

1. L'esperienza e le pratiche dei Cantieri educativi di "Con i Bambini"⁹¹

Simona Rotondi

1. Introduzione

Con i Bambini è un'organizzazione senza scopo di lucro nata nel giugno 2016, grazie alla legge di stabilità 2015⁹², con l'obiettivo di attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile è nato con lo scopo di «sostenere interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori»⁹³. Uno scopo che acquisisce senso e forza soprattutto quando misurato con le caratteristiche del contesto italiano in materia di politiche per l'infanzia e per l'adolescenza.

⁹¹ L'impresa sociale Con i Bambini è una società senza scopo di lucro costituita il 15 giugno 2016 per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, previsti dal Protocollo d'Intesa stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri, l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria (in attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge 28 dicembre 2015, n. 208). L'impresa sociale è interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD. La missione di Con i Bambini, direttamente collegata agli obiettivi del Fondo, trova attuazione nelle seguenti funzioni operative:

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

⁹² Art. 1, comma 392, Legge 28/12/2015, n° 208 in <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2017/Fondo%20poverta%20educativa%20minorile.pdf>

⁹³ <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

Con i Bambini, interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD, ha pubblicato ad oggi 17 bandi (*Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, Un passo avanti, Ricucire i sogni, Cambio rotta, A braccia aperte, Un domani possibile, Non uno di meno, Comincio da zero, Bando per le comunità educanti, Spazi aggregativi di prossimità, Vicini di scuola, Strumenti per crescere, Tutti inclusi, Liberi di crescere, Promozione del benessere psicologico e sociale degli adolescenti*), selezionando complessivamente oltre 600 progetti in tutta Italia, tra cui più di 30 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori (tre edizioni del bando pubblicate ad oggi) e 6 interventi di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016. I progetti approvati, sostenuti con un contributo di oltre 380 milioni di euro, coinvolgono oltre mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 8.500 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le “comunità educanti” dei territori.

Nella gestione dei bandi, è stata introdotta obbligatoriamente la valutazione di impatto, che rappresenta un salto in avanti nella cultura progettuale italiana in materia.

L’insieme dei cantieri educativi allestiti nelle aree povere di tutte le regioni italiane dal Fondo e da Con i Bambini rappresentano il più variegato cantiere di contrasto delle povertà multidimensionali dei minori, nelle aree più fragili del paese.

L’azione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e di Con i Bambini si fonda sui diritti, da rendere effettivi come da comma 2 dell’art. 3 della nostra Costituzione, secondo i principi della “capacitazione” (Nussbaum, 1993; Sen, 2011). Infatti, si è da subito mosso nel solco avviato, in modo straordinario e anticipatorio rispetto a molti Paesi OECD, dall’Italia con la Legge 285/1997⁹⁴ e con le molte altre misure tese a rendere effettivi i diritti costituzionali di ogni persona fin dalla nascita e a inverare progressivamente quanto stabilito

⁹⁴ https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1319.

dalla Convenzione ONU del 1989⁹⁵ dei diritti dei bambini e degli adolescenti, diventata legge della Repubblica con la ratifica del 1991⁹⁶.

L'azione avviata dal Fondo nel 2016 grazie all'accordo tra Governo, ACRI e Forum del Terzo Settore, ha assunto, per un verso, una valenza anche sostitutiva rispetto a forti disinvestimenti in welfare educativo (anche nel confronto con l'insieme della spesa sociale) segnatamente nel periodo 2009 – 2016⁹⁷ e, per altro verso, un riconoscimento dell'emergenza perdurante e anche aggravata della povertà dei minori in Italia. Attualmente siamo finalmente entrati, in sintonia con l'azione dell'UE, in una fase di riparazione su questo tema grazie al risorgere di massicci investimenti dedicati proprio a contrastare l'esclusione precoce multi-dimensionale (Next Generation Europe, PNRR dell'Italia, programmazione UE 2021-2027 e in particolare le misure relativi a nidi e servizi per la prima infanzia, per il tempo pieno e le mense scolastiche, per il contrasto della dispersione scolastica e dei divari territoriali e contro la povertà detta misura Inserisci nota su decisioni UE Child Guarantee, ecc.).

