoro non qualificata e, al tempo stesso, un grande deterrente alla prosecuzione degli studi oltre l'obbligo scolastico".

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Tutto nasce su impulso della Regione, che ha invitato tutti i Distretti socio-sanitari a costituire, nel 2013, i Tavoli adolescenza attraverso un coordinamento provinciale, un coordinamento regionale e un collegamento tra la Regione e i Comuni.

I comuni, le scuole (12 Istituti scolastici, 8 IC e 4 istituti superiori), i servizi sociali (le due Asp), i servizi sanitari (la neuropsichiatria infantile, il Serd, il consultorio giovani), Promeco, l'osservatorio giovanile provinciale, il Cpia, il terzo settore (cooperative che nel distretto gestiscono servizi educativi). Nel 2013 questi soggetti iniziano ad affrontare il tema della dispersione scolastica "e da allora non abbiamo più smesso" (Buzzi).

Nel 2015 nasce il Tavolo inter-istituzionale antidispersione del distretto sud-est, con il coordinamento del Comune di Comacchio. Si è partiti, quindi, con la costruzione della rete. Fatta la rete, si è cercato di entrare nelle criticità del territorio e della dispersione (numeri e cause).

Il percorso inizia con la mappatura della dispersione scolastica: nel 2015 un ragazzo su quattro abbandonava la scuola entro il diciottesimo anno di età senza conseguire un titolo di studio, sia esso qualifica professionale o diploma di scuola secondaria superiore. È un fenomeno non solo riconducibile alla scuola ma è culturale e sociale, che impatta sull'economia del territorio.

L'80% della dispersione scolastica interessa i 14-16enni. Inoltre, la dispersione interessa anche la scuola secondaria di primo grado. Da novembre 2015 (dispersione al 24,4% - media dei dispersi, senza distinguere tra primo e secondo grado) a dicembre 2019 i dati sembrano essere incoraggianti (17,7%). In alcuni comuni, come Goro, la percentuale della dispersione era oltre il 30%, con alcune caratteristiche: abbandono a 13/14 anni, ragazzi autoctoni e non stranieri. Era, ed in parte è, una dispersione che accomuna l'area al Sud. Nella scuola secondaria di primo grado, il dato è il 6,2% - la media nazionale è del 3,2%, la media regionale è del 2,6%. È vero quindi che l'80% della dispersione riguarda il segmento 14-16 anni, ma il segmento precedente è ugualmente critico.

Quando nel 2015 è stato affrontato il tema della dispersione scolastica nel tavolo sud-est è emerso un dato interessante: più è basso il titolo di studio, più alta è la presenza di patologie come obesità o patologie cardio vascolari. Si riconosce una correlazione tra ragazzi che si perdono e patologie sanitarie, non solo sociali.

Nel 2019, con la Snai, si formalizza il PeCo, con risorse e progettualità dedicate (FSE). Si tratta, inoltre, di una storia che viene da lontano e che lega l'assenza di servizi per la prima infanzia con l'attivismo e la mobilitazione locale di giovani mamme. Più di trent'anni fa, a sostenere questa mobilitazione, arriva la Fondazione olandese van Leer con l'Università di Bologna e la regione ER. Furono creati 5 cantieri pedagogici a Comacchio, Ostellato, Goro, Mesola e uno a Copparo. Da quei cantieri pedagogici, che coinvolsero in modo attivo educatrici e mamme del territorio, nacque la coop girogirotondo (che oggi gestisce gran parte dei servizi socio-educativi dell'area).

## **PERCHÉ / FINALITÀ**

Le criticità riscontrate dal Tavolo anti-dispersione sono di tre livelli e riassumono le finalità del PeCo: sociali, economico e scolastico/formativo – che afferiscono al sistema scolastico e formativo. “Ci siamo concentrati sulle criticità del sistema scolastico, siamo partiti da dentro per comprenderne le cause” (Lolli).

Le cause individuate alla base delle problematiche del sistema formativo riguardano tre aspetti: 1. la scelta scolastica sbagliata, 2. la proposta didattica troppo standardizzata, 3. la criticità della rete – ovvero la mancanza di una rete di supporto per le scuole. Il PeCo, così come pensato all'interno della Snai, ha l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica con un percorso da sviluppare all'interno dei contesti scolastici e centrato sulla persona, che prevede: l'introduzione di nuovi servizi educativi (centri di ascolto per attività di counselling ed orientamento verso allievi, insegnanti e famiglie fin dalla scuola secondaria di primo grado); la creazione di un tavolo istituzionale multidisciplinare incentrato sulla dispersione scolastica; la definizione di linee guida innovative sulla dispersione scolastica; la definizione di nuove figure professionali, in grado di collegare la scuola alla famiglia; momenti di raccordo tra scuola, impresa e territorio.

Da questo punto di vista, il Patto educativo si configura come una grande strategia che prende coscienza di questa realtà e cerca di invertire una tendenza e innescare un cambiamento socio-culturale. Si fa molto riferimento alla “presa in carico” del ragazzo, perché inserito all'interno di una rete attenta ai passaggi dalla scuola secondaria primo grado a quelle di secondo grado. “Quando arriva alle superiori un giovane segnalato dalla scuola secondaria di primo grado, non arriva solo un nome e cognome ma una persona, con un profilo umano, sociale, che ne evidenzia i punti di forza e debolezza, in una logica integrale” (Lolli).

Il Tavolo prima, e il PeCo dopo, hanno formalizzato una rete istituzionale, con ruoli e funzioni: la scuola ha suo referente e partecipa alla formazione; il Cpia si occupa del recupero della licenza media con percorsi personalizzati (con attività di recupero anche in piccolissimi gruppi, in orario extrascolastico – considerando il sistema dei trasporti); Promeco mette a disposizione un gruppo di specialisti e tecnici contro la dispersione scolastica (per formazione e centri di

ascolto); l'assistente sociale/educatore dell'Asl ("prima che la situazione degeneri, loro intervengono"). Dai dati analizzati dal Tavolo emerge che il 63% della dispersione rientra in casi in carico dei servizi sociali.

## **STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE**

Oltre a dare forma al Tavolo anti-dispersione con una serie di procedure-protocolli-azioni di monitoraggio (la ricerca-azione), la strategia attivata negli anni è stata quella di creare la figura professionale del referente contro la dispersione (all'interno degli istituti), che fa da interfaccia con la rete. Questa è una rivoluzione nella scuola, che flette la sua organizzazione in favore dei ragazzi più deboli. "Al di là delle strategie pedagogiche, ci vogliono figure professionali adeguate".

Con il PeCo, oggi in tutte le scuole c'è il referente anti-dispersione scolastica, che potrebbe diventare il referente contro la povertà educativa. Nella personalizzazione, si interviene come sistema educativo integrato, con una organizzazione complessa in cui ogni scuola si deve misurare con altre realtà sul territorio.

Con la personalizzazione cambia il paradigma, non si lavora per i giovani ma con i giovani, attivando una rete di ascolto. Il Patto si mette in ascolto (scuole, famiglia, giovani) in modo attivo, prima di agire. La strategia, inoltre, attinge dal sistema regionale di istruzione e formazione.

La Regione ER ha istituito nel 2011 la legge 5 che consente il passaggio diretto dalla scuola secondaria al sistema professionale (gli studenti a rischio di abbandono scolastico e formativo possono fruire di un progetto personalizzato finalizzato all'acquisizione della qualifica professionale, previa verifica della situazione individuale effettuata dai soggetti competenti dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale). È un vulnus perché l'80% della dispersione interessa il primo anno e mezzo della secondaria superiore, in contesti fragili, e perché affida al sistema della formazione professionale il contesto nel quale elaborare strategie individuali.

"La formazione professionale per certi ragazzi è una soluzione che aiuta, perché sono ragazzi che necessitano di interventi educativi e formativi che il solo sistema della fp può garantire, per metodologia, per impronta laboratoriale o modello educativo" (Lolli). Da qui, si pensa di sperimentare percorsi per l'accesso diretto al sistema di fp, che arginerebbero molto la dispersione scolastica, così come l'inserimento di alcuni moduli formativi nella secondaria di secondo grado.

Sono stati attivati dei percorsi "ponte" con la formazione professionale, che sono capitalizzati nella scuola e riconosciuti come percorsi validi. Si passa da una logica standard, curricolare, a una logica di personalizzazione. Che vuol dire riconoscere la persona per la sua originalità, problematiche e risorse.

I progetti ponte tra scuola secondaria di primo grado e scuola professionale si attivano a 15 anni, ma molti ragazzi vogliono ritirarsi a 13 anni. Per questi casi il PeCo attiva dei progetti ponte che alternano la formazione professionale ("non hanno voglia di studiare ma apprendere un mestiere"), oppure il Cpia fa corsi serali per recuperare la scuola. Da questo punto di vista,

la Strategia educativa è fortemente ancorata al contesto di policy regionale e le progettualità sono considerate degli strumenti che possono tradursi in politiche.

Il Tavolo è in grado di dare suggerimenti operativi ai decisori politici regionali su come affrontare la dispersione: è un osservatore principale, elabora idee e progetti. La strategia del patto attinge a strumenti di 'indirizzo', come linee guida, protocolli, schede di rilevazione. "I protocolli sembrano strumenti burocratici, ma le scuole necessitano di protocolli che sono strumenti di cultura, che fanno cultura" (Buzzi). Elaborate le linee guida, fatto il protocollo, il PeCo ha lavorato per ambiti di intervento. Si è partiti dall'orientamento scolastico, spesso considerato di vetrina: si visitano le scuole ma non si sceglie la scuola in base alle proprie attitudini.

È stato invertito il paradigma dell'orientamento e sono stati fatti corsi di formazione per i docenti sulla didattica orientativa. La formazione è stata fatta per tutti i docenti del primo e secondo ciclo, per quelli che hanno aderito ("perché non è facile formare i docenti!"). Il PeCo, infine, punta sulla pratica della ricerca-azione, attraverso un monitoraggio costante.

## **RUOLO DEGLI ENTI LOCALI**

Oggi c'è una comunità che si prende carico di un ragazzo in dispersione scolastica: il percorso è collaudato e dopo qualche giorno si mette in atto il protocollo, con un flusso di procedure operative: la figura strumentale segnala al dirigente, il quale convoca la famiglia e cerca di comprenderne le ragioni. Se le cose non migliorano, il DS segnala ai servizi sociali oppure al sindaco del Comune, che ha il compito di intervenire con gli strumenti del caso, nei casi gravi si segnala al tribunale dei minori per inadempienza all'obbligo scolastico.

Il protocollo è un documento di sintesi e di governo del processo e del patto. Il ruolo degli enti è quello di coordinare il tavolo, promuovere le attività, facilitare il lavoro di rete, attuare il diritto allo studio, promuovere i risultati e socializzare le attività del Patto. Il concetto è dalla scuola alla comunità, per togliere la scuola dall'isolamento e inserirla in una comunità educante.

La platea degli attori si è allargata ai pediatri di base ("le sentinelle del territorio"), altre volte il tavolo ha ospitato l'Università di Ferrara. In base ai temi trattati, il tavolo può allargarsi per stimolare discussioni e riflessioni.

I Patti si affinano nel suo sviluppo, nelle misure e negli attori: si allargano competenze, si modificano ruoli, si capisce chi fa cosa ed emerge l'utilità di ognuno. In che modo il Patto diventa policy? Quando riesce a fare sistema, quando il meccanismo incide sulla problematica. Questo è il valore aggiunto e l'obiettivo del Patto.

## **RUOLO DELLE SCUOLE**

Le scuole partecipano attivamente al Tavolo antidispersione, coinvolgono i docenti individuando il referente antidispersione, adattano le progettualità (laboratori, orientamento) in base alle specifiche esigenze.

## **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Si è allargato il Tavolo ai Comuni della Snai, andando oltre il perimetro dell'area sud-est (confine distretto socio-sanitario), e altri Comuni limitrofi vogliono partecipare ai lavori del tavolo. Anche l'alto ferrarese ha chiesto di conoscere l'esperienza.

## **RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI**

Accomunare l'accezione di impresa sociale al terzo settore coinvolto nelle azioni. Il terzo settore o è molto assistenzialistico oppure è centrato sul volontariato: emerge quindi la necessità di un salto di qualità, anche nei contenuti/competenze e negli obiettivi.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

Le scuole sono il luogo privilegiato di intervento, gli spazi sono le biblioteche, o altri spazi messi a disposizione dai Comuni per le attività; ci sono, inoltre, gli spazi del terzo settore. Il Patto interviene dentro la scuola, con attività pomeridiane, integrate nel curriculum scolastico tradizionale, ma anche fuori la scuola: spazi messi a disposizione delle cooperative, dalle associazioni e dai singoli Comuni.

Le attività svolte negli spazi scolastici coinvolgono gli studenti, mentre attività strutturate in spazi terzi hanno creato interazione e coinvolgimento con altri studenti/ragazzi. Sono coinvolte anche le imprese, in particolare l'area industriale di San Giovanni, Ostellato (multinazionali della meccanica). Questa è un'area con un alto tasso di disoccupazione giovanile e di imprese che non trovano professionalità sul territorio. Il Patto ha promosso un nuovo coinvolgimento delle imprese.

### **AZIONI DEL PATTO**

Il Tavolo è il braccio operativo del Patto ed elabora documenti fruibili da tutti, mentre il Patto interviene dentro e fuori il sistema educativo, con misure complementari al curriculum formativo. Il PeCo ha sviluppato una ricerca-azione nelle scuole (in tutte le scuole) per mappare il fenomeno della dispersione scolastica. Ogni tre mesi le figure strumentali devono compilare delle schede di monitoraggio in cui si rilevano dati quantitativi e qualitativi. Si individuano i profili dei ragazzi che si "perdono", le strategie e le azioni messe in atto, con quali risultati.

Sono state elaborate delle linee guida ed è stata elaborata una scheda di passaggio dalla scuola di primo a secondo grado. È stato prodotto un protocollo istituzionale antidispersione, firmato da tutti gli attori: si specifica chi fa cosa con quali figure professionali e in quali tempi. È un percorso di consapevolezza e che richiede di agire subito, entro 4 mesi da quando si individua il problema.

È stata definita la figura strumentale sulla dispersione scolastica nelle scuole, riconosciuta dal collegio di istituto e di classe, che ha il polso della situazione dal punto di vista qualitativo e quantitativo.

Nelle scuole sono state istituite diverse misure: ogni scuola di primo e secondo grado può contare su un centro di ascolto, un presidio importante gestito da una psicologa, che gestisce una relazione e affronta problemi di diversa natura. Da questa relazione si mette in moto il percorso di personalizzazione: si interviene sui docenti, sulla famiglia, sugli studenti. È un centro di ascolto che agisce su tre livelli.

Come seconda fase è stato previsto il potenziamento delle figure strumentali di orientamento con corsi di formazione degli operatori e con momenti di orientamento specifici. Il giovane che ha manifestato campanelli di allarme viene “preso in carico” dalla scuola e viene accompagnato in altri contesti formativi (legame fra scuola e formazione professionale, che gioca un ruolo chiave nel percorso di inclusione). La formazione pratico-laboratoriale è di aiuto nell'individuare delle passioni che non sono riusciti a esprimere nella scuola tradizionale.

La scuola propone percorsi ponte con la formazione professionale o con le aziende (apprendistato-tirocinio).

La logica è: centro di ascolto -> counseling individuale -> percorso di transizione sul territorio, in raccordo con enti preposti -> laboratori extrascolastici ad alta intensità educativa, in raccordo con i giovani (un laboratorio per ogni comune).

È stato rafforzato l'orientamento con visite guidate in azienda prestando attenzione alla realtà socio-economica del territorio, per evitare il depauperamento intellettuale. In raccordo con le scuole, e nella logica della scuola aperta, sono stati previsti laboratori STEM. Con alcuni ragazzi difficili, nonostante la personalizzazione accentuata (ogni ragazzo ha il suo percorso educativo), è stato previsto l'inserimento in azienda. L'azienda è vista come un contesto diverso, dove c'è una relazione professionale. Sono percorsi “di grande valore sociale che permettono di recuperare molti giovani” e le aziende sono state formate (tutor per l'accoglienza dei percorsi individualizzati).

Per accompagnare questi percorsi, in una logica di supporto, sono stati previsti dei seminari sulle competenze genitoriali: incontri con famiglie e genitori.

Il Patto, infine, poggia sugli elementi di conoscenza prodotti dalla ricerca azione sviluppata nelle scuole. C'è una mappatura chiara e precisa della dispersione scolastica, della povertà educativa. Sono i dati che ispireranno azioni e politiche.

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

L'inserimento nella SNAI ha permesso di allocare risorse dedicate, grazie a un bando della Regione finanziato dal Fse (extrascolastico, accompagnamento, orientamento e sostegno). In precedenza, a finanziare il PeCo erano i Piani di zona con micro attività spot, non collegate tra loro (mancava un'azione di sistema). Oggi le azioni si sviluppano su una comunità preparata, sulle risorse degli uffici di Piano e quelle del Fse.

Le azioni, con il PeCo, finalmente hanno avuto delle risorse (Fse), partendo dall'enorme lavoro fatto precedentemente. Con la Snai sono arrivate nuove risorse triennali e si sta pensando a una seconda fase di durata biennale: sarà costituito un gruppo di lavoro ristretto sulla base del lavoro fatto.

## **GOVERNANCE**

Il Patto è molto centrato sul concetto di comunità al servizio della scuola e a servizio delle politiche educative. Il braccio operativo del Patto è il Tavolo antidispersione. L'esperienza del PeCo è molto sperimentale, tuttavia manca una organizzazione all'interno di PeCo che possa mettere in grado i vari attori di operare in modo strutturato. Il tavolo esiste dal 2015 e interessa tutte le istituzioni del bacino sud-est, ma non tutte rientrano nel finanziamento. Andrebbe definita una cabina di regia nella gestione PeCo, e questa può essere una base progettuale per il prossimo PeCo. Inoltre, ci vorrebbe una durata triennale, come l'incarico del dirigente e come i piani di miglioramento.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

I Patti sono diventati degli strumenti di resilienza e la rete del Patto ha permesso di intercettare di chi era in sofferenza. Si è sviluppata una capacità delle scuole di adeguare il proprio curriculum e la loro attenzione sui ragazzi più deboli, mettendo in atto strategie di personalizzazione degli interventi e capacità di fare leva sulla rete.

Si è lavorato molto nell'uniformare le procedure, ma occorre anche pensare a strumenti flessibili da adattare in fasi particolari, come la pandemia. "Tempistiche e procedure rigide in pandemia reggono poco. Ci sono nuove forme di dispersione in DaD, quindi bisogna pensare di ridurre le tempistiche di intervento" (Lolli).

## **CAMBIAMENTI GENERATI**

L'aver individuato un referente specifico sulla dispersione scolastica ha fatto la differenza. Le scuole hanno capito di essere all'interno di un sistema, che fa capo ad un tavolo, che elabora delle strategie e anche le scuole con le figure strumentali hanno acquisito un linguaggio e una consapevolezza comuni.

Grazie al Patto, inoltre, la dispersione scolastica è diventata una priorità per i comuni. Le scuole secondarie di secondo grado hanno manifestato l'esigenza di avere una scheda di passaggio, perché molti docenti delle superiori non conoscono i ragazzi che arrivano dalle scuole secondarie di primo grado. Si è elaborata una scheda, adottata sperimentalmente e, successivamente, regolarmente.

All'inizio del percorso mancavano dati disaggregati sull'abbandono scolastico: il provveditorato agli studi provinciale non aveva dati sulla dispersione, la regione non li aveva disaggregati, il ministero li aveva in modo illeggibile. C'è stata una grande carenza di informazione. Si sapeva che i tassi erano alti ma non c'erano dati precisi. È stata predisposta una scheda di rilevazione, compilata 4 volte l'anno, per rilevare i dati sulla dispersione e le azioni svolte. I risultati dicono che la direzione è buona e che i dati si stanno allineando a quelli regionali.

Ci sono cambiamenti anche culturali, su come rilevare e analizzare i dati. Oggi c'è una rete e ci sono figure qualificate, c'è un linguaggio comune e c'è capacità di intervenire con progettualità comuni. Il PeCo ha portato cultura sul territorio, uniformità nelle azioni e nelle misure. Il Tavolo coordina i vari attori: si sono uniformate le procedure, c'è chiarezza e confronto su cosa fare.

Il PeCo, inoltre, ha permesso ai sindaci di maturare consapevolezza sul tema della dispersione scolastica e della povertà educativa: li ha resi più consapevoli e partecipi nella ricerca innovativa e ha permesso di migliorare le relazioni tra sindaci. L'area è divisa in due distretti e si sono migliorate le relazioni tra i comuni e le unioni.

La formazione professionale, infine, sempre ritenuta di serie b, ha acquisito dignità. Il Cesta ha fornito un grande contributo e la fp ne esce rivalutata. Ci sono ragazzi a rischio e il Cesta si impegna nell'attivare progetti ponte, oppure nel portare avanti percorso di apprendistato e relazioni con il mondo produttivo.

## **ASPIRAZIONI E CAMBIAMENTI POSSIBILI/DA GENERARE**

### **turnover docenti e dirigenti scolastici**

“Le prime alleanze che si creano sono tra persone, e se queste cambiano può essere un problema, anche se i protocolli restano e possono consolidare le competenze dei nuovi insegnanti” (Buzzi).



## allargare il Tavolo antidispersione e attivare scambi

Si è lavorato molto nell'ambito scolastico per connettere e creare servizi, ma sono rimasti fuori i ragazzi, le famiglie e le associazioni.

Sarebbe molto utile attivare scambi pedagogici tra esperienze e servizi di altri contesti, di conoscenza con altri Patti. Nel prossimo PeCo si potrebbero promuovere questi scambi, per esempio con realtà del Sud dove ci sono associazioni molto attive e DS determinati.

## facilitatori

La presenza di soggetti esterni al collegio dei docenti è un tema chiave.

Sarebbe necessaria una figura di supporto specifica, che non si occupi solo degli alunni in dispersione, ma anche degli insegnanti. Una figura esterna capace di mediare ed entrare nelle dinamiche scolastiche sarebbe utile in affiancamento dell'insegnante.

Ci vorrebbe una task-force di operatori, non l'amministratore o il singolo funzionario. Ci vogliono figure facilitatrici, che mettano in movimento la rete. "Il Tavolo è molto di addetti ai lavori, ci vorrebbe una task-force di operatori. Famiglie e giovani dovrebbero entrare di più nelle politiche future" (Patrizia Buzzi).

Gli educatori, parte dell'organico, possono supportare i docenti e accompagnare/alleviare gli elevati ricambi.

## forme di finanziamento possibili, per migliorare l'azione

Al momento sono esclusivamente pubbliche. Obiettivo sarebbe aspirare a un sistema misto e complementare, pubblico – privato. Si dovrebbero differenziare le misure in chiave di sostenibilità (Regione e FSE + fondi complementari, come Pon nazionale, oppure fondi interprofessionali).

"Qui siamo al pari, tra pubbliche amministrazioni con gli obblighi che ne conseguono, di efficienza e di gestione delle risorse. Bisognerebbe capire se un privato potrebbe dare una spinta aggiuntiva oppure condizionare un'attività, andrebbe sperimentato" (Gianluca Coppola).

## ALTRE OSSERVAZIONI/ ADVICE

"Non si può dare per scontato che la comunità sia pronta: va formata. Abbiamo quindi fatto incontri con il terzo settore, le associazioni, le società sportive e abbiamo formato educatori" (Giovanni Lolli, Cesta).

“Oggi quello che si riscontra è una comunità compatta, che ha preso coscienza di un problema. Gli attori che compongono la rete a supporto di questo patto sono attrezzati, con figure professionali che lavorano nel tavolo interistituzionale” (Giovanni Lolli, Cesta).

“L’impatto tra società, cultura, scuola, economia è un intreccio importante, che va sviluppato e maggiormente conosciuto. Oggi la scuola non è più sola nell’affrontare i problemi della dispersione e della povertà educativa, ma può contare su una comunità in fieri. Questo è il risultato del Patto: togliere dall’isolamento le scuole” (Giovanni Lolli, Cesta).

“Il Patto è uno strumento potentissimo, nel dialogo tra scuola e comunità. È uno strumento di politica del territorio. Non c’è evoluzione giuridica, ma potrebbe essere questa una evoluzione del Patto, in modo da concorrere a bandi e fonti di finanziamento. Quando il patto funziona e diventa espressione della comunità, potrebbe darsi una veste giuridica” (Giovanni Lolli, Cesta).

“Per la prima volta ogni scuola ha scelto un insegnante referente dell’abbandono scolastico e già questo è stato un successo” (Patrizia Buzzi, Coordinatrice tavolo interistituzionale antidispersione).

“Quando riusciamo a recuperare anche due ragazzi è un successo enorme, anche di rete” (Patrizia Buzzi, Coordinatrice tavolo interistituzionale antidispersione).

“C’era la paura per gli stessi ferraresi di prendere la supplenza in questi comuni, perché sono lontani da tutto, senza mezzi di trasporto per arrivare ai poli scolastici più vicini” (Gianluca Coppola, Dirigente IC Mesola-Bosco Mesola-Goro).

“Tra le competenze di un Dirigente Scolastico non ci sono quelle relative alla selezione del personale, a fronte di un processo che appare condizionato dalla logica oggettiva della graduatoria e della impossibilità di individuare le competenze specifiche di cui una singola realtà scolastica avrebbe bisogno sulla base delle proprie caratteristiche e della propria mission individuata” (Gianluca Coppola, Dirigente IC Mesola-Bosco Mesola-Goro).

“Oltre alle difficoltà educative, ci sono i rapporti problematici genitori-figli. Spesso i genitori faticano e motivare i ragazzi in un percorso scolastico, allora si sostiene la coppia genitoriale, anche con il servizio di neuro-psichiatria infantile (Aurelia Curzola, Assistente sociale e referente antidispersione ASP EMS).

“I cambiamenti si hanno perché si lavora tutti insieme. Non ci sono effetti dirompenti, il cambiamento sta nella motivazione, nella rotta, nel fare scelte per sé stesso” (Aurelia Curzola, Assistente sociale e referente antidispersione ASP EMS).

“I cambiamenti riguardano i ragazzi ma anche le famiglie: c’è consapevolezza della presenza di una rete che si occupa dell’educazione dei figli” (Matteo Mari, Docente e figura strumentale antidispersione IC Porto Garibaldi Comacchio).

“Il Peco è una risorsa per i docenti: si riconosce l’utilità didattica del confronto, non sul contenuto didattico ma sulle modalità di trasmissione della disciplina” (Lucia Breveglieri, Docente e figura strumentale antidispersione Istituto Remo Brindisi Lido Estensi).

“Il valore aggiunto è vivere un territorio pronto ad ascoltare i/le ragazzi/e: coinvolgere le famiglie al tavolo e avere una delegazione di ragazzi” (Maria Luisa Andreghetti, Dirigente ASL Fe UONPIA distretto Sud Est).

“È importante il lavoro alla pari tra docenti ed educatori, le persone fanno la differenza” (Carla Carli, coop girogirotondo).

## **Soggetti intervistati**

Giovanni Lolli - Fondazione San Giuseppe CFP C.E.S.T.A.

Caterina Ferri - AT Area 'Basso Ferrarese' della Strategia Nazionale per le Aree Interne.

Gianluca Coppola - Dirigente IC Mesola-Bosco Mesola-Goro.

Andrea Zamboni - Sindaco Comune di Riva del Po e Portavoce Strategia aree interne.

Lucia Breveglieri - Docente e figura strumentale antidispersione Istituto Remo Brindisi Lido Estensi.

Matteo Mari - Docente e figura strumentale antidispersione IC Porto Garibaldi Comacchio.

Patrizia Buzzi - Coordinatrice tavolo interistituzionale antidispersione, funzionaria del Comune di Comacchio.

Aurelia Curzola - Assistente sociale e referente antidispersione ASP EMS.

Maria Luisa Andreghetti - Dirigente ASL Fe UONPIA distretto Sud Est.

Carla Carli – presidente cooperativa girogirotondo.



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPOLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# Radici

## (Abruzzo - aree interne)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Radici (Abruzzo - aree interne)

### IN SINTESI

Il caso Radici ha luogo in 17 comuni abruzzesi colpiti dal sisma del 2009 e del 2016, 16 dei quali sono classificati come aree interne.

Le disuguaglianze educative del territorio sono relative all'assenza di possibilità di fruizione culturale, alla carenza di servizi educativi, alla presenza di popolazione scolastica di origine straniera.

Il sisma inoltre ha portato molti bambini e ragazzi a vivere precocemente l'esperienza della perdita (della casa, delle persone care).

L'alleanza educativa è costituita da 5 organizzazioni del terzo settore e 11 istituti scolastici. Si è costituita per partecipare all'Iniziativa Aree Terremotate dell'Impresa sociale Con i Bambini. Il primo input all'alleanza è giunto dalle Organizzazioni del Terzo Settore e successivamente alle scuole e ai comuni.

Le organizzazioni e le scuole collaborano per la ricostruzione sociale post sisma, per l'ampliamento dell'offerta culturale e per il miglioramento dell'offerta educativa in piccole scuole.

Il caso ha una forte connotazione culturale: la promozione dei linguaggi artistici e culturali, rivolta a diverse fasce di età e alla comunità intera, viene vista come strumento adeguato alla rielaborazione della perdita, alla (ri)scoperta del sè, all'innovazione didattica.

Le attività artistiche e culturali si connettono anche alla tradizione locale per tenerla viva e innovarla. La valorizzazione del patrimonio culturale diventa anche uno strumento per lo sviluppo locale.

L'alleanza, dopo 3 anni di azioni sostenute dall'Impresa Sociale Con i Bambini, sta cercando nuove vie per la sostenibilità economica, in particolare bandi e l'impegno delle amministrazioni locali alla costituzione di un fondo per il contrasto alla povertà educativa.

## ANATOMIA

### CHI

5 organizzazioni del Terzo Settore e 11 Istituti Scolastici:

Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo - Sezione italiana, Associazione

Associazione A piccoli passi

Associazione Cineforum Teramo "Gianni di Venanzo"

Società Cooperativa a.r.l. Scuola Verde – Centro di educazione ambientale  
Associazione Teramo Children  
Istituto Comprensivo Campli  
Istituto Comprensivo Rita Levi Montalcini, Civitella – Torricella  
Istituto Comprensivo Isola – Colledara  
Istituto Comprensivo Montorio – Crognaleto  
Istituto Comprensivo Teramo 2 “Savini – San Giuseppe – San Giorgio”  
Istituto Comprensivo Teramo 4 di San Nicolò a Tordino  
Istituto Comprensivo Teramo 5 “Falcone e Borsellino”  
Istituto Comprensivo “Zippilli – Noè Lucidi”  
Istituto di Istruzione Superiore “Di Poppa – Rozzi”  
Istituto di Istruzione Superiore “Delfico – Montauti”  
Liceo Artistico “F.A. Grue” - Castelli

## **DOVE**

17 comuni abruzzesi colpiti dal sisma, 16 della provincia di Teramo e 1 della provincia di Pescara: Campli, Castel Castagna, Castelli, Civitella del Tronto, Colledara, Cortino, Crognaleto, Fano Adriano, Farindola, Isola del Gran Sasso d'Italia, Montorio al Vomano, Pietracamela, Rocca Santa Maria, Teramo, Torricella Sicura, Tossicia, Valle Castellana.

Il territorio di Radici è un insieme di comuni classificati come aree interne, tranne la città di Teramo. Nei comuni aree interne, la tendenza al calo demografico preesistente al sisma è stata fortemente accelerata da quest'ultimo. Le persone vivono in piccoli comuni suddivisi in molte frazioni isolate, non c'è offerta culturale per nessuna fascia di età, non ci sono centri di aggregazione giovanile. Il numero sempre più ridotto degli abitanti porta ad una riduzione progressiva dell'offerta dei servizi educativi e socio-sanitari, oltre che culturali.

