

Facciamo un patto!

I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi

A cura di:
Virginia Meo, UNICEF Italia



GREX

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare fondata da Alberto Merler

Grex-gregis: il gregge. Comunemente, siamo abituati a utilizzare il termine “gregge” secondo un’accezione negativa, come sinonimo di conformismo, appiattimento, adeguamento acritico. Ma il termine può essere anche utilizzato come sinonimo di insieme, gruppo, pluralità e, in definitiva, unione, armonia d’intenti, appartenenza, capacità di intraprendere un cammino comune, propensione a pensare e costruire collettivamente e in maniera inclusiva.

Sono, queste, d’altro canto, le peculiarità che contraddistinguono l’operatività solidale rispetto ad altri modi di agire, di intervenire nella dinamica societaria: la vocazione al lavoro collettivo, la propensione al sociale e alle sue idealità, l’abilità nel ridefinire le prospettive e congegnare progettualità differenti. Questo è un compito che coniuga capacità di osservazione, ricerca e riflessione, radicate nella realtà e nell’intervento. Compiti, questi, a cui anche l’università attuale non può rinunciare.

La collana ha un taglio multi/interdisciplinare e si compone di tre sezioni:

1. Interpretazioni e prospettive; comprende materiali di studio e saggi di interesse per la comunità scientifica e per quanti siano interessati a una visione d’insieme e approfondita sulle prospettive dell’impegno civico e della cittadinanza attiva.

2. Rapporti e ricerche, volumi che presentano le risultanze di attività di ricerca e intervento, nonché atti di convegni, di seminari, proposte di documentata interpretazione e azione con base nella ricerca empirica.

3. Pratiche ed esperienze; pubblicazioni orientate alla fruizione di facile consultazione e di uso didattico e operativo finalizzate principalmente a fornire strumenti di lavoro a quanti sono impegnati nel sociale, oltre che a decisori, studenti e persone in formazione, e agli studiosi e docenti che si pongono nella prospettiva di cercare strumenti adeguati ma non circoscritti.

Le proposte di pubblicazione sono sottoposte a valutazione esperta anonima.

La collana GREX nasce nell’anno accademico 1998/99 nell’ambito delle attività promosse dal Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi dell’Università di Sassari e dal Consorzio SIS - Sviluppo Impresa Sociale.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Facciamo un patto!

I patti educativi di comunità e la
partecipazione delle ragazze e dei ragazzi

A cura di:
Virginia Meo, UNICEF Italia

FrancoAngeli 

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835140696

Questa pubblicazione è stata realizzata con il progetto *Lost in Education* del Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus, selezionato dall'impresa sociale *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile.

Questa pubblicazione contribuisce al dibattito globale sui diritti dei minorenni e non riflette necessariamente le politiche e le posizioni dell'UNICEF e di *Con i Bambini*. Le opinioni espresse sono quelle delle autrici e degli autori.

Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus
Via Palestro 68 – 00185 Roma
Tel. 06478091 – Fax 0647809270
www.unicef.it – CF 0156920586
povertaeducativa@unicef.it

Ringraziamenti

Le autrici e gli autori esprimono la propria gratitudine ai Dirigenti scolastici e ai Docenti referenti delle scuole partner e ai componenti delle equipe territoriali: community manager, formatori e coach. Si ringraziano inoltre l'Area Advocacy, Area Comunicazione e gli Uffici tecnici dell'UNICEF Italia per il loro supporto.

In deroga alle regole della collana, per questo volume non è stata attivata la procedura del referaggio.

Disegno di copertina: *Il Patto di Paolo*, di Paolo Formichi, 16 anni

Proof-reader: Chiara Cacciotti

Progetto grafico di copertina di Alessandro Petrini

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione – Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC BY-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.it>

Indice

UNICEF Italia	pag.	9
Con i Bambini	»	13
Arciragazzi	»	15
Piano dell'opera	»	19
Ringraziamenti	»	21
1. Il progetto <i>Lost in Education</i>, di Virginia Meo	»	23
1.1. I caratteri del progetto	»	24
1.1.1. Il partenariato	»	26
1.1.2. Obiettivi	»	29
1.2. I tre pilastri della Teoria del cambiamento	»	29
1.2.1. Il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse e competenze educative di una comunità. Capitale educativo e capacità educante	»	32
1.2.2. Il rafforzamento della scuola come cuore del processo formativo e educativo della comunità educante	»	33
1.2.3. La costruzione con le ragazze e i ragazzi di setting educativi territoriali per le life skill	»	36
1.3. La comunità educante intenzionale	»	37
1.3.1. Il community management	»	39
1.3.2. Comunità educante e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi	»	40
1.3.3. Comunità educante e le emergenze	»	46
Bibliografia	»	49