Il Fondo ha rappresentato un'occasione di ripartenza delle politiche pubbliche a supporto dei diritti dei minori in Italia e, nell'assolvere a tale funzione, ha avuto alcune caratteristiche innovative e che hanno mostrato una significativa capacità di incidere positivamente:

- Le sperimentazioni educative provate sul campo e valutate con rigore per i cambiamenti registrati o meno e le pratiche emerse considerate trasferibili in termini di politiche pubbliche efficaci ed efficienti,
- La costante sinergia pubblico/privato, la co-progettazione secondo i principi della sussidiarietà, garantendo un indirizzo pubblico e al

⁹⁵ Convention on the Rights of the Child – OHCHR, in <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

⁹⁶ Legge 27 Maggio 1991, n. 176 - Gazzetta Ufficiale.

⁹⁷ La spesa sociale è leggermente aumentata tra il 2004 e il 2019, ma destinata prevalentemente alle voci “vecchiaia” e “malattia”, la spesa in istruzione continua ad essere una delle più basse tra i paesi sviluppati. Infatti, se tra il 2004 e il 2009 la quota di spesa in istruzione rispetto al PIL è leggermente aumentata, a partire dal 2009 c'è stato un costante declino.

- contempo permettendo agli attori del Terzo Settore di poter pienamente valorizzare la propria specificità;
- La combinazione di partenariati radicati nei territori, competenti e eterogenei, *insieme con* minori e famiglie, capaci di costituire e far crescere protagonismo e partecipazione innanzitutto dei ragazzi/e tra scuola e fuori scuola, valorizzando e attivando le 'comunità educanti'.

2. Le forme e le caratteristiche della povertà educativa in Italia

Ferme restando le caratteristiche generali dovute a povertà multidimensionali delle famiglie su base regionale e ai caratteri della scena educativa oggi, le aree di riferimento in termini di problematiche educative diversificate si possono leggere a partire da due polarizzazioni per macroaree: nord/sud e aree interne/aree metropolitane.

Tuttavia la coppia Nord/Sud va a sua volta articolata così come la coppia aree interne/metropoli. Si tratta, dunque, di compiere un ulteriore passo e di lavorare a introdurre l'analisi dei diversi fattori che possono causare, nelle specifiche situazioni di contesto, maggiori rischi di esclusione o, viceversa, di resilienza e/o di protezione e/o riscatto.

Pertanto, appare importante allestire progressivamente vere e proprie analisi zonali, territorio per territorio, capaci di descrivere le differenti situazione di povertà multi-fattoriale da intendersi in modo articolato e, perciò, relativamente a demografia, esclusione sociale (opportunità di lavoro e di reddito, situazione abitativa, possibilità e qualità dei consumi, ecc.), contesto antropologico largamente inteso, presenza di opportunità culturale e di occasioni di apprendimento capaci di affiancare il sistema di istruzione e formazione.

Di decisiva importanza è stata l'introduzione in Italia degli elementi descrittivi, tra loro riuniti e scientificamente vagliati, della povertà educativa

raccolti nell'Indice di Povertà Educativa – IPE che indaga proprio il sistema di correlazioni tra povertà, scuola e territorio sulla base di 12 evidenze o indicatori⁹⁸:

1. percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia⁹⁹;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno (ISTAT, 2014);
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno (ISTAT, 2014);
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
5. percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers"¹⁰⁰;
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro (ISTAT, 2016);
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre (ISTAT, 2016)
8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti (ISTAT, 2016);