Anche le scuole sono di piccola dimensione e con un numero ridotto di alunni. Alcune di queste hanno ancora delle pluriclassi. Per esempio, l'IC Montorio Crognaleto nel comune di Crognaleto ha una pluriclasse di secondaria di primo grado con 18 alunni (nell'a.a. 2020-2021). Ci sono scuole fortemente danneggiate dal sisma, alcune delle quali devono essere ancora ricostruite.

Molti/e bambini/e hanno vissuto il trauma della perdita della casa a causa del sisma.

In alcuni comuni, in particolare quello di Campli e di Villa Lempa, c'è una elevata presenza di famiglie di origine straniera, cinese in particolare, per la vicinanza alla zona più industrializzata del teramano (Val Vibrata). Esse fanno riferimento all'ICS Campli e all'ICS Civitella Torricella.

L'ICS Montorio Crognaleto è, invece, frequentato da bambini e ragazzi di origini kosovare, albanesi e macedoni, le cui famiglie lavorano nei settori dell'edilizia e della pastorizia.

Non si rilevano però fenomeni di segregazione scolastica.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

L'alleanza educativa è nata per rispondere all'Iniziativa Aree Terremotate dell'Impresa sociale Con i Bambini, la quale non ha avuto il classico meccanismo di funzionamento da bando, ma ha sostenuto un percorso di progettazione partecipata per le aree terremotate di Abruzzo, Lazio, Marche e Umbria, con il supporto di IF - Imparare Fare, con l'obiettivo di avviare un processo di ricostruzione della comunità educante e di potenziamento educativo condiviso con le realtà associative e le comunità dei territori interessati.

Nel 2017 IF - Imparare Fare, per conto dell'Impresa sociale Con i Bambini, ha avviato il percorso di co-progettazione individuando i soggetti da coinvolgere anche grazie alle indicazioni del Centro Servizi per il Volontariato di Teramo. Sono dunque state chiamate a raccolta diverse organizzazioni del Terzo Settore del territorio, ma solo le due organizzazioni più strutturate hanno proseguito dopo i primi incontri. Tra queste, l'associazione Teramo Children che ha dunque invitato altre organizzazioni, non coinvolte dalla "prima chiamata", ad unirsi al processo di co-progettazione.

Si è costituito così il partenariato che forma l'alleanza educativa oggetto di studio.

Tra le organizzazioni che fanno parte dell'alleanza educativa ci sono pregressi di collaborazione a geometria variabile: Teramo Children collaborava già con Scuola Verde, che si occupa di educazione ambientale, e con A piccoli passi, associazione di psicologhe. Sebbene non ci fossero precedenti collaborazioni lavorative, tra tutti i soggetti appartenenti alle diverse organizzazioni c'era però una relazione fiduciaria basata sulle relazioni personali.

Il processo di co-progettazione della proposta progettuale è durato 9 mesi con incontri settimanali o bisettimanali, nel corso dei quali i soggetti hanno progressivamente aumentato conoscenze reciproche e territoriali, definendo una dinamica di lavoro di gruppo non competitiva, ma fortemente cooperativa, che viene ritenuta importantissima per la riuscita implementazione del progetto.

L'input alla cooperazione è dunque partito dal terzo settore e poi giunto alle scuole e alle amministrazioni locali "per capire quali erano i bisogni educativi dei territori" (Antonella Ciaccia, Project manager, Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo).

## **OBIETTIVI**

- Ricostruzione sociale post sisma.
- Elaborazione delle esperienze e delle emozioni generate dal sisma: paura, incertezza, perdita, rabbia.
- Aumentare l'offerta di servizi culturali.
- Aumentare l'offerta di opportunità formative e di aggregazione extrascolastiche a ragazzi/e e famiglie, anche per favorire l'integrazione di quelle di origine straniera.

- Favorire la conoscenza delle risorse culturali e naturali locali, innovare e comprendere le opportunità lavorative che esse offrono.

## **“STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE”**

La componente culturale delle azioni è elevata. La promozione di linguaggi artistici viene ritenuta come uno strumento importante per favorire maggiore partecipazione di ragazzi e famiglie e per rielaborare le emozioni dovute al sisma.

Il racconto, la musica e la narrativa vengono utilizzati come strumenti di conoscenza e inclusione, per costruire relazioni solidali tra ragazzi, famiglie e gruppi sociali. I laboratori teatrali e artistici sono stati pensati per migliorare le competenze comunicative degli adolescenti e dei giovani e per sviluppare la creatività e la consapevolezza di sé. Le attività in natura sono state pensate per riconnettere al territorio, ritrovare o sviluppare il senso di appartenenza alla comunità e al mondo della natura dopo il sisma.

## **RUOLO DEGLI ENTI LOCALI**

### *ruolo degli enti locali nel progetto*

Alcuni enti locali si sono messi al servizio dell'alleanza educativa, altri meno. Alcuni hanno messo a disposizione mezzi e spazi. In generale le persone intervistate hanno denunciato una scarsa competenza delle amministrazioni locali sul tema della povertà educativa, ma comunque una tendenza alla cooperazione e al supporto.

Il presidente dell'Istituto Internazionale del Teatro Mediterraneo (ente capofila) sta facilitando un processo di concertazione per garantire risorse e impegno da parte delle PA locali sulle alleanze educative attraverso la sottoscrizione di un "Patto dei Sindaci per il contrasto alla povertà educativa minorile", al quale destinare una parte del bilancio comunale di ogni comune firmatario.

### *ruolo ideale degli enti locali in un Patto Educativo Territoriale*

Il ruolo ideale degli enti locali, secondo le persone intervistate, è ben rappresentato dal "Patto dei sindaci per il contrasto alla povertà educativa" che è in corso di costruzione.

Secondo la Dirigente Eleonora Magno (ICS Montorio Crognaleto) l'ente locale dovrebbe incentivare la nascita di patti educativi, proporli e fare animazione territoriale, perché per l'ente locale è più facile convincere e persuadere la comunità, ma la gestione dei patti deve andare in capo alle scuole.

Secondo la Dirigente Sandra Renzi (ICS Civitella Torricella), la PA dovrebbe passare da un ruolo di servizio ad un ruolo più attivo nella progettazione formativa, partecipando alle decisioni.

## **RUOLO DELLE SCUOLE**



Le scuole, nella prima fase di attuazione del progetto, sembrano più beneficiare delle azioni e dell'intervento, ma in chiusura del progetto appaiono consapevoli dell'importanza dell'apertura verso l'esterno e cercano di dare continuità all'alleanza attraverso la formalizzazione di Patti educativi di comunità gestiti dalle singole scuole.

## **IL PATTO FA PARTE DI PROGETTI/PROCESSI/RETI PIU' AMPIE?**

no.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

spazi scolastici e alcuni spazi pubblici messi a disposizione per i laboratori

### **AZIONI DEL PATTO**

- Recupero e promozione della musica di tradizione orale, attraverso la costituzione di un'orchestra popolare, intergenerazionale e multietnica, affiancata da un coro di voci maschili e femminili. A questo scopo sono stati attivati corsi di musica e canto, destinati ai ragazzi tra gli 11 e i 18 anni ma aperti anche agli adulti. "Ci sono gli anziani che in gioventù hanno fatto parte dei Tamurri di Pretara [orchestra popolare]. Per esempio, il signor Giancarlo che ha partecipato con i suoi 3 nipotini della scuola primaria" (Antonella Ciaccia, project manager).
- A Teramo sono stati attivati dei percorsi educativi di massaggio infantile come esperienza di profondo contatto affettivo tra genitori e figli, laboratori di fotografia e cinema come strumenti di espressione, indagine e riconnessione con la città.
- A Torricella, Civitella, Valle Castellana, Rocca S. Maria e Cortino sono state aperte 3 biblioteche, dentro le scuole, ma aperte al pubblico. Si è promossa la lettura con laboratori per fasce d'età differenziate e con formazioni rivolte agli insegnanti.
- Laboratori di cinema rivolti a ragazzi tra gli 11 e 14 anni e suddivisi in due fasi: "Dove vivo" – descrivere la realtà con una singola inquadratura alla maniera dei fratelli Lumière, "Chi sono, chi ero" – raccontare la comunità attraverso l'intervista audiovisiva. A conclusione del lavoro è stato realizzato un documentario, la cui proiezione è avvenuta online, nelle scuole e durante l'estate nei diversi comuni. Durante la quarantena è stato realizzato da ognuno anche "il diario delle sensazioni" utilizzando le fotocamere dei cellulari.
- Laboratori per il dialogo tra le culture: bambini della Scuola dell'Infanzia e Primaria hanno realizzato spettacoli teatrali, un libro illustrato e un audiolibro partendo dalle storie, le favole e le canzoni che i genitori e i nonni, italiani e di altre nazionalità, hanno raccontato e cantato a scuola. Agli Istituti Superiori è invece stato destinato un percorso sulla "letteratura della migrazione": attraverso l'incontro con autori stranieri

che vivono nel nostro Paese, studenti si sono confrontati con le pagine di narrativa che raccontano l'intreccio tra culture diverse.

- Attività laboratoriali di educazione ambientale nel Parco Nazionale Gran Sasso-Laga, utilizzando le metodologie della ricerca-azione, della multisensorialità e dell'imparare facendo.
- A.P.E. Aula Permanente di Ecopedagogia nel bosco: a pochi km da Teramo, esperienze di vita contadina per bambine e bambini di tutte le età e le loro famiglie.
- Servizi psicopedagogici e percorsi educativi: a San Nicolò e Tordino e Sant'Atto, quartieri periferici di Teramo sono stati offerti servizi psicopedagogici alle famiglie, attività ludiche ed educative in orario extrascolastico e di orientamento a bambini/e e ragazzi/e.

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

L'alleanza educativa è stata finanziata dall'Impresa Sociale Con i Bambini, attraverso l'Iniziativa Aree Terremotate.

La rete ha partecipato a due nuovi bandi per proseguire le attività (Con i Bambini e Agenzia per la Coesione Territoriale). Inoltre, l'Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo sta facilitando un processo di concertazione con gli enti locali per istituire un fondo comune di contrasto alla povertà educativa, destinando parte dei bilanci comunali a questo scopo.

## **I MOLTIPLICATORI**

Gli insegnanti vengono pensati come coloro i quali possono dare continuità e sostenibilità alle azioni, applicando continuamente in classe quanto imparato durante i laboratori (il linguaggio fotografico, le tecniche di lettura ad alta voce ecc.). Per questo la formazione agli insegnanti viene vista come un elemento per la continuità e la sostenibilità.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

La quasi totalità delle attività ha continuato a svolgersi on line e alcune scuole (come nel caso dell'ICS Montorio Crognaleto e dell'ICS Rita Levi Montalcini Civitella Torricella) hanno collaborato proficuamente con le organizzazioni partner per dare continuità e senso alle attività, nonostante le mutate condizioni. Alcune attività (come il laboratorio di costruzione di strumenti musicali di Farindola) non sono state effettuate perché non erano ancora avviate al momento del *lockdown* e per mancanza di disponibilità di alcuni dirigenti scolastici nel periodo Covid.

### **RISULTATI E CAMBIAMENTI GENERATI**

- Maggiore propensione alla collaborazione da parte delle amministrazioni locali che cercano delle vie per continuare le attività, spinti dalla nuova consapevolezza dell'importanza di un lavoro congiunto con scuole e terzo settore nelle politiche educative.
- Maggiore conoscenza del tema della povertà educativa da parte delle amministrazioni locali.
- Maggiore inclusione e coesione, soprattutto in comunità multietniche.
- Maggiore motivazione all'apprendimento.
- Intenzione degli enti locali di istituire un fondo comune di contrasto alla povertà educativa, destinando parte dei bilanci comunali a questo scopo.
- Frequenti richieste da parte dei genitori di ampliamento e di maggiore continuità delle attività proposte.

## **DALLA PARTNERSHIP AL PATTO EDUCATIVO DI COMUNITÀ FORMALIZZATO**

In chiusura del progetto è stato formalizzato un Patto Educativo di Comunità dall'ICS Montorio Crognaleto al quale hanno aderito le 5 Organizzazioni del Terzo Settore afferenti a Radici, ma non le altre scuole.

Anche l'ICS Civitella Torricella sta lavorando alla stipula di un Patto Educativo di Comunità nel quale formalizzare la collaborazione con le organizzazioni di Radici.

Si stanno dunque formalizzando le collaborazioni tra gli enti del terzo settore e le scuole attraverso la stipula di Patti Educativi di Comunità dove la singola scuola prende la leadership della collaborazione con le organizzazioni del terzo settore, ma non sono incluse le altre scuole.

## **ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE**

### pro e contro dei tempi lunghi di co-progettazione

Il processo di co-progettazione della proposta progettuale, richiesto dall'iniziativa, è stato più lungo del tempo usualmente impiegato per la scrittura di un progetto in risposta ad un bando. Sebbene i tempi lunghi della co-progettazione non siano facili da sostenere, soprattutto per le piccole organizzazioni, l'alleanza educativa attribuisce un grande valore a quel periodo di "rodaggio delle relazioni interne", soprattutto perché non c'erano molti pregressi di collaborazione tra tutti i soggetti della rete.

### quale scala territoriale?

le azioni sono state attuate con maggiore difficoltà nell'unico comune della provincia di Pescara, Farindola. Secondo le intervistate questo è stato dovuto all'isolamento geografico del comune e ai mancati progressi di collaborazione tra Farindola e gli altri comuni. Gli altri 16 comuni del teramano erano infatti già abituati a lavorare insieme su altri fronti e le azioni hanno dunque avuto un bacino di utenza più ampio anche per la continuità territoriale, mentre il comune di Farindola non aveva comuni vicini coinvolti e non aveva mai collaborato prima con gli altri comuni del territorio di Teramo.

Le attività nel Comune di Farindola sono state messe in *stand by* inizialmente per la difficoltà di definizione del calendario con l'ente locale, poi per il crollo del tetto del locale parrocchiale dove avrebbero dovuto tenersi e infine a causa della pandemia, per la quale la dirigente scolastica della scuola di Farindola ha deciso di chiudere tutti i progetti con soggetti esterni.

## lo sviluppo territoriale

le attività artistico-culturali vengono viste come dei processi di valorizzazione del patrimonio locale e dunque propedeutiche e centrali per la promozione culturale dei territori. Così come l'apertura delle nuove biblioteche viene considerata un ampliamento permanente dell'offerta culturale in luoghi che ne sono del tutto privi.

## la continuità

“Un progetto di due anni non è sufficiente. Il rischio è quello di attivare circuiti positivi, stimolare risorse, ma se non rafforzi quello che hai fatto nei 3 o 4 anni successivi rischi di perdere quanto fatto. La continuità è fondamentale. Non si possono attivare in 2 anni delle risorse che possano continuare ad operare da sole, ci vuole un altro investimento” (Antonella Ciaccia, project manager, Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo).

“Può essere disorientante per le comunità che alcune belle iniziative non riescano ad essere assicurate con continuità [...] questi progetti dovrebbero diventare sempre più ordinari, diventare una condizione strutturale della scuola” connessa al tempo pieno (Eleonora Magno, dirigente ICS Montorio Crognaleto e consigliera comunale di Montorio).

## formazione dei docenti e dei dirigenti

“La scarsa qualità dei dirigenti e dei docenti è una importante causa di povertà educativa [...] In alcuni casi è stato molto difficile lavorare perché il personale docente non è sempre adeguato, non fanno neanche uno sforzo per cercare di superare gli ostacoli. In molti altri casi l'interlocuzione con dirigenti e insegnanti è stata proficua” (Antonella Ciaccia, project manager, Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo).

“Oggi i corsi di aggiornamento hanno un'offerta ipertrofica. Si arriva ad un dettaglio di offerta formativa particolarissimo [...] è anche positivo tutto questo però i docenti vanno orientati perché ci sia una ricaduta che sia significativa. Ci sono anche proposte che vanno verso la

direzione della comunità educante, penso alle proposte di Indire, questa per noi è la via maestra, ma anche contatti con Reggio Children” (Eleonora Magno, dirigente ICS Montorio Crognaleto e consigliera comunale di Montorio).

“Il timore più diffuso tra i docenti, che disincentiva l’apertura all’esterno, è quello di perdere tempo e di non finire il programma. L’autonomia scolastica prevede però 80% di curriculum nazionale e 20% di curriculum locale, nel quale potrebbero rientrare le attività del patto. “Non si è ancora compreso che il progetto non è altro rispetto all’apprendimento che ci proponiamo, ma è uno strumento per perseguire ancora meglio e con più forza gli apprendimenti, ma richiede la capacità di connettere esperienze e saperi” (Sandra Renzi, dirigente ICS Civitella Torricella).

Per incentivare la partecipazione ad alcuni corsi di formazione proposti da Radici, come per esempio il laboratorio per promuovere la lettura, è stata data la possibilità di ricevere crediti formativi.

### sottodimensionamento dell’organico amministrativo scolastico

la capacità di intercettare risorse viene spesso contenuta per non gravare eccessivamente sull’organico amministrativo sottodimensionato

### il partenariato ampio in risposta ad un bando sembra essere un esperimento che precede la formalizzazione di un patto

l’esperimento viene fatto con la leadership del terzo settore, anche per la difficoltà di gestione di grandi budget. Alla fine della fase sperimentale di progetto però l’alleanza non si sta consolidando nella sua forma attuale, ma si stanno formalizzando dei patti più ristretti nei quali la leadership è in mano alle singole scuole

### linee guida per l’attuazione dei patti educativi di comunità

“Il patto cosa è? Un accordo quadro e poi si fanno accordi specifici tra i singoli soggetti aderenti? È una intesa generica che indica una direzione, e poi di volta in volta, quando ci sono risorse, si lavora solo con alcuni soggetti per specifici progetti? Tante cose non sono ancora definite. Va bene rimandare all’autonomia, ma gioverebbe un quadro di riferimento, anche una formazione specifica, per dominare meglio il campo dell’attività amministrativa e negoziale in relazione al terzo settore.” (Eleonora Magno, dirigente ICS Montorio Crognaleto e consigliera comunale di Montorio)

Per i Patti Educativi di Comunità formalizzati si lamenta la mancanza di indicazioni di dettaglio sull’attuazione.

### L’apprendimento integrato e la lezione di Edgar Morin

“Bellissima la lezione di Morin: l’autonomia, la partecipazione e la coscienza. Io credo davvero che oggi si debba insegnare questo nella scuola e questo si può insegnare anche nelle pluriclassi”. L’idea di scuola che sta alla base dei patti educativi è quella di una scuola che ha senso solo se comunica con il territorio con una visione di apprendimento integrato. (Sandra Renzi, dirigente ICS Civitella Torricella).

## Il valore del lavoro e la retribuzione possibile

il costo orario previsto dai bandi per i professionisti che fanno laboratori e formazione è molto basso, non rispetta la professionalità e non consente di arrivare ad uno stipendio decoroso

## un coordinamento pedagogico di istituto accanto alla dirigenza scolastica

I dirigenti scolastici, a differenza dei precedenti direttori didattici, pongono meno attenzione ai temi pedagogici e più attenzione alla gestione della scuola sul piano amministrativo. Servirebbe una figura che funga da coordinatore didattico, dunque focalizzato sulle questioni pedagogiche (Teramo Children).

## Soggetti Intervistati

Antonella Ciaccia, Istituto Internazionale del Teatro del Mediterraneo, Project Manager

Anna di Monte e Anna Amato, Teramo Children

Eleonora Magno, Dirigente ICS Montorio Crognaleto e consigliera comunale di Montorio

Sandra Renzi, Dirigente ICS Civitella Torricella



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# **IIS Ferrari e AP - Accademia Popolare dei diritti e dell'antimafia**

**(Roma - area urbana)**



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
**Un'Indagine Esplorativa**

**Rapporto di ricerca**

**ALLEGATO 1**

## AP – ACCADEMIA POPOLARE DEI DIRITTI E DELL'ANTIMAFIAROMA e IIS FERRARI (Roma, area urbana)

### IN SINTESI

Il progetto poggia su un sistema di relazioni territoriali curate nel corso degli anni da diverse associazioni, a partire da una pluralità di esperienze e sperimentazioni di politica educativa territoriale.

Il punto di partenza è stato il progetto dell'Accademia Popolare dei diritti e dell'antimafia (AP – Associazione daSud) avviato nell'IIS Enzo Ferrari (nel quadrante est di Roma) con un bando del MIUR, mentre il riuso degli spazi è stato l'ingaggio: l'uso degli spazi per parlare di diritti, raccontare pezzi di storia con altri linguaggi.

Il progetto di AP, un hub culturale nato per costruire un percorso di significato di contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica, prende forma sulla base di diverse competenze e relazioni territoriali di associazioni impegnate da tempo sul territorio nell'educazione non formale, nell'esperienza dei Centri di aggregazione giovanile, nel contrasto alla dispersione scolastica e nell'antimafia.

L'idea è quella di promuovere la "pratica della trasformazione", sperimentando azioni a partire dall'uso degli spazi dentro e fuori la scuola. Il percorso "è stato costruito realizzandolo", attraverso confronti qualificati con soggetti esterni alla rete e attraverso la risoluzione (creativa) di conflitti con l'ente locale, nel superamento di barriere burocratiche. Le attività svolte sono diverse, dall'*outdoor education* alla web radio, dalla riqualificazione degli spazi (realizzazione di una biblioteca) alla promozione di laboratori culturali, ai quali hanno accesso non solo gli studenti ma tutto il territorio. Le risorse sono prevalentemente private (Impresa sociale Con i bambini) e supportano diverse sperimentazioni territoriali, in un più ampio percorso che coinvolge diverse scuole.

AP è un soggetto "politico", che agisce dentro la scuola per "costruire un terzo soggetto che abbia un riconoscimento in una istituzione".

L'alleanza tra le associazioni e la scuola, insieme ad altri istituti limitrofi che man mano hanno aderito al progetto, avviene attraverso il modo di entrare in contatto con i giovani, valorizzando linguaggi diversi. Il valore dell'alleanza sta anche nel ripensare l'idea di risultato, dando valore al processo rispetto al prodotto. La sostenibilità è data da un nuovo percorso strategico, sostenuto da risorse private e che si consoliderebbe condividendo una progettualità pluriennale con le Istituzioni (Municipi, Comuni, Ministero).

### ANATOMIA



## **CHI**

1 scuola: IIS Ferrari (+ istituto Montalcini + Liceo Gullace + IC Via Giuseppe Messina).

7 associazioni: daSud in collaborazione con Coop Diversamente, Compagnia teatrale Ragli, Associazione Via Libera, Collettivo Magville, Laboratori di Teatro VaBè, il Baule Magico e Arte del Contatto.

## **DOVE**

Siamo nel quartiere Don Bosco, nel VII Municipio del comune di Roma. È un contesto dove si registra una presenza violenta della droga, tra criminali esperti. Sono aumentati i furti e le rapine, lo spaccio tra i ragazzi, le risse per il controllo di piccole porzioni di territorio. È un contesto che ha visto emergere nel corso degli anni le prime manifestazioni di ludopatia tra i ragazzi; c'è molta solitudine e si sono acuite le differenze sociali.

L'IIS Ferrari è la scuola più frequentata dell'area: è una scuola di cintura, bacino di raccolta di chi entra a Roma e di chi fa "una scelta di territorio". C'è un alto livello di dispersione scolastica, con molte lacune accumulate negli anni ("si attraversa la scuola senza viverla").

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

L'Associazione daSud esiste da 15 anni e nasce come associazione antimafia. Nella fase iniziale l'associazione realizza molte attività non in modo sistematico senza applicarle alla trasformazione di uno spazio di quartiere/di città. Avevano delle idee e le mettevano in pratica, in un laboratorio culturale; non avevano una componente educativa culturale strutturata: andavano nelle scuole, lavoravano dentro e fuori, ma lo facevano in contesti e città diversi.

Nel 2016, in una fase storica di macro-crisi strutturale della mafia (e dell'antimafia), l'associazione decide di rovesciare il punto di vista con cui fare le cose: mettere a sistema e misurare giorno per giorno le attività che negli anni precedenti aveva costruito, pensato e immaginato.

La rete di relazioni già mature nel Municipio tra associazioni radicate e che da tempo lavoravano in modo diverso sul contrasto alla dispersione scolastica e l'incontro con una Dirigente Scolastica innovativa, permettono di mettere in piedi un progetto ambizioso, che si sostanzia di azioni diverse, ma che si ricompongono "come tante tessere di un puzzle". Il legame tra un'associazione antimafia, che si propone di fare principalmente educazione all'interno di una scuola, e l'IIS Ferrari nasce attraverso la stipula di un accordo/protocollo, come prerequisito richiesto da un bando del Miur sulla legalità.

Il protocollo d'intesa tra Ministero e associazione prevede l'ampliamento dell'offerta formativa (i progetti sottoscritti, da bando, sono di educazione alla legalità): in questo modo, la progettualità entra a far parte del piano dell'offerta formativa in maniera ufficiale e legittima all'interno della scuola dei luoghi di discussione "formali".

Un tema rilevante è quello dei territori vuoti, degli spazi sottoutilizzati e poco valorizzati. Dopo due anni di lavoro le associazioni scoprono una biblioteca, chiusa per barriere architettoniche

e per scarsità di risorse. Inizia un dialogo con la scuola sulla restituzione degli spazi anche al territorio, non solo alla scuola. Si dà così spazio alla flessibilità e alla mission del terzo settore: pensare a una comunità più ampia, che coinvolga anche altre associazioni. Nascono così la sala eventi e la biblioteca, con un fondo fumetti donato dalla famiglia di un fumettista, una web radio, uno spazio bimbi, trova spazio la mediateca sulle mafie Giuseppe Valarioti.

## **PERCHÈ / FINALITÀ**

Le azioni sono pensate e realizzate con il punto di vista dell'antimafia per costruire un punto di vista sulla Città, con un impegno nella costruzione di un immaginario, dell'antimafia felice e delle opportunità, diversamente dalla liturgia o dalla costruzione di rapporti veicolati da simboli.

Obiettivo è costruire il punto di vista dell'antimafia nell'educazione attraverso l'analisi del potere: un'azione di ricerca che l'associazione porta avanti da anni.

## **“STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE”**

La strategia educativa si fonda su quella che è stata definita dalla Dirigente scolastica come “un'alleanza, gioiosa e di cittadinanza attiva, fatta di strumenti nuovi e diversi dal seminario o dall'ennesima lezione”. Il valore aggiunto sta nell'aver ridefinito le modalità di coinvolgimento degli studenti con un lavoro continuo tra docenti e operatori su temi diversi, in modo da coinvolgere tutti gli studenti in un percorso di collaborazione attiva.

Si è agito attraverso tre azioni strategiche:

1. Puntare sul massimo coinvolgimento degli studenti sull'educazione alla legalità attraverso processi che creino motivazione. Se i ragazzi diventano curiosi, se attratti dal nuovo e dall'elaborazione del vecchio, allora apprendono e sono più disposti ad imparare.
2. Attirare il territorio (Cinecittà) verso la realtà scolastica che propone attività come film, festival (letterature, pratiche antimafia, cittadinanza attiva, teatro).
3. Attivare una interlocuzione con l'ente locale, la città metropolitana di Roma: è un rapporto faticoso, ma grazie alla concessione dello spazio della biblioteca si è avuto un luogo per tutti, a tempo pieno.

Il più difficile e a volte deludente è il coinvolgimento degli studenti: sono tanti, diversificati, con poche aspettative nei confronti della scuola. Questo è il terreno sul quale si lavora di più a livello progettuale e strategico. È il caso di “Prima le prime”, un percorso che riguarda le prime classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado che si propone di ricomporre il vissuto e le relazioni dei ragazzi, con un formatore o con un compagno. In questo c'è uno stravolgimento dell'esperienza didattica, nelle relazioni, nei contenuti e nel setting.

Il “fuori” non è il museo o il viaggio di istruzione, in cui non c'è elaborazione né ricerca o collegamento con la realtà scolastica. Obiettivo delle progettualità è quello di entrare nel cuore dell'educazione, ovvero produrre risultati magari non tutti misurabili (in arco di tempo ragionevole, con incontri regolari). I cambiamenti, infatti, si vedono nelle domande che fanno

i ragazzi. “Abbiamo costruito una comunità educante con le scuole, in questo siamo stati/siamo molto rigorosi e pretendiamo molto”.

Il valore dell'alleanza, inoltre, consiste nel ripensare l'idea di risultato, dando valore al processo rispetto al prodotto. Valorizzare la costruzione senza pensare “all'edificio finito”, partendo da una consapevolezza e da un dato di realtà: è cambiato il senso dell'educazione terziaria e la legittimazione dell'istruzione, da parte di studenti e famiglie.

## **RUOLO DEGLI ENTI LOCALI**

Il coinvolgimento della Città metropolitana è di supporto formale, ma non sostanziale. Con il Municipio si sono create relazioni e rapporti strutturati, ma senza una alleanza vera, nonostante il coinvolgimento del Centro sperimentale, della scuola, della Città metropolitana per la concessione dello spazio.

È stato un percorso endogeno, favorevole ma non lineare, nel quale l'associazione ha agito come soggetto terzo ambivalente: ostacolo, corpo estraneo in dinamiche farraginose. Molti strumenti sono stati costruiti da zero, come il protocollo di intesa o la riqualificazione/gestione della biblioteca, dal momento che “non c'era un precedente e non era mai stato fatto prima”.

Quella tra associazione ed ente locale è una relazione da coltivare e misurare, nella sua qualità. Il turnover dei referenti locali, inoltre, incide molto.

## **RUOLO DELLA SCUOLA (E DEL DIRIGENTE)**

La capacità di visione della Dirigente scolastica è stato l'innescò per il percorso e per la costruzione di progettualità innovative. Non si è trattato di definire interventi episodici ma di costruire da subito un'alleanza, dentro e fuori la scuola. Le difficoltà del contesto scolastico, organizzative, burocratiche e culturali, sono numerose. Il tentativo è stato quello di erodere la “proprietà” del discorso educativo con forze vivaci del territorio, senza schemi precostituiti, senza inseguire “l'ossessione del risultato”, della promozione/bocciatura.

L'interlocuzione con i docenti è molto complessa, spesso rischiosa: l'aula diventa uno spazio chiuso e la didattica è ancorata al programma da rispettare. Il progetto AP si muove in questo spazio, rispettandone le dinamiche e producendo cambiamenti sostanziali: AP ha co-programmato, ha partecipato ai consigli di classe, è stato il soggetto che ha preso in carico alcuni studenti per il supporto allo studio e anche per la gestione dei casi difficili.

## **RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI**

La collaborazione tra l'associazione via libera (promozione sociale) e la coop diversamente nasce in continuità con i nostri percorsi.

## **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Sì. Molto importante per l'Accademia Popolare è il Progetto *Tornasole* avviato grazie alla collaborazione con la Fondazione Paolo Bulgari e che coinvolge numerose scuole e realtà dei Municipi 5, 6, 7 di Roma. daSud e IIS Ferrari sono soggetti promotori di un Patto educativo territoriale con le scuole Ic Montalcini, Ic Via Dell'Aeroporto, Ic Via Giuseppe Messina.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

L'esperienza educativa riguarda l'outdoor education, ma anche azioni di supporto psicologico e socialità per contrastare diverse forme di violenza domestica.

Gli spazi utilizzati e riutilizzati sono diversi, tutti con l'obiettivo di stare dentro la scuola e costruire un terzo soggetto che abbia un riconoscimento in una istituzione. Con l'IIS Ferrari, daSud ha riqualificato l'aula magna per una sala eventi, cinema (grazie alla collaborazione con il Centro Sperimentale di Cinematografia) e teatro, ha ristrutturato e aperto al pubblico la biblioteca, diventata un centro culturale e polifunzionale.

Viene utilizzato lo spazio Ater all'interno delle case popolari di fronte alla struttura dell'Accademia in un'alleanza AP-territorio. Un luogo strategico è il Centro di aggregazione giovanile b-side (IC Montalcini), uno dei centri gestiti dalla coop Diversamente, uno dei partner costitutivi dell'Accademia popolare dell'antimafia e dei diritti. È un centro aperto ai giovani del territorio, finanziato con i residui della legge 285 (negli anni sempre più depotenziata) e che tra il 1998 e il 1999 ha fatto nascere a Roma una cinquantina di esperienze di aggregazione giovanile.