2. Educare ai Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza,		
di <i>Laura Simonetti</i>		pag. 51
2.1. La CRC: una sfida educativa da cogliere e realizzare	»	51
2.2. L'art. 29 della CRC	»	54
2.3. Ascolto e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi	»	56
Bibliografia	»	60
3. Costruire le competenze	»	61
3.1. Imparare dalla/nella relazione, di <i>Raffaele Mantegazza</i>	»	61
3.2. Far emergere competenze nel settore educativo non formale e informale: le life skill in <i>Lost in Education</i> , di <i>Andrea Tommasini</i>	»	64
3.2.1. Life skill. Le competenze per la vita	»	67
3.2.2. Riconoscere le competenze	»	68
3.2.3. La valutazione degli operatori	»	69
3.2.3. Il punto di vista degli insegnanti	»	71
3.3. Life skill: gruppi vulnerabili e coaching, di <i>Nicola Mangini</i>	»	72
Bibliografia	»	76
4. Apprendere nella comunità	»	77
4.1. Partecipazione e organizzazione del processo, di <i>Carlo Cellamare</i>	»	77
4.1.1. Processi partecipativi, autorganizzazione, cittadinanza attiva	»	77
4.1.2. Educare alla cittadinanza attiva e organizzare processi	»	79
4.1.3. Costruire mappe di comunità educante	»	80
4.2. Riconoscere il capitale educativo della comunità, di <i>Virginia Meo</i>	»	80
4.2.1. Le mappe di comunità educante	»	80
4.2.2. Le schede Punto diritti e Conoscenze e abilità	»	82
4.2.3. Le mappe delle ragazze e dei ragazzi di <i>Lost in Education</i>	»	84
4.3. L'uso delle piattaforme digitali nella costruzione delle mappe, di <i>Fausto Napolitano</i>	»	90
4.3.1. Data visualization e information design	»	90
4.3.2. Il lavoro di digitalizzazione	»	90
Bibliografia	»	92

5. Attivare comunità educanti	pag. 94
5.1. Sfide e prospettive delle comunità educanti, di <i>Marco Rossi-Doria</i>	» 94
5.1.1. Comunità educanti e positive action	» 94
5.1.2. Il paesaggio entro il quale sono chiamate a operare le comunità educanti	» 95
5.1.3. Le comunità educanti dinanzi a una crisi strut- turale e alla complessità	» 98
5.1.4. Le comunità educanti rispondono a un allar- me antico	» 98
5.1.5. Le comunità possono rispondere a disinvesti- mento e vecchie politiche basando l'azione sui diritti delle persone	» 100
5.2. Le scuole, la comunità, le ragazze e i ragazzi: la sco- perta delle realtà territoriali e degli spazi, di <i>Eva Fedi</i>	» 101
5.3. I patti educativi di comunità, di <i>Virginia Meo</i>	» 104
5.3.1. Il patto è un processo, non un prodotto!	» 104
5.3.2. Comunità educanti e patti visti dalle ragazze e dai ragazzi	» 107
5.3.2.1. L'ascolto e la partecipazione delle ra- gazze e dei ragazzi	» 108
5.3.2.2. La scuola che vorrei	» 109
5.3.2.3. Ragazze e ragazzi attori trasformativi nella propria comunità	» 110
Bibliografia	» 111
6. Valutare la trasformazione attesa: il processo partecipato di valutazione di impatto del progetto <i>Lost in Education</i>, di <i>Valentina Ghibellini</i> e <i>Andrea Vargiu</i>	» 112
6.1. Valutazione: un termine per molti significati	» 113
6.2. Povertà educativa e comunità educante	» 115
6.3. Mandato valutativo e disegno della ricerca	» 117
6.4. Oltre il mandato: le aree da valutare di <i>Lost in Education</i>	» 123
Bibliografia	» 127
Conclusioni	» 129
Appendice	» 149
Autrici e autori	» 156

UNICEF Italia

Il Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus nasce nel giugno 1974 ed è uno dei 34 Comitati Nazionali che operano sulla base di un Accordo di Cooperazione con l'UNICEF Internazionale e secondo una pianificazione congiunta e continuativa delle proprie attività.