⁹⁸ L'Indice di Povertà Educativa (IPE). Qui va detto che il concetto di "Povertà educativa" prova a riunire le diverse cause che - nell'età, decisiva, tra 0 a 18 anni - creano "privazione della opportunità di apprendere, sperimentare, far fiorire capacità, talenti, aspirazioni". La storia di anni di lavoro sul campo ha prodotto teorie e metodi capaci di misurare un fenomeno complesso. In particolare, nel 2014 un gruppo di studiosi ha costruito, insieme a Istat, l'indice di povertà educativa (IPE), che descrive il fenomeno attribuendogli un significato multidimensionale, tuttora emendato e migliorato, che ora comprende anche la povertà di competenze misurate da INVALSI. L'indice IPE è, dunque, una sintesi di 12 indicatori. La modalità con cui è costruita questa sintesi è stata ampiamente discussa in lavori scientifici perché il tipo di aggregazione che si sceglie può avere un effetto nei vari ambiti territoriali. Infatti, la semplice media aritmetica degli indicatori elementari, sia pure normalizzati a livello territoriale, presenta degli inconvenienti la cui importanza era direttamente proporzionale alla correlazione esistente tra gli indicatori di base. L'indice ottenuto con il metodo AMPI (Mazziotta et al., 2010; Mazziotta e Pareto, 2013) ha risposto positivamente a tale questione e si basa su una correzione della media aritmetica con una misura di variabilità orizzontale che dipende dal coefficiente di variazione degli indicatori normalizzati.

⁹⁹ La percentuale di bambini tra i 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, nidi e servizi integrativi comunali o strutture private convenzionate o sovvenzionate dal settore pubblico, mentre sono esclusi dalla rilevazione gli utenti del privato tout-court. Fonte: ISTAT, 2014.

¹⁰⁰ L'indicatore utilizzato contabilizza il numero di giovani tra i 18 e 24 anni in possesso della sola licenza media e che non hanno concluso corsi di formazione riconosciuti di almeno 2 anni. Fonte: EUROSTAT, 2017.

9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici (ISTAT, 2016);
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo (ISTAT, 2016);
11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri (ISTAT, 2016);
12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano Internet (ISTAT, 2016).

Con i Bambini ha avviato un Osservatorio innovativo che si muove in tale direzione con la documentazione curata insieme a Openpolis nel corso degli ultimi anni¹⁰¹. Ma sarebbe necessario poter garantire stabili survey/mappe territoriali in modo stabilmente aggiornato. C'è bisogno, insomma, di un lavoro atto a rendere granulare le mappe oggi disponibili per territori troppo vasti che possa, inoltre, essere aggiornato/manutenuto con cura nel corso del tempo.

In questo scenario ricordiamo che il tessuto antropologico e sociale nel nostro paese è cambiato, in parte dovuto alla crisi demografica, che ha posto in una innaturale posizione di minoranza i nostri ragazzi/e, in modo ben più drammatico che in altri paesi d'Europa, accentuando tutti i temi del senso di solitudine, separazione e spaesamento rendendo difficilissimo il passaggio di ogni sapere tra generazioni mentre evaporano i riti di passaggio.

Anche la rivoluzione digitale ha cambiato i modi di apprendere e tolto alla scuola il monopolio di come si impara.

I nostri luoghi di vita, a differenza di quella di due o tre decenni or sono, abbracciano molte culture e molte lingue, il che pone la globalizzazione in assoluta prossimità. Le nostre città, territori e scuole accolgono il mondo intero attraverso bambini che vengono da ogni continente, un'occasione enorme e non solo una sfida complessa.

Le crisi globali – pandemia, crisi climatica, ritorno della guerra in Europa – coinvolgono profondamente le attese, le emozioni, le paure, le “capacità di

¹⁰¹ <https://www.conibambini.org/osservatorio/>

aspirare a..." (Appadurai, 2011) durante gli anni della crescita, in particolare durante preadolescenza e adolescenza. La realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e il raggiungimento di una condizione di benessere sono messi in crisi non solo da dimensioni materiali ed economiche. Una caratteristica della nostra società è l'aumento delle forme di povertà educativa minorile connesse con gli impoverimenti relazionali, valoriali e con la qualità della presenza del mondo adulto. L'infanzia e l'adolescenza restano in una condizione di marginalità. Il moltiplicarsi delle forme familiari coincide con incertezze e ripensamenti nei ruoli genitoriali, e con l'aumento delle complessità nelle relazioni all'interno delle famiglie. A questo si aggiungono le difficoltà e ritardi dell'Italia nel riconoscere e gestire la crescente pluralità delle identità sociali delle persone che vi vivono, attraversate da differenze per origine, per culture di riferimento e per sistemi valoriali. Tanto la moltiplicazione delle forme familiari, quanto la moltiplicazione delle identità si ritrovano in modo rilevante nel mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, e il loro mancato riconoscimento ricade sulla condizione dei giovanissimi, ad esempio quelli con *background* migratorio, ancora oggi al centro di processi di discriminazione e di stigmatizzazione, costretti a dare conto delle proprie identità nell'incertezza del riconoscimento dei propri diritti (Istituto Giuseppe Toniolo, 2022).