B-side, attivo da un anno, nasce quindi da una storia ventennale di radicamento nel territorio ed è un pezzo della storia che ha facilitato l'avvio del progetto Accademia presso l'IIS Ferrari. Siamo nell'ex casa del custode dell'IC Montalcini, in rete nei progetti di comunità educante. B-side nasce all'interno di una scuola e sposa la visione di AP-Accademia, di riqualificazione e uso degli spazi, dentro e fuori la scuola.

### **AZIONI DEL PATTO**

Le attività sono diverse: apprendimento esperienziale, laboratori sui temi delle mafie, dei diritti, delle tematiche di genere, sia direttamente sia innestando i programmi curricolari. L'idea è quella di mettere insieme tanti aspetti per provare a costruire un modello nuovo, fatto di antimafia e relazioni di classe. Uno strumento su cui si lavorerà è l'insegnamento dell'educazione civica per il quale daSud ha presentato un piano ad hoc approvato dal collegio dei docenti dell'IIS Enzo Ferrari.

A questa attività formativa si è aggiunta un'attività di supporto duplice: da una parte supporto allo studio, in orario pomeridiano, dall'altro supporto psicologico e sociale. Nelle scuole sono attivi degli sportelli di ascolto (CIC - centro di informazione e consulenza). I ragazzi sono seguiti dalla mattina al pomeriggio, nelle lezioni formali ma anche in altri contesti educativi.

Si attivano attività collaterali, lezioni di inglese o supporti per garantire pc (“cerchiamo di fare una presa in carico dei ragazzi che sia larga e variegata”).

Un secondo livello riguarda il territorio e la natura culturale e antimafia delle azioni. L'Associazione costruisce negli anni una programmazione culturale di qualità molto alta, quasi inusuale per le periferie, a titolo gratuito su cinema, teatro, letteratura, saggistica. Questi appuntamenti hanno una loro specificità, che è il nucleo del terzo livello: costruire una programmazione che è rivolta all'interno della scuola ma anche all'esterno della scuola – alle famiglie e ai cittadini - alle altre scuole del territorio. Questa apertura crea un mix positivo non solo nell'offerta dei contenuti ma anche nella fruizione dei contenuti. Un mix di pubblico, tra dentro e fuori e tra diverse scuole; il dentro e fuori riguarda anche l'accesso di altre scuole e altri soggetti alle attività.

La scuola è un dato di realtà, una continuità con il territorio, un dato fisico facilmente riconoscibile. L'idea è quella di diventare un riferimento culturale ma anche strutturale per altre scuole. Strutturale perché il progetto nasce con l'idea di trasformare i luoghi: è stato riqualificato un ex spazio della scuola, abbandonato da decenni, trasformato e reso accessibile dall'esterno. È stato realizzato fisicamente un accesso che permette alla biblioteca di essere contemporaneamente una biblioteca di territorio e della scuola.

La biblioteca ha al suo interno la mediateca su mafie e antimafie, un fondo di fumetti, la biblioteca scolastica, dei nuovi fondi che si stanno creando sulla resistenza e periferie, uno spazio dedicato ai bambini. Quest'ultimo spazio è quello che funziona di più dal punto di vista della fruizione: i libri sono consumati dai bambini e poi rappresenta il paradigma attraverso cui è stata concepita l'apertura al territorio dello spazio scolastico. Si tratta di uno spazio non previsto, non immaginato. Si era data priorità agli adolescenti, alle famiglie, al territorio, agli appassionati, agli artisti. È il territorio a chiederlo. In poco tempo è stato attrezzato uno spazio della biblioteca, molto frequentato dai bambini. I bambini hanno anche permesso di entrare in un pezzo di relazione stretta con il territorio. Con i Bambini l'associazione entra nelle case, nei cortili, nei palazzi, permettendo di intercettare altri bambini, altre persone.

È stato avviato un percorso con la scuola serale, un valore aggiunto importante sia per i docenti che per l'associazione e che ha permesso di si è costruire un pezzo importante di relazione con gli adulti.

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

Le risorse iniziali sono del MIUR, veicolate da un bando per le scuole finanziato con risorse ordinarie. In questo modo nascono progetti che si sapeva sarebbero finiti.

La continuità e la progettualità sono garantite da risorse private (tra queste, Impresa sociale Con i Bambini, Fondazione Paolo Bulgari, Fondazione Charlemagne, Fondazione Altamane Italia, Fondazione Haiku Lugano) in un interessante percorso progettuale che interessa diversi quartieri del quadrante est della Città metropolitana di Roma.

## GOVERNANCE

La *governance* è affidata alla gestione del DS, che sostiene il percorso all'interno della scuola, nonostante manchi un percorso formale di supporto (il personale ATA per l'apertura pomeridiana). Ci sono procedure e garanzie che devono essere garantite.

Un importante strumento di *governance*/presidio progettuale è affidato al Consiglio di classe, al quale l'associazione prende parte.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID

La pandemia ha permesso di strutturare un percorso sull'*outdoor education*, integrato dall'insegnante; un percorso condiviso con il docente perché "quello che è non voluto arriva subito agli studenti come tale".

A partire dal mese di settembre 2020 emerge dai docenti la richiesta esplicita di aiuto e affiancamento. Nasce così un primo percorso pilota di *outdoor education*. Si sta definendo un percorso nuovo, che si propone di affrontare la DaD nei nodi di passaggio, in età evolutiva, e che va oltre l'apprendimento esperienziale; una didattica alternativa, di educazione socio-affettiva. Un progetto di educazione all'aperto, con delle mattine multidisciplinari ("Prima le prime").

Si lavora sulla dispersione scolastica, sulla misurazione/valutazione degli apprendimenti: non solo bocciature ma acquisizione di strumenti e competenze non disciplinari ma relazionali, personali, sull'autonomia. "I ragazzi sono impreparati alla vita, prima di essere impreparati al lavoro. La capacità di attenzione si è molto ridotta, le distanze sono aumentate, nella motivazione, nel rapporto con gli adulti".

È stato elaborato un sistema di condivisione di informazioni in classe, dai colloqui alle lezioni, fino alla ricognizione sulle condizioni economiche delle famiglie.

In pandemia l'associazione entra nelle case e riesce ad agganciare le famiglie straniere attraverso azioni di supporto scolastico e di supporto alimentare. Le disuguaglianze crescono enormemente e le scuole non possono essere più lasciate sole in contesti difficili. È tutto l'intorno che conta. Si struttura così un rapporto di fiducia, tra associazione, scuola e docenti, riconosciuto non solo nella possibilità di partecipare ai Consigli di classe, ma anche negli inviti a partecipare ai Consigli "disciplinari" per prendere decisioni su episodi specifici in cui gli alunni si sono caratterizzati in negativo.

Nasce così un "programma sperimentale" come alternativa alla sospensione scolastica (e quindi alla quasi certa bocciatura) con 4 ragazzi di prima superiore. Alcuni professori decidono di dare loro una possibilità, un'alternativa, e invitano l'associazione a partecipare al Consiglio disciplinare, insieme agli insegnanti, agli alunni, ai genitori. Ognuno con una sua storia e una

sua presunta ragione. Da qui si “negozia” un percorso fra studio assistito e attività socialmente utili, una strada nuova, di comunità, voluta dai docenti per dare ai ragazzi un’altra chance.

## **CAMBIAMENTI GENERATI**

I cambiamenti sono diversi e riguardano la sfera delle “competenze altre”, il rapporto con i docenti e molti risultati sono emersi in emergenza e in questi ultimi mesi. All’inizio di ogni anno l’associazione costruisce con la scuola un pezzo di programmazione, posto a verifica sia in momenti formali, all’interno dei Consigli di classe, sia in incontro specifici con il DS, il responsabile dei plessi e degli insegnanti delle classi.

Cosa cambia? Cambia l’uso degli spazi, cresce il numero degli iscritti, cambia la partecipazione dei docenti, cambia il sistema di interlocuzione tra scuola, territorio e terzo settore, la biblioteca riqualificata è stata riconosciuta dall’istituto centrale per il catalogo unico delle biblioteche; cambiano la relazione tra soggetti sociali. Cambia il riconoscimento dell’associazione, che entra nel CIC della scuola, nel consiglio disciplinare.

“Prima le prime” segna un cambio di passo importante, dettato dalla pandemia e condiviso con i docenti. C’è l’esperienza del consiglio di classe, di elaborazione e preparazione del vissuto didattico (per cambiare la didattica), inoltre i docenti diventano testimoni di processi di cambiamento nei singoli studenti: si è passati da poche aspettative a successi di tipo valutativo.

Il contesto, inoltre, incide molto nel rapporto con i docenti: nella scuola secondaria di primo grado i docenti erano spaventati del rientro dopo la DaD e hanno aderito alle attività cercando l’associazione, hanno fatto delle proposte, hanno trovato risposte alle loro domande. Su questo si è costruita un’alleanza efficace. È quindi fondamentale la rete, ma anche il tempo per far sedimentare un’idea.

Questo approccio interessa anche l’esperienza della riqualificazione dello spazio della scuola: prima non si era mai fatto. La città metropolitana, titolare dello spazio, non aveva mai gestito una riqualificazione di uno spazio e un suo affidamento nella gestione. “Quello che non cambia è la capacità di adattamento delle istituzioni, le procedure e il tema del consenso, cosa diversa dai processi veri”.

## **ASPIRAZIONI E CAMBIAMENTI POSSIBILI/DA GENERARE**

### dalla sperimentazione all’ordinario, al curriculum

Il punto è come portare tutto questo nel lavoro ordinario. Un esempio è il piano di lavoro annuale, da definire non nella solitudine del docente ma con chi può farli uscire dagli schemi. Il curriculum è un tema impegnativo e delicato: solo in parte può essere fatto dalle scuole. Ci vorrebbe collaborazione tra scuola e università, seguire la ricerca scientifica per aggiornare programmi che demotivano gli studenti.

Nuovi strumenti a disposizione nel prossimo anno scolastico sono il Piano per l'educazione civica e il Patto educativo territoriale.

## la formazione dei docenti

Andrebbe portato avanti un percorso sperimentale di formazione dei docenti sulle metodologie ma anche sui contenuti. Ci sono molti docenti poco preparati e senza passioni, soprattutto tra le nuove leve.

## i risultati di quello che si fa

Può essere importante avere un dossier, un report sul percorso fatto fruibile da tutti, dai docenti e dai DS, utile nei momenti di passaggio e per fronteggiare il *turnover*. Un dossier sul lavoro svolto in questi anni è stato depositato all'IIS Enzo Ferrari.

## comitati genitori

La crisi economica ha colpito molte famiglie. Potrebbe essere utile attivare un comitato genitori, per alimentare fiducia nella scuola, sostenere gli studenti, condividere percorsi di conoscenza. Bisogna che si fidino della scuola, perché oggi questa fiducia non c'è; trovare il modo per rendere questa fiducia attiva.

## l'autonomia scolastica

Bisogna ripensare la scuola in termini di tempi (rigidi) e di flessibilità, dando il giusto valore all'autonomia. Si può lavorare su 32 ore, un tempo disteso con Laboratori esperienziali da inserire nel curriculum – non un evento occasionale. Anche il tempo scuola sui 60min è da rivedere perché l'attenzione degli studenti è cambiata, questa rigidità crea un'atmosfera soffocante.

Le materie, incapsulate nei programmi, potrebbero dividersi in discipline: la riprogrammazione educativa nell'autonomia si può fare.

## sperimentazioni didattiche e continuità

Negli anni Ottanta si facevano sperimentazioni didattiche, con materie non di indirizzo, oppure l'insegnamento modulare. Esperienze di successo ma che costavano. Bisognerebbe consolidare e rendere sostenibili queste esperienze per dare continuità e supporto economico, i bandi per le scuole non sempre funzionano, anche quelli europei. Ci vogliono possibilità legate ad una progettualità vera, replicabile, da portare a sistema e programmare.

Ci vorrebbe un meccanismo che garantisca una pluriennalità, inserito in un sistema più



grande, di politica nazionale, che permetta di costruire opportunità e capacità di dialogo con mondi diversi, una via di mezzo tra istituzionale e non istituzionale.

## sperimentazione didattica e rapporto docenti/educatori

Bisognerebbe fare sperimentazione sulla didattica, invaderla di nuove modalità di insegnamento e nuovi programmi, per contenuti e modalità. È interessante il rapporto tra educatore e sperimentazione didattica: se funziona il meccanismo, può essere un nuovo ruolo del terzo settore e per la scuola.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

“C'è consapevolezza del fatto che la scuola da sola non ce la fa. Alcuni segmenti di scuola si sono fatti coinvolgere, altri meno. Mancando le risorse, si teme che molti buoni propositi si sgonfieranno, questo crea punte di frustrazione” (Ida Crea, DS IIS Ferrari).

“Il valore dell'alleanza è ripensare l'idea di risultato, dando valore al processo rispetto al prodotto. Valorizzare la costruzione vs l'edificio finito” (Ida Crea, DS IIS Ferrari).

“Ci siamo interrogati su quale povertà educativa, quale abbandono scolastico, quali pericoli sociali, quali dinamiche culturali, quale idea di città. Abbiamo strutturato attorno a questo gruppo di ricerca un gruppo di pressione, fatto di gruppi informali, soggetti autonomi (teatro, compagnia Ragli), fumettisti. Il nostro punto di forza è dato dal fatto che esistiamo e rappresentiamo un collante di realtà diverse tra di loro” (Danilo Chirico, daSud).

“Per noi costruire un patto vuol dire creare una alleanza nuova, diversa, nonostante le istituzioni. Mancano gli strumenti formali ma abbiamo la lungimiranza del DS che ha deciso di aprire la scuola al contributo esterno. Ci facciamo carico di una quota di rischio che oggi non è ancora eliminabile” (Danilo Chirico, daSud).

“Il nostro metodo è abbastanza una follia, perché si fonda sul praticare la trasformazione mentre la si fa. L'approccio è 'camminare domandando' con l'ambizione di cambiare il progetto e arrivare a qualcosa di più grande” (Danilo Chirico, daSud).

“I ragazzi condividono l'affermazione comune secondo cui la scuola non serve, non aiuta nella vita: è una convinzione comune e trasversale, non solo sociale. La scuola dell'obbligo non coincide più con i cicli: di fatto, abbiamo leggi che favoriscono la dispersione. La scuola fa molto poco per cambiare: le materie sono distanti dalla capacità di stimolare competenze” (Alessandro Pera, coop Diversamente).

“Tutti fanno bandi, i soldi non mancano, ma manca una regia, una risposta unica: la comunità educante, la comunità di investimento politico, culturale, gestita da un soggetto. I patti educativi sono una speranza, ma ci vuole una credibilità economica e istituzionale” (Loris Antonelli, daSud).

## Soggetti intervistati

Loris Antonelli - Associazione daSud/ Via Libera

Maria Chiara - Associazione daSud

Marco Caputi - Coop Diversamente

Alessandro Pera - Coop Diversamente

Danilo Chirico – daSud

Ida Crea – DS IS Ferrari



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione CARIPLO  Fondazione Paolo Bulgari 

# **Patto educativo di comunità IC Bovio-Colletta (Napoli - area urbana)**



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti  
Un'Indagine Esplorativa**

**Rapporto di ricerca**

**ALLEGATO 1**

## Patto Educativo di Comunità - IC Bovio-Colletta (Napoli, area urbana)

### IN SINTESI

Il Patto educativo di Comunità che coinvolge l'IC Bovio-Colletta è l'esito di un percorso di co-progettazione strutturato, realizzato dal Comune di Napoli e dall'Assessorato all'Istruzione e alle Politiche sociali.

All'interno di un percorso di costruzione e messa in evidenza di una "politica educativa di città", il Patto educativo (coinvolge 4 municipalità e 10 istituzioni scolastiche) vuole dare forma a un principio di promozione di relazioni tra i diversi attori che agiscono sulla povertà educativa nelle singole realtà scolastiche e territoriali. Obiettivo è quello di creare un luogo istituzionale di confronto e co-progettazione, in cui il privato sociale e le scuole si incontrino per riflettere sulle esigenze dei bambini e dei processi di apprendimento e socializzazione.

Il Patto, sottoscritto a novembre 2020 dopo i primi mesi di lockdown, guidato dalla cooperativa Dedalus e da Save the Children, ha un respiro cittadino ma con delle specificità di contesto e delle azioni prioritarie finanziate con risorse private (Impresa sociale 'Con i Bambini'). Proporre dei ribaltamenti nel modo di cooperare tra scuole e associazioni ha permesso un riconoscimento delle azioni sul piano della forma e ha portato alla luce il tema degli spazi. Si è creata una 'cultura della città', di atti slegati dal progetto singolo: non misure straordinarie ma ordinarie, cosa diversa dalla logica della competizione e del "bandismo". Le azioni portate avanti con l'IC Bovio-Colletta sono diverse (orientamento, mediazione culturale, alfabetizzazione linguistica, conoscenza territoriale, auto-narrazione, educazione civica, didattica orientativa) e coinvolgono diverse associazioni, il CPIA e soggetti attivi nella promozione culturale, guidate dalla coop Dedalus; coinvolgono docenti, studenti e famiglie, con un approccio globale alla cittadinanza.

L'attività di co-progettazione ha interrotto la giustapposizione di mondi paralleli tra attività curricolari e azioni co-progettate: curricolare, progettualità della scuola e progettualità del terzo settore hanno una chiave evolutiva. In particolare, si fa strada una progettualità sul curricolo di educazione civica e di uso dello spazio pubblico come contesto di scoperta e apprendimento. Il Patto si configura, inoltre, come un patto formativo e di orientamento, pur nel fragile sistema regionale di istruzione e formazione professionale (percorsi leFP).

I cambiamenti per gli studenti riguardano lo sviluppo di "un'educazione emotiva", curricolare, centrata sulle capacità di ascolto, di lettura e di relazione con gli altri. Si strutturano competenze linguistiche, si facilita l'aggancio con le famiglie. Si attivano intrecci e percorsi inclusivi, preservando l'aspetto identitario del quartiere; si riannodano fili in un quartiere socialmente "slabbrato"; si crea consapevolezza sul territorio, l'arte e la bellezza del quartiere.

L'interfaccia è data dal confronto continuo, attraverso l'uso di metodi e approcci diversi da quelli tradizionali e che sono riconosciuti nei documenti di programmazione e valutazione comuni.

## ANATOMIA

### CHI

1 scuola: IC Bovio-Colletta.

2 enti pubblici: Comune di Napoli, Assessorato Istruzione, CPIA.

5 associazioni: Coop. Dedalus; Ass. A voce alta; Ass. Matematica per la città; Fondaca; Save the Children.

### DOVE

L'IC Bovio-Colletta, una scuola di "frontiera", in un contesto complesso, quello di Porta Capuana-borgo San Lorenzo, un quartiere popolare di Napoli a ridosso della stazione. Una periferia al centro della città.

Il contesto sociale è "difficile, con una platea complicata": ci sono molti problemi di risorse per la manutenzione ordinaria; i servizi sociali sono rarefatti; c'è una significativa presenza di alunni stranieri e contesti familiari fragili.

### STORIA DELL'ALLEANZA

Il Patto educativo è stato sottoscritto nel mese di novembre 2020 sulla base di due progettualità 'Con i Bambini' attive dal 2018 (Bella presenza) e dal 2016 (Futuro prossimo - Fuoriclasse in movimento).

La cooperativa Dedalus è stata il soggetto facilitatore. La prima fase ha interessato la costruzione di un documento a più voci, con i docenti delle scuole. Non si tratta quindi di un Patto della Bovio-Colletta, ma di più scuole. Il come costruirlo è stata una intuizione di Save the Children, di Dedalus e dell'Assessorato all'Istruzione del Comune di Napoli<sup>3</sup>.

Il Patto educativo ricuce progettualità attive in diverse scuole-municipi del comune di Napoli, molti dei quali nati sulla base di un forte impulso del Comune (Assessorato Istruzione) nel promuovere percorsi abilitanti di co-progettazione.

Il comune di Napoli, come strategia per il contrasto alla dispersione scolastica, ha avviato nel 2016 dei laboratori di co-progettazione. I laboratori si sono allargati e sono diventati degli incubatori, si sono incrociati i percorsi: quelli dei laboratori di co-progettazione promossi dal comune e i progetti finanziati da Con i Bambini', che nel Comune hanno trovato una sede di incontro e di confronto.

### PERCHÉ / FINALITÀ

<sup>3</sup> Presa d'atto dei Patti Educativi Territoriali di Comunità per la Città di Napoli (Numero atto 462) ai sensi della delibera di Giunta Comunale n. 209 del 21/05/2021 - Approvazione delle "Linee Operative - Napoli per le alleanze educative. Misure di contrasto alla povertà educativa: i Patti Educativi Territoriali di Comunità della Città di Napoli".

Con il Patto educativo e con i laboratori di co-progettazione il Comune di Napoli ha voluto mettere insieme azioni prima slegate, con l'obiettivo di stringere relazioni, migliorarle qualitativamente, renderle coerenti, imparando dagli errori. Il tema emergente è la povertà educativa e la dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado, a cominciare dall'esigenza di ripristinare un rapporto stabile con gli alunni più fragili che sono stati colpiti dalla crisi Covid e dalla DaD.

Inoltre, la presenza di molti alunni stranieri, attiva la necessità di strutturare percorsi di mediazione linguistica e culturale, di esplorare e interrogare bisogni, con una produzione teorica e culturale costante (opportunità di uguaglianza in educazione in un quadro multietnico).

## **STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE**

La strategia educativa nasce dal contrasto alla dispersione scolastica, in un particolare contesto sociale e scolastico con forte complessità linguistica.

Le attività agiscono su diverse competenze degli studenti: educazione civica e di cittadinanza, competenze digitali e sviluppo sostenibile, attraverso diverse azioni (consigli fuoriclasse, radio). C'è un'interessante attività di conoscenza sui monumenti, con attività di ricerca storica, rappresentazioni teatrali e indagini sul territorio.

Il percorso, inoltre, riguarda un importante lavoro con i genitori, con le famiglie migranti, in una corralità di interventi. Questa è l'azione più delicata: entrare nelle famiglie, nelle diverse storie familiari, richiede un importante lavoro di mediazione, linguistica e culturale. Il ruolo dell'Assessorato, prima della costituzione del Patto, è stato quello di avviare una riflessione sulla povertà educativa, con un'attenzione ai temi degli alunni stranieri. Si strutturano alleanze fondate sulla conoscenza e sulla presenza di un luogo di confronto istituzionale; si possono curare le azioni previste all'interno di una costruzione educativa e didattica; si avviano percorsi in cui si seguono i bambini nei passaggi nevralgici; si interviene in emergenza per trovare soluzioni, come avvenuto in pandemia, con la "dad solidale" (uso degli spazi di Dedalus per sostenere la carenza di device).

L'approccio è quello del "guardarsi attorno per trovare un aiuto, non essere cittadella assediata, evitando progettualità pre-confezionate che il docente accoglie "a scatola chiusa". La soluzione risiede nella centralità degli alunni, che deve essere condizionante ogni scelta; porre domande e cercare cambiamenti che si adattano; cercare continuità tra docenti e operatori; vagliare la concretezza di una proposta, conoscere i problemi delle classi e dei contesti.

## **RUOLO ENTI LOCALI**

È stata definita una *policy* per la città che ha intrecciato alleanze stabili con l'esperienza dell'Impresa sociale Con i Bambini, grazie alla quale si sono potute strutturare alleanze stabili, il coinvolgimento dell'ente locale e longitudinalità. Questo è stato possibile grazie anche a un patto tra Save the Children e Dedalus, tra le progettualità "Futuro prossimo" e "Bella

presenza”: il Comune ha creato un luogo di reciproco ascolto, grazie anche ai laboratori di co-progettazione, dentro la cornice dell’autonomia scolastica.

L’autonomia nasce tra il 1997 e il 2000 con l’idea dell’orizzontalità, dell’apprendimento formale, ma anche del rapporto propulsore con il territorio, le risorse associative, incluso il comune. In questo disegno le scuole sono un presidio di cittadinanza. Questo è l’orizzonte che oggi si chiama Patto territoriale, ma che potrebbe anche chiamarsi “compiuta realizzazione dell’autonomia scolastica non pulviscolare”.

Il percorso realizzato dal Comune di Napoli, di co-progettazione e definizione delle Linee di indirizzo sul contrasto della dispersione scolastica e del disagio educativo, segna un cambio di passo, contrastando singole progettualità tra scuole e privato sociale, e introducendo una regia del Comune. Il Comune ha così voluto armonizzare le progettualità che attraversano le scuole, all’interno di una cornice istituzionale, teorica e metodologica. Si dà spazio all’assunto “orizzontale e a rete” e al principio che spinse il legislatore a voler investire sulle autonomie scolastiche, pensate come enti propulsori di reti.

Dopo la co-progettazione c’è stato “un passo indietro” del Comune: non è stata data una scala di importanza ai soggetti e in questo modo l’azione è diventata strumento di policy. È stato coinvolto il servizio per l’infanzia, si sono evitate duplicazioni e “conflittualità” tra soggetti spesso diversi che si muovono attraverso canali differenziati.

## **RUOLO DELLA SCUOLA (E DEL DS)**

La scomparsa della dirigente scolastica innovativa, figura di riferimento della scuola per 40 anni, ha segnato un cambio di passo importante. C’era un’impronta forte e decisa, oggi in fase di ridefinizione. “I piani di una scuola sono legati a chi dirige e ci mette testa, nel rapporto tra scuola, soggetti esterni, famiglie”.

Nel rapporto tra scuole e soggetti esterni, inoltre, è importante la capacità di far entrare gli educatori in classe, in modo che il docente possa appropriarsi del fare dell’educatore.

Il coinvolgimento dei docenti è stato ampio e c’è stata collaborazione nella strutturazione del curriculum. Tuttavia, per contrastare le ingessature burocratiche che impediscono di fare innovazione, si sottolinea la necessità di una “spinta dall’alto, normativa” che riconosca il dialogo tra formale e informale e crei uno spazio di osservazione dentro il curriculum.

## **RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI**

Sono realtà di quartiere, della municipalità, che vedono lavorare insieme chi già operava nelle scuole con altre realtà interessate, anche a titolo gratuito.

Si è data continuità e si è cercato di mantenere una stessa configurazione, tra Tavolo e rete permanente tra scuola, privato sociale, in modo da avere una visione e una riflessione comune sui bambini e sui loro bisogni.

Si è costruito un progetto di cittadinanza per dare pari dignità ai bambini, e questo passa dal riconoscersi come attori in un progetto comune.

Inoltre, è emerso il valore del volontariato, della mediazione e del supporto costante con le famiglie; sono necessità stringenti che spingono a tessere legami stretti.

## **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Sì, entro connessioni già attive.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

La funzionalità degli spazi va cercata. Gli spazi sono quelli della città, ma anche quelli di Dedalus; c'è lo spazio comune delle scuole, come ci sono le piazze. Il percorso di co-progettazione ha permesso di valorizzare gli spazi e il loro uso. Inoltre, il patto ha agganciato "chi non ha l'occhio sulla scuola": il teatro stabile, i musei, le case editrici di produzione cinematografica, csv, greenpeace, attori che sostengono un percorso su come diventare reporter/cittadini di un territorio. Si tratta di percorsi che possono diventare strutturati in contesti privi di realtà sensibili.

L'individuazione degli spazi va quindi di pari passo con la mappatura e il coinvolgimento di chi li gestisce. Nell'uso degli spazi pubblici, il ruolo della municipalità è stato fondamentale nel garantire l'accesso a monumenti non facilmente accessibili (osservatorio Unesco e comune di Napoli, "temi da indagare nel centro storico valorizzando la scuola multietnica di cui andare fieri").

### **AZIONI DEL PATTO**

Sono stati identificati 7 pilastri che sintetizzano i principi educativi del Patto:

1. Il punto di partenza è far lavorare insieme chi ha la stessa visione.
2. Deve esserci chi fa sintesi e regia (questo è un lavoro impegnativo, rendere operativi degli aspetti generali).
3. Bisogna avere obiettivi alti (la ricerca-azione), in questo modo gli enti che hanno sottoscritto il patto si riconoscono nello strumento.
4. Bisogna immaginare uno strumento con due funzioni: riconoscimento e principi ideali ma operativi. Questa è la sfida del patto educativo che "come l'artigiano mantiene l'identità artistica, ma ha la dimensione operativa, di calare i dettagli nel contesto".
5. Bisogna considerare le differenze territoriali e contestuali, con bisogni diversi: avere quindi metodi di partenza e procedure/interventi calati sui bisogni.
6. Necessaria partecipazione degli enti locali.



## 7. Sostenibilità e fondi (devono restare uno strumento).

Le attività sono diverse, coinvolgono studenti, famiglie (di “accompagnamento” e mediazione) e insegnanti. Si stanno portando avanti percorsi formativi e di accompagnamento dei docenti su metodologie partecipative e didattica inclusiva.

Diverse sono le azioni di cittadinanza attiva, di orientamento, lettura espressiva e auto-narrazione: questa è un'azione importante e capillare, che facilita la consapevolezza di sé e dei propri pensieri. I ragazzi sperimentano un'educazione emotiva, curricolare, su capacità di ascolto, lettura e relazione con gli altri. Si strutturano competenze linguistiche.

### **FORME DI FINANZIAMENTO**

Le risorse sono pubbliche, comunali (alla base del percorso di co-progettazione che ha posto le basi per la costituzione del Patto) e risorse private (Con i Bambini, Save the Children). C'è consapevolezza sull'uso strumentale delle risorse, per sostenere dei processi e dei metodi di lavoro per chi partecipa alla rete. Si tratta di un esercizio da coltivare e che contrasta il “bandismo” e le alleanze finalizzate.

La sostenibilità, quindi, non sempre passa dai fondi ma da un allenamento a ragionare in chiave di metodo e visione. Sono aspetti organizzativi e procedurali, tra terzo settore, scuola ed ente pubblico. È importante quindi stabilire un rapporto metodologico con gli operatori, di scambio reciproco, per una crescita costante.

La maturità della rete è data dall'autonomia nel definire le risorse e dal loro uso. Ovvero, i soggetti della rete intercettano risorse, pubbliche e private, e hanno l'intelligenza di capire che quel finanziamento, nel Patto, diventa risorsa di sostenibilità.

Le risorse con cui si fa alleanza, inoltre, dovrebbero essere proiettate su un orizzonte temporale più ampio.

### **GOVERNANCE**

L'Assessorato all'Istruzione del Comune di Napoli ha promosso il percorso di co-progettazione con le scuole e il terzo settore, definendo le “Linee di indirizzo per il Contrasto della Dispersione e del Disagio Scolastico” (approvate con deliberazione di Giunta Comunale n.73 del 13/02/2015).

Il percorso nasce da una evidenza: la presenza di scuole ricchissime di progetti, molti validi in cui la logica delle progettualità era l'inclusione e la partecipazione dei bambini in fragilità educativa a tutte le occasioni formative territoriali, ma in assenza di una regia e coordinamento. Mancava un luogo in cui le singole scuole e i singoli attori del privato sociale, legati ad una o due scuole, si incontrassero e si parlassero, scegliessero linee comuni su cui muoversi, in una sinergia maggiore tra curricolo ed extra curricolo, tra quello che accade in classe e quello che accade fuori dalla classe; una orizzontalità reale e un riconoscimento tra pari, tra docenti ed educatori del privato sociale.

La *governance* del Patto nasce dall'esigenza di dare senso a un'autonomia scolastica "decisa al di fuori dei territori, ma che investe i territori". Si crea quindi un luogo per superare l'autonomia pulviscolare delle scuole, per armonizzare azioni che diventano un "progetto di città" e non progetto singolo della scuola. Questa impostazione della *policy* comunale ha innescato l'avvio dei tavoli di co-progettazione. In questo contesto si inseriscono le risorse dell'impresa sociale Con i Bambini che finanziano progettualità allargate, reti stabili in cui il privato sociale, come capofila di una rete di scuole con il coinvolgimento dell'ente locale che può partecipare con diverse azioni, servizi e conoscenze (dai servizi sociali all'osservatorio sulla dispersione scolastica).