Come ogni Comitato Nazionale, il nostro duplice compito consiste nel raccogliere fondi per sostenere i programmi che l'UNICEF realizza nei Paesi in via di sviluppo e nell'informare e sensibilizzare l'opinione pubblica sui diritti e sui bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza a livello nazionale e globale, oltre che collaborare con le istituzioni, favorendo il lavoro in rete con le associazioni, per promuovere normative, politiche e prassi conformi alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia.

Il programma “Italia Amica dei Bambini” rappresenta l'approccio integrato e trasversale delle azioni con cui l'UNICEF realizza sul territorio nazionale la promozione e la tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: da più di 40 anni l'UNICEF Italia è al fianco di istituzioni, scuole, università, ospedali, comuni, musei, biblioteche, istituzioni sportive, aziende e di tutti quegli attori che, nell'ambito di ogni comunità, sono chiamati a supportare i processi educativi. Questo al fine di orientarli secondo un *Child Rights Approach*, promuovendo percorsi partecipativi in cui le ragazze e i ragazzi siano protagonisti e in cui gli adulti si pongano in una posizione di ascolto attivo e facilitazione nei confronti di questi ultimi.

Il diritto all'ascolto e alla partecipazione è infatti uno dei quattro principi fondamentali della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) e un metodo di lavoro che l'UNICEF Italia promuove nelle proprie attività e nelle collaborazioni con le istituzioni e con i partner. L'ascolto delle istanze delle ragazze e dei ragazzi e la traduzione in azioni ad esse corrispondenti, è un investimento per il futuro

che richiede professionalità, tempo, metodo e risorse. Ma è anche una modalità imprescindibile di lavoro se si vuole agire nel solco del dettato della Convenzione.

Con il progetto *Lost in Education*, selezionato dall'impresa sociale *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, l'UNICEF Italia, insieme ad Arciragazzi e alle scuole partner, ha voluto sperimentare nuovi strumenti per coinvolgere le ragazze e i ragazzi nei processi di costruzione e consolidamento della c.d. comunità educante e co-progettazione di azioni di prevenzione e contrasto della povertà educativa.

La CRC prevede infatti che a tutte le bambine e a tutti i bambini venga riconosciuto un livello di vita adeguato per consentire il loro sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale, mentre il primo dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile stabiliti dalla Agenda 2030 delle Nazioni Unite prevede di porre fine a tutte le forme di povertà in tutto il mondo entro il 2030.

La povertà però non può ridursi solo a mancanza di denaro, ma si traduce anche nella mancanza di un alloggio adeguato, di una adeguata istruzione, alimentazione, servizi sanitari. Ciò si traduce in una perdita di potenziale non solo per i bambini stessi ma per l'intera società. Per questo il lavoro dell'UNICEF affronta il tema della povertà nelle sue diverse dimensioni, adottando un approccio multidimensionale.

Una delle dimensioni che definiscono la povertà minorile è infatti quella della povertà educativa, ossia l'assenza di uguali opportunità nel percorso di apprendimento: le perdite di opportunità nell'apprendimento, sin dalla prima infanzia, possono condurre i bambini verso un divario economico-sociale-culturale difficile da colmare in seguito.

La pandemia da Covid-19 ha generato passi indietro su quasi tutti i più importanti indicatori per l'infanzia; ma già nel 2019, quindi precedentemente al verificarsi della pandemia, il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia – organo indipendente di monitoraggio dello stato di attuazione negli Stati parte della relativa Convenzione – nelle Osservazioni conclusive rivolte all'Italia, aveva raccomandato di adottare una risposta complessiva alla povertà minorile che garantisse l'accesso dei minorenni a risorse adeguate attraverso il sostegno all'accesso dei genitori al mercato del lavoro, l'accesso degli stessi minorenni a servizi di qualità a prezzi accessibili e la garanzia della partecipazione di questi ultimi ai processi, in qualità di beneficiari dei suddetti servizi. Tra i punti critici evidenziati viene richiamata anche l'importanza di far partecipare i minorenni in tutte le decisioni che li riguardano e di istituzionalizzare tale coinvolgimento.

A tal fine l'UNICEF Italia lavora affinché l'ascolto delle ragazze e dei ragazzi sia promosso ovunque, a partire dalla vita di tutti i giorni, in famiglia, a scuola, nei luoghi di sport e di svago fino alle sedi istituzionali. Perché solo dando fiducia alle ragazze e ai ragazzi possiamo consentire loro di valorizzare al massimo le loro capacità e di realizzare appieno le loro potenzialità, guadagnandoci in termini di maggiore efficacia degli interventi.