Si riscontrano ancora oggi forti differenze a livello territoriale. Non è solo il divario strutturale tra le Regioni d'Italia a pesare, ma pesano anche i divari tra diversi contesti territoriali nelle Regioni (basti pensare alle Aree interne, ai Comuni periferici o ad alcuni quartieri delle grandi città). Di fatto, il luogo di residenza oggi influenza ancora in modo determinante la possibilità di vedere realizzati i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ISTAT, 2022).

La spesa pubblica rivolta all'infanzia e all'adolescenza resta frammentata, distribuita tra diverse articolazioni istituzionali e tra diversi centri di responsabilità, senza la chiara individuazione di criteri e di processi di ricomposizione. Il rischio è che, in assenza di un'efficace armonizzazione delle politiche e degli interventi e di un'efficace co-programmazione, la distribuzione

delle risorse rischi di essere inefficace. Un rischio particolarmente forte a livello territoriale, in particolare per quei territori in cui l'Ente pubblico svolge con più fatica ruoli di regia e di snodo della programmazione locale.

La promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ha trovato la propria realizzazione in politiche separate dai grandi assi di intervento del nostro stato sociale. Le politiche in campo scolastico e in campo educativo, per esempio, hanno sempre dialogato a fatica con le altre politiche, con una separazione che solo negli anni più recenti è stata messa in discussione. Al tempo stesso, le politiche di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza hanno fatto molta fatica a diffondersi nelle altre politiche di welfare, attraverso processi di mainstreaming.

In modo specifico per l'infanzia e l'adolescenza, interventi strutturali sono quelli da tempo sollecitati ai diversi Governi succedutisi negli ultimi anni e che riguardano l'aumento della diffusione e della copertura pubblica dei servizi per la prima infanzia, potenziando l'accesso e la frequenza per la fascia 0-3 anni; la costituzione dei Poli per l'infanzia; il riordino dei cicli dell'istruzione; l'aumento delle risorse destinate alla formazione per l'immissione in ruolo e alla formazione continua per il personale docente.

Se è vero che sono molti gli interventi necessari a ridurre le disuguaglianze sociali che compromettono la piena realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, è altrettanto vero che il sistema italiano vive anche dell'autonomia dei contesti locali nel costruire proprie politiche e propri interventi. L'intuizione del Fondo per il contrasto alla povertà educativa sta proprio in questo: nella possibilità che i contesti locali possano agire, a partire dalla comunità educante, attraverso leve di intervento capaci di contrastare efficacemente i processi di impoverimento educativo dei territori.

L'esperienza del Fondo mostra come intervenire a livello locale sia la dimensione più adeguata a generare elementi di cambiamento, mettendo al centro delle politiche locali i temi del contrasto alla povertà educativa e della realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

In questo mutato scenario la scuola e il territorio devono essere pensati come un insieme poliedrico, alleate, generatori di esperienze pensate per l'apprendimento e la crescita; la scuola rimarrà il primo presidio della Repubblica in campo educativo solo se agisce insieme a ogni altra agenzia educativa, grazie a una capacità di progettazione e realizzazione di tipo comunitario e che promuova/favorisca il protagonismo dei bambini/e e ragazzi/e stessi.

L'esperienza di Con i bambini dimostra che nessuna forma di povertà educativa può prescindere da questo contesto sociale e, infatti, ogni partenariato che ha lavorato in questi anni ha chiamato l'insieme del cantiere a riflettere sui modelli educativi generali, sul come possiamo contribuire a migliorarlo, in modo nuovo, rigenerando una prospettiva educativa promettente nella consapevolezza della necessità di affrontare una doppia sfida: affrontare le povertà e dare risposte a sfide educative nuove per tutti.