La *governance* avviata dal Comune si è intrecciata con una diversa azione di finanziamento delle fondazioni private che prova a limitare il meccanismo neoliberista dei bandi e dei finanziamenti a pioggia.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID

Durante il primo *lockdown* la rete collabora su bisogni essenziali, dai pacchi alimentari ai dispositivi, in situazioni fragili e deprivate, di povertà educativa e materiale. Il corpo docente inizia a fare lezione in spazi ristretti, emergono assenze continue e difficoltà psicologiche degli alunni.

Il Covid impone una riflessione con Dedalus e il Comune sulla fame di spazi, sul problema dell'infrastruttura fisica, con l'obiettivo di trovare spazi fisici e di relazione, nella carenza del tempo scuola prolungato. Si è quindi strutturato un momento di riflessione per contrastare la perdita del tempo scuola. Le azioni sono state adattate e mai pre-confezionate. Questa è stata la svolta fortunata del progetto: una intuizione precedente che il Patto e la pandemia hanno rafforzato.

Si attiva così "l'aula dei legami", un contenitore estivo per lavorare in presenza con ragazzi scomparsi in dad attraverso azioni di orientamento per i ragazzi di terza media. L'intuizione è stata quella di non frammentare gli interventi e di rispettare le esigenze/obiettivi basilari: saper leggere, esternare vissuti, creare punti di appoggio.

Il rapporto con le famiglie straniere durante il lockdown è stato fondamentale (come gli spazi di Dedalus per sostenere la DAD). Il ruolo dei mediatori è centrale perché va oltre la mediazione linguistica, va in profondità: entrano nelle vite, mediano il loro essere studenti e famiglie, si riconoscono e si sentono sostenuti. Inoltre, veicolano le regole della municipalità. Hanno carattere empatico ed interventistico con ragazzi senza permesso di soggiorno o con chi ha bisogno di supporto psichiatrico. Emerge l'importanza della figura del mediatore e la necessità di inserirla stabilmente nei consigli di classe.

### CAMBIAMENTI GENERATI

- Migliore capacità di progettazione delle scuole, costruzione educativa e didattica.

- Migliori azioni progettuali (vs i “progettini”), riconoscimento del loro valore e adattamento/’appartenenza’.
- Importante mediazione culturale con famiglie e studenti stranieri.
- Supporto formativo per docenti, continuità e adattamento nel lavoro dei docenti-educatori, condivisione progettuale.
- Migliore capacità espressiva degli alunni.
- Innovazione “per non soffocare” e per costruire progetti che siano sempre più azioni strutturate.

Molti risultati andranno osservati nel lungo periodo, tuttavia emergono cambiamenti nei ragazzi e nei bambini coinvolti, come l’autostima, i risultati scolastici, le relazioni con la famiglia.

Il lavoro fatto con “a voce alta” ha meglio affrontato il cambio di contesto in pandemia. “Essere presenti a sé stessi” è stata la funzione liberatoria che ha permesso un progresso notevole su obiettivi didattici e sulla libertà di espressione (ragazzi più maturi e liberi di esprimersi). Una competenza/consapevolezza di cittadinanza: “io ci sono e sono pubblico”.

Emerge la necessità di uscire dall’ambiguità dei patti, ecco perché si sono attivati scambi tra docenti e terzo settore: le scuole riconoscono quello che si fa fuori dalla scuola, emerge soddisfazione nei docenti (auto-efficacia), voglia di scambiare informazioni all’interno di un percorso progettuale longitudinale.

Emergono, inoltre, cambiamenti sul processo, sull’apertura e la partecipazione dei docenti. Si sta creando un lessico, una sensibilità, un sistema di ragionamento allargato con terzo settore e gli operatori/educatori, i quali si calano nei panni del docente. Si tratta di avvicinare due mondi e di avviare una riflessione viva, anche nel confronto sulle singole responsabilità.

Si delinea quindi un radicamento degli operatori/educatori nella scuola attraverso una ricucitura tra attori pubblici e privati, centrata su bisogni e priorità. “Prima ci si incontrava nei corridoi, adesso ci si racconta quello che si fa”.

Proporre un “ribaltamento”, di temi e *governance*, ha innescato un riconoscimento sul piano della forma e ha portato alla luce il tema degli spazi. Si è creata una ‘cultura della città’, di atti slegati dal progetto singolo. Non misure straordinarie ma ordinarie, cosa diversa dalla logica della competizione.

Nel sostenere situazioni molto critiche, Dedalus ha attivato l’opportunità di dialogare con le famiglie, con azioni di mediazione. È stato avviato un corso di alfabetizzazione di italiano, sono state supportate situazioni fragili, di ragazze sparite, poi intercettate. In azioni di questo tipo la mediazione sicuramente aiuta ad avere idee per sciogliere nodi che si vivono nel quotidiano, ma è necessario il sostegno e la verifica da parte degli enti preposti.

Altro risultato è stato quello della ricucitura territoriale: due città si sono parlate e non era mai successo prima. L’osmosi tra rete e territorio già c’era, adesso si è rafforzata: si progetta non solo perché c’è il bando, ma perché nel quotidiano c’è una rete dentro e fuori la scuola con competenze diverse.

Accanto a questo, l'approccio dello "sconfinamento" di due soggetti "forti" come Dedalus e Save the Children ha permesso di estendere le proprie risorse ad altre scuole (reti, progetti, competenze), andando oltre reti e schemi precostituiti. Questo aiuta a costruire una buona gestione di risorse, una buona economia di progetti in tempi difficili.

Diversamente dai grandi programmi PON, che difficilmente riescono a fronteggiare la multi-fattorialità del disagio e delle fragilità, il Patto ha permesso di trasformare progetti frammentati in una *policy*, di dare delle linee di indirizzo politico. Si passa dalla competizione sui finanziamenti alle competenze delle alleanze.

## ASPIRAZIONI E CAMBIAMENTI POSSIBILI/DA GENERARE

### longitudinalità degli interventi e sostenibilità

Un intervento non può durare un anno scolastico, perché non se ne vedono i frutti, quindi orizzontalità e sussidiarietà orizzontale e verticale, e una pari dignità.

Agire sul microcosmo è importante, ma è difficile avere una capacità di azione sul macrocosmo: cambiare la cultura nei territori, lavorare sulla prevenzione dell'abbandono scolastico, questa è una conquista culturale molto forte.

L'approccio prevalente è quello di tamponare il danno, con misure di contenimento. Ci vuole capacità di generare forme di finanziamento lavorando sulla sostenibilità: in questo la rete diventa alleata costante della scuola. Il finanziamento è il motore, insieme alla scuola.

### risorse pubbliche libere, per sperimentare

La co-progettazione non va istituzionalizzata ma di fatto è l'unica strada. Avere a disposizione delle risorse libere, per sperimentare in un disegno strategico e di governance con il terzo settore. Cosa diversa dalla sopravvivenza degli enti, dal piegarsi alle esigenze dei finanziamenti.

### patti educativi in una politica cittadina

Ci sono tante voci e istanze, chiavi di lettura diverse, ecco perché bisogna disegnare una politica cittadina in modo partecipato per sostenere e promuovere i Patti. Un Patto per municipio, sulla dispersione scolastica, con respiro cittadino. Non solo una visione di città, ma territoriale, con visione comune e contaminazione.

### monitorare e valutare i patti

Il Patto è giovane, ci vorrebbe un piano di monitoraggio e valutazione dei patti, capire quali sono gli apprendimenti, se si avviano azioni che impattano sulla didattica e vedono che cambia qualcosa, se si usano le idee dei ragazzi/e.

Perché il benessere del ragazzo passa dalla trasformazione del suo punto di vista, dall'emozione e dalle relazioni che si attivano nel processo di apprendimento e negli spazi informali di apprendimento (esempio aula progettata dai ragazzi con "fuoriclasse in movimento", il bilancio partecipato, come risultato di progetto).

## patto come ricerca-azione, nella programmazione triennale

Il Patto ha l'ambizione di studiare la scuola, essere parte del PTOF e della programmazione triennale. Si parte come sperimentazione ma bisogna avere una visione di lungo periodo. Inoltre, estendere la pratica della didattica per competenze può essere utile, così come cogliere le innovazioni dall'esterno. La didattica deve considerare quello che ruota intorno.

## investire sulla relazione insegnante-educatore

Lavorare su chi trasferisce e media l'intervento, i docenti. Creare un'osmosi. In casi fragili, con multiproblematicità, bisogna chiedersi quali strade percorrere per tenere viva la relazione: non c'è una verità ma bisogna creare dei luoghi di confronto.

Gli interventi sono significativi quando sono esito di un confronto tra docenti e operatori: i docenti vanno calibrati e gli operatori hanno idee interessanti che vanno adattate.

## il sistema di istruzione e formazione professionale

Il sistema leFP (dopo la terza media) non è definito in modo univoco in tutte le regioni. In Regione Campania funziona solo nella scuola secondaria e solo per gli istituti professionali statali, senza un'attenzione per gli indirizzi (oltre quelli base) o per percorsi misti (formazione professionale e artigianale, con laboratori).

C'è uno sbilanciamento tra orientamento e offerta, che dovrebbe essere pensata in base alle caratteristiche del territorio: facilitare un'offerta adeguata ai bisogni sarebbe importante, così come pensare a nuovi indirizzi (scelta politica, che coinvolge la rete scolastica e l'USR).

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

"L'orizzonte che oggi si chiama Patto territoriale, potrebbe anche chiamarsi compiuta realizzazione dell'autonomia scolastica non pulviscolare, perché le singole autonomie si facevano i loro progetti con diverse realtà del privato sociale, del comune, ma la regia non c'era" (Anna Maria Palmieri, Assessora istruzione).

"Dentro la scuola si vedono le storie ed è da queste che bisogna partire" (Anna Maria Palmieri, Assessora istruzione).

"Diversamente, nel meccanismo neoliberista dei bandi, alla fine i finanziamenti diventavano a pioggia. Il Patto è una struttura legittimata nella gestione di risorse libere, coinvolge Ats

(associazioni e scuole insieme) e permette un riconoscimento reciproco su somme libere” (Anna Maria Palmieri, Assessora istruzione).

“Il Patto è ricerca-azione pura. Non deve essere fittizio, ma una alleanza su visioni che si stanno portando avanti già prima, e questo è un punto che rimanda all’autonomia scolastica” (Francesca Giolivo, Save the Children).

“Il Patto mette insieme l’esperienza del comune con quella dei maestri di strada sull’abbandono scolastico, è una esperienza nata da esperienze slegate, con l’obiettivo di stringere relazioni, migliorarle qualitativamente, renderle coerenti e imparando dagli errori” (Maria D’Aniello, docente IC Bovio-Colletta).

“Le azioni sono state calate nel contesto e mai pre-confezionate. Questa è stata la svolta fortunata del progetto e il Patto ha permesso di ottenere risultati tangibili” (Nilla Romano, vicepresidente IC Bovio-Colletta).

“Una seria co-progettazione arriva a definire con il docente quel punto di arrivo in cui si auto-seleziona il docente interessato da quello che subisce le iniziative” (Nilla Romano, vicepresidente IC Bovio-Colletta).

“Adesso possiamo esercitare un ruolo, stiamo nei Patti educativi perché vogliamo trasformare i limiti da vincolo a potenzialità. Senza queste aperture al mondo esterno soffochiamo!” (Nilla Romano, vicepresidente IC Bovio-Colletta).

“Il Patto è quella struttura organizzativa legittimata a gestire, in modo collegiale e con riconoscimento reciproco che si struttura negli anni, una parte di risorse libere da una progettualità pregressa a supporto di progettualità emergenti, espressione dei desideri di un territorio e di una scuola” (Eduardo Ottobre - Assessorato Scuola e Istruzione del Comune di Napoli).

“Si sta strutturando una filiera sull’orientamento tra primo e secondo grado: la formazione sulla didattica orientativa è apprezzata dai docenti che rappresentano un riferimento costante della comunità educante” (Luca Rossano, CPIA).

“Il Patto non migliora le competenze dei ragazzi ma dà maggiori opportunità: informazioni e conoscenza territoriale, orientamento individualizzato e già questo è futuro” (Luca Rossano, CPIA).

“Nel PTOF c’è stata continua mediazione con i docenti per strutturare una nuova offerta didattica. La co-progettazione richiede tempo, così come la sperimentazione in atto” (Lilia Jous, mediatore culturale Dedalus).

“Molti ragazzi capiscono di essere seguiti in modo diverso, che c’è attenzione. Migliora la conoscenza del territorio, conoscono la rete esterna e usufruiscono della rete” (Lilia Jous, mediatrice culturale Dedalus).

## Soggetti intervistati

Anna Maria Palmieri - Assessora alla Scuola e all'Istruzione del Comune di Napoli

Eduardo Ottobre - Assessorato Scuola e Istruzione del Comune di Napoli

Maria D'Aniello – docente IC Bovio-Colletta

Nilla Romano – vicepresidente IC Bovio-Colletta

Luigi Malcangi - Save the Children Italia\*

Francesca Giolivo – Save the Children Italia\*

Nunzia Di Maria – associazione “Matematica per la città”

Roberta Salzano – Fondaca, Fondazione per la cittadinanza attiva

Antonella Cristiani – associazione “A voce alta”

Luca Rossano – CPIA Napoli

Lilia Josu – Dedalus

\* Il confronto ha riguardato il percorso-laboratorio di co-progettazione del Patto Educativo di Comunità che ha coinvolto diversi istituti scolastici della Città di Napoli.



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# Scuola corsara (Puglia - area urbana)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1



## Scuola corsara (Puglia - area urbana)

### IN SINTESI

*Scuola corsara* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, nato da collaborazioni pregresse tra il Circolo di Trani di Legambiente, la scuola secondaria di secondo grado “Aldo Moro”, con un indirizzo alberghiero, il Centro di Salute Mentale dell’ASL BAT, il Comune e altri soggetti locali.

Il progetto è circoscritto alla città di Trani e, in particolare, ad alcuni spazi pubblici e dismessi, da riqualificare a favore della fruibilità cittadina, tanto in zona centrale, quanto in quella periferica, dove si colloca la scuola, un’area carente di servizi, spazi verdi e di aggregazione e con crescenti fenomeni di disuguaglianza sociale e forme di disagio, diffuse anche tra gli adolescenti. Le attività riguardano azioni puntuali e concrete, in stretta sinergia. Si strutturano, in particolare, intorno all’idea di economia circolare e sono volte, da un lato, a fornire competenze utili per l’inserimento lavorativo dei ragazzi; dall’altro, a offrire servizi alla comunità, stimolando la partecipazione dei ragazzi e sostenendo la cultura della solidarietà e dell’inclusione sociale, con un’attenzione particolare ai soggetti più deboli.

Tra i molti elementi di interesse del progetto, si segnalano:

- la centralità giocata dalla scuola, per la quale l’alleanza risulta utile anche per sostenere e ampliare la stessa offerta formativa (orto, ristorante sociale, ecc.). Per la sua collocazione, la scuola è intesa anche come presidio culturale di prossimità, vero e proprio spazio pubblico aperto alla comunità, in stretta connessione con altri luoghi della città.
- la necessità di coinvolgere un soggetto forte e strutturato del Terzo settore, come Legambiente Comitato Regionale Pugliese Onlus, non solo per gestire la complessità del progetto, in particolare negli aspetti finanziari, e garantire affidabilità ai partner, ma anche per fornire occasioni extra-locali di divulgazione e sensibilizzazione, proponendo il modello dell’alleanza educativa territoriale come buona pratica replicabile.
- l’importanza della sostenibilità delle azioni nel medio-lungo periodo, per quanto riguarda il consolidamento di reti, ma anche il proseguimento di attività ed esperienze (lavorative). Da questo punto di vista, diversi soggetti che hanno partecipato al progetto hanno sottoscritto un “Accordo di partenariato” per la realizzazione di progetti di inclusione sociale, contro la dispersione scolastica, difesa dell’ambiente e sostegno al lavoro.

- dal punto di vista della *governance*, infine, con *Scuola Corsara* si sperimenta un'interessante mediazione del Terzo settore nel rapporto tra pubblico e privato.

## ANATOMIA

### CHI

Progetto finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, nell'ambito del bando Adolescenza 2016, proposto da un partenariato di 14 soggetti, comprendente:

7 cooperative e associazioni sociali, fra cui l'ente capofila;

1 ente sanitario (ASP);

2 scuole;

1 università privata;

1 Comune (Trani);

1 impresa sociale;

1 soggetto valutatore (presidio ospedaliero).

L'ente capofila è *Legambiente Comitato Regionale Pugliese Onlus*, associazione di cittadini che opera, a livello regionale, per la tutela e la valorizzazione della natura e dell'ambiente, della salute collettiva, del patrimonio storico, artistico e culturale, del territorio e del paesaggio; a favore di stili di vita, di produzione e di consumo improntati allo sviluppo sostenibile e alla tutela dei consumatori. Interviene nel campo dell'educazione e della didattica, nonché dell'apprendimento permanente, attraverso campagne di informazione e sensibilizzazione, iniziative di partecipazione, realizzazione di progetti, produzione di pubblicazioni, iniziative di formazione e attività di educazione. Attraverso i suoi oltre 50 circoli territoriali, Legambiente sostiene in particolare le azioni di divulgazione del progetto, realizzate attraverso il tour di "Goletta Verde" lungo le coste regionali. A livello regionale e locale, inoltre, Legambiente collabora molto con le scuole, con le quali stipula anche Protocolli d'intesa, e con realtà del Terzo settore, anche attraverso il Forum del Terzo settore.

Oltre a una scuola secondaria di primo grado e a un istituto superiore (alberghiero), partecipano al progetto associazioni culturali locali, due istituti sanitari del territorio, cooperative ed enti che operano in favore dell'inclusione di soggetti fragili, anche per il loro inserimento lavorativo. In particolare, si tratta di minori svantaggiati e disabili, disagiati psichiatrici, detenuti, immigrati, richiedenti asilo e rifugiati, oltre a minori a rischio di dispersione e devianza, donne vittime della tratta.

L'istituto Aldo Moro, il Comune di Trani, il Dipartimento di Salute mentale Asl-Bt, Asp Vittorio Emanuele II, Coop Alleanza 3.0, le cooperative sociali Jobel, Migrantes Liberi, Questa Città, Campo dei miracoli, il circolo Legambiente di Trani, l'Impresa sociale Terre solidali e

l'associazione Il Colore degli Anni hanno sottoscritto un Accordo di partenariato per la realizzazione di progetti di inclusione sociale, contro la dispersione scolastica, difesa dell'ambiente e sostegno al lavoro.

## **DOVE**

Il progetto è circoscritto alla città di Trani (Puglia) e, in particolare, ad alcuni spazi pubblici e dismessi, da riqualificare. La città, co-capoluogo della Provincia BAT, si caratterizza per la forte polarizzazione esistente tra l'area del centro storico e della costa, a destinazione prevalentemente turistica, e le aree periferiche, carenti di servizi, spazi verdi e di aggregazione, dove si concentrano crescenti fenomeni di disuguaglianza sociale e forme di disagio, diffuse anche tra gli adolescenti. Si tratta di una realtà interculturale, con numerose realtà associative e di volontariato che offrono attività per i giovani.

L'IISS Aldo Moro sorge in via Gran Bretagna/angolo via Salvemini; è uno degli ultimi edifici della città e si colloca in una zona periferica, caratterizzata da residenze popolari e situazioni sociali critiche, fra cui anche episodi di spaccio e criminalità. Molti studenti provengono dai dintorni. Nonostante la marginalità urbana, i collegamenti sono facili perché Trani è una piccola città. Ciò consente ai diversi soggetti fragili di raggiungere la scuola per il pranzo.

Anche il giardino dell'Ospedale dei Bambini, benché centrale, è sempre stato connotato da marginalità sociale e degrado, per la presenza di tossicodipendenti e il vandalismo. Si trova all'interno di un'ex caserma della I Guerra Mondiale, trasformata poi in sanatorio per la tubercolosi e lasciata al degrado per 15 anni, prima di essere usata in parte dagli scout e poi dall'ASL della provincia BAT. Oltre ad aver avviato interventi di riqualificazione per valorizzare i propri beni architettonici, facendo ricorso anche a fondi esterni, l'ASL presta particolare attenzione al patrimonio, inteso come risorsa per il recupero della storia/identità cittadina. Per questo, all'interno dell'edificio è stato aperto un museo con arredi/sanitari dell'Ospedale dei bambini rinvenuti nell'immobile e si sta pensando a un percorso di visita che vedrà coinvolti i pazienti psichiatrici nel ruolo di guida turistica.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

I rapporti tra i partner sono consolidati grazie a precedenti occasioni di collaborazione. È, in particolare, il comitato di Trani di Legambiente a fare da collante, avendo già lavorato con tutti i soggetti coinvolti, in svariate occasioni, per progetti, campagne di informazione e sensibilizzazione, attività formative ed educative. A Trani, in particolare, Legambiente aveva già recuperato e rinaturalizzato alcune aree urbane degradate, a vantaggio della comunità locale e delle scuole (progetto *Dalle piante alle persone*), oltre ad aver realizzato alcuni orti didattici.

L'alleanza tra scuola e soggetti esterni risale a un precedente progetto del 2014 (*Ecologia e Solidarietà*), nonché alla partecipazione alla campagna *Brutti ma buoni* di Coop Alleanza 3.0 per la riduzione degli sprechi alimentari.

La proposta di progetto è stata presentata di concerto dalla scuola, dagli enti locali e dal Terzo settore. Nella fase di ideazione, infatti, si è scelto di adottare un approccio di progettazione partecipata che ha coinvolto tutti i partner nella scrittura del progetto, su piattaforma open source e con documenti condivisi, accessibili e modificabili.

## **OBIETTIVI**

- Contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.
- Veicolare gli apprendimenti delle materie di base.
- Sviluppare le competenze professionali e approfondire il legame tra apprendimento e futuro lavorativo.
- Educare alla legalità, alla solidarietà, all'inclusione sociale e alla cittadinanza attiva.
- Motivare i ragazzi e mostrare loro l'utilità della scuola (*service learning*).
- Riqualificare spazi urbani degradati o abbandonati.

“L'obiettivo del progetto è quello di stimolare le relazioni tra i ragazzi, soprattutto tra i soggetti più fragili, e coinvolgerli nella comunità locale attraverso attività con un'utilità sociale” (Ruggero Ronzulli).

## **RUOLO ENTI LOCALI**

Il Comune di Trani partecipa attivamente alla rete progettuale, sostenendone le attività, concedendo in uso gratuito spazi pubblici e inserendo nei propri calendari di attività culturali gli eventi previsti nelle scuole, nel giardino e presso il baretto della ASL, riconoscendo così le azioni del progetto promosse dal Terzo settore e dalle istituzioni scolastiche. Attraverso i servizi sociali, l'amministrazione segnala, inoltre, le famiglie in difficoltà, da coinvolgere nelle azioni.

Da un punto di vista di *governance*, con *Scuola Corsara* si sperimenta la mediazione del Terzo settore nel rapporto di integrazione pubblico-privato, in particolare nell'attivazione del ristorante sociale e nel recupero degli scarti alimentari di Coop Alleanza 3.0.

Visto l'interesse per il tema lavorativo, il rapporto tra istituzioni è fondamentale anche per impostare un progetto di vita per i ragazzi fragili o disabili che escono dalla scuola superiore e che faticano a trovare un impiego.

## **RUOLO E RAPPORTO ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

La scuola è il motore e il perno del progetto, nato per proseguire e consolidare alcune attività già avviate, come l'orto e il ristorante sociale.

Gli indirizzi professionali dell'IISS Aldo Moro assorbono la maggior parte dei ragazzi disabili/speciali. Per questo motivo, c'erano già relazioni e collaborazioni pregresse con i servizi sociali e l'ASL.

È una questione culturale, ma si lega anche al fatto che la scuola professionale propone anche un approccio più personalizzato e inclusivo, idoneo per ragazzi con bisogni particolari. Si lavora molto sulla motivazione e sull'apprendimento pratico. Nonostante questo, la percentuale di insuccesso e abbandono è alta perché spesso i ragazzi sono poco seguiti; alcuni provengono da famiglie monoparentali, mentre altri sono figli di detenuti.

Il rapporto tra l'istituto secondario di secondo grado Aldo Moro e Legambiente è consolidato ed è nato, grazie alla figura di Vincenzo Di Cugno, professore e attivista dell'associazione, per risolvere un problema oggettivo e concreto della scuola, legato all'approvvigionamento alimentare per la mensa. La scuola, localizzata in un quartiere periferico, ha un'utenza locale proveniente da strati sociali medio-bassi e solo il 10% delle famiglie versa un contributo volontario alla scuola, utilizzato per il potenziamento dell'offerta formativa e il rifornimento della cucina. Per risolvere questo problema e affrontare la questione dello spreco alimentare, della quale si stava discutendo con gli studenti, la scuola ha deciso di aderire al programma *Brutti ma buoni* di Coop Alleanza 3.0 che prevede la distribuzione di prodotti in scadenza, riservata però ad associazioni e soggetti del Terzo settore. Così, Legambiente è stata chiamata a svolgere un ruolo di raccordo, andando a ritirare i generi alimentari e portandoli a scuola.

I rapporti con soggetti esterni e lo stesso progetto *Scuola Corsara* sono, dunque, molto utili alla scuola perché consentono di sostenere e arricchire l'offerta formativa, organizzando anche attività che motivano gli studenti. Ad esempio, la scuola non sarebbe in grado di gestire autonomamente l'orto, soprattutto durante il periodo estivo. Per questo, si affida a una cooperativa sociale che svolge un'attività continuativa con gli studenti e altri soggetti fragili.

In cambio del lavoro reso alla scuola, tali persone sono invitate a partecipare al pranzo presso il ristorante sociale, secondo un rapporto non di assistenza, ma di reciprocità.

Allo stesso modo, la scuola spende ogni anno 30.000 euro per riparare gli atti vandalici. Il progetto, dunque, si pone l'obiettivo anche di costruire nuova consapevolezza sul valore e l'importanza dei beni comuni.

“La scuola, per alcune cose, non è sufficiente. È importante lavorare in modo integrato con soggetti esterni e costruire una comunità educante più ampia” (Vincenzo Di Cugno).

“Nella scuola c'è una catena di comando molto rigida che coinvolge il Dirigente scolastico, il Direttore Amministrativo, i docenti e gli assistenti tecnici, fino ai collaboratori scolastici che puliscono gli ambienti. Tutti devono essere d'accordo per attivare reti e attività perché tutti sono indispensabili per la loro realizzazione” (Vincenzo Di Cugno).

Rispetto al coinvolgimento dei docenti nel progetto, anche altre insegnanti/attivisti si sono resi disponibili, svolgendo anche un ruolo di mediazione con gli altri docenti, inizialmente più scettici. I tecnici di laboratorio coinvolti hanno rinunciato al compenso previsto dal progetto, chiedendo invece di riorganizzare le ore come giorni di ferie nei periodi più scarichi, durante i quali le loro mansioni non sono necessarie.

Le azioni dell'orto sociale e del ristorante sociale sono entrate nel curriculum scolastico, diventando così attività didattiche, valutate dai docenti. La frequenza è stata molto alta e ci sono stati risultati positivi anche sul rendimento scolastico, oltre che in termini di inclusione di soggetti deboli e marginalizzati.

Il ristorante è diventato anche luogo di incontro tra docenti, operatori e ragazzi ed è lì che spesso si progettano le azioni, in forma condivisa. Si sta attivando un ciclo di microeconomia intorno alla scuola, legato alla produzione e alla vendita di prodotti alimentari, mentre gli insegnanti che hanno attività pomeridiane pranzano a scuola e pagano il pasto sotto forma di donazione alla scuola.

Una parte fondamentale del progetto è dedicata all'alternanza scuola-lavoro degli alunni del settore enogastronomico dell'IISS "Aldo Moro". L'obbligatorietà dello svolgimento delle 400 ore ha reso difficile, soprattutto per le scuole del Sud e per gli alunni svantaggiati, garantire percorsi di qualità. Per questo, le azioni del ristorante sociale e del baretto hanno come obiettivo quello di garantire ai ragazzi un'esperienza che sia realmente educativa, professionalizzante e che possa trasformarsi in un reale opportunità di lavoro per gli alunni più motivati e provenienti da contesti più difficili. Tali azioni proseguiranno in modo autonomo anche dopo la conclusione del progetto e una parte dei soggetti coinvolti potrà essere inserita a livello lavorativo.

Grazie alla partecipazione dell'università LUMSA di Roma, il progetto adotta l'approccio pedagogico del "*service learning*" che coniuga in modo sistematico apprendimento e servizio, per rispondere a bisogni della comunità attraverso l'applicazione di saperi e di competenze disciplinari e trasversali. Sono utilizzate metodologie didattiche basate su pratiche laboratoriali, apprendimento cooperativo, *peer education*, *learning by doing* e "impresa simulata". In questo caso, il docente ha il ruolo di facilitatore e lascia spazio al protagonismo dei ragazzi.

#### **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE? si.**

- Coordinamento e sinergia tra le attività di *service learning* e le pratiche di inserimento e indirizzo lavorativo, quali i programmi istituzionali "Cantieri Sociali" e RED (reddito sociale) di inserimento sociale lavorativo, dei tirocini formativi della ASL e dell'alternanza scuola-lavoro.
- Partecipazione alla rete interculturale cittadina e inserimento dei laboratori progettuali nel calendario cittadino di eventi e iniziative per giovani, cittadini e popolazione migrante.
- I Protocolli regionali esterni siglati tra Legambiente, Amministrazione penitenziaria e Servizi sociali per minori con misure penali consentiranno l'organizzazione di incontri sul tema della legalità, nonché il coinvolgimento di tutti i minori a rischio di devianza nelle attività di ristrutturazione di un natante e nei corsi di vela con maestri d'ascia e artigiani.
- Realizzazione di un incontro formativo intergenerazionale con l'Università della III età;
- Costante collaborazione tra Legambiente e Forze dell'Ordine per azioni sul tema della legalità.
- Partecipazione a eventi insieme ad altre associazioni, come gli Scout, che organizzano paralleli percorsi di educazione alle attività al servizio della comunità.
- Presenza di esperti internazionali e volontari EVS grazie all'accreditamento di Legambiente al programma Erasmus Plus.

- Collegamento dell'orto didattico inclusivo al progetto "Biodiverso" dell'Università degli Studi di Bari.
- Connessione con altre progettualità promosse dalle associazioni culturali e sociali partecipanti.
- Collaborazione tra IISS Aldo Moro e Caritas locale per l'attività del ristorante sociale.
- Ampliamento del partenariato nel tempo: collaborazione con la Capitaneria di Porto per il recupero di prodotti ittici confiscati.

## SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE

### SPAZI / LUOGHI

Grande attenzione è posta alla riqualificazione di spazi aperti recuperati alla pubblica fruizione.

Il progetto si concentra soprattutto su tre spazi: l'orto, il ristorante sociale e il baretto. I primi due sono ospitati all'interno della scuola alberghiera Aldo Moro; il terzo, invece, è stato realizzato nel cortile dell'Ospedaletto dei Bambini, dov'era peraltro già presente un orto terapeutico, grazie al recupero di un edificio in disuso. Si tratta di 3 ambienti di sperimentazione di didattica inclusiva e collaborativa, dove possano collaborare istituzioni, associazioni, Terzo settore e famiglie. Uno degli obiettivi è quello di recuperare spazi verdi di qualità (dentro la scuola, a fianco della casa di riposo, all'interno del giardino dell'ASL) di cui i cittadini possano beneficiare; spazi che, al contempo, consentono a istituzioni fortemente "isolate" e introverse di aprirsi al territorio e alla comunità locale. Si tratta di luoghi di aggregazione e presidi di sostenibilità e legalità, raccordati tra loro in un'ottica di circolarità. Da un lato, le attività condotte nei diversi spazi si alimentano reciprocamente, intessendo reti immateriali tra soggetti locali; dall'altro, un sistema di mobilità ciclabile potrebbe raccordare i tre giardini, ampliando il progetto a scala cittadina. Periferia e centro città si ricongiungono, mettendo al centro l'azione dei giovani. L'intervento ha così la finalità di educare ragazzi e cittadini al "bene comune", limitando fenomeni di vandalismo e degrado e rafforzando il senso di appartenenza alla comunità e ai luoghi.