Questo è l'impegno che l'UNICEF porta avanti non solo nei contesti in cui normalmente si svolge la vita di bambine/i e ragazze/i, ma sempre più anche nei contesti istituzionali: basti pensare al lavoro di sensibilizzazione svolto dall'UNICEF affinché venisse istituita anche in Italia una Autorità garante dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che si è poi dotata di una Consulta permanente composta da ragazzi e ragazze o da quanto portato avanti recentemente dall'UNICEF in seno all'Osservatorio nazionale per i diritti dell'Infanzia e l'adolescenza tramite lo stimolo a costituire un Gruppo di Lavoro trasversale dedicato all'ascolto e alla partecipazione dei ragazzi nel percorso di redazione e monitoraggio del nuovo Piano Nazionale Infanzia, che si è tradotto nell'approvazione di Linee guida sulla Partecipazione. In particolare, come UNICEF abbiamo dato il nostro apporto nel Gruppo di lavoro sull'emergenza Covid-19 – Adolescenza che, nel documento elaborato nel maggio 2021, riporta l'impostazione che anche in questa sede riteniamo preziosa: «L'educazione è un bene comune e in quanto tale non può essere delegata esclusivamente alla funzione dei servizi educativi, della scuola e della famiglia che insieme partecipano ai processi educativi dei bambini e dei ragazzi. In quanto bene comune, l'educazione è un compito di tutta la comunità», fornendo inoltre indicazioni e informazioni su buone prassi realizzate nel nostro Paese sul tema.

Lost in Education si inserisce in questo contesto, avendo come presupposto la creazione di numerosi momenti di ascolto delle persone minorenni: di/su come le ragazze e i ragazzi percepiscono la loro comunità educante; di/su come abbiano vissuto la pandemia; di/su quale sia la loro voglia di futuro.

Partire dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi è un ribaltamento della prospettiva che mira a farci interrogare sulle modalità con cui si costruiscono le politiche e gli interventi che riguardano i minorenni e con cui si valuta l'impatto che queste azioni hanno.

Questa Guida è dedicata a valorizzare l'apporto dato dai tanti soggetti che hanno partecipato al progetto e a fornire utili strumenti di lavoro per quanti vorranno intraprendere o continuare la strada dei Patti educativi di comunità, intesi come nuova infrastruttura educativa e sociale che, a livel-

lo locale, attraverso la valorizzazione del ruolo educante di tutti i soggetti del territorio coinvolti, promuova un'educazione diffusa di cui le bambine, i bambini e gli adolescenti siano in primis i protagonisti, in tutte le fasi.

E poiché *pacta sunt servanda*, i patti devono essere non soltanto l'esito di un processo partecipato, ma anche un impegno condiviso per la loro piena attuazione. Noi ci saremo.

Carmela Pace

Presidente UNICEF Italia

Con i Bambini

In Italia oltre 1 milione e 200mila minori vivono in povertà assoluta e altri 2 milioni sono in povertà relativa: un terzo dei bambini e ragazzi in Italia è in povertà. La crisi economica ha inciso fortemente sulle loro condizioni di vita. Fino al 2005 erano gli anziani le persone più indigenti, oggi invece la povertà assoluta aumenta al diminuire dell'età. La povertà economica, inoltre, è strettamente legata alla povertà educativa: le due si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione.

La povertà educativa minorile è un fenomeno multidimensionale, frutto del contesto economico, sociale, familiare in cui vivono i minori. Non è solo legata alle cattive condizioni economiche, ma investe anche la dimensione emotiva e quelle della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo. È un fenomeno che, di fatto, incide sul futuro del Paese e riguarda dunque anche la dimensione più generale dello sviluppo. Ecco perché è necessario porre attenzione al tema della povertà educativa, mettendo al centro delle azioni le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi. Per fare questo è necessario avviare un percorso comune tra le agenzie educative del territorio: la scuola e la famiglia, le istituzioni e il mondo del terzo settore. In generale, tutti coloro che fanno parte della comunità educante, compresi gli stessi ragazzi, che da destinatari di servizi diventano protagonisti del proprio futuro.

Così un'alleanza per contrastare questo fenomeno è stata messa in campo da fondazioni di origine bancaria, rappresentate da Acri, con Terzo settore e Governo: a fine aprile 2016 è stato siglato un Protocollo d'Intesa per la gestione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, destinato «al sostegno di 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». Complessivamente, il

Fondo ha un valore di oltre 600 milioni di euro. L'ente attuatore del Fondo è l'impresa sociale *Con i Bambini*.