L'esperienza fin qui avuta dice, inoltre, che la lettura dei territori non avviene all'inizio dell'intervento, ma durante il suo percorso attuativo e rappresenta una chiave di lettura utile all'analisi, grazie a strumenti idonei di documentazione, studio, monitoraggio, riflessione.

3. La comunità educante come cifra distintiva degli interventi sperimentali

L'esperienza del Fondo di contrasto della povertà educativa minorile e di 'Con i bambini' ci ha insegnato che al centro del nostro operare vi è la nozione di comunità educante.

Lo strumento più efficace di 'avvistamento' e contrasto alle povertà educative sui territori è la comunità educante, perché la necessità di una strategia sistemica verso un fenomeno multidimensionale, con un approccio comunitario chiama in causa la collaborazione di tanti attori.

Non solo l'esperienza creata con il Fondo ma anche tutte le indicazioni di indirizzo – dall'ONU all'UE all'Italia – rispondono a queste domande richiedendo che la sinergia tra territorio e scuola è tesa a creare e consolidare le comunità educanti lì dove ve ne è maggiore bisogno, dove vi è maggiore esclusione sociale e maggiore esclusione precoce. Dal punto di vista del Fondo, fermo restando che le comunità educanti sono utili ovunque, la prospettiva auspicata è quella di creare stabili comunità educanti in ogni territorio nel quale vi sono alti tassi di povertà assoluta e relativa e di povertà educativa che comprende percentuali elevate di fallimento formativo esplicito (abbandono scolastico e formativo) ed implicito (alto numero di ragazzi/e con molte ripetenze e assenze e che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze e competenze nei saperi irrinunciabili).

Le comunità educanti appaiono essere la formula indispensabile a impattare sulla realtà complessa dell'esclusione precoce multifattoriale.

L'esperienza che osserviamo mostra il graduale manifestarsi, grazie alla creazione e alla crescita delle comunità educanti, di forme diffuse di strategia sistemica verso un fenomeno multidimensionale, con un approccio mutualistico, che chiama in causa la collaborazione di tanti attori.

Una comunità educante c'è se si riconosce tale, se si attribuisce questa funzione e la persegue rinnovando al suo interno continuamente l'accordo e l'azione da compiere. Il riconoscimento deve essere mutuo, gli educati sono anche educanti e viceversa. Scuola, famiglia e territorio devono vedersi alla pari, allearsi e sentirsi sullo stesso piano, non secondo la logica 'dispari' di servizio, cioè quella dell'erogazione di prestazioni da operatori verso utenti. Una comunità educante non nasce bene sul solo finanziamento, non si costituisce attraverso un patto solo formalmente stipulato: entrambi possono essere strumenti per il suo sviluppo ma non è definita per via amministrativa e non si genera con erogazione di risorse economiche, perché prima deve esistere nella sostanza, come attitudine culturale e come impegno di uomini e donne a prendersi cura di quella condizione di vulnerabilità in chi fa parte della comunità

e del territorio ben definito di analisi e di intervento. E lo spirito della comunità richiama la dimensione pubblica dell'impegno: una comunità c'è se si supera il confine familiare e privato dello scambio educativo.

I progetti hanno dato vita a processi di costruzione, di ampliamento e di rafforzamento (a seconda della storia locale e del grado di strutturazione delle reti territoriali precedenti il finanziamento del progetto), puntando ad arrivare anche a soggetti informali o a soggetti non coinvolti nei perimetri dei sistemi di welfare più tradizionali. La costruzione della comunità educante non è fatta solo di processi più fluidi e informali, ma anche di processi istituenti di formalizzazione: la sottoscrizione di patti, l'avvio di tavoli, l'utilizzo di forme diverse di collaborazione.