L'IISS "Aldo Moro" è trasformato in un "presidio ad alta intensità educativa", in cui far convergere, in modo coordinato e integrato, tutte le attività socio-educative proposte dalle realtà locali. La scuola si apre così al quartiere e alla città, diventa centro-civico e fulcro di una più estesa comunità educante. Il progetto ha previsto l'integrazione tra soggetti nell'attività didattica e l'uso di tutti gli spazi scolastici (laboratori, biblioteca, ecc.) come luoghi di aggregazione e promozione culturale per il quartiere e la città, anche in orario extrascolastico. In questo senso, anche l'immagine della scuola è cambiata: da luogo dell'obbligo scolastico, la scuola è stata invece percepita come luogo dove apprendere e partecipare.

Il baretto si affiancherà alla Casa del Fare Assieme, uno spazio eventi a disposizione delle associazioni cittadine, che ospiterà anche un centro lettura.

Tutti gli spazi coinvolti nel progetto si aprono anche a ospitare eventi e manifestazioni aperti a cittadini e turisti, intercettando così nuovi possibili beneficiari e soggetti.

Oltre agli spazi progettuali, altri eventi saranno organizzati in luoghi non convenzionali (piazze, strade, lidi), come nella biblioteca, durante alcune importanti manifestazioni cittadine, per "approdare" sulle banchine dei porti pugliesi grazie all'itinerario della "Goletta Verde".

## AZIONI DEL PROGETTO

- "Associazione Genitori ed ex Alunni". Luogo per il protagonismo delle famiglie, per il confronto con i ragazzi e per portare avanti alcune azioni anche dopo il termine del progetto.
- "Tavolo coordinamento e rilevazione bisogni" tra tutti i partner del progetto. Somministrazione di un questionario a ragazzi e famiglie per valutarne i bisogni. L'indagine sui ragazzi ha messo in luce la sfiducia dei ragazzi nei confronti della scuola e dei docenti, nonché l'urgenza dell'intervento sul fenomeno del bullismo.
- "Baretto". Recupero di un edificio dismesso, ex deposito farmaci, e degli spazi aperti circostanti nell'area dell'Ospedale dei Bambini per la realizzazione del baretto, luogo di aggregazione ed educazione in centro città.
- "Goletta Verde Puglia. Campagna itinerante divulgativa". Dopo aver recuperato un natante sequestrato ai trafficanti di essere umani, nei mesi estivi, i ragazzi si muoveranno per alcune località della costa pugliese, divulgando il progetto e i lavori scaturiti dai laboratori artistici per attivare un circolo virtuoso di buone pratiche sul territorio regionale.
- "Laboratori culturali/creativi". Attività realizzate da esperti per avvicinare i ragazzi e far sentire la loro voce attraverso l'arte, fornendo loro competenze emotive e relazionali. I risultati saranno diffusi attraverso la campagna di divulgazione.

L'associazione "Il colore degli anni" che dal 2012 opera con l'obiettivo di fornire supporto a bambini e ragazzi in situazioni di disagio per superare condizioni di disuguaglianza, ha realizzato laboratori per la scuola secondaria di primo e secondo grado sul riciclo creativo, la fotografia e il fotoritocco, il teatro. Sono stati coinvolti 750 ragazzi in totale.

L'obiettivo dei laboratori è quello di appassionare i ragazzi, ma anche mostrare diverse opportunità e possibilità verso il futuro, oltre a sensibilizzarli verso alcune tematiche attuali e importanti, come il diritto ambientale.

- "Orto sociale". Realizzazione, con un'equipe multidisciplinare e un gruppo di genitori, di un orto didattico inclusivo e di serre su un'area in semi-abbandono all'interno dell'IISS Aldo Moro, luogo di educazione alla cura dei beni comuni e al valore della diversità biologica e umana. Lo spazio si aprirà al quartiere e alla cittadinanza.
- "Ristorante sociale e didattico". Creazione di un ristorante all'interno scuola gestito dai ragazzi, che si apre alla città e si rivolge a una clientela speciale: famiglie, persone disagiate, rifugiati, volontari, personale scolastico ed esperti del settore enogastronomico. Il ristorante è in stretta connessione con lo spazio aperto e utilizza i prodotti coltivati nell'orto.
- "Video ricettario mamme". Realizzazione di un video ricettario di mamme e figli che possa essere utilizzato e diffuso come valorizzazione delle tradizioni ma anche di rapporto genitoriale.



Le azioni sono state condotte in orario scolastico (orto, ristorante) e al pomeriggio (laboratori creativi).

Gli educatori si sono recati a scuola nelle ore pomeridiane per svolgere i laboratori e sono supportati dai docenti (tecnico e di conoscenza), con i quali hanno avuto anche momenti di confronto e monitoraggio.

Alcune classi sono state segnalate dalla scuola rispetto a particolari situazioni di disagio o disabilità e, in alcuni casi, si è prestata particolare attenzione nei confronti di ragazzi fragili.

Al termine del progetto, se sarà possibile, i ragazzi delle scuole di primo e secondo grado dovrebbero incontrarsi per collaborare alla realizzazione di uno spettacolo da portare in giro per la Regione con "Goletta Verde".

I pazienti del Centro di salute mentale che hanno partecipato a *Scuola Corsara* sono adulti, in particolare soggetti molto problematici (sottoposti a TSO) e con famiglie poco presenti o in difficoltà. Ci sono ragazzi seguiti da neuropsichiatria che sono iscritti all'ISS Aldo Moro e che parteciperanno ad attività di alternanza scuola-lavoro nel baretto o nelle altre attività del progetto.

2 gruppi di pazienti hanno partecipato alle attività della scuola, lavorando nell'orto, nelle serre e nella distribuzione dei pasti, secondo una modalità organizzativa che prevedeva la partecipazione settimanale (un giorno a scuola e uno negli spazi dell'ASL).

2 pazienti saranno assunti nel baretto e saranno attivati 15 tirocini formativi riabilitativi pagati, per le pulizie. A inizio maggio 2021 è partito il primo corso di formazione per barista con 25 pazienti. Con la realizzazione di eventi, si potrà, infatti, ampliare l'organico.

## **FORME DI FINANZIAMENTO / CONTINUITÀ**

Il progetto è finanziato dal Bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, con un co-finanziamento da parte dei partner, Legambiente *in primis*.

L'ASL ha messo a disposizione personale pagato e risorse per potenziare tirocini formativi, mentre la scuola potrà contribuire al progetto (o al suo proseguimento) attraverso le risorse raccolte da attività di catering o dalla commercializzazione di alcuni prodotti alimentari realizzati dai ragazzi. Con il Piano Sociale di Zona, infine, sono state anche assegnate risorse aggiuntive al progetto da parte dell'ente locale.

Il progetto è immaginato come intervento "generativo", capace di autosostenersi a livello economico e gestionale, per consentire la continuità delle azioni. In particolare, l'orto potrebbe generare incassi e risparmi, essendo la principale fonte di approvvigionamento di materia prima per le attività dell'istituto alberghiero, il ristorante e il bar; il ristorante e il bar didattico dovrebbero autofinanziarsi essendo di fatto delle attività commerciali senza spese di affitto dei locali.

Il progetto potrebbe proseguire integrandosi con altre attività dei partner, fra cui anche attività di tirocinio e di alternanza scuola-lavoro.

È prevista, inoltre, la creazione di una piccola cooperativa che possa riunire, anche dopo la conclusione del progetto, i ragazzi che, attraverso attività di inserimento lavorativo, gestiranno l'orto, il bar e il ristorante.

Dopo la conclusione del progetto proseguirà, inoltre, la valutazione d'impatto sociale, culturale ed educativo, affidata alla ASL di Trani, con il supporto dei Servizi Sociali del Comune di Trani. L'individuazione di impatti positivi sul territorio, a due anni dal termine del progetto, potrà portare a replicare le modalità di intervento anche in altri territori regionali e nazionali, riconoscendo in *Scuola Corsara* una *best practice* per le modalità legate all'apertura della scuola al territorio e alla creazione di una solida rete tra associazioni locali.

Legambiente Trani sta progettando anche un *Hub sociale* con il Comune di Trani che prevede la realizzazione di un ostello che avrà le stesse modalità organizzative/gestionali del ristorante sociale e del baretto, ma consentirà di coinvolgere soggetti ancora più fragili in mansioni più elementari.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID-19

Le azioni previste dal progetto sono state in buona parte rimodulate sulla base dei vincoli sanitari per poter proseguire e rispondere a nuovi bisogni emergenti nella fase pandemica.

Alcune azioni sono passate in modalità a distanza, come i laboratori, mentre altre sono state svolte secondo una diversa tempistica. Per esempio, il video ricettario è stato anticipato per mantenere l'interazione con i ragazzi e le loro famiglie nella fase di *lockdown*. L'inaugurazione del Baretto, invece, è stata rimandata di un anno (avvenuta in giugno 2021).

Il ristorante sociale interno all'istituto alberghiero non ha potuto accogliere gli ospiti, ma è rimasto attivo e i pasti sono stati distribuiti da volontari con bici cargo alle famiglie segnalate dai Servizi sociali comunali e dalla Caritas, mostrando così una grande capacità di adattamento e di risposta a bisogni emergenti. Il numero dei pasti quotidiani è aumentato, anche se alcune famiglie in difficoltà, a volte le stesse dalle quali provengono gli studenti dell'istituto, si vergognavano a ricevere il sostegno.

Lo sportello di ascolto psicologico è proseguito, anche durante la pandemia.

Le attività con i soggetti psichiatrici sono riprese alcuni mesi dopo il primo *lockdown* con modalità di lavoro a piccoli gruppi (2/3 persone), soprattutto all'aperto. Alcune attività, come i gruppi di mutuo-aiuto, continuano a essere organizzate online.

“Con la DAD, il divario è aumentato perché i ragazzi fragili si perdono o restano intrappolati nella loro situazione familiare. A volte parlano solo dialetto!” (Francesca Carbone)

### CAMBIAMENTI GENERATI

- Aumento delle possibilità per gli adolescenti di accedere a esperienze di alto valore formativo ed esperienziale, soprattutto per i soggetti più fragili.

- Aumento delle possibilità di sperimentare pratiche reali di protagonismo e intraprendenza per i giovani.
- Incremento del rendimento scolastico e della frequenza.
- Aumento delle competenze cognitive, sociali, relazionali, espressive, motivazionali, organizzative (lavoro di gruppo).
- Diffusione di pratiche di cittadinanza attiva tra i giovani, le loro famiglie, la comunità locale.
- Attivazione dei ragazzi in attività di volontariato, anche durante la fase pandemica.
- Risparmio di risorse per la scuola e gli enti locali (economia circolare).
- Realizzazione di spazi pubblici verdi, luoghi di aggregazione e inclusione.
- Aumento dell'inserimento lavorativo degli adolescenti e dei giovani marginalizzati e più fragili (risorsa e non problema).
- Superamento dello stigma nei confronti di gruppi di soggetti deboli e miglioramento del rapporto tra studenti, cittadini e pazienti del Centro di Salute Mentale.
- Il progetto è rientrato nella Conferenza dei Servizi dell'ASL provinciale ed è stato riconosciuto come terapia efficace per i soggetti presi in carico, il cui uso di psicofarmaci è stato dimezzato.
- Sottoscrizione di un Protocollo di intesa tra scuola, ASL, Comune, Terzo settore per la realizzazione di altri progetti.
- Ampliamento della rete tra soggetti locali ed extra-locali.

*Scuola Corsara* è un progetto molto conosciuto a Trani, che è una città di 50.000 abitanti. Ha avuto molta visibilità mediatica. I cittadini hanno partecipato molto al progetto e hanno potuto vedere concretamente i risultati del progetto nel recupero di alcuni spazi pubblici e nelle attività di sensibilizzazione/informazione.

## ALTRE OSSERVAZIONI/ ADVICE

### responsabilità e ruoli

“Il circolo Legambiente di Trani non poteva assumere il ruolo di capofila, ma ha partecipato attivamente alla progettazione regionale. Serve, infatti, una struttura consolidata per gestire un finanziamento così importante (450.000 euro), per la pianificazione e la rendicontazione. Il comitato regionale ha potuto contare anche sulla possibile relazione con Legambiente nazionale, per attività particolarmente complesse. Legambiente ha rappresentato anche una garanzia per gli enti locali” (Ruggiero Ronzulli).

“Nel caso degli enti pubblici, la partnership con soggetti esterni viene valutata di volta in volta in base al quadro economico del soggetto, non solo alle proposte. Spesso, infatti, con la partecipazione ai bandi le associazioni si sostengono” (Salvatore Giallongo).

“Il grosso limite delle alleanze tra scuola e soggetti esterni è che la responsabilità ricade interamente sul Dirigente scolastico, che ha già numerose incombenze. Ci vorrebbe un *community manager* in affiancamento al DS, con mansioni di coordinamento tra interno ed esterno e capacità di risolvere le diverse problematiche, per costruire comunità educante” (Vincenzo Di Cugno).

## limiti e risorse

“È necessario che le persone che partecipano al progetto siano motivate per superare i numerosi ostacoli burocratici. Serve un livello di fiducia molto alto tra i partner” (Vincenzo Di Cugno).

“A volte si fa fatica a collaborare tra enti pubblici perché, entro le diverse settorialità, ci sono prassi burocratiche differenti. Le persone fanno la differenza. Con Scuola Corsara, si è creato un gruppo informale di operatori che, ciascuno entro il proprio ente, ha lavorato per superare le difficoltà esistenti” (Salvatore Giallongo).

## tempo e continuità

“Nelle scuole di periferia, il *turn over* dei dirigenti e docenti è molto alto e ciò limita la continuità stessa delle azioni” (Vincenzo Di Cugno).

“Forse è un progetto troppo lungo. Le cose sono cambiate molto nella scuola ed è difficile tenere i rapporti con il Terzo settore per tanto tempo. Servirebbe una visione strategica chiara e coerente, portata avanti dalla rete di soggetti attraverso progetti più piccoli e brevi” (Vincenzo Di Cugno).

## Soggetti intervistati

Ruggero Ronzulli (Legambiente Comitato Regionale Pugliese Onlus)

Vincenzo Di Cugno (docente IISS Aldo Moro e attivista)

Francesca Carbone (volontaria associazione “Il colore degli anni”)

Salvatore Giallongo (assistente sociale, Centro di Salute Mentale, ASL Trani)



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione    
CARIPLO Fondazione Paolo Bulgari

# AppTraverso la Calabria (Calabria - aree urbane e interne)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## AppTraverso la Calabria (Calabria - aree urbane e interne)

### IN SINTESI

*Apptraverso la Calabria* è un progetto finanziato dal bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini che prevede la partecipazione di numerosi partner – soprattutto enti del Terzo settore e scuole (nelle fasce 11-13 e 14-17 anni) – su un territorio molto esteso, toccando 4 province calabresi (Cosenza, Catanzaro, Reggio Calabria, Crotona).

A partire da una collaborazione preesistente tra gruppi federati CNCA Calabria e gruppi federati Arci Calabria, la rete, coordinata dall'Associazione Comunità Progetto Sud di Lamezia Terme (ente gestore), si è estesa sul territorio regionale includendo soggetti che, a vario titolo, si occupano di educazione e di realtà marginali, per lavorare stabilmente nella costruzione di occasioni per il futuro dei giovani calabresi.

Il progetto agisce in contesti e scuole con alta dispersione scolastica, con un numero elevato di immigrati residenti e con alto tasso di criminalità organizzata, dove la frequenza scolastica si caratterizza anche per un elevato pendolarismo tra aree interne rurali e centri urbani maggiori.

Oltre a fornire opportunità educative in luoghi deprivati, anche per estendere il tempo scuola, *Apptraverso la Calabria* supporta l'imprenditorialità giovanile e prevede una serie di azioni integrate tra loro connesse all'acquisizione di competenze informatiche avanzate e legate alla scoperta e valorizzazione delle potenzialità (occupazionali e culturali) offerte dal territorio calabrese, con specifico riferimento ad alcune filiere locali.

Le attività di *Apptraverso la Calabria* sono prioritariamente organizzate all'interno degli spazi scolastici, in orari extracurricolari, al fine di rivitalizzarli. Le scuole diventano così veri e propri poli socio-culturali, aperti al territorio. La proposta prevede il coinvolgimento di insegnanti nella co-conduzione di laboratori didattici di *team working* (Apptraverso l'orientamento e le capacità); l'attivazione di laboratori d'impresa in aziende e viaggi (Apptraverso la competenza e la conoscenza); la creazione di reti di solidarietà tra famiglie (Apptraverso la rete e l'accoglienza). Apptraverso si basa su un approccio metodologico orizzontale che parte dal coinvolgimento attivo di famiglie e insegnanti in attività di co-educazione rivolte ai giovani. Una visione sinergica atta a sviluppare comunità educanti e pratiche territoriali mediante la condivisione di approcci relazionali, cooperativi e fiduciosi.

Tra gli aspetti di maggiore interesse si segnala: il forte ruolo del Terzo Settore, tanto più in situazioni dove l'ente locale è del tutto assente; il coinvolgimento di soggetti profit e la forte connessione al futuro dei ragazzi (studi universitari o scelte occupazionali); la scelta di accompagnare classi intere per tutto il corso del progetto al fine di avere un impatto maggiore sui ragazzi coinvolti; il costante monitoraggio delle azioni e dei beneficiari, anche al fine di ricalibrare le attività proposte.

### ANATOMIA

#### CHI

Progetto finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, nell'ambito del Bando Adolescenza 2016, proposto da un partenariato di 34 soggetti, di cui 29 con risorse e azioni dirette, comprendente:

- 10 associazioni sociali, fra cui l'ente capofila;
- 1 federazione;
- 6 cooperative, tra cui l'ente valutatore;
- 11 scuole secondarie di I e II grado;
- 1 parrocchia;
- 5 Srl.

L'ente proponente il progetto è l'*Associazione Comunità Progetto Sud*, attiva sul territorio di Lamezia Terme dal 1976, che si occupa di servizi socio-sanitari, educativi, riabilitativi, di prevenzione, di promozione sociale, di formazione professionale e di mediazione al lavoro.

Il partenariato è composto da enti del Terzo Settore e soggetti privati che collaborano con l'associazione da anni. Il progetto nasce, in particolare, da due reti nazionali: CNCA Calabria e Arci Calabria. L'*Associazione Comunità Progetto Sud* collabora anche con alcune scuole per la realizzazione di progetti di inclusione sociale di minori e famiglie straniere e rom.

La maggior parte delle realtà partecipanti si occupa di promuovere socialità e partecipazione e organizza attività educative e di inclusione per e con le scuole dei diversi territori.

## **DOVE**

Il progetto si articola su un vasto territorio comprendente 8 Comuni, in 4 Province della Regione Calabria (Catanzaro, Reggio Calabria, Crotone e Cosenza), dove sono localizzate le scuole coinvolte. Agisce in territori e scuole con alta dispersione scolastica, con un numero elevato di immigrati residenti e con alto tasso di criminalità organizzata. Il pendolarismo caratterizza la frequenza scolastica: giovani delle aree interne che provengono da famiglie in situazioni di marginalità culturale, prima ancora che di povertà economica, e che dalle zone pedemontane scendono verso le città per frequentare le scuole secondarie di secondo grado. Emerge, dunque, la necessità di raccordo tra aree urbane, periferiche e rurali.

La condizione di povertà incide sulla partecipazione sociale dei giovani (16,5% in Calabria contro una media nazionale del 23,1%) e sulla loro fruizione di attività di tempo libero.

L'abbandono e la dispersione scolastici nelle aree di progetto sono molto alti, così come i livelli di mancata occupazione. La disoccupazione, l'emarginazione, l'esclusione sociale e la dimensione della dispersione/abbandono scolastico sono terreno fertile su cui la mafia o i circuiti illegali operano per il controllo del territorio, perpetuando in modo drammatico il loro peso sociale.

Altri elementi di criticità del territorio nel suo insieme sono lo spopolamento delle zone interne e l'invecchiamento della popolazione che influiscono negativamente sulla salvaguardia del patrimonio storico-culturale e di quello naturale e paesaggistico, con gravi rischi per ciò di natura idrogeologica.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Nell'Associazione *Comunità Progetto Sud* è attivo un servizio di ricerca e progettazione chiamato "La Scuola nel Sociale", che ha interpretato il bando *Adolescenza* come un'opportunità per portare innovazione tecnologica nelle scuole e nei territori.

La proposta progettuale elaborata da *Comunità Progetto Sud*, insieme alle reti regionali CNCA e Arci, parte da un'esperienza di collaborazione concreta avvenuta sul territorio di Lamezia Terme, dove realtà aderenti alle due reti coinvolte, hanno gestito per anni un parco urbano e le attività ricreative organizzate al suo interno, nonché servizi di accoglienza rivolti a persone e famiglie immigrate. A partire da questa sperimentazione, si è deciso di replicare l'esperienza in un'ottica più ampia, estendendo il territorio di riferimento e la rete dei soggetti coinvolti per costruire occasioni per il futuro dei giovani calabresi. Grazie all'organizzazione di incontri tra gruppi territoriali aderenti al CNCA (attivi nella prevenzione del disagio giovanile) e circoli Arci e la raccolta delle adesioni a livello territoriale, si è così giunti a un primo risultato: la creazione di una rete territorialmente diffusa tra soggetti che, a vario titolo, si occupano di educazione e di realtà marginali (in alcuni casi frutto di precedenti collaborazioni), che possa stabilmente collaborare con e per i giovani.

Ogni associazione ha poi richiesto il partenariato ad alcune scuole, scegliendo un Istituto Comprensivo per la fascia di età 11-13 anni e un Istituto secondario di secondo grado per la fascia 14-17 anni, con alta dispersione scolastica e/o localizzato in zone degradate.

A questi soggetti, si sono, infine, aggiunte le Associazioni di genitori e alcune imprese locali operanti nelle filiere tradizionali o strategiche dei territori (beni culturali, ICT e agricoltura).

Questo ampio partenariato è volto alla sperimentazione, nei diversi luoghi, e la messa a sistema di collaborazioni tra Terzo settore, scuola, associazionismo e imprese per la costruzione condivisa di percorsi educativi innovativi e abilitanti, che mostrino ai giovani che la Calabria offre importanti opportunità lavorative e culturali.

## **OBIETTIVI**

- Ridurre la povertà educativa, offrendo occasioni di tempo prolungato a scuola con attività culturali e formative.
- Potenziare la creatività e la curiosità degli studenti.
- Fornire competenze tecniche, trasversali, relazionali ed emotive, collegate alla propria vita e alla didattica curricolare.
- Valorizzare il percorso di studi dei ragazzi per renderlo connesso con il contesto territoriale e il mercato del lavoro locale.
- Promuovere l'imprenditorialità giovanile e contrastare il trasferimento dei giovani diplomati fuori dal territorio regionale.
- Aumentare l'offerta di attività socio-culturali in contesti culturalmente deprivati e poveri di sollecitazioni.



- Contrastare il fenomeno della dispersione e abbandono scolastico.
- Promuovere il protagonismo giovanile e la responsabilizzazione dei ragazzi.
- Educare alla legalità e alla cittadinanza attiva.
- Costruire comunità educanti per fornire forme di sostegno a famiglie e studenti in difficoltà, con particolare riferimento a chi vive in aree remote e arretrate, mal collegate ai maggiori centri urbani erogatori di servizi e opportunità.
- Mettere in connessione aree urbane e rurali attraverso reti di solidarietà e scambio.
- Costruire una rete stabile tra Terzo settore, scuola, enti locali e imprese per la costruzione condivisa di progetti educativi.

## **RUOLO DEL TERZO SETTORE**

“In Calabria mancano servizi di tipo educativo e culturale, dentro e fuori la scuola (es. servizi prima infanzia, trasporti, internet, visite museali, teatri, ecc.) e comunque quelli che ci sono non sono adeguati o non riescono a rispondere alle esigenze territoriali. Gli enti locali spesso non intervengono sul bisogno, vuoi per mancanza di attività programmatiche adeguate, vuoi per mancanza di personale specialistico dedicato al lavoro di comunità (assistenti sociali). La Calabria sconta un grave ritardo, di più di 20 anni, in merito all’attuazione della Legge 328/2000. I Piani di Zona sono appena partiti, data l’approvazione del Piano Sociale avvenuta solo poco tempo fa (2021). Molto grava sul Terzo settore” (Isabella Saraceni).

L’ampiezza del progetto e del territorio ha richiesto la messa a sistema di un’attenta attività organizzativa svolta dall’ente capofila. Sono state individuate 4 aree territoriali, provviste ognuna di un coordinatore locale per mantenere i contatti diretti con i vari partner e garantire il monitoraggio costante delle azioni. La *Comunità Progetto Sud* ha poi svolto anche il ruolo di coordinamento regionale e segreteria, oltre a gestire le attività sull’area di Lamezia Terme. Le azioni sono integrate e c’è stata grande diffusione di conoscenza tra tutti i partecipanti.

Le realtà del Terzo settore hanno, sin da subito, coinvolto i ragazzi all’interno delle proprie attività e il rapporto con alcune scuole è stato difficile e lento a causa di iter burocratici che hanno ingessato le iniziali procedure di attivazione, tanto da richiedere 4 mesi per avviare i laboratori interni. In seguito, c’è stata comunque sinergia e collaborazione tra Terzo settore e scuole nella definizione e nella realizzazione delle attività. Il progetto è stato un’occasione di apprendimento anche per gli operatori, soprattutto durante il *lockdown*.

“Gli enti territoriali hanno un *know-how* specifico nel lavoro con le fasce più fragili e questa è una grande risorsa per la scuola” (Anna Primavera).

“La Calabria è un contesto molto discriminante, con un’ampia differenza di genere e fortemente omofobo. Questi temi però non vengono affrontati, neanche nelle scuole, anche se gli adolescenti hanno necessità di parlare di temi legati all’educazione sessuale perché in famiglia non se ne parla. Gli educatori diventano, allora, dei punti di riferimento per i ragazzi, con i quali instaurano un rapporto confidenziale. Durante i laboratori, si è parlato molto di temi

di attualità presenti sui *social* e legati al sociale. Si è lavorato anche molto sulle emozioni” (Silvio Cilento).

## SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE

### SPAZI / LUOGHI

Le attività di *Apptaverso la Calabria* sono prioritariamente organizzate, di concerto tra docenti e operatori del Terzo settore, all'interno degli spazi scolastici, in orari extracurricolari, al fine di rivitalizzare le scuole e aprirle al territorio, due o tre pomeriggi alla settimana. Le scuole diventano così veri e propri poli socio-culturali al servizio del territorio.

I laboratori dedicati agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado sono *team working* orientati alla definizione di *business idea*, dove i giovani studenti comprendono come definire e avviare idee imprenditoriali reali in settori strategici per il futuro sviluppo regionale (beni culturali, turismo, agricoltura, *smart cities*); apprendono nuove competenze grazie all'uso di strumenti multimediali e delle nuove tecnologie informatiche per risolvere problemi di vita quotidiana e/o valorizzare il territorio; realizzano un'app per concretizzare il loro lavoro. I laboratori per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, invece, sono finalizzati a rafforzare nei ragazzi conoscenze, relazioni e abilità, anche attraverso la realizzazione e la cura di un orto didattico nelle aree esterne della scuola.

### AZIONI DEL PROGETTO

A integrazione di quanto offerto dalle scuole, che in Calabria sono spesso carenti da un punto di vista infrastrutturale, il progetto propone un uso consapevole della tecnologia integrato alla didattica per fornire maggiori opportunità formative agli studenti. Le attività, inoltre, consentono agli stessi di conoscere meglio il proprio territorio e scoprire le opportunità esistenti, sostenendone così le aspirazioni.

- “Apptaverso la Rete e l’Accoglienza”. Costruzione di una rete solidale di gruppi formali e informali di famiglie, coinvolte in reti di prossimità e accoglienza di studenti fuori sede per facilitare la loro presenza alle attività pomeridiane. La scuola individuerà i ragazzi e le famiglie con maggiore difficoltà, anche economica, proponendo l’inserimento e l’accoglienza nella rete. In cambio dell’accoglienza offerta ai ragazzi pendolari, le comunità rurali organizzano eventi (anche estivi) aperti a tutti, creando così una rete territoriale. A queste azioni si aggiungono, laddove se ne rileverà il bisogno, attività *peer to peer* tra mamme.
- “Apptaverso la Competenza”. Organizzazione di visite guidate per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado in aziende del territorio, al fine di conoscere realtà imprenditoriali calabresi e attivare momenti di incontro e di scambio utili per la realizzazione dei laboratori tematici.
- “Apptaverso la Conoscenza”. Attraverso l’organizzazione di viaggi studio di 3 giorni in aree della Regione Calabria, i ragazzi potranno conoscere filiere innovative e

sperimentali, ma anche la fatica di vivere in un contesto deprivato, combinando conoscenza imprenditoriale e culturale. I distretti individuati sono: 1) Cultura e territorio: Area di Reggio Calabria con visita al MArRC, al Museo e alle realtà imprenditoriali del Bergamoto; 2) Turismo e Agricoltura: visita alle bellezze naturalistiche, al Castello Murat e conoscenza delle realtà imprenditoriali della filiera della Cipolla e di quella del turismo; 3) Cultura e ICT: visita al Museo della Liquirizia e al Codex di Rossano, al Castello di Corigliano Calabro, alle imprese ICT della Città di Cosenza-Rende; 4) Cultura rurale e produzione agricola: la filiera dell'olio e del vino di Lamezia Terme e Crotona.

- “Apptravverso le Appcapacità”. Laboratori creativi “di impresa” e *team working* organizzati nelle scuole secondarie di secondo grado, con attività pomeridiane a cadenza quindicinale, orientati alla definizione di *business idea* in settori strategici per il futuro sviluppo regionale (beni culturali, turismo, agricoltura, smart cities) e alla creazione di prodotti tangibili. I giovani studenti apprendono nuove competenze (tecniche, trasversali e strategiche) e sono accompagnati da esperti e tutor – di un’azienda calabrese che realizza applicazioni informatiche – alla scoperta dell’uso di strumenti multimediali e delle nuove tecnologie informatiche, per risolvere problemi di vita quotidiana o valorizzare il territorio. Il prodotto finale del laboratorio è la realizzazione di piccole azioni di *coding* come *flowchart* o di co-design di un’applicazione.
- “Apptravverso lo Sport”. Offerta di attività di sport e di educazione alimentare a cadenza bisettimanale che possano contribuire al miglioramento della salute dei minori intercettati dal progetto, con particolare riferimento alla zona di Lamezia Terme, dove sono presenti molti giovani rom che soffrono di obesità.
- “Apptravverso l’Orientamento”. Realizzazione di laboratori pomeridiani tematici, con cadenza quindicinale, condotti da enti no profit e insegnanti e dedicati agli studenti delle scuole secondarie di I grado per far conoscere loro le opportunità offerte dal territorio regionale, rafforzare le competenze e abilità dei ragazzi e farli lavorare su di sé per comprendere, con maggiore consapevolezza, come vogliono proseguire il loro percorso formativo (orientamento), evitando insuccessi e dispersione.
- “Comunicazione e disseminazione dei risultati”. Il progetto prende avvio con un Open Space regionale di progettazione condivisa aperto ai giovani, agli operatori e agli insegnanti. Accanto alla predisposizione di materiale informativo, sono previsti, inoltre, due seminari intermedi di diffusione dei risultati e un convegno finale di presentazione di quanto realizzato, a cura dei ragazzi.