Con i Bambini, interamente partecipata dalla fondazione CON IL SUD, attraverso bandi e iniziative ha selezionato complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, avviando anche interventi in cofinanziamento con altri enti erogatori e 6 iniziative di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016. Nella gestione dei bandi, è stato introdotto l'elemento della valutazione di impatto.

I progetti approvati, sostenuti con un contributo di oltre 335,4 milioni di euro, coinvolgono mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 7.150 organizzazioni, tra terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le comunità educanti dei territori.

Nel 2018, in collaborazione con Openpolis, è nato l'Osservatorio #conibambini per promuovere un dibattito sulla condizione dei minori in Italia, a partire dalle opportunità educative, culturali e sociali offerte, e aiutare il decisore attraverso l'elaborazione di analisi e approfondimenti originali. Per maggiori informazioni sulle attività promosse da *Con i Bambini*, conoscere i progetti e le esperienze avviate con le comunità educanti, è possibile consultare i siti web: conibambini.org, percorsiconibambini.it e conmagazine.it.

Arciragazzi

Arciragazzi è un'associazione di promozione sociale, laica e senza scopo di lucro, con finalità educative, nata a Napoli nel 1981, fondata da Carlo Pagliarini, è presente in quasi tutte le regioni italiane e si avvale in modo determinante e prevalente dell'impegno personale e volontario dei propri aderenti per fini di solidarietà sociale.

È organizzata a livello nazionale, regionale e locale in modo da essere presente per coinvolgere bambine e bambini, ragazze e ragazzi, giovani, adulti in esperienze di cittadinanza attiva, proposte culturali ed elaborazioni politiche che puntano al pieno riconoscimento dei minorenni come soggetti di diritto e al miglioramento della qualità della loro vita.

Arciragazzi si ispira al principio laico della tolleranza e agli ideali della democrazia partecipativa come processo educativo che fa proprio il principio dell'inclusione nel rispetto delle minoranze, interpretati alla luce dei valori della solidarietà e della giustizia sociale.

Arciragazzi si impegna, autonomamente e a fianco di singoli cittadini e altre organizzazioni, per sviluppare azioni con obiettivi che si realizzano attraverso la propria proposta pedagogico/educativa basata su parole chiave quali i *diritti*, la *partecipazione*, la *comunità educante*. Ha nell'*educazione non formale* il proprio modello di metodologia didattica e nel *gioco* il proprio strumento: questi ultimi sono direttamente o indirettamente volti al miglioramento delle condizioni di vita ambientale, sociale e culturale delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, siano essi aderenti o meno all'associazione.

Arciragazzi promuove la partecipazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, giovani e adulti all'interno di un progetto di educazione alla cittadinanza responsabile, attraverso la strategia della partecipazione e l'utilizzo di metodologie educative fondate sulla messa in gioco.

Arciragazzi sui territori è prevalentemente attiva su:

- attività continuative con bambine e bambini, ragazze e ragazzi, giovani e adulti all'interno dei propri circoli;
- attività di gioco e animazione nei quartieri;
- formazione sul tema del tempo libero, del gioco e dell'avventura;
- interventi diretti nelle scuole: dai progetti educativi alla formazione per insegnanti;
- elaborazione teorica e pratica dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;
- tempo libero (ludoteche, centri di aggregazione giovanile, biblioteche e asili nido);
- vacanze con bambine e bambini, ragazze e ragazzi;
- scambi internazionali con associazioni educative estere.

Arciragazzi ha gestito e gestisce ludoteche, biblioteche, spazi gioco e comunità alloggio (anche per donne con bambine e/o bambini) attraverso la costruzione di reti territoriali con altri soggetti e con il coinvolgimento delle famiglie.

È stata attiva sui progetti della legge n. 285/97 per le specificità sopra riportate. Ha gestito i progetti della legge n. 216/91, che prevede l'inserimento di minorenni a rischio nelle attività dell'associazione. Inserisce i minorenni dell'area penale esterna.

Arciragazzi è stata presente nell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, istituito con la legge n. 451/98, precedentemente presso il Consiglio Nazionale dei Minori.

Arciragazzi è presente nell'Osservatorio nazionale sulla famiglia presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le politiche della famiglia, organismo di supporto tecnico scientifico per l'elaborazione delle politiche nazionali per la famiglia.