I progetti hanno effettivamente coinvolto le scuole e le scuole si sono fatte coinvolgere dai progetti; tuttavia, a variare molto è la qualità di questo coinvolgimento e la capacità di generare collaborazione che non sia non solo strumentale tra i diversi soggetti. Le scuole presentano tra loro forti differenze e la possibilità che il coinvolgimento diventi effettiva collaborazione e generi processi di innovazione dipende da molti fattori: la stabilità del corpo insegnante e delle dirigenze; le competenze educative effettivamente presenti; le risorse a disposizione; il livello di fragilità dei contesti territoriali di riferimento; la capacità di collaborare da parte delle altre istituzioni e delle realtà.

Le scuole sono chiamate a sviluppare, anche in raccordo con gli altri soggetti del territorio (enti locali, enti di terzo settore, centri per l'impiego), una progettualità di ampio respiro per il miglioramento e l'arricchimento dell'offerta in termini innanzitutto di istruzione e apprendimento formale, che terrà conto delle buone pratiche educative e le occasioni formative, più ampiamente intese, già in campo e operanti fuori dalle scuole stesse, evitando sovrapposizioni e curando anche l'integrazione tra risorse e dispositivi già in essere.

Le scuole valorizzano, inoltre, il ruolo delle famiglie, rafforzando il rapporto tra genitori e insegnanti, anche con l'offerta di occasioni di formazione e

partecipazione, per prevenire possibili conflitti scuola-casa e favorire ogni sinergia tra gli adulti.

4. La partecipazione dei ragazzi/ragazzi in condizione di povertà educativa

All'interno dei nostri progetti emerge un quadro complesso e variegato dal punto di vista della partecipazione. I ragazzi che posseggono già delle competenze cercano in autonomia contesti di partecipazione mentre i ragazzi più vulnerabili e fragili, che vengono agganciati dai progetti, spesso non sanno proporsi invece e, a volte, non sanno neppure di possedere o non sanno riconoscere delle competenze e ne maturano progressivamente il riconoscimento. I progetti appaiono essere spesso capaci, rispetto alle fragilità personali, di riattivare o rafforzare i naturali processi e percorsi di individuazione/ differenziazione propri dell'adolescenza. Il compito degli educatori risulta spesso essere, dunque, quello di potenziare le loro life skills, per tirar fuori, con una maieutica legata all'operativo, le potenzialità assopite o mortificate, accompagnare nel dare parola, in positivo, e "maneggiare" le emozioni, ripensarsi come soggetti attivi e capaci di fare e proporre/proporli.

In generale, se ai ragazzi vengono rappresentati i percorsi ai quali poter partecipare nei giusti termini e trovare questi "giusti termini" è compito degli adulti esperti), i vari livelli di un progetto che li coinvolge viene progressivamente accolto e essi potranno attivare e/o rigenerare/scoprire competenze e partecipazione. Il coinvolgimento infatti genera motivazione, che genera competenza, che di nuovo aiuta la motivazione stessa per dar luogo a ulteriori opportunità. Una situazione nuova fuori scuola appare particolarmente idonea a questo processo che, poi, può ben riverberarsi nella scuola se la comunità educante cura bene la relazione educativa condivisa e l'accompagnamento tra i diversi contesti entro i quali si svolge il progetto.

I progetti attivati si stanno fin qui mostrando occasioni di crescita per tutti – più o meno fragili - perché, entro un contesto inclusivo non standardizzato e dunque attento alle differenze personali, vi è maggiore possibilità per gli adolescenti, anche in situazione di sofferenza e entro contesti anche molto difficili socialmente, di sperimentarsi, acquisire competenze attraverso proposte culturali elevate ma basate sul “fare insieme agli altri”, accompagnati bene.