I ragazzi partecipanti alle attività vengono scelti dalle scuole, ma il progetto prevede che i gruppi siano composti per il 70% da giovani a rischio di dispersione scolastica e con conclamata povertà educativa.

Nell’istituto “Luigi Nostro - Leonida Repaci” di Villa San Giovanni, si è scelta una classe III (nella quale insegna la professoressa referente del progetto), che è stata accompagnata fino in V. Scegliere una classe intera consente di intervenire sulla dimensione del gruppo, un aspetto importante a livello relazionale.

Il progetto è comunque stato presentato a tutti gli studenti dell'istituto per consentire loro di prendervi parte.

Anche nell'Istituto Comprensivo Manzoni di Lamezia Terme il progetto ha coinvolto una classe intera, accompagnandola dal I al III anno delle scuole secondarie di primo grado. Il motivo di tale scelta è legato alla facilità di monitoraggio e alla possibilità di confronto con altre classi di pari livello. La classe scelta era molto eterogenea, con soggetti fragili e un disabile, con molti problemi relazionali, nonostante i ragazzi si conoscessero bene perché compagni alla scuola primaria. Il progetto ha rappresentato un'opportunità per affrancarsi dalla scelta di proseguire con la stessa classe, richiesta con forza dai genitori, ma che non ha funzionato.

Nell'istituto tecnico Quasimodo di Cosenza, invece, i laboratori condotti dalla cooperativa Hoplà hanno coinvolto due classi, accompagnate dal III al V anno. Si tratta di classi formate in prevalenza da ragazzi, quasi tutti provenienti dai paesini della provincia e pendolari.

“Le visite in azienda sono state momenti importanti perché i ragazzi si sono visti nel futuro e hanno capito che anche in Calabria si possono fare cose innovative e di eccellenza, andando contro la narrazione dell'auto-commiserazione” (Isabella Saraceni).

“La scuola spesso è un'isola, non si apre al territorio. Manca l'attenzione allo sviluppo integrale dei ragazzi. Ci si occupa solo della loro istruzione. Non si riesce a dare risposte personalizzate ai ragazzi. Non c'è interesse spesso verso i ragazzi e il loro stato emotivo. Il Terzo settore, invece, è abituato a interessarsi alla singola persona ed è più flessibile nelle risposte. La scuola è, invece, rigida e standardizzata” (Isabella Saraceni).

“La nostra scuola ha attivato molte reti con altre scuole e con enti pubblici e privati. È necessario, infatti, aprirsi al territorio e andare oltre l'aspetto didattico, realizzando attività che aiutino la formazione integrale della persona. Bisogna arrivare al cuore dei ragazzi, portare loro speranza. Il progetto *Apptraverso* ha contribuito a fare questo” (Maria Bazzano).

“I ragazzi provano piacere nel fare cose normali e prendersi cura di uno spazio scolastico e sono felici di avere qualcosa da fare il pomeriggio, soprattutto quando piove, perché non ci sono attività strutturate o altre opportunità” (Laura Boschetti).

## **FORME DI FINANZIAMENTO/CONTINUITÀ**

Il progetto è finanziato dal Bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, con un co-finanziamento da parte di numerosi partner, fra cui anche le scuole. La cifra complessiva è molto alta, in ragione del costo legato all'organizzazione di viaggi e al numero dei beneficiari coinvolti.

Per quanto riguarda la sostenibilità nel tempo delle azioni, il progetto prevede il mantenimento dei rapporti con la rete e con il gruppo di famiglie volontarie, quali soggetti di riferimento per altre famiglie e per la scuola.

Il contatto con le imprese potrà essere mantenuto per i percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Il progetto ha permesso la creazione di reti extra-locali e progetti condivisi. Il consolidamento delle relazioni tra partner si lega a una generatività futura e alla possibile ideazione di progetti futuri che favoriscono una continuità d'azione sul territorio.

Alcune collaborazioni, infatti, proseguono (per esempio tra Arci Cosenza, Mediaterronia e con Radio Barrio), anche in vista della partecipazione ad altri bandi, quali il bando UNAR sull'attività dei centri antidiscriminazione LGBT, vinto da Arci Calabria.

Alcuni soggetti della rete, secondo configurazioni a geometria variabile, hanno presentato proposte su altri bandi per cercare finanziamenti per proseguire la collaborazione e le attività avviate. Arci Cosenza, per esempio, ha deciso di partecipare al bando "Comunità Educanti" di Con I Bambini, concentrandosi sulla città di Cosenza e proponendo, attraverso la collaborazione con scuole, Comune e altre associazioni locali, la creazione/rigenerazione di spazi educativi *outdoor* come occasioni di scambio e condivisione.

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID-19

Con l'avvento dell'emergenza pandemica, è stato necessario ipotizzare possibili soluzioni per proseguire le attività e, allo stesso tempo, supportare al meglio i differenti *partner* aderenti al progetto (scuole ed enti) che hanno mostrato, agli inizi, preoccupazioni e perplessità nel pensare a un coinvolgimento a distanza dei giovani, specie con una serie di attività animative e conoscitive del territorio già fissate (viaggi di tre giorni, visite in azienda, incontri con esperti di settore nelle aule e presso le imprese, momenti di incontri allargati tra famiglie, scuole, giovani, ecc.).

Il partenariato è stato innanzitutto invitato a confrontarsi con le esigenze del proprio territorio e a valutare, specie per gli istituti scolastici, la necessità o meno di strumentazione tecnologica per far fronte a questo periodo di emergenza. Alcune scuole, in particolare, si sono subito attrezzate per consentire a tutti gli studenti di seguire le attività a distanza.

Dopo incontri di condivisione e supporto, prima con i coordinatori territoriali e in seguito con le singole reti locali, tutti i *partner* hanno convenuto di portare avanti le attività progettuali, seppur con modalità e tempi diversi rispetto a ciò che si era inizialmente preventivato, per adattarsi al particolare momento di emergenza sanitaria.

In linea generale, per quel che concerne le attività (ex) laboratoriali, sono emerse idee creative e coinvolgenti concernenti il supporto didattico, ma anche giochi, film, documentari, musica, narrazione attraverso l'uso di Radio Il Barrio o di Mediaterronia Social Web TV, mirate a mantenere il rapporto con i ragazzi e a continuare a perseguire la *mission* principale del progetto, ovvero la lotta alla povertà educativa. Il tutto è stato pensato e programmato con il coinvolgimento attivo degli insegnanti, rielaborando le azioni attraverso metodologie differenti e tenendo conto delle fatiche che un apprendimento a distanza comporta.

L'ente capofila ha creato, inoltre, una modalità di condivisione tra operatori di laboratorio (attraverso un gruppo chiuso di Facebook) per scambiarsi idee e buone prassi da attuare in remoto sui territori e rafforzare, soprattutto in questo momento, la rete costruita e sostenuta a livello locale.

Con la pandemia, paradossalmente, si è riusciti a instaurare, in molti casi, un contatto più diretto con gli studenti e le loro famiglie. Il collegamento *online* di fatto ha permesso di "entrare" nelle case e, dunque, creare maggiori relazioni di vicinanza. Se prima l'intermediazione della scuola rallentava le comunicazioni e conseguentemente il raggiungimento di alcuni obiettivi, i

contatti diretti tramite le piattaforme *online* hanno permesso che alcune azioni avvenissero in maniera puntuale ed efficace.

La rete tra operatori dei diversi territori si è però rafforzata molto. Gli incontri sono diventati momenti di sostegno e confronto, anche rispetto alle azioni in corso e alla loro rimodulazione. La rete si è anche ampliata, includendo altre realtà dei territori.

Il Covid-19 ha aggravato le forme di disagio giovanile e le condizioni di difficoltà economica di alcune famiglie. I ragazzi svantaggiati hanno avuto una marcia in più grazie al progetto, soprattutto nel periodo pandemico perché non c'è stata interruzione delle attività.

Ci si è attivati, infatti, per mettere a disposizione *tablet* e dispositivi e per ampliare l'uso della DAD. Ci sono stati esempi di grande solidarietà tra genitori/famiglie e altre realtà del territorio. La Croce Rossa, per esempio, ha distribuito i *device* nei quartieri periferici. Da questo punto di vista, l'alleanza territoriale è stata molto utile per risolvere velocemente alcuni problemi pratici.

L'animazione ha lasciato spazio al sostegno psicologico e didattico in tutte le aree territoriali coinvolte, ma anche a questioni molto pratiche, come l'introduzione e l'accompagnamento all'uso degli strumenti digitali. È stato introdotto uno sportello dedicato alla DAD, molto partecipato, anche da docenti sprovvisti di competenze digitali. I partecipanti alle attività sono aumentati perché alcune azioni, come gli sportelli di sostegno, sono state estese a tutti gli iscritti delle scuole partecipanti.

Il progetto ha rappresentato anche un'occasione per stare in contatto con i ragazzi. Si è riflettuto insieme sulle emozioni vissute nei mesi della pandemia, potenziando le competenze emotive dei partecipanti. I ragazzi volevano stare insieme divertendosi e hanno richiesto che i laboratori continuassero a distanza perché rappresentavano per loro un'occasione di socialità durante il *lockdown*. Nel secondo *lockdown*, invece, erano molto più stanchi e demotivati. I laboratori erano stati pensati come attività molto pratiche e il Covid-19 ha avuto un impatto molto forte in termini di riprogettazione. C'è stata un'intensificazione degli incontri a distanza (cadenza settimanale, invece che quindicinale).

La valutazione è stata sempre presente nel corso del progetto e si è arricchita nella fase emergenziale, includendo anche la DAD. È stato un modo per raccogliere l'opinione dei ragazzi e avviare, con loro e all'interno della rete, riflessioni importanti.

Il nodo più critico è stato quello legato ai viaggi, componente fondamentale del progetto. Non potendoli fare, le attività sono state ripensate. Per esempio, è stato intensificato il lavoro con i partner della comunicazione e si sono trovate modalità alternative, come il *contest* fotografico estivo "*Sognando un viaggio in Calabria*" che invitava i ragazzi a postare foto dei loro luoghi di vita. Sono stati anche realizzati 6 incontri sul canale web-TV dedicati a diverse realtà territoriali, ai quali hanno partecipato insegnanti e ragazzi.

Nell'ottobre 2020 è stato realizzato, inoltre, un salone dell'orientamento online, denominato "No Escape Room", per conoscere le opportunità del territorio (sulle tematiche cultura, istruzione, lavoro), grazie alla predisposizione di una piattaforma 3D con video. A questo evento hanno aderito 50 realtà diverse, tra associazioni, università e imprese, che si sono presentate ai ragazzi, nell'arco delle due giornate.

## CAMBIAMENTI GENERATI

- Aumento delle possibilità per gli adolescenti di accedere a esperienze di alto valore formativo ed esperienziale, soprattutto per i soggetti più fragili.
- Aumento delle attività educative formali e non negli orari extrascolastici degli istituti partner.
- Aumento delle competenze cognitive, sociali, relazionali, espressive, emotive, motivazionali, organizzative (lavoro di gruppo, autoconsapevolezza).
- Acquisizione di competenze digitali, spendibili a livello lavorativo.
- Acquisizione di abilità di base e risultati positivi sul rendimento scolastico.
- Acquisizione di modalità didattiche innovative per il corpo docente coinvolto (formazione).
- Attivazione/coinvolgimento ragazzi che cominciano a svolgere attività di volontariato o partecipano ad attività proposte da associazioni locali (es. Arci).
- Calo della dispersione ed *empowerment* dei ragazzi.
- Intensificazione di relazioni tra realtà locali ed extra-locali che si occupano di educazione.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### comunità educante e Terzo settore

“Chi sono i responsabili della comunità educante? Sono tutti i soggetti presenti sul territorio partendo dal singolo, dalla famiglia, dalla scuola, dagli enti pubblici e privati, fino a considerare l'intera comunità. Sono coloro che hanno un ruolo di co-responsabilità per lo sviluppo del futuro dei giovani. Occorre partire dalle responsabilità condivise tra reti, per destrutturare il pensiero di autoreferenzialità a favore di una visione collettiva per la creazione di un *noi*. Il Terzo settore c'è ed è pronto” (Isabella Saraceni).

### il ruolo della scuola e dei docenti

“*AppTraverso* è un progetto molto vincolato alla scuola, come spazio ma anche come canali di comunicazione con i ragazzi. È stato difficile compilare i questionari di avvio e *midterm*, anche per burocrazia scolastica e mancanza di supporto tecnologico da parte degli istituti” (Laura Boschetti)

Limite: se la scuola non si attiva, la partecipazione dei genitori rischia di mancare e molte opportunità non vengono colte. In alcune realtà, come i paesini della Calabria, a partecipare sono solo le mamme per questioni culturali e perché i padri sono spesso assenti, anche per motivi di lavoro.

“La collaborazione e lo scambio continuo con gli esperti esterni (psicologa, esperto di tecnologie informatiche), dal punto di vista didattico, ha portato idee nuove e favorito anche l’innovazione. Per me, come docente, ha rappresentato anche di un’occasione di aggiornamento. Ho acquisito nuove strategie metodologiche per la didattica e le relazioni interpersonali, che ho poi attuato con gli studenti” (Maria Bazzano).

“La criminalità offre tanto ai ragazzini. Per questo, si fanno molti progetti sulla legalità, ma soprattutto la scuola deve avere uno “stile legale”, essere un modello. Se c’è una norma, deve essere rispettata. I docenti costruiscono le regole insieme ai ragazzi. Non ci sono sconti, bisogna essere coerenti. I ragazzi devono vivere la legalità e capire che le regole servono per garantire tutti” (Anna Primavera).

## tempo e continuità

“Il Dirigente scolastico ha il ruolo di trascinare i docenti, che spesso pongono resistenze, soprattutto quelli più anziani. All’interno della scuola, con una minoranza di docenti motivati, si è creato un gruppo di condivisione di intenti che ha definito una *mission* da portare avanti e un metodo di lavoro per garantire continuità nel tempo alle azioni” (Anna Primavera).

“I progetti sono spesso troppo brevi e non consentono di seguire i ragazzi, dopo averli intercettati. Già prima di *Apptraverso* si era pensato, come le scuole, di “seguire” e accompagnare una classe dal I al V anno, con continuità, per avere un maggiore impatto” (Silvio Cilento).

Importanza del fattore umano: spesso ci sono rapporti di continuità tra scuola e associazioni perché alcuni docenti sono volontari.

“La continuità delle azioni sugli stessi ragazzi per più annualità produce un effetto cumulativo importante ed evidenzia possibili trend. Scegliere una classe intera consente di avere anche un gruppo di controllo, cioè un’altra classe di pari livello nella stessa scuola. La richiesta di valutazione d’impatto di Con i Bambini ha comunque influenzato la selezione dei beneficiari. L’idea iniziale era scegliere classi di I e II media e poi fare il follow-up durante la III, per non perdere i partecipanti. Anche alle scuole, comunque, interessa capire se e quanto funzionano progetti più lunghi” (Laura Boschetti).

## la valutazione del progetto

“L’ente valutatore dovrebbe essere fisicamente prossimo a chi realizza il progetto. Se alcuni territori ne sono sprovvisti, occorrerebbe sostenerne la nascita e diffondere la cultura della valutazione” (Laura Boschetti).

“Sono stati organizzati seminari valutativi finali per l’orientamento, anche qualitativi, con l’intervista (a distanza) dei ragazzi da parte del valutatore. È un metodo importante per far emergere anche le competenze non cognitive e un’opportunità per i ragazzi, per far sentire la propria voce e avere occasioni di confronto. È un’azione che ha, dunque, anche un’utilità



diretta per i beneficiari. Si tratta di un'occasione importante per approfondire aspetti legati alla povertà educativa" (Laura Boschetti).

## apprendimento, socializzazione, politiche pubbliche

Come socializzare le esperienze (a volte di eccellenza) per diffonderle sul territorio?

Come gli apprendimenti dei docenti coinvolti nel progetto diventano patrimonio per la scuola?

L'assenza dell'ente locale (soprattutto nella componente tecnica) può rendere più difficile il passaggio dalla sperimentazione alle politiche pubbliche (apprendimento istituzionale).

## Soggetti Intervistati

Isabella Saraceni e Claudia Caruso (Comunità Progetto Sud, ente capofila)

Maria Bazzano (docente presso l'Istituto d'Istruzione Superiore "Luigi Nostro - Leonida Repaci", Villa San Giovanni)

Anna Primavera (Dirigente scolastica IC Manzoni, Lamezia Terme)

Silvio Cilento (Arci Cosenza e Mediaterronia TV)

Laura Boschetti (Codici Ricerche, ente valutatore)



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# **Skillellé – pronti per il mondo**

## **(Sardegna - area urbana)**



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Skillellé – pronti per il mondo (Sardegna - area urbana)

### IN SINTESI

*Skillellé – pronti per il mondo* si sviluppa in Sardegna, Regione italiana con il più alto tasso di abbandono scolastico, che si accompagna a un forte invecchiamento della popolazione e ad alti livelli di disoccupazione. *Skillellé* ha come territorio di riferimento la Città metropolitana di Cagliari.

È un progetto finanziato dal bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, che nasce da relazioni pregresse tra l'ente capofila e proponente (l'associazione culturale Malik) e altri soggetti del territorio, per lo più di scala sovra-locale, e da una profonda conoscenza dei contesti di intervento che porta a valorizzare le risorse già presenti sui territori, in termini di capitale sociale e dotazioni spaziali. Da segnalare, è infatti l'attenzione ai temi spaziali, quali la presenza di presidi territoriali multifunzionali, la mobilità casa-scuola, la riscoperta e riqualificazione dei luoghi, insieme ad attività a sfondo culturale. Coerentemente a percorsi già avviati dall'amministrazione locale, il progetto ha l'obiettivo di inserire le istanze degli adolescenti e delle comunità territoriali nelle politiche pubbliche – intesi non come beneficiari di servizi, ma co-produttori e attivatori di processi –, supportando/integrando l'azione degli enti locali (modello di *welfare* di comunità).

Le attività extrascolastiche, originali per quanto riguarda i temi e contenuti proposti ma forse poco integrate tra loro, sono organizzate nei due istituti superiori partecipanti (target 14-17 anni) e gestite da esperti e professionisti, di elevata qualità e specializzazione (Sardegna Film Commission; CTM, azienda che si occupa del trasporto pubblico in ambito extra-comunale). Sono laboratori finalizzati all'acquisizione di competenze (anche tecniche) utili per il percorso formativo e professionale futuro dei ragazzi, che offrono anche occasioni di alternanza scuola-lavoro in un contesto, come quello sardo, carente di opportunità. Si segnala, tuttavia, la difficoltà incontrata nel coinvolgere attivamente le scuole e il corpo docente. Anche per questo motivo, durante la fase pandemica molte azioni sono state rimodulate e trasferite all'esterno delle scuole (*outdoor education*).

In questo progetto, il Terzo settore assume un ruolo trainante fondamentale e le azioni sono portate avanti anche in assenza del coinvolgimento dell'ente locale.

Con riferimento alle attività che si sviluppano all'interno del carcere minorile, è stato siglato un Protocollo di Intesa tra Listone Giordano, Ministero della Giustizia, Comodo Sociale (cooperativa), una start up di Cagliari e Malik per proseguire la collaborazione.

## ANATOMIA

### CHI

Progetto finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini, nell'ambito del bando Adolescenza 2016, proposto da un partenariato di 12 soggetti, comprendente:

- 3 associazioni sociali e sportive, fra cui l'ente capofila;
- 1 ente pubblico (Centro per la Giustizia minorile per la Sardegna);
- 2 scuole secondarie di secondo grado;
- 1 università (Università di Cagliari);
- 1 Comune (Cagliari);
- 1 ente locale di secondo livello (Città Metropolitana di Cagliari);
- 1 società per azioni a capitale pubblico (CTM – trasporto pubblico locale);
- 2 fondazioni, tra cui il soggetto valutatore.

L'ente capofila è l'associazione culturale *Malik*, attiva dal 2004 nel campo dell'innovazione sociale con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo artistico e culturale, sociale, ambientale del territorio. Da oltre 10 anni, l'ambito principale di attività è la promozione della lettura, intesa in un senso ampio e trasversale tra le discipline.

Dal 2013-2016 Barbara Cadeddu, membro dell'associazione *Malik*, è stata Assessore con delega alla Pianificazione strategica/Politiche comunitarie/Istituti di Partecipazione/Pari opportunità/Comunicazione istituzionale presso il Comune di Cagliari. Questo ruolo le ha sicuramente consentito di comprendere meglio le esigenze del territorio, oltre ai limiti dell'azione pubblica, avviando anche contatti e collaborazioni con numerosi soggetti della rete.

Il progetto, infatti, si fonda su una profonda conoscenza da parte dell'ente proponente dei contesti di riferimento, per quanto riguarda problematiche e potenzialità materiali e immateriali. Gli stakeholder e i partner sono parte attiva dell'intero ciclo di progettazione, fin dalla fase di ideazione. Per questo, le singole azioni costituiscono risposte a specifici bisogni, individuali o collettivi.

Le due scuole secondarie di secondo grado coinvolte nel progetto sono il Liceo classico e scientifico Euclide e il Liceo Statale Eleonora d'Arborea, grandi istituti che si caratterizzano entrambi per l'elevata incidenza (superiore al 75%) degli studenti pendolari, provenienti soprattutto dai Comuni dell'area metropolitana che gravita sulla città capoluogo di Cagliari. Nel secondo istituto sono numerosi gli studenti provenienti da contesti socio-economici medio-bassi, con situazioni personali difficili e di origine straniera, per i quali la scuola attiva iniziative di sostegno e di ascolto, per favorirne l'integrazione e il successo formativo. Oltre a risultati al di sotto della media e alti tassi di insuccesso scolastico, emerge la richiesta di attività che possano favorire lo sviluppo di competenze relazionali e cognitive, oltre che percorsi di educazione alla cittadinanza e alla legalità.

### DOVE

Il progetto si sviluppa in Sardegna, Regione italiana con il più alto tasso di abbandono scolastico, che si accompagna a un forte invecchiamento della popolazione e ad alti livelli di

disoccupazione. *Skillellé* ha come territorio di riferimento la Città metropolitana di Cagliari (Sardegna), ente di riferimento e competenza per 17 Comuni. Si tratta di un territorio esteso, dove vive il 38% della popolazione sarda, pari a 431.642 abitanti, di cui 14.340 residenti appartenenti alla fascia 14-17enni. Il contesto principale di intervento è limitato alla città di Cagliari che conta 154.342 abitanti, di cui 4.440 adolescenti (31% del totale).

Nel territorio metropolitano di Cagliari, la popolazione studentesca si caratterizza per l'elevato tasso di pendolarismo, con provenienze da circa 70 differenti centri (spesso carenti per quanto riguarda l'offerta socio-culturale e ricreativa) e percorrenze che superano anche i 100 km. Il disagio, accentuato dal disallineamento tra orari dei mezzi pubblici e articolazione delle attività didattiche, limita l'ampliamento dell'offerta formativa, condiziona negativamente il rendimento degli studenti e la loro partecipazione ad attività extrascolastiche, arrivando a rappresentare anche una causa di abbandono precoce.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

*Skillellé – pronti per il mondo* rappresenta un'evoluzione dell'esperienza de *I libri aiutano a leggere il mondo*, precedente progetto costruito su una caratteristica peculiare della Regione Sardegna: la diffusione territoriale delle biblioteche di pubblica lettura, divenute nel tempo luoghi di produzione e innovazione sociale, anche grazie al protagonismo delle comunità locali, che si riconoscono intorno a un "bene comune".

L'associazione *Malik* vanta precedenti progettualità e collaborazioni con tutti i partner di progetto. Nel 2016 ha sottoscritto un Protocollo d'intesa, ancora attivo, con il Centro di Giustizia Minorile.

## **OBIETTIVI**

- Costruire un'alleanza pedagogica per sostenere lo sviluppo armonico degli adolescenti.
- Aumentare l'offerta di attività socio-culturali in contesti culturalmente deprivati e poveri di sollecitazioni.
- Rimuovere alcune cause della povertà educativa e della vulnerabilità sociale.
- Contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e lo spopolamento scolastico di alcuni quartieri.
- Creare e rigenerare presidi civici equamente distribuiti sul territorio.
- Supportare le pubbliche amministrazioni nella ridefinizione di alcune infrastrutture urbane sottoutilizzate e nell'erogazione di servizi per gli adolescenti.
- Promuovere il protagonismo giovanile e la responsabilizzazione dei ragazzi.
- Educare alla legalità e alla cittadinanza attiva.
- Integrare forme di sostegno a famiglie e studenti in difficoltà.

## **RUOLO ENTI LOCALI/GOVERNANCE**

Nel corso della realizzazione del progetto, l'amministrazione comunale di Cagliari è cambiata e ciò ha avuto un impatto negativo sui rapporti con i soggetti del Terzo settore partecipanti, depotenziando le sinergie e alcune azioni. Migliore, invece, il rapporto con Città Metropolitana di Cagliari.

La strategia del progetto si basa sull'idea di collaborazione sussidiaria tra pubblico e Terzo settore, tesa ad attivare la transizione verso un modello di *welfare* di comunità che interpreta gli adolescenti e le famiglie non come semplici beneficiari, ma co-produttori di progetti e attivatori di processi. Il rapporto tra comunità educante, aggregata in presidi stabili sul territorio, e istituzioni si basa sulla negoziazione e sulla fiducia reciproca, per arrivare a fornire servizi personalizzati e dare risposte a bisogni concreti.

In particolare, la proposta di sperimentazione sull'ex circoscrizione 3 si inserisce in modo coerente all'interno del processo di rigenerazione urbana e di innovazione sociale avviato attraverso l'Investimento Territoriale Integrato, denominato *ITI – Is Mirrionis*, promosso dal Comune di Cagliari nell'ambito dell'asse urbano dei POR FESR e FSE Sardegna 2014/2020. Si tratta, infatti, di proseguire il percorso cominciato nel 2014, quando le ex-circoscrizioni sono divenute "Uffici di città", sedi decentrate che costituiscono punti di prossimità per facilitare l'accesso a un'ampia offerta di servizi per i cittadini.

## **RUOLO E RAPPORTO ISTITUZIONI SCOLASTICHE**

La scuola ha messo a disposizione spazi e personale per l'organizzazione delle attività in orario extrascolastico, volte a promuovere forme di apprendimento non formali per lo sviluppo di molteplici competenze, il sostegno alla creatività e il protagonismo civico.

Tali azioni sono state inserite nella programmazione triennale (PTOF) delle scuole, segnale di profonda condivisione degli obiettivi e dei risultati attesi. Tuttavia, la ricaduta del progetto sulla scuola è limitata perché è mancato il supporto fattivo dei Dirigenti scolastici e del corpo docente, dunque forme di raccordo strutturate.

La scuola ha un calendario rigido, che non si coniuga facilmente con la progettazione sociale. Inoltre, spesso c'è un vero e proprio ostruzionismo all'interno della scuola nei confronti di progetti extracurricolari.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

## SPAZI / LUOGHI

Il progetto prevede la costruzione di “presidi civici” ad alta densità educativa, sul modello di quanto proposto e sperimentato da Save The Children. Tali luoghi sono intesi come nodi di una rete diffusa ed equamente distribuita di opportunità per gli adolescenti.

Le aree bersaglio, ad alta intensità di adolescenti, sono:

a) il quartiere popolare di Is Mirrionis, il più densamente abitato della città (12.668 ab.), dove risiede la percentuale più alta di adolescenti tra 14-18 anni della città (12,3%). Il rione è interessato da fenomeni radicati di spaccio, degrado del patrimonio ERP e degli spazi comuni, bassi livelli di occupazione (30%), bassi livelli di scolarità (il 30% dei residenti possiede la licenza elementare), un indice di vecchiaia pari a 299,1%, povertà, deprivazione, alta concentrazione di disagio scolastico/dispersione/abbandono scolastico e un allarmante fenomeno di spopolamento, che si esprime nella fuga verso altre scuole della città. Nel quartiere sono recentemente arrivati nuovi abitanti, per lo più giovani studenti universitari, stimolando una certa commistione;

b) le due scuole coinvolte. Una di queste si trova in una zona periferica, lungo uno degli assi principali di scorrimento e ingresso in città. È stata realizzata più recentemente, quando le altre scuole hanno esaurito la capienza.

c) l'Istituto Penitenziario Minorile, isolato dal contesto urbano e completamente escluso dal sistema di trasporto pubblico locale, ospita attualmente 13 tra minori e giovani adulti. Costruito nel 1980 come carcere di massima sicurezza, dal 1983 viene destinato a IPM. Il complesso, occupato solo parzialmente, versa in condizioni di avanzato degrado e gli spazi risultano poco adeguati alle esigenze trattamentali e di vita di detenuti e operatori.

## AZIONI DEL PROGETTO

Il progetto *Skillellè* – che significa “ragazzino” in gergo cagliaritano – è rivolto ad adolescenti della fascia di età 14-17 anni e alle loro famiglie che risiedono o gravitano nella Città metropolitana di Cagliari. Il piano di attività, che si svolgeranno dentro e fuori la scuola, costituisce un pacchetto di azioni (*skill box*) cui accedere attraverso una tessera (*skill card*), rilasciata con la sottoscrizione di un Patto pedagogico personalizzato.

- “Soft skillers”. Consolidamento e implementazione dell’offerta di servizi e attività all’interno dell’Ufficio di Città 3 – SM Colle San Michele, che ospita i Servizi demografici e l’Ufficio territoriale del Servizio Politiche sociali e dove si recentemente trasferita la Biblioteca Comunale di quartiere Regina Elena via Stoccolma, con l’obiettivo di costruire un presidio civico ad alta densità di servizi e cultura. Si tratta di un’iniziativa pilota, dove una quarantina di ragazzi e 30 famiglie in carico ai servizi sociali potranno sperimentare forme di cura e gestione condivisa degli spazi pubblici.
- “Skill4life”. L’azione prevede un ciclo di 12 incontri sulla “promozione della salute” e di informazione sull’offerta dei servizi socio-sanitari territoriali, per favorirne la fruizione.

Saranno, inoltre, organizzate iniziative coordinate per l'orientamento e l'avviamento alla pratica sportiva con il CUS Cagliari.

- "Building my space". Ridefinizione partecipata con gli utenti di alcuni spazi di vita e lavoro dell'Istituto Penale per Minorenni di Quartucciu. La fase esecutiva sarà realizzata attraverso le pratiche non formali dell'auto-recupero e dell'auto-costruzione, che rappresenteranno anche attività di avviamento al lavoro per i detenuti, nonché occasioni per stimolare un atteggiamento propositivo e il senso di cura dei luoghi.
- "Skillab". Guidati da operatori esperti, studenti e adolescenti in carico ai Servizi sociali e alla giustizia minorile, progettano, organizzano e realizzano una rassegna multidisciplinare annuale (musicale, letteraria, fotografica, altro) che, attraverso incontri e laboratori, darà voce ai loro interessi e alle passioni. In questo caso, la frequenza ai laboratori è stata più discontinua e le ambizioni dei ragazzi rispetto all'evento finale e agli ospiti sono state ridimensionate.
- "Skill@school". Creazione di una Web Radio autogestita presso i due Licei partner e nell'Ufficio di città 3 dedicata ai temi del cinema e dell'audiovisivo, attraverso i canali di FRED Film Radio (partner di Fondazione Sardegna Film Commission dal 2014). Le tre redazioni, composte ciascuna da 20 adolescenti all'anno, assistite da esperti in Film Literacy, si occuperanno dell'analisi e approfondimento di una selezione di film dedicati ai temi della legalità e dei diritti umani e civili. Nel ruolo di giornalisti e critici cinematografici, grazie alle competenze acquisite, alcuni studenti potranno partecipare a un festival europeo del cinema in qualità di inviati radiofonici. L'obiettivo dell'azione è di promuovere la cittadinanza attiva nei giovani in età di formazione, utilizzando l'audiovisivo come leva di *empowerment* per promuovere il benessere sociale tramite l'utilizzo consapevole di vecchi e nuovi media in ottica transmediale.
- "My face my book". Operatori esperti e docenti propongono ai ragazzi la lettura di uno o più testi, i cui autori potranno essere incontrati in biblioteca. A partire dalla lettura dei libri, i ragazzi potranno proporre elaborati creativi e partecipare a un concorso che culminerà in un evento di apertura della scuola alla città.
- "Skillabus". L'azione prevede la formazione teorica e pratica, da parte degli ingegneri trasportisti di CTM, di alcuni studenti sui temi del *mobility management*. In un'ottica di *peer education*, i partecipanti definiscono le azioni per il coinvolgimento di tutte le scuole del territorio nella raccolta di dati utili per la realizzazione del piano della mobilità studentesca, partecipano al Tavolo tecnico regionale sulla mobilità e collaborano alla definizione di questionari mirati, oltre a trasmettere quanto appreso all'interno di altri istituti.
- "Skill.com". L'attività di comunicazione e divulgazione avverrà con il supporto di docenti esperti che formeranno 20 ragazzi attraverso workshop di scrittura giornalistica, foto e video documentazione, per articolare racconti con differenti linguaggi.