Arciragazzi è socia fondatrice di PIDIDA, gruppo CRC, *Batti il cinque!*

Arciragazzi fa parte del Comitato di ascolto, confronto e approfondimento presso l'impresa sociale *Con i Bambini* in seno al Fondo di contrasto alla povertà educativa minorile.

Il progetto nasce dall'esperienza di UNICEF e di Arciragazzi nell'ambito del PIDIDA, la rete nazionale delle associazioni che lavorano sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Partecipazione delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi e promozione e tutela dei loro diritti sono alla base dei lavori delle due organizzazioni nazionali. Nell'ambito del progetto *Lost in Education*, Arciragazzi ha sostenuto il capofila nell'ideazione del progetto e ha collaborato attivamente al suo sviluppo. Arciragazzi è soggetto co-progettante ed è attivo nella quasi totalità delle azioni

sia direttamente sia coordinando l'operato dei partner Arciragazzi sui territori. In particolare: collabora con il capofila assumendo ruolo e funzioni nel coordinamento e nel management; è lead partner nella gestione del sistema di monitoraggio delle attività e, in collaborazione con l'ente valutatore, del sistema di valutazione; collabora attivamente alle fasi operative di progetto, sostenendo l'operato dei territoriali Arciragazzi; è direttamente attivo nell'organizzazione dei momenti nazionali di workshop e di comunicazione e disseminazione.

Piano dell'opera

Il presente Quaderno si inserisce all'interno del progetto *Lost in Education* del Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus, selezionato dall'impresa sociale *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile.

Si sviluppa in sei capitoli:

Capitolo 1. Illustrazione del progetto *Lost in Education* e dei suoi caratteri costitutivi, mettendo in evidenza in particolare i suoi contenuti innovativi anche in riferimento al panorama nazionale. Illustrazione del percorso sviluppato e specifico approfondimento sull'evoluzione che ha avuto il progetto in relazione alla situazione Covid-19 e i relativi adeguamenti, le nuove situazioni che si sono create (anche in termini di opportunità diverse) e le revisioni metodologiche.

Capitolo 2. Descrizione di come gli aspetti più innovativi della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC) siano stati declinati sui contenuti del progetto. Riflessioni metodologiche su quali sono gli elementi necessari e fondamentali per garantire l'ascolto e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi in maniera non superficiale, a partire dalle quali il progetto ha dedicato una speciale attenzione e cura alla realizzazione della formazione dei docenti e alla promozione di strategie partecipative basate sui principi educativi della CRC e del *Child rights based approach*.

Capitolo 3. Approfondimento sul tema della valorizzazione delle competenze all'interno del progetto con la finalità di intervenire sulle life skill (competenze per la vita), ovvero quelle competenze che mettono in grado ragazze e ragazzi di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano nei differenti contesti della vita quotidiana; rifles-

sione sugli apprendimenti acquisiti dalle ragazze e dai ragazzi con le attività del progetto e per il tramite delle esperienze in contesti educativi non formali e informali. Breve descrizione del percorso di coaching effettuato, in particolare della figura specifica del life skill coach che ha “allenato” ragazze e ragazzi alle competenze per la vita e al supporto delle ragazze e dei ragazzi più fragili dentro il contesto classe, ribaltando l’idea di un servizio compensativo per mancanze e facendo invece emergere competenze latenti.

Capitolo 4. Descrizione di come sia stato disegnato, all’interno del progetto, il percorso partecipativo per la costruzione di mappe di comunità finalizzato all’attivazione di una comunità educante – e di come le mappe abbiano avuto un duplice intento: 1. la definizione condivisa delle risorse, dei caratteri identitari, delle energie attivabili e delle potenzialità presenti sul territorio secondo gli obiettivi che il gruppo si è dato (i paesaggi educativi delle ragazze e dei ragazzi); 2. la costruzione di una rete di relazioni collaborative e l’attivazione di un gruppo e di un contesto di interazione (empowerment di comunità). Approfondimento su come le ragazze e i ragazzi abbiano suddiviso gli attori della comunità in diverse tipologie, analizzando i loro punti attori grazie anche a due schede di valutazione e all’utilizzo di piattaforme digitali nella costruzione delle mappe.