5. Prospettive per il futuro

Dall'esperienza del Fondo e di Con i Bambini stanno progressivamente emergendo anche gli elementi strategici da considerare per favorire e rafforzare l'alleanza scuola-territorio:

- a) partire dall'ascolto dei bisogni dello scenario territoriale nel quale opera la comunità educante promuovendo un'analisi iniziale delle risorse attivabili e garantendo un processo di progressivo arricchimento dell'analisi stessa che tenga in conto di interdipendenza e valorizzazione delle competenze tra scuola e Terzo Settore e del come creare setting condivisi, procedure facilitanti, ecc.;
- b) promuovere e poi potenziare i processi di co-progettazione e anche quelli relativi a documentazione, monitoraggio, ecc. ascoltando tutti gli attori, minori compresi;
- c) assicurare una scala di intervento per fronteggiare le povertà educative locali, cioè entro quel perimetro che consente di osservare i fenomeni, di cogliere i bisogni individuali e le carenze infrastrutturali, di vedere in diretta l'efficacia delle azioni, di comporre le reti di intervento perché gli attori in campo si conoscano;
- d) lavorare sulla continuità delle iniziative promosse, indipendentemente dal dirigente presente (stabilire buoni contatti con gli insegnanti che possono

- poi far leva su eventuali nuovi dirigenti e, ove possibile, coinvolgere gli Uffici Scolastici regionali e/o territoriali ad hoc);
- e) sviluppare linguaggi comuni tra operatori del Terzo Settore ed insegnanti (ciò rende persuasiva l'azione anche degli insegnanti nei confronti dei dirigenti);
 - f) fare proposte agibili in termini di sostenibilità;
 - g) sollecitare la scoperta di risorse del territorio; ascoltare e condividere insieme problemi e iniziative; produrre mappe del territorio per permettere alla scuola di andare fuori ed al fuori di entrare dentro (scuola che si contamina e sconfinava); coniugare service learning della scuola e autonome iniziative del Terzo Settore;
 - h) ascoltare e valorizzare il protagonismo, la voglia di fare e dar voce e passioni dei ragazzi facendo leva sulla potenzialità dei ragazzi intesi anche come primi e più importanti messaggeri nel territorio;
 - i) coinvolgere gruppi di docenti consistenti quando si presenta un progetto da condividere con quante più persone possibili perché il progetto dovrebbe essere della scuola;
 - j) costruire sia prevenzione prima della dispersione sia riparazione della dispersione avvenuta tra scuola e fuori scuola, distinguendo ambiti e modalità di intervento e favorendo, nella scuola, la prevenzione, quanto più precocemente possibile;
 - k) ridurre la burocrazia con i minori ad alto rischio di dispersione; non far vivere alla scuola il progetto come un'imposizione e non gravare la scuola di procedure burocratiche amministrative degli enti finanziatori;

È bene ricordare sempre che le povertà educative sono una condizione sociale in cui si trova l'intero nucleo familiare, non solo i minori: gli interventi devono fronteggiare la situazione tanto dei figli quanto dei genitori. Ne deriva che solo interventi integrati aumentano davvero l'efficacia.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2011) *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano: Editore Et al.
- Eurostat (2017), *Regional yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8222062/KS-HA-17-001-EN-N.pdf>.
- ISTAT (2014), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Roma. https://www.istat.it/it/files//2014/07/Statistica-report-asili-nido_rev.pdf.
- ISTAT (2016), *Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016*. <https://www.istat.it/it/archivio/91926>.
- ISTAT (2022), *L'offerta comunale di asili nido e di altri servizi socioeducativi per la prima infanzia*, Roma.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2022), *La condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Mazziotta M., Pareto A. (2010) *A Generalized Composite Index based on Non-substitutability of Individual Indicators*. Proceedings of the 45th Scientific Meeting of the Italian Statistical Society, Università di Padova, 16-18 giugno 2010.
- Mazziotta, M., Pareto, A. (2013). A Non-compensatory Composite Index for Measuring Well-being over Time. *Cogito. Multidisciplinary Research Journal*, Vol. V, 4.
- MIUR (2016), *Orari di funzionamento nelle scuole*. <https://www.miur.gov.it/orario-scuole>.
- Nussbaum, M.C., Sen, A.K., (1993), *The quality of life*, Oxford University Press.
- OpenPolis (2020), *Quali sono le cause della povertà educativa*, Rome: Author. <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>
- OpenPolis (2022). *Giovani e comunità. I patti educativi di comunità*. <https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita>.
- Sen A., (2011), *The Idea of Justice*, Harvard University Press.