Per ri-avvicinare alla scuola gli adolescenti a rischio esclusione o già espulsi dal percorso scolastico, molte azioni intendono far acquisire ai ragazzi competenze comunicative, relazionali e transmediali (*soft skill*) per farli diventare promotori e organizzatori di attività strutturate, e non semplici beneficiari.



Le opportunità sono state presentate nelle scuole (all'interno delle classi e nel corso dell'assemblea studentesca) e c'è stata un'adesione volontaria da parte dei ragazzi. Il progetto è stato inserito nel Piano Formativo delle scuole.

Diversi alunni hanno partecipato ad azioni differenti, ma le attività trasversali fra le azioni sono state limitate, benché in qualche caso ci sia stata integrazione tra le due scuole e il presidio territoriale. Qualche allievo ha frequentato per due annualità, ma è difficile "tenere" per un tempo così lungo per i ragazzi.

"I progetti extracurricolari sono importanti. La didattica è, infatti, sempre più trasmissiva, anche se si parla tanto di competenze" (Massimo Cogotti).

## **FORME DI FINANZIAMENTO/CONTINUITÀ**

Il progetto è finanziato dal Bando Adolescenza di Impresa Sociale Con i Bambini, con un co-finanziamento da parte dell'ente proponente, degli enti locali e della Sardegna Film Commission.

Gli attori della rete contribuiscono, con risorse umane e mezzi propri (finanziari, materiali, strumentali), alla fase di realizzazione del progetto, ottimizzandone i costi.

*Skillellé* è un percorso di crescita incrementale, che sta portando ad altri progetti (generatività). Dopo la collaborazione con l'azienda Listone Giordano, con la quale è stato realizzato un pavimento di legno con scarti di lavorazione, grazie all'attività manuale dei detenuti, si sta pensando, ad esempio, di trasformare la falegnameria del carcere, già luogo per progetti educativi, in un luogo di produzione vera e propria, destinandone i proventi a borse-lavoro e attività di formazione per i ragazzi che escono dal percorso. A tal scopo, è stato siglato un Protocollo di Intesa tra Listone Giordano, Ministero della Giustizia, Comodo Sociale (cooperativa), una start up di Cagliari e *Malik*.

Oltre alla prosecuzione delle attività con il carcere minorile, alcuni partner della rete hanno partecipato, insieme a *Malik* come ente capofila, e vinto il bando *Educare Insieme* del Ministero della Famiglia per la realizzazione di attività all'aperto, legate prevalentemente allo sport, che coinvolgono anche le famiglie.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID-19**

Il progetto di recupero e trasformazione dell'ex circoscrizione 3 è fallito per una serie di concause: prima i problemi infrastrutturali che hanno richiesto lavori edili, poi il cambio amministrativo e, infine, l'arrivo del Covid-19 che ha imposto la chiusura dello spazio culturale. Da febbraio 2020, lo spazio non è più stato riaperto.

"*Skillellé* è stato molto apprezzato anche dalla nuova Giunta comunale, che ha dimostrato massima disponibilità, ma il processo di insediamento è lungo e prevede un primo allineamento su questioni strettamente "interne" all'amministrazione e, in seconda battuta, la riorganizzazione del personale e dei compiti, oltre alla rotazione di Dirigenti e funzionari.

Questa fase è la più critica perché si perdono i referenti - motivati e consapevoli perché parte del processo di co-creazione - che sono fondamentali per portare avanti le attività dall'interno" (Barbara Cabeddu).

Più in generale, con l'avvento dell'emergenza pandemica, è stato necessario rimodulare le attività, per garantire continuità alle azioni.

Alcune attività, come *skill4life*, sono state spostate online, ma la partecipazione è stata bassa. Altre sono state trasferite in altri luoghi per garantire il distanziamento fisico. Le attività legate allo sport e alla cucina sono state organizzate, a partire da maggio 2020, in modalità *outdoor*, in piccoli gruppi. Hanno riscosso un certo successo e la partecipazione dei ragazzi è stata elevata.

La proroga della fine del progetto, da marzo a dicembre 2021, ha consentito di definire un ricco calendario di attività all'aperto, che prevedono, ad esempio, uscite guidate (con biologo, naturalisti, ecc.) e attività di scoperta del territorio, ogni fine settimana. Tutte le attività sono aperte alle famiglie e si svolgono fuori dall'orario scolastico e dalla scuola perché gli spazi scolastici sono diventati molto rigidi e chiusi.

La cordata progettuale si è un po' allentata nei mesi del *lockdown*.

"Con la DAD, il rendimento scolastico non si può più usare come indicatore credibile nel monitoraggio" (Barbara Cadeddu).

## **CAMBIAMENTI GENERATI**

- Aumento delle possibilità per gli adolescenti di accedere a esperienze di alto valore formativo ed esperienziale, soprattutto per i soggetti più fragili.
- Aumento delle attività educative formali e non negli orari extrascolastici degli istituti partner.
- Aumento delle competenze cognitive, sociali, relazionali, espressive, motivazionali, organizzative (lavoro di gruppo).
- Acquisizione competenze di analisi critica delle situazioni e sviluppo atteggiamento costruttivo (cittadinanza attiva).
- Attivazione/coinvolgimento ragazzi.
- Sottoscrizione di un Protocollo di intesa tra Listone Giordano, Ministero della Giustizia, Comodo Sociale (cooperativa), una start up di Cagliari e l'associazione Malik.
- Miglioramento della qualità di vita dei detenuti e operatori dell'IPM.
- Integrazione delle istanze degli adolescenti e delle comunità territoriali coinvolte nelle politiche pubbliche (mobilità, gestione spazi pubblici).
- Ampliamento della rete tra soggetti locali ed extra-locali.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### il ruolo trainante del Terzo settore

Gli enti locali fanno fatica a collaborare con il Terzo settore per instabilità politica e turnazione dei Dirigenti. Lo stesso problema emerge anche nei rapporti con le scuole. Le relazioni sono molto faticose.

“Per progetti lunghi e con budget importanti, bisognerebbe far inserire l’attività nel Piano di *performance* del funzionario pubblico. È una modalità coercitiva, ma che potrebbe garantire che le cose si facciano. Per chi lavora nel pubblico, altrimenti, questi progetti non sono altro che un lavoro in più. L’amministrazione, d’altronde, è sempre in emergenza; manca la pianificazione. Il Terzo settore ha un ruolo trainante; se manca, si ferma tutto” (Barbara Cadeddu).

“La difficoltà principale nella scuola è stata trovare referenti, perché molti docenti percepiscono questi progetti come un compito supplementare. Se il referente è unico e deve seguire tutte le attività, è molto faticoso” (Massimo Cogotti).

Si può rischiare di vincolare la partecipazione degli studenti a quella dei professori, avendo un maggior numero di adesioni dalle classi dei referenti.

“Molti docenti, oltre a essere demotivati e sovraccarichi di impegni, hanno sfiducia nei confronti dei progetti. Con l’autonomia scolastica, infatti, molte scuole sono diventate “progettifici” per accedere a finanziamenti e ciò ha portato a una svalutazione dello strumento stesso. La scuola, d’altronde, riceve moltissime proposte, che spesso sono “espedienti” per portare avanti associazioni e ottenere finanziamenti” (Massimo Cogotti).

“Nessuno ha fatto solo il suo lavoro. C’è stata molta contaminazione tra i partner nella realizzazione delle azioni” (Maria Nevina Satta).

### la distanza casa-scuola come ostacolo

“Sul tema della mobilità scolastica, oltre a un maggiore coordinamento tra enti pubblici e a un maggior coinvolgimento delle scuole, si potrebbe lavorare sulla formazione di *mobility manager* studenteschi” (Proto Tilocca).

“I ragazzi che vivono lontano o non sono serviti dai mezzi pubblici hanno difficoltà nel partecipare ad attività in orario extrascolastico” (Massimo Cogotti).

### i progetti come opportunità formative

“Dove il tessuto economico è povero, come in Sardegna, c’è poca possibilità di fare alternanza scuola-lavoro in azienda ed è necessario coinvolgere altri soggetti. Si scatena così una ricerca delle attività, ma l’obiettivo dei ragazzi è soprattutto fare le ore richieste; manca spesso la motivazione. Alcune attività sono state viste come opportunità di tirocinio” (Massimo Cogotti).

## tempi e continuità

“Oltre ai cambiamenti amministrativi nei vertici scolastici, cambiano anche gli studenti, molto rapidamente. Sarebbe stato meglio fare un progetto più concentrato, come durata. E forse è un progetto troppo ambizioso” (Massimo Cogotti).

“Bisogna migliorare anche sull’aspetto legato alla verifica di risultato, rispetto ai beneficiari, ma anche alle istituzioni stesse. Cosa succede dopo l’intervento? Come fare durare il progetto nelle istituzioni?” (Maria Nevina Satta)

“I progetti potrebbero essere più estesi (5/10 anni, come sul modello Horizon) per avere risultati più significativi, anche ri-targetizzando gli obiettivi e potenziando la *governance*” (Maria Nevina Satta).

“Il report finale di progetto è un limite perché non consente di spiegare bene la stratificazione delle attività. Si tratta di un processo, oltre che di un prodotto per la rendicontazione. Servirebbero, dunque, altre modalità di restituzione, quali, ad esempio, workshop di restituzione” (Maria Nevina Satta).

Ruolo educativo e formativo delle Film Commission, soggetti pubblici che possono essere coinvolti nelle comunità educanti, anche con funzioni di divulgazione dei progetti.

## Soggetti Intervistati

Barbara Cadeddu e Laura Pisu (Associazione Malik)

Proto Tilocca (CTM Cagliari)

Massimo Cogotti (docente referente per il Liceo Statale Eleonora d’Arborea)

Maria Nevina Satta (Direttrice di Sardegna Film Commission)



**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di

Fondazione  
**CARIPOLO**



Fondazione Paolo Bulgari

# **Patto informale Kalsamare** **(Palermo - area urbana)**



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
**Un'Indagine Esplorativa**

**Rapporto di ricerca**

**ALLEGATO 1**

## Patto informale Kalsamare (Palermo - area urbana)

### IN SINTESI

Il Patto informale Kalsamare è un'alleanza educativa che opera a Palermo, nei quartieri Kalsa e Sperone.

La Kalsa è un quartiere del centro storico caratterizzato dall'eterogeneità dei suoi abitanti: alcuni abitanti (talvolta "storici") con basso livello di scolarizzazione, condizioni di disoccupazione e povertà relativa e assoluta convivono con nuovi abitanti aventi un medio e alto livello di scolarizzazione, alcuni in condizioni lavorative precarie, altri benestanti. Il quartiere Sperone ha una composizione abitativa più omogenea, rappresentata da una popolazione residente da generazioni nello stesso territorio. Il contesto sociale, piuttosto popolare e scarsamente alfabetizzato, manifesta voglia di riscatto e rinascita, come quello della Kalsa.

In entrambi i quartieri, l'insufficienza dei servizi sociali, unita spesso al timore di rivolgersi ad essi, determina la sommersione di situazioni critiche, anche di povertà educativa che si manifesta nei contesti scolastici di riferimento con elevati rischi di abbandono scolastico, disuguaglianze di accesso ai servizi culturali ed educativi, alto rischio di segregazione scolastica. Ciò spiega la radicata presenza di organizzazioni del terzo settore e attivisti che, insieme alle scuole, supportano diverse situazioni di fragilità.

In questo scenario opera un'alleanza educativa formata da diverse organizzazioni del terzo settore e 2 istituti scolastici che, a geometria variabile, collaborano dal 2012/2013. In particolare la collaborazione tra le 4 organizzazioni oggetto di studio - Mare Memoria Viva, Booq, Handala e Send - nasce anche dalla condivisione di precedenti percorsi di militanza politica.

Una delle due scuole, l'ICS Rita Borsellino ha già formalizzato nel 2017/2018 un "Patto per il territorio Stazione-Magione-Kalsa", mentre l'ICS Sperone Pertini non ha pregresse formalizzazioni di Patti con i soggetti del terzo settore con cui collabora.

All'inizio del 2022 è prevista la formalizzazione di un nuovo Patto la cui composizione è in corso di definizione, che includerà i soggetti che ad oggi collaborano formalmente e informalmente con continuità sul territorio.

Il caso risulta interessante perché le organizzazioni e le dirigenti scolastiche perseguono da tempo e con continuità una "strategia educativa territoriale" che si ispira al Capability Approach e punta all'accrescimento delle *capabilities* individuali e collettive di bambini, ragazzi e adulti per cambiare le condizioni di partenza e offrire alternative di vita e alla criminalità organizzata. La presenza di un'agenzia per il lavoro tra i soggetti del Patto informale Kalsamare pone in evidenza la rilevanza di una "presa in carico" della multifattorialità della povertà educativa. Le organizzazioni e le scuole sono presidi riconosciuti e punti di riferimento, come dimostra la loro capacità di reazione al Covid.

L'alleanza lavora in modo continuativo utilizzando diverse fonti di risorse economiche pubbliche e private, incluso l'autofinanziamento.

## ANATOMIA

### CHI

Patto educativo territoriale informale, composto da 4 organizzazioni del terzo settore e 2 istituti comprensivi:

ICS Rita Borsellino (quartiere Kalsa e quartiere Sperone , circa 800 alunni

ICS Sperone Pertini (quartiere Sperone ), circa 1200 alunni

Ecomuseo Mare Memoria Viva, associazione

Send, agenzia per il lavoro

Handala, associazione

Booq - bibliofficina di quartiere, gruppo informale in uno spazio occupato poi divenuto associazione in uno spazio di proprietà comunale

I due Istituti Comprensivi collaborano con molti soggetti del terzo settore, che verranno citati nel paragrafo relativo alle reti relazionali e progettuali delle scuole. Ai fini di questa ricerca si è deciso di focalizzare l'analisi sulle quattro organizzazioni del terzo settore che operano stabilmente tra loro e con più costanza in entrambi i territori con entrambi gli istituti.

Le 4 organizzazioni del terzo settore nascono da percorsi di militanza politica divenuti impresa sociale. Le presidentesse di Mare Memoria Viva, Handala e Send sono anche socie fondatrici di Booq. Alcune di loro sono anche madri di alunni dell'ICS Rita Borsellino. I due istituti comprensivi condividono la stessa visione di politica scolastica e, grazie alla mediazione delle 4 organizzazioni di cui sopra, hanno avviato una collaborazione progettuale presentando insieme il progetto pluriennale "Kalsamare", in corso di valutazione da parte dell'Impresa sociale Con i Bambini.

### DOVE

L'alleanza educativa opera a Palermo, in un territorio di cerniera tra centro storico e periferia, nelle aree comprese tra la Kalsa e lo Sperone, distinti amministrativamente ma confinanti (fanno parte della prima e della seconda circoscrizione), separate amministrativamente dalla storica via Lincoln.

Il quartiere Kalsa è storicamente abitato da molte persone in condizioni di povertà relativa o assoluta e con un basso livello di scolarizzazione, ma negli ultimi 20 anni ha vissuto un rilancio politico su base culturale che ha determinato l'arrivo di turisti e nuovi residenti con alto livello di scolarizzazione, alcuni benestanti, altri rientranti nella categoria del precariato cognitivo. Il prezzo delle case si alza. Inizialmente, la maggior parte dei nuovi abitanti non iscrive però i

figli all'ICS Borsellino, preferendo scuole private o pubbliche dei quartieri residenziali. Si rischia la segregazione scolastica sino a quando alcuni genitori, con alto livello di scolarizzazione e con esperienze di militanza politica, decidono di far frequentare ai figli l'ICS Borsellino. I genitori e la dirigente, Lucia Sorce, si uniscono per capire "come si fa a crescere insieme nelle differenze" (Loriana Cavaleri, Send). Il quartiere Sperone è caratterizzato da maggiore omogeneità degli abitanti: povertà relativa o assoluta, basso livello di scolarizzazione. Il quartiere Sperone Brancaccio non è stato interessato da una volontà politica di rilancio e riqualificazione, dunque le condizioni di degrado di spazi ed edifici pubblici sono peggiori rispetto al quartiere Kalsa. In entrambi i quartieri si vive la presenza della criminalità organizzata. Molti minori in abbandono scolastico rischiano dunque di divenire manovalanza di economie criminali.

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Prima che le organizzazioni nascessero, le loro fondatrici condividevano percorsi di militanza politica. L'associazione Handala nasce da un collettivo che gestiva un centro sociale alla Kalsa, Booq nasce dal patrimonio librario del centro sociale Laboratorio Zeta, del quale faceva parte anche la presidentessa di Send. Quando i percorsi di militanza politica sono confluiti nella nascita di organizzazioni del terzo settore, queste ultime hanno stretto un'alleanza di attivismo civico per lo sviluppo locale e il miglioramento della qualità della vita a Palermo.

Dal 2012/2013 le 4 organizzazioni oggetto di studio, insieme a diverse altre organizzazioni del territorio, hanno avviato una serie di attività con l'ICS Rita Borsellino e i genitori. Tra le azioni svolte in collaborazione, appaiono particolarmente rilevanti l'occupazione di una scuola d'infanzia in modo da evitarne la chiusura temporanea; la progettazione partecipata di Piazza Kalsa per bloccare un progetto di riqualificazione non condiviso dagli abitanti e dalla scuola; il progetto "Magione WE", che ha permesso la rigenerazione di spazi scolastici e pubblici in Piazza Magione, l'apertura della scuola nel week end, l'offerta di una programmazione culturale rivolta ad alunni, famiglie e abitanti del quartiere Kalsa. Nel 2017-2018 è stato avviato il progetto Dappertutto (progetto target 0-6 finanziato da Con i Bambini) tramite il quale diverse associazioni, tra le quali le 4 associazioni oggetto di studio, e l'IC Rita Borsellino hanno formalizzato e consolidato la collaborazione. Nello stesso periodo l'Ecomuseo Mare Memoria Viva ha avviato un'alleanza educativa con l'ICS Sperone Pertini, facendo da connettore tra i diversi pregressi di collaborazione a geometria variabile, le scuole e le organizzazioni, sino alla progettazione congiunta di "Kalsamare".

L'ICS Sperone Pertini, con la dirigente Antonella Di Bartolo, è entrato a far parte dell'alleanza educativa per la precedente collaborazione con l'associazione Mare Memoria Viva e per l'affinità d'intenti con la dirigente Lucia Sorce dell'ICS Rita Borsellino.

## **OBIETTIVI**

- Evitare segregazione scolastica.
- Ampliare l'offerta di servizi educativi e migliorarne la qualità.



- Ampliare l'offerta culturale e favorirne l'accesso.
- Cambiare le condizioni di partenza e creare "alternative e possibilità" per ragazzi e le famiglie in contesti poveri di opportunità e con infiltrazioni della criminalità organizzata.

## **“STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE”**

“La nostra è una visione della città, di cosa vuol dire vivere bene in un territorio” (Cristina Alga, Mare Memoria Viva).

“L’idea di questa alleanza è che questo è un territorio educante. Abbiamo una strategia comune che ha a che fare con la lotta alle disuguaglianze e quindi anche con la trasformazione del territorio in funzione di questa lotta alle disuguaglianze” (Loriana Cavaleri, Send).

L'alleanza educativa sostiene di avere una strategia educativa territoriale che si poggia su tre pilastri:

1. il ruolo della scuola: “la scuola deve essere quel luogo che riduce le disuguaglianze e non quello che finisce per accentuarle” (Cristina Alga, Mare Memoria Viva);
2. il valore educativo degli spazi pubblici: vivere bene in una città vuol dire avere spazi pubblici accessibili, di aggregazione sana, libera, dove coltivare relazioni sane; “Per questo sono importanti azioni di rigenerazione urbana o, meglio, umana.” (Cristina Alga, Mare Memoria Viva). In particolare, è importante riappropriarsi di spazi che, se non si interviene, vengono utilizzati per attività illecite e vengono presidiati dalla criminalità organizzata;
3. la partecipazione all’esperienza culturale come esperienza arricchente per la crescita.

Trasversale ai pilastri è l’obiettivo di creare alternative e possibilità, cambiando le condizioni di partenza. Tale obiettivo viene considerato come “molto legato all’approccio delle *capabilities*, quindi creare condizioni abilitanti per immaginare un cambiamento possibile” (Cristina Alga, Mare Memoria Viva).

## **RUOLO ENTI LOCALI**

### *ruolo degli enti locali nell'alleanza educativa*

La Presidenza della Prima Circoscrizione (quartiere Kalsa) non fa parte dell'alleanza, ma si pone al suo servizio. Il Presidente della Prima Circoscrizione, Massimo Castiglia, ha un *background* da attivista ed educatore di strada ed è dunque attento al terzo settore e al tema delle alleanze educative “dentro e fuori scuola”.

La Presidenza della Seconda Circoscrizione (quartiere Sperone Brancaccio) non fa parte dell'alleanza e non lo supporta.

Il Comune di Palermo è un interlocutore con esiti variabili di collaborazione e risposta alle diverse interlocuzioni.

“È un’amministrazione con la quale sappiamo di poter parlare, ma sappiamo anche che per farle fare alcune cose dobbiamo metterli alle strette [...] magari la parte politica ci dà un supporto, ma poi con i tecnici e di dirigenti diventa tutto super macchinoso” (Lara Salomone, Handala).

“Non c’è una chiusura, se ti rivolgi al Comune loro recepiscono la necessità e il problema, non c’è un muro, però è tutto molto molto faticoso” (Giuliana Zaffuto, Booq).

L’amministrazione comunale dal 2012 ha promosso un Piano per l’Infanzia e l’Adolescenza che prevedeva dal ripristino di aree gioco, alla promozione di servizi di mediazione familiare, dalla creazione di centri culturali e di animazione territoriale all’offerta di servizi per minori stranieri non accompagnati e per minori a rischio di devianza, sino ad interventi finalizzati alla rimozione di ostacoli alla piena partecipazione alla vita amministrativa.

Il Piano appare solo parzialmente attuato e non è stato una fonte di risorse e servizi per l’alleanza educativa oggetto di studio.

Utilizzando risorse del PON Metro il Comune ha inoltre lanciato una politica per la creazione dei “Comitati Educativi di Circoscrizione”.

Nella delibera di Giunta Municipale n.131 del 28/07/2015 si parla di “Palermo Città educativa” che guarda ad “un modello per cui “tutta la Città educa” attraverso la promozione di percorsi che preparino le nuove generazioni alla “visione futura” della Città”.

I Comitati Educativi di Circoscrizione vengono descritti come un istituto di partecipazione che coinvolge soggetti istituzionali, del privato sociale e singoli cittadini, con una funzione consultiva e la capacità di mettere a sistema tutte le risorse: economiche, strutturali ed umane presenti nel territorio. I Comitati Educativi di Circoscrizione dovrebbero avere “la responsabilità di elaborare proposte in funzione della “Visione futura” della Circoscrizione collegandola alla Visione / Valori della Città”. La loro nascita e il loro funzionamento sono stati delegati dall’amministrazione comunale ai Consigli di Circoscrizione.

Dalle interviste emerge che anche questa politica ha avuto solo una parziale attuazione e che l’accezione educativa di questi comitati è intesa in modo molto lato: “diamo una lettura educativa a qualunque tipo di servizio di programmazione che dobbiamo attivare. [...] Il termine educativo è la chiave di lettura con cui noi facciamo tutte le progettazioni. Non ci può essere una cosa che facciamo che non è educativa” (Assessore Giuseppe Mattina).

Anche nelle circoscrizioni più attive, come la prima, il Comitato Educativo di Circoscrizione non è in attuazione e non è diventata una cornice di riferimento per le alleanze educative.

Inoltre “Il Comune è partner di diversi progetti perché una delle scelte che ho fatto in questi anni è quella di dare il partenariato a tutti i progetti presentati, non abbiamo scelto a chi sì e a chi no, sulla povertà educativa e su altro” (Assessore Giuseppe Mattina).

*ruolo ideale degli enti locali in un Patto Educativo Territoriale*

Secondo i soggetti afferenti al Patto informale Kalsamare, il ruolo ideale dell'ente locale non dovrebbe essere quello di stimolare la nascita di Patti Educativi perché si rischia la creazione di finte alleanze strumentali solo all'accesso ad eventuali risorse. L'ente locale dovrebbe unirsi ad un patto quando quest'ultimo si forma per una condivisione reale di intenti e perché c'è un reale riconoscimento in una visione comune. A quel punto il supporto non deve essere necessariamente economico, ma è importante che ci sia una condivisione e una presenza dei servizi sociali, dell'assessorato alla scuola, dell'assessorato alla rigenerazione, in base alla strategia educativa del patto (Cristina Alga, Ecomuseo Mare Memoria Viva).

“L'amministrazione dovrebbe saper leggere e ascoltare un territorio, essere facilitatore dei processi e non ostacolarli” (Loriana Cavaleri, Send).

“Il Comune deve entrarci perché è innanzitutto il proprietario degli spazi ed è il punto di riferimento di una serie di azioni istituzionali” (Giuliana Zaffuto, Booq).

“Il comune e le circoscrizioni dovrebbero farsi carico dell'ascolto e della manutenzione delle cose” (Lucia Sorce, ICS Rita Borsellino).

## **RUOLO DELLE SCUOLE**

La leadership dell'alleanza sembra essere condivisa e orizzontale tra scuole e organizzazioni del terzo settore. La visione di città che guida l'operato dell'alleanza, si rispecchia in una progettazione continua e orizzontale e in una profonda condivisione d'intenti e di obiettivi.

## **IL PATTO FA PARTE DI PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Si. Sia le scuole che le organizzazioni oggetto di studio collaborano con diversi altri soggetti. In particolare, L'ICS Rita Borsellino collabora, oltre che con l'EcoMuseo Mare Memoria Viva, Handala, booq, SEND, anche con il Centro Internazionale delle Culture Ubuntu, Per Esempio Onlus, Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci, CESIE, Associazione Culturale CLAC, Comitato Addiopizzo, NahiUniversità degli Studi di Palermo – Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione, Associazione Comitato Addiopizzo, Nahuel, Officina Creativa Interculturale, ASD Baskin, ASD Roller Academy, Associazione IdeaAzione, PalermoScienza, Parco della salute etc. L'ICS Sperone Pertini, oltre che con l'EcoMuseo Mare Memoria Viva, Handala, booq, SEND, anche con Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, ActionAid, Cittadinanzattiva, Scuola Atletica Berradi 091, Federazione Italiana Scherma, etc.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

Il patto opera in due spazi culturali polivalenti (Ecomuseo Mare Memoria Viva e bibliofficina Booq), nei plessi dei due istituti comprensivi, in Piazza Kalsa e Piazza Magione, nel lungomare (porticciolo Sant'Erasmus e fronte mare).

Mare Memoria Viva e Booq gestiscono due spazi di proprietà del Comune di Palermo. Gli spazi scolastici dell'IC Sperone Pertini sono stati ripensati tramite due progetti di Reggio Children ai quali ha collaborato anche Mare Memoria Viva per l'attuazione dei laboratori.

Gli spazi esterni dell'IC Rita Borsellino sono stati riallestiti insieme ad architetti e designer grazie ad un progetto chiamato "Magione WE", al quale hanno lavorato l'ICS Rita Borsellino e l'associazione Mare Memoria Viva, finanziato dal bando Mibac intitolato "Scuola: spazio aperto alla cultura", che ha permesso l'apertura della scuola nel week end, l'offerta di una programmazione culturale e artistica, oltre alla rigenerazione e all'allestimento degli spazi esterni della scuola.

## AZIONI DEL PATTO

- Rigenerazione urbana, detta anche "rigenerazione umana" attraverso pratiche artistiche e co-progettazione di spazi scolastici e di altri spazi pubblici (vedi sopra).
- Educativa di strada: operatori in piazza e nelle strade con continuità per creare relazioni fiduciarie con minori e famiglie, donne in particolare, attraverso offerta di attività ludiche, culturali, sportive, sino ad aiuto e assistenza alle famiglie in difficoltà. Le azioni di educativa di strada hanno anche l'obiettivo di creare relazioni tra gli abitanti per superare pregiudizi e diffidenze. L'educativa di strada individua anche soggetti da "accompagnare" verso altre attività, come i percorsi sulla genitorialità e lo sportello per l'orientamento al lavoro di Send. Tra le attività sportive proposte da Handala ha particolare rilevanza il torneo Mediterraneo Antirazzista, alla cui preparazione partecipano anche le scuole e le altre organizzazioni. Lo sport viene utilizzato per creare relazioni fondate sul rispetto dell'altro e delle regole, andando oltre gli stereotipi. Tra le attività ludiche è particolarmente sentito il Carnevale Sociale al quale partecipano anche le scuole e le altre organizzazioni.
- Pratiche artistiche comunitarie cioè che prevedono il coinvolgimento diretto di bambini, ragazzi e famiglie.
- Doposcuola. Booq inoltre è garante di percorsi di educazione parentale per ragazzi di 15/16 anni che vogliono finire la scuola secondaria di primo grado, ma faticano a stare in classe (segnalati dalla scuola o dall'educativa di strada).
- Laboratori di lettura.
- Attività rivolte ai genitori e alle famiglie, orientamento nelle scuole: percorsi sulla genitorialità positiva e sportello di orientamento al lavoro. Quest'ultimo avvia un percorso che prevede anche l'accrescimento del capitale psicologico e sociale, in particolare delle donne. "Con le donne per esempio è necessario, prima dell'orientamento al lavoro, farle uscire

da casa, farle incontrare in gruppo, lavorare sull'*empowerment*' (Loriana Cavaleri, Send).

Send ha avviato anche corsi di formazione per babysitting e pedibus. Quest'ultimo non forma solo persone per accompagnare a scuola, ma forma figure di mediatori territoriali capaci di fare didattica all'aperto.

- Orientamento nelle scuole secondarie di primo grado. "Facciamo attività di orientamento anche per i genitori perché le scelte sono compromesse e sono condizionate da un'assenza di sguardo sul futuro, da una mancanza di conoscenza delle dinamiche del mercato del lavoro, conoscenze fatte da stereotipi e pregiudizi" (Loriana Cavaleri, Send).

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

La nascita del Patto informale Kalsamare non è legata all'accesso di un particolare finanziamento.

"Per stare continuativamente sul territorio mettiamo insieme diverse progettualità in diversi ambiti" (Loriana Cavaleri, Send).

Il Patto opera prevalentemente attraverso risorse di Con i Bambini, 8xmille dei Valdesi, Fondazione CON IL SUD e Ministero Cultura.

I progetti sono strumenti di avanzamento, sono parte di un percorso di attuazione della strategia educativa territoriale (vedi sopra).

In generale sono fonti di finanziamento i bandi che permettono di stare in partenariato anche se la loro alleanza va oltre il partenariato funzionale alla competizione per il bando.