Capitolo 5. Focus ulteriore sul percorso di valorizzazione delle competenze della comunità educante nell’ambito del percorso formativo e educativo, in particolare relativamente al rapporto con le scuole in quanto partner di progetto e, dunque, soggetti direttamente coinvolti ma al tempo stesso non unici all’interno del processo. Descrizione di uno degli output più importanti del progetto, ovvero i patti educativi di comunità – definiti e attivati dalle scuole partner del progetto, ma soprattutto dalle ragazze e dai ragazzi, che hanno ragionato e lavorato su come loro stessi possano ricoprire il ruolo di attori trasformativi in merito a un cambiamento nella scuola che li renda più protagonisti del loro presente e del loro futuro e in merito a quali sono gli ostacoli e quali gli elementi necessari perché le loro istanze siano ascoltate nella comunità e siano effettivamente realizzate.

Capitolo 6. Capitolo di approfondimento e spiegazione delle scelte metodologiche e dei processi operativi effettuati dal Laboratorio FOIST dell’Università di Sassari per predisporre e orientare la proposta di offerta tecnica per la ricerca valutativa di impatto ancora in corso del progetto. Descrizione degli obiettivi della valutazione (ovvero verificare gli impatti e l’efficacia della metodica portata avanti nel progetto) e valutazione del processo stesso, volta a verificare l’efficienza delle azioni realizzate e a codificarle in maniera sufficientemente strutturata da avviare processi di responsabilizzazione e apprendimento dei soggetti coinvolti.

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale va a tutte le persone che hanno scelto di far parte della comunità di pratiche di *Lost in Education* nei diversi territori del progetto e che, con passione, hanno messo a disposizione la loro esperienza professionale e di vita.

Si ringrazia, altresì, lo staff di progetto e i referenti dell'impresa sociale *Con i Bambini*, un supporto sempre presente.

Ma soprattutto ringraziamo le ragazze e i ragazzi delle comunità educanti di *Lost in Education* che hanno scelto di lavorare con noi, mettendo a disposizione con grande generosità le proprie competenze, conoscenze, desideri, sguardi ed emozioni.

1. Il progetto *Lost in Education*

di *Virginia Meo*

La crisi dell'apprendimento e dell'educazione a livello globale richiede ovunque cambiamenti radicali. Nel mondo circa la metà delle bambine, dei bambini e degli adolescenti non ha accesso a un'educazione adeguata e non sta sviluppando le competenze di cui avrebbe bisogno per affrontare un futuro dai contorni ancora sfocati.

Anche in Italia il sistema educativo è messo a dura prova, seppure in maniera meno radicale e con nicchie di eccellenza. La diffusione della DAD durante la pandemia ha comunque acuito diseguaglianze preesistenti e aumentato il rischio di povertà educativa e dispersione scolastica. A ciò si aggiungono le sfide legate all'acquisizione del livello minimo di competenze (alfabetiche e matematiche) e di quelle rappresentate dai mutamenti nel mondo del lavoro. Già nel 2019 la Banca Mondiale, nel suo rapporto *Cambiamenti nel mondo del lavoro*, segnalava che la maggior parte delle bambine e dei bambini che oggi frequenta la scuola primaria svolgerà un lavoro in età adulta che attualmente non esiste. La scuola può rappresentare la grande speranza di contrastare le povertà nelle loro diverse dimensioni e affrontare le sfide educative del futuro. Però la scuola, da sola, non ce la fa.

L'attivazione di comunità educanti è una strategia possibile per supportare la scuola in questo difficile momento di transizione. Sin dal 2016 il Governo ha voluto orientarsi in tal senso con la creazione del Fondo di contrasto della povertà educativa minorile in collaborazione con le fondazioni bancarie. Costruire processi di interazione tra scuola, comunità e territorio è una sfida che riguarda non solo docenti ed educatori, ma anche genitori, istituzioni ed enti pubblici, il partenariato sociale, profit e non profit, in un atto di responsabilità che diviene presa in carico collettiva del percorso educativo delle ragazze e dei ragazzi.

Attivare processi di co-programmazione e co-progettazione di comunità educanti coinvolgendo in primis le stesse ragazze e gli stessi ragazzi come pontieri tra scuola e comunità è l'orizzonte che ha guidato, sin dal 2018, il progetto *Lost in Education* del Comitato italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus, selezionato dall'impresa sociale *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (Bando Adolescenza).