"Un patto territoriale non è un partenariato, è un'altra cosa" (Loriana Cavaleri, Send)

Quando non tutte le organizzazioni possono essere presenti come partner per i requisiti richiesti dai bandi, nell'attuazione del progetto viene chiamata l'organizzazione rimasta fuori dal partenariato per fare formazione, per l'utilizzo di determinati spazi o per attuare specifiche azioni. Questo permette di dare continuità all'azione del Patto informale e lavorare insieme a prescindere dai limiti imposti dal bando.

Send, in quanto agenzia per il lavoro accreditata con Regioni e Ministeri, è anche attuatrice di politica attiva (Garanzia Giovani e Reddito di cittadinanza).

Booq, in quanto biblioteca del polo del sistema comunale, iscritta all'anagrafe delle biblioteche, accede alle risorse destinate alle biblioteche.

Anche l'autofinanziamento è una importante forma di sostentamento per dare continuità all'azione del Patto informale Kalsamare. Attraverso le cene sociali, vengono finanziate alcune attività come il Carnevale Sociale o Mediterraneo Antirazzista.

"Al di là delle risorse economiche [...] molte cose le facciamo perché quando una cosa si deve fare, allora si deve fare" (Lara Salomone, Handala).

## CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI

### REAZIONE AL COVID

I progetti in corso di finanziamento sono stati rimodulati sulla base delle esigenze.

Al di là dei progetti finanziati, “in assenza di una risposta pronta da parte delle istituzioni” (Cristina Alga, Mare Memoria Viva), il Patto informale Kalsamare si è autorganizzato insieme ad altre organizzazioni del territorio per intervenire sulla distribuzione alimentare, l’acquisto e la distribuzione dei tablet.

Lo sportello di orientamento al lavoro in periodo Covid si è trasformato anche in sportello solidale per intercettare i bisogni primari e rispondere.

Le risorse per fare attività con il pedibus, impossibili durante il lockdown, sono state utilizzate per l’acquisto di tablet.

Molte persone avevano difficoltà di accesso ai buoni spesa, c’era molta confusione sugli aiuti disponibili e su come avere accesso, dunque Mare Memoria Viva ha realizzato un vademecum, stampato e distribuito, oltre a supportare concretamente le persone nella compilazione delle domande.

Le persone da supportare sono state indicate dalle dirigenti scolastiche e dai docenti, inoltre i rapporti fiduciari costruiti nel tempo tramite l’educativa di strada e il doposcuola hanno permesso di avere conoscenza diretta e rapida delle situazioni di emergenza.

Le attività di educativa di strada sono state trasformate in “attività di prossimità”: “non stiamo nella piazza, ma giriamo per il quartiere e andiamo a trovare le persone nelle vie delle loro case, evitando di entrare in casa” (Lara Salomone, Handala).

### CAMBIAMENTI GENERATI

- Ampliamento dell’offerta di servizi in ambito educativo e culturale in 2 spazi riqualificati (Ecomuseo e Bibliocfina) che offrono attività extracurricolari in modo continuativo (prima di Booq non c’era una biblioteca alla Kalsa) nei quali si possono sperimentare “modi di stare insieme” (Giuliana Zaffuto, Booq).
- Ampliamento dell’offerta e della possibilità di partecipazione culturale, aumento della fruizione culturale da parte di bambini, ragazzi e famiglie.
- Rendimenti scolastici migliorati per bambini e ragazzi che frequentano l’ecomuseo o Booq nel pomeriggio.
- Diminuzione del tasso di dispersione scolastica (nell’ICS Rita Borsellino l’indice di dispersione scolastica nella primaria è passato da 9,6% dell’anno scolastico 2015-2016 allo 0% dell’a.s. 2019-2020, mentre nella scuola secondaria di primo grado si è passati negli stessi anni dal 28,5% al 2,1%; ICS Sperone Pertini indica diminuzione in 8 anni nella secondaria di primo grado da 27,3 al 0% nel novembre 2019, ma nel novembre 2020 le segnalazioni sono risalite al 20%).
- Innovazioni didattiche: didattica partecipata, didattica all’aperto, lettura ad alta voce.

- Le scuole non sono più luoghi di segregazione scolastica.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

### la multifattorialità della povertà educativa e la necessità di azioni rivolte alle famiglie

Alcuni bandi limitano la possibilità di interventi rivolti agli adulti. Viene considerato un approccio miope perché la povertà educativa è multifattoriale e multidimensionale. Risulta dunque importante dare possibilità di reddito, di formazione, di crescita professionale ai genitori (Cristina Alga, Mare Memoria Viva).

Più volte è stata sottolineata l'importanza del reddito di cittadinanza in contesti fortemente deprivati perché permette alle persone di "recuperare quel minimo di dignità. E quindi puoi anche pensare ad una educazione diversa per i tuoi figli" (Loriana Cavaleri, Send). Inoltre, ha avvicinato le persone ai servizi sociali, prima evitati per paura di perdere i figli. Sul lungo periodo ha effetto anche "sullo spezzare le catene del lavoro nero per timore di perderlo" (Loriana Cavaleri, Send).

### la competizione tra metodi educativi, le reticenze dei docenti

Molte resistenze da parte degli insegnanti sono state vinte nel momento in cui si è posta attenzione a non creare competizione tra metodi educativi e a curare la relazione con gli insegnanti rispettando la loro necessità di seguire un programma e terminarlo. "Quindi adesso lavoriamo perché le attività siano funzionali e complementari al programma e pensiamo insieme cosa fare" (Cristina Alga, Mare Memoria Viva).

### tempi lunghi e spazi come presidi stabili

Tempo e spazi sono fattori abilitanti, un progetto temporaneo in spazi provvisori ha un impatto diverso. Serve un tempo lungo degli interventi per generare cambiamenti e servono spazi che diventano presidi stabili e che, con il tempo, vengono riconosciuti come punto di riferimento. "Si lavora sulle relazioni. Prima sei tu che vai nello spazio pubblico per poi far sì che anche il tuo spazio, uno spazio come l'ecomuseo Mare Memoria Viva e Booq, divengano spazi riconosciuti come spazi dove si può ricevere sostegno" (Cristina Alga, Mare Memoria Viva).

### politiche educative e politiche antimafia in contesti con forti infiltrazioni della criminalità organizzata

"In alcuni quartieri il contrasto alla dispersione scolastica non è un fattore di scuola, ma diventa un fattore di emergenza sociale e un contrasto reale alla criminalità organizzata che si serve di spacciatori minori, di bambini che fanno da palo alle attività illecite o fanno da schermo ad

attività illecite. Il Ministro della pubblica istruzione dovrebbe parlare molto di più con il Ministro degli interni e far fronte comune” (Antonella di Bartolo, ICS Sperone Pertini).

## **Soggetti intervistati**

Cristina Alga, Associazione Mare Memoria Viva

Loriana Cavaleri, Send - agenzia per il lavoro

Giuliana Zaffuto, Associazione Booq

Lara Salomone, Associazione Handala

Lucia Sorce, dirigente ICS Rita Borsellino

Antonella di Bartolo, dirigente ICS Sperone Pertini

Giuseppe Mattina, assessore del Comune di Palermo alla Cittadinanza Solidale





**FORUM  
DISUGUAGLIANZE  
DIVERSITÀ**

Con il contributo di  
Fondazione  CARIPLO  Fondazione Paolo Bulgari

# Liceo Scientifico Fermi di Paternò - Progetto Life e Patto di Fiume Simeto (Sicilia - area interna)



**Patti Educativi Territoriali  
e percorsi abilitanti**  
Un'Indagine Esplorativa

Rapporto di ricerca

ALLEGATO 1

## Progetto Life - Liceo Fermi di Paternò e Patto di Fiume Simeto (Sicilia - aree interne)

### IN SINTESI

Quello del Progetto LIFE Simeto RES (“Adattamento Urbano e Apprendimento Di Comunità Per Una Valle Del Simeto Resiliente”) non può definirsi un Patto educativo, ma è un percorso progettuale all’interno di una più ampia esperienza di civismo attivo e di mutuo apprendimento, che coinvolge diverse realtà, attori istituzionali e non, e che si sviluppa nella cornice del Patto di Fiume Simeto e grazie al continuo impegno del Presidio Partecipativo del Patto di Fiume Simeto. È l’attività del Patto di Fiume stesso a strutturarsi come un Patto educativo e di civismo attivo.

Il Presidio, in qualità di organizzazione ombrello, fa da collante tra le diverse emergenze culturali/ambientali e azioni educative della Valle, tra cui il progetto educativo oggetto della presente scheda, finanziato dal programma europeo LIFE. Il Life si muove all’interno del rafforzamento della rete progettuale del Patto di fiume Simeto, in un percorso plurale di attivazione e mappatura dei luoghi, di avvio di nuove progettualità e coinvolgimento (non facile) dei Comuni.

Il progetto europeo si propone di realizzare Azioni per l’apprendimento comunitario sul tema dell’adattamento al cambiamento climatico con un focus sul ciclo dell’acqua in ambito urbano e per raggiungere questi obiettivi coinvolge il mondo della scuola. Le attività riguardano scuole elementari e secondarie di primo e secondo grado. Gli/le studenti/studentesse delle scuole secondarie di secondo grado sono coinvolti in percorsi di alternanza scuola-lavoro centrati sul *service learning*. Obiettivo non è agire solo contro le disuguaglianze educative, ma utilizzare il valore simbolico della scuola e il valore sociale da essa ricoperta come catalizzatore di sviluppo locale, di cui la povertà educativa è una dimensione.

Nello specifico, quindi, il patto educativo non agisce sul problema della dispersione scolastica ma su comportamenti “non sensibili”. Per questo si punta a un senso di appartenenza e di co-responsabilità nella gestione degli spazi e dei beni pubblici, attraverso il civismo attivo e azioni di monitoraggio e cura del territorio.

Il coinvolgimento delle scuole e degli enti locali, nonostante le buone intenzioni di alcuni docenti e di alcuni sindaci, resta un problema, insieme alla capacità amministrativa dei comuni e quella delle scuole nel definire delle strategie di sviluppo locale e di sviluppo educativo.

La progettualità del progetto LIFE, così come le altre del Patto di fiume ad esso collegate in modo osmotico, puntano sulla capacitazione dei Comuni, oltre che sulla responsabilizzazione degli studenti.

## ANATOMIA

### CHI

3 scuole (Life): Liceo Scientifico Statale “Enrico Fermi” di Paternò; Istituto Comprensivo Statale “Antonio Bruno” di Biancavilla; Istituto di Istruzione Secondaria di Primo Grado “Nino Martoglio” di Belpasso.

3 comuni (Ragalna, Paternò, S. Maria Licodia).

Università di Catania.

Presidio Partecipativo del Patto di fiume Simeto.

### DOVE

Paternò (sede del Liceo Enrico Fermi), Ragalna e Santa Maria Licodia, sono tre dei 10 Comuni interessati dal Patto di fiume Simeto (Catania). Si tratta di un'area che nel corso degli anni è stata attraversata da emergenze ambientali, civiche, e che ha visto un forte movimento di partecipazione e attivismo, che ha portato all'autocandidatura della Valle al percorso progettuale della SNAI, per la quale è stata selezionata come area sperimentale di rilevanza nazionale.

Questa la descrizione di contesto sintetizzata in modo esaustivo nel documento progettuale della Strategia di Area della Val Simeto:

“Si tratta di una comunità i cui tratti unificanti derivano da una florida storia di produzione agricola e culturale legata alla straordinarietà dei caratteri geomorfologici del luogo: l'abbondanza idrica data dalle centinaia di sorgenti accumulate sotto la base del Vulcano e la fertilità del suolo alluvionale hanno reso possibile il proliferare di un sistema socio-economico rurale che ha mantenuto nei secoli un equilibrio dinamico con le risorse naturali. Ma, negli anni del dopoguerra, la produzione agricola ha subito un processo di intensa industrializzazione, supportata da politiche di sviluppo di stampo assistenziale, nell'ambito delle quali ettari di terreno anticamente destinati a un'ampia varietà di coltivazioni sono stati destinati alla monocoltura agrumicola industrializzata. Le aziende nate in questo periodo si sono concentrate su prodotti agricoli di massa destinati all'esportazione. Nell'ambito dello stesso processo, l'ecosistema fluviale è stato oggetto di massicce trasformazioni che ne hanno ridotto i caratteri di naturalità per massimizzarne le funzioni produttive del settore agricolo e dei materiali per l'edilizia. Con la crisi del mercato agrumicolo, a partire dagli anni '80, la floridezza delle dinamiche sociali ed economiche della Val Simeto è divenuta infine un lontano ricordo e lo scenario è mutato verso altre prospettive. Le azioni della criminalità organizzata, esercitate negli anni sulle aree rurali, hanno aggravato il quadro: inchieste e sentenze hanno messo in luce la presenza mafiosa sul territorio, che si manifesta in diversi fenomeni tra cui la gestione illegale del ciclo dei rifiuti, il caporalato - con 5000 operatori del settore agrumicolo, residenti nel triangolo Paternò, Adrano, Biancavilla, esclusi da qualsiasi forma di tutela e almeno 2000 lavoratori stranieri che operano nella zona in assenza di forme legali di contrattualità - l'appropriazione illecita di fondi EU, etc.

È stato seminato, al contempo, un germe di riscatto - ancora da coltivare e far crescere - per tentare di scardinare le dinamiche mafio-gene, che consentono alla criminalità organizzata di attecchire sul territorio, mediante percorsi di apprendimento diffuso e permanente centrati sull'emersione delle consapevolezze e sull'assunzione di responsabilità" (Strategia d'area Val Simeto, pag. 7).

## **STORIA DELL'ALLEANZA**

Tutto nasce nella cornice del Patto di Fiume Simeto, processo nato 15 anni fa e coinvolge l'Università degli Studi di Catania, 10 Comuni della Valle (tre dei quali beneficiari del progetto LIFE SimetoRES) e il Presidio partecipativo del Patto di Fiume Simeto, agendo a cerchi concentrici su presidi/insegnanti/famiglie/studenti/cittadinanza.

Antefatto per la scrittura del progetto LIFE è l'alluvione che nel 2015 ha colpito il comune di Paternò e l'emergenza di rischio idrogeologico che interessa tutti i comuni della valle.

Le azioni del progetto educativo del LIFE Simeto RES nascono nel 2019 con la sottoscrizione del protocollo di intesa tra l'Università di Catania e diverse scuole di diversi comuni simetini. Il Life, di fatto, rappresenta un "pretesto" per perseguire gli obiettivi del Patto di fiume Simeto, tra i quali la creazione di percorsi di mutuo apprendimento tra scuola e comunità, coinvolgendo i Comuni.

Il liceo Fermi è una delle scuole coinvolte nel protocollo, con cui si sta portando avanti un'attività di *service learning* sui temi del rischio idraulico in ambito urbano e il coinvolgimento della comunità locale. Nella fase iniziale hanno partecipato anche alcune scuole elementari e secondarie di primo grado di Santa Maria in Licodia e Belpasso che hanno momentaneamente interrotto la collaborazione per problemi legati alla pandemia.

A novembre del 2019 parte la fase di *outreach* delle scuole simetine, dalla materna alle superiori. Non tutte le scuole, tuttavia, aderiscono alla redazione del protocollo tra scuola e università. Da qui, emerge la necessità di attivare un percorso di formazione con i docenti.

La formazione si fa a gennaio-febbraio 2020 per creare una base comune di lessico: si avviano gli incontri sul *service learning* e sull'*action learning* (su cui l'istituto Ferma aveva esperienza), sul rapporto scuola-territorio intrecciando l'esperienza della valle del Simeto con altra esperienza toscana, per disinnescare il meccanismo "le cose belle qui non si possono fare". Si organizza un altro incontro sulla co-progettazione delle attività con i docenti delle scuole materne, elementari e scuole secondarie di secondo grado (4 marzo 2020). Poi è arrivata la pandemia e il percorso si è rallentato.

## **PERCHÉ / FINALITÀ**

Il percorso nasce all'interno di un progetto europeo LIFE e vede nella scuola il fermento e la materia lievitante.

Il progetto Res ha come obiettivo la resilienza, i cambiamenti climatici e gli allagamenti urbani. Obiettivo è intervenire sulle infrastrutture dei Comuni e lavorare sugli apprendimenti, considerando la scuola un soggetto privilegiato. L'idea è quella di superare il limite del beneficiario diretto.

Si vuole riformulare l'idea di rischio idraulico in ambito urbano, lavorando anche su uno spazio fisico abbandonato, di proprietà dell'ESA (Ex Ente di sviluppo agricolo). L'innesto è l'apprendimento comunitario e il rischio idraulico per individuare, da qui, i bisogni della città. Il tema del rischio allagamento urbano rappresenta un *entry point*, una "scusa" per ragionare e attivare/responsabilizzare la comunità locale e gli Enti Comunali.

La soluzione per i problemi legati al rischio idraulico diventa esempio per altro; si parte dalle infrastrutture per poi arrivare ad azioni concrete dentro e fuori la scuola.

## **STRATEGIA EDUCATIVA TERRITORIALE**

Il percorso non nasce nell'intenzionalità del definire o strutturare/formalizzare un Patto educativo. C'è il LIFE, un programma europeo, c'è il Patto di Fiume che fa da ombrello, con l'Università, il comune di Paternò e il Presidio. È un patto educativo molto embrionale, anche perché il progetto non si pone il problema della povertà educativa.

Obiettivo non è agire contro le disuguaglianze educative ma utilizzare il valore simbolico della scuola come polo di visione e attore di sviluppo locale, in cui la povertà educativa è una faccia. Il Life, che affronta il tema dell'allagamento urbano, è uno dei progetti del Patto: ce ne sono altri, in percorsi paralleli. Non si segue, quindi, un tema educativo stretto e il Life è una scusa per lavorare con le scuole. Il Patto di fiume agisce con una visione plurale: da questa prospettiva guardare solo da una parte e cogliere solo una dimensione del tema educativo è riduttivo.

Quello del Patto di fiume Simeto è un percorso di mutuo apprendimento, tra scuola e comunità simetina, un patto educativo che nasce 15 anni fa. Obiettivo è trovare meccanismi per nutrire continuamente il Patto con percorsi di mutuo apprendimento.

Contrastare la cultura "mafiosetta" e individualista: qui sta la scommessa di crescita e di contrasto della marginalità educativa. Fare largo alle avanguardie dirompenti, puntare sul senso civico e sulla cittadinanza attiva.

Non parliamo di dispersione scolastica ma di comportamenti non sensibili. Per questo si punta a un senso di appartenenza e di co-responsabilità nella gestione dei beni pubblici, ambientali e non. Si lavora su più marce, partendo da un percorso di "autoselezione" (i ragazzi che decidono di partecipare al progetto), in un liceo con un'utenza selezionata e con una lunga tradizione di dialogo e conoscenza del territorio.

I/le studenti/esse lavorano sui rifiuti, la raccolta differenziata: una cittadinanza da educare, questo è il bisogno educativo ed è questo l'approccio della comunità educante che si vuole perseguire.

## **RUOLO DEGLI ENTI LOCALI**

Ci sono problemi di dialogo con le istituzioni, nonostante il percorso istituzionale della Snai. Sono coinvolte alcune associazioni del volontariato, mentre le realtà politiche non sono trainanti, non sono propositive.

## **RUOLO DELLA SCUOLA**

Il Liceo Fermi è alla guida di un gruppo di scuole (elementari, secondarie di primo e secondo grado) in diverse città.

Gli apprendimenti a scuola si hanno nell'extra-curricolare, ma molto dipende dai docenti, spesso restii ad innovare.

Emerge quindi un coinvolgimento frammento dei docenti e una diversa sensibilità/supporto da parte dei DS.

## **RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI**

Il Presidio Partecipativo del Patto di Fiume Simeto è una rete di decine di associazioni e singoli cittadini della Valle del Fiume, che opera dal 2015 per promuovere un grande piano di Sviluppo Sostenibile e di Tutela Proattiva della Valle, dei suoi ecosistemi e delle comunità umane che vi risiedono.

Il Presidio agisce e coinvolge secondo il metodo della partecipazione civica, elabora progettualità dal basso, avanza proposte e istanze alle amministrazioni locali, con le quali ha stretto nel Maggio del 2015 un Patto, denominato "Patto di Fiume Simeto" (sottoscritto dal Presidio, da 10 comuni della Valle e dall'Università degli Studi di Catania), finalizzato alla salvaguardia dell'ambiente, alla valorizzazione delle peculiarità storiche, culturali, paesaggistiche e sociali della Comunità Simetina, all'attuazione di un piano di Sviluppo Sostenibile improntato ai principi dell'Economia Circolare, dell'Inclusione e della Solidarietà. La co-progettazione Life permetterà di agganciare nuove associazioni, e a Paternò ce ne sono molte. Le associazioni sono il centro propulsore dell'azione e l'obiettivo è ingaggiare quelle che hanno risposto al questionario (mappatura) predisposto e somministrato dagli studenti. Il poco legame con le associazioni è considerata una dimensione della povertà educativa: si fa leva quindi sulla socialità dei ragazzi, sui luoghi e sulle reti aggregative.

## **DENTRO PROGETTI/PROCESSI/RETI PIÙ AMPIE?**

Agganciare associazioni territoriali e generare nuove progettualità è l'obiettivo del progetto e dell'azione del Patto di fiume Simeto. Ci sono diverse progettualità educative nate all'interno del Patto.

#student4simeto nasce all'interno della summer school-scuola estiva di progettazione che danni l'Università di Catania organizza con le università di Memphis e Boston. Si tratta di realizzare una campagna di sensibilizzazione sui rifiuti con gli studenti delle scuole. Sono coinvolti la pro-loco di Regalbuto, 4 scuole, 4 comuni, in un'azione di service learning, sviluppo di competenze grafiche, artistiche, recupero.

Il tema è la prevenzione sui rifiuti, la tutela del territorio e ambientale e i laboratori sono partiti ad aprile 2020. Le scuole coinvolte sono il liceo classico di Paternò, l'istituto agrario di Adrano, l'IC di Regalbuto, l'alberghiero.

Obiettivo è far conoscere il fiume Simeto agli studenti, parlare di rifiuti e di dati. "Siamo partiti con la mappatura di comunità nel 2009 e siamo convinti della necessità di formare nuove generazioni sulla sostenibilità ambientale" (Marianna Nicolosi).

Il progetto ReCap coinvolge 10 comuni della valle, gli stessi del Patto di fiume. Si focalizza sull'imprenditoria sociale, sulla progettazione e l'avvio di impresa. Sono previsti laboratori con le scuole, con il coinvolgimento di circa 150 studenti. Sono previsti laboratori di cucina di comunità, laboratori di giornalismo e riduzione dei rifiuti. Il progetto è finanziato dalla Fondazione CON IL SUD, prevede il coinvolgimento delle scuole e dei comuni (Santa Maria in Licodia, con l'Università della terza età) e Paternò, con l'ex macello in comodato d'uso per diverse attività del Presidio, attraverso un percorso di co-progettazione e partecipazione attiva di insegnanti e docenti. Le competenze che si attivano riguardano il superamento dei propri confini, il mettersi in gioco.

L'istanza di riconoscimento dell'Ecomuseo, presentata alla Regione Sicilia il 26 febbraio, è il terzo segmento progettuale nel quale si sviluppa l'azione educativa del Patto di fiume. L'idea è mettere insieme una rete di ecologie, paesaggi, persone degli 11 comuni della valle del Simeto. Nel 2019 nasce l'idea, durante una riunione del Presidio (percorso portato avanti da una ricercatrice dell'università di Catania). Il coinvolgimento delle scuole è strategico per diversi motivi, dal momento che si vuole agire sulle cause della povertà educativa intesa come assenza di fruizione culturale. Il patrimonio ambientale e culturale diventa obiettivo e strumento di formazione. Parliamo di didattica dei beni culturali, di importanza del luogo e di modalità di apprendimento nella fruizione dei beni culturali. È un lavoro in divenire che partirà dall'analisi dei bisogni per creare e progettare laboratori. Il Patto ecomuseale coinvolge gli 11 comuni della Valle e il Presidio.

## **SOSTENIBILITÀ e ATTUAZIONE**

### **SPAZI / LUOGHI**

C'è un percorso di recupero degli spazi, a partire dall'ex macello di Paternò (sede del presidio). È stata realizzata una prima mappatura di luoghi da recuperare, dopo un impegno ultraventennale.

## **AZIONI DEL PATTO**

Nei primi mesi del 2020 sono state avviate alcune inchieste, ¼ delle attività. Sono stati fatti sopralluoghi sui punti di allagamento.

Sono stati coinvolti 53 studenti del Liceo Fermi in un percorso di Alternanza Scuola-lavoro attraverso azioni di *action-research*, *engaged scholarship*, *collaborative/participatory research*.

È stato avviato un corso di formazione degli insegnanti (liceo Fermi, elementare e materna di Belpasso) e un'attività di co-progettazione di un percorso di *action-learning* con gli studenti (gennaio 2019, giugno 2020).

Nell'A.S 2019-2020 sono state realizzate 300 interviste per indagare i punti critici dell'allagamento urbano, con un gruppo sponda di 30 ragazzi: le aree critiche sono la descrizione degli allagamenti, la digitalizzazione del questionario, la mappatura collettiva. Successivamente, sono stati realizzati dei workshop di co-progettazione nello spazio pubblico nei punti critici.

Nell'A.S 2020-2021 il lavoro è stato suddiviso in tre gruppi, con un sondaggio on line su Paternò. Si è innescato un meccanismo di responsabilità sulla diffusione del sondaggio, su come confrontare punti critici sugli allagamenti. Un altro gruppo di studenti, invece, sta lavorando su un'area da restituire alla collettività (ex ESA), con mappatura dei bisogni, coinvolgendo le associazioni locali.

Le azioni 'infrastrutturali' del progetto Life sono diverse. A Ragalna, si tratta di realizzare una vasca di accumulo delle acque piovane. A Paternò, in due parchi pubblici sarà realizzato il cambio della pavimentazione. Sono interventi dimostrativi, non risolutivi: occasioni di ragionamento per aumentare la resilienza del contesto urbano. Il rischio è legato al bisogno di sicurezza, non solo all'acqua/emergenza.

Il punto di forza è il cammino del Presidio ma è un processo lento, in una continuità di missione.

## **FORME DI FINANZIAMENTO**

Programma europeo + altre progettualità finanziate con risorse private (#student4simeto, finanziato dalla Chiesa Valdese + ReCap, finanziato dalla Fondazione CON IL SUD). Il progetto non ha dato risorse economiche alle scuole. Sono stati utilizzati fondi interni del PTCO.

## **GOVERNANCE**



La *governance* è garantita dall'università di Catania e dal Patto di fiume/Presidio partecipativo, che promuove azioni finalizzate alla crescita culturale, sociale, politica ed economica delle comunità Simetine, valorizzando le eredità del passato e stimolando la partecipazione civica dei cittadini, in particolar modo dei più giovani, favorendone percorsi formativi anche di carattere universitario (tirocini, periodi di studio, tesi di laurea) ed attivando continue sinergie e collaborazioni con gli istituti scolastici della Valle.

## **CAMBIAMENTI, RISULTATI, IMPATTI**

### **REAZIONE AL COVID**

Il metodo maieutico del *service learning* è difficile da sganciare da una prospettiva dinamica/di gruppo. Gli adattamenti hanno inevitabilmente riguardato alcune azioni, come l'indagine sui punti critici di Paternò.

### **CAMBIAMENTI GENERATI**

Difficile parlare di cambiamenti, soprattutto per i Comuni. Obiettivo dell'*action service learning* è quello di attivare i ragazzi, portatori di proposte migliorative. Le associazioni si stanno attivando nel percorso di qualificazione dell'ex Esa, e si stanno avviando scambi tra studenti e organizzazioni: stanno collaborando nella stessa squadra per la riqualificazione.

Ad oggi la responsabilità è degli studenti e delle associazioni. I docenti, invece, sono quasi assenti, a causa di una poca adesione da parte del DS; alcuni bloccano l'interazione; lo spazio non neutro della scuola mette dei paletti.

Ci sono cambiamenti nell'apprendimento comunitario, in cui la scuola entra in altri progetti del Presidio: la cornice non è la corsa al bando ma si riconosce il ruolo lievito della scuola. Nei ragazzi, si può parlare di competenze civiche e socio-emotive, di capacità di organizzarsi in gruppo. Sarà interessante osservare la genesi del processo di conoscenza, il ribaltamento delle fonti di conoscenza.

Le competenze che si attivano sono pratiche, metodologiche, tecniche di scrittura/grafica, relazioni, lavoro di gruppo. Il risultato è mettere le proprie capacità a servizio della comunità. La competenza è la produzione di conoscenza non tanto la sua acquisizione. In questo modo si mette in discussione la conoscenza, in modo continuo. È la competenza della ricerca, dell'imparare ad imparare (della ricerca-azione).

Ad oggi è difficile misurare i cambiamenti. A volte ci sono risultati che arrivano in modo "disperato" o inatteso.

### **ASPIRAZIONI E CAMBIAMENTI POSSIBILI/DA GENERARE**

evitare la sovrabbondanza di progetti

Al Fermi di Paternò si cerca di modificare l'aspetto didattico e metodologico, evitando la sovrabbondanza di progetti.

Il rischio è di cadere nella retorica, nella proliferazione dei bandi; il rischio è che le innovazioni non agiscano sulla didattica ma che resti tutto extrascolastico.

## formazione docenti e dei/le dirigenti scolastici/che

Ci sarebbe formazione da fare non solo con i docenti, ma anche con i DS su "che idea di scuola hai".

## co-progettazione

Dal curricolare si è lontani, è difficile da immaginare soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado. Bisogna sollecitare momenti di confronto con i docenti.

## ALTRE OSSERVAZIONI / ADVICE

"L'innescò è l'apprendimento comunitario e il rischio idraulico per individuare, da qui, i bisogni della città. Il tema del rischio allagamento urbano è un *entry point*, una scusa per ragionare e svegliare i Comuni" (Venera Pavone, Università di Catania).

"Sarebbe una visione strabica guardare solo da una parte e cogliere solo una dimensione. Quella del Patto di fiume è una visione plurale" (Giulia Li Destri Nicosia, Università di Catania).

"Non è un progetto di comunità educante ma se parliamo di nuovi modi di intendere le comunità educative, le marginalità educative, lo è: questo è l'obiettivo di tutto il Presidio" (Anna Loiacono, docente Liceo scientifico Fermi).

"Ci aspettiamo che queste azioni abbiano un fine politico, di appartenenza alla polis; ci aspettiamo che sollecitino appartenenza e condivisione. Non è facile, è una battaglia quotidiana" (Anna Loiacono, docente Liceo scientifico Fermi).

"Nel Life c'è tutta una comunità in fermento. A prescindere dal patto educativo, l'attività del Patto di fiume è tutto un patto educativo (con ecomuseo in fase di candidatura)" (Marianna Nicolosi, Patto di fiume Simeto).

"All'inizio le istituzioni ci guardavano come qualcosa di distante, ma il Presidio non è solo protesta ma proposta e progetti. Le scuole ci hanno voluto fortemente e i comuni piano piano si sono avvicinati all'ecomuseo, anche grazie alla pandemia" (Martina Conti Bellocchi, Patto di fiume Simeto).

"Le competenze che si attivano sono pratiche, metodologiche, tecniche, relazioni, lavoro di gruppo. Il risultato è mettere le proprie capacità a servizio della comunità. Le competenze che si attivano riguardano il superamento dei propri confini, il mettersi in gioco" (Valentina Dal Campo, Patto di fiume Simeto).

## **Soggetti intervistati**

Venera Pavone - Progetto LIFE e Università degli Studi di Catania.

Giulia Li Destri Nicosia – Progetto LIFE e Università degli Studi di Catania.

Marianna Nicolosi – Presidio Partecipativo del Patto di fiume Simeto.

Martina Conti Bellocchi – Presidio Partecipativo del Patto di fiume Simeto.

Valentina Del Campo – Presidio Partecipativo del Patto di fiume Simeto.

Anna Loiacono – Docente Liceo Scientifico Fermi - Paternò.