Con *Lost in Education* si è voluto sperimentare una strategia di contrasto della povertà educativa valorizzando e investendo sulle risorse di un luogo, non secondo una logica riparatoria o di compensazione rispetto alle mancanze dovute a situazioni di disagio, esclusione e povertà educativa, ma lavorando sull'empowerment delle comunità. Si è, quindi, agito per la costruzione di comunità intenzionali, basate su tre pilastri (partecipazione delle ragazze e dei ragazzi; empowerment della comunità; scuola *attore sociale* che governa il processo educativo di comunità) in cui le risorse di una comunità fossero riconosciute, attivate e rese consapevoli della responsabilità educativa che hanno nel processo di formazione delle ragazze e dei ragazzi. È stato l'avvio di azioni trasformative, in cui l'esperienza, i bisogni, le conoscenze delle ragazze e dei ragazzi fossero messi al centro, con la finalità di attivare processi virtuosi basati sull'ascolto e la partecipazione dei minorenni.

1.1. I caratteri del progetto

La povertà educativa indica l'impossibilità per i minori di età di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità e aspirazioni, coltivare inclinazioni e talenti. In Italia, di anno in anno, la povertà educativa toglie a moltissime bambine e bambini, ragazze e ragazzi il diritto di crescere inseguendo i propri sogni, come conseguenza delle difficili condizioni economiche e sociali, privandoli di fatto delle stesse opportunità dei loro coetanei in situazioni economiche più favorevoli. Le principali ripercussioni sull'apprendimento rischiano di compromettere non solo la vita presente ma anche quella futura, con l'ingresso permanente dei soggetti nel circolo vizioso della povertà¹.

La povertà educativa è, quindi, assenza di uguali opportunità nel percorso di apprendimento: a questa privazione si aggiunge quel senso di smarrimento (*Lost in Education*, letteralmente “smarriti nell'educazione”) che le ragazze e i ragazzi provano quando non si riconoscono in un percorso educativo che gli insegna a vivere.

1. 5° Piano nazionale Infanzia e Adolescenza, approvato con Decreto del Presidente della Repubblica il 25 gennaio 2022, p. 28.

Quel “saper vivere” che, come scrive Edgar Morin, «è quello che aiuta a sbagliarsi di meno, a comprendere, ad affrontare l’incertezza, a conoscere la condizione umana, a conoscere il nostro mondo globalizzato, ad attingere alle sorgenti di ogni morale, che sono solidarietà e responsabilità; e che aiuta a orientarsi nella nostra civiltà, a conoscerne la parte sommersa»².

L’esperienza educativa di una ragazza e di un ragazzo si realizza in molteplici contesti: contesti educativi formali (la scuola, l’università); contesti educativi non formali, intesi come luoghi di aggregazione intenzionalmente educativi, ma le cui esperienze educative non sono “certificabili” (associazionismo, gruppi scout, oratorio, ecc.); contesti educativi informali, tra i quali si annoverano tutti i luoghi di esperienza del soggetto (la piazza, reale o virtuale, il cinema, ecc.). Da ciascuno di questi contesti è possibile acquisire quelle competenze e strumenti necessari per essere indipendenti e poter agire tutte le opportunità di un futuro prossimo: la realizzazione delle piene potenzialità delle ragazze e dei ragazzi è bene comune della stessa comunità e tutti ne sono responsabili.

Si tratta, pertanto, di lavorare affinché questa visione sia quanto più possibile condivisa, attivando le risorse di un luogo, intese come servizi disponibili, ma anche il capitale sociale e umano di una comunità. Gli artefici della trasformazione e rimozione dei fattori di degrado ed esclusione sono infatti gli stessi abitanti di un luogo: ragazze e ragazzi, i docenti, le famiglie, la comunità scolastica, gli attori del pubblico e del privato profit e non profit.

Per fare ciò si è scelto in *Lost in Education* di partire dallo sguardo delle ragazze e dei ragazzi, riconosciuti sin da subito come i pontieri tra scuola e comunità, per individuare insieme a loro quello che era il paesaggio educativo, ovvero gli attori, gli spazi, i luoghi simbolici da loro percepiti come educanti.

Le ragazze e i ragazzi (11-17 anni) sono il centro del progetto *Lost in Education* e ne sono stati immediatamente protagonisti con:

1. le mappe di comunità educante, uno strumento utile per far emergere il capitale educativo di una comunità;
2. i setting educativi territoriali, destinati a valorizzare e rendere consapevoli del loro ruolo educativo gli attori individuati dalle ragazze e dai ragazzi e co-progettare con loro azioni di costruzione della comunità educante;

2. Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Cortina, Milano, p. 107.

3. la scuola aperta al territorio, esito del processo di co-progettazione, suggellato da un patto educativo di comunità sottoscritto anche dalle ragazze e dai ragazzi.

Queste azioni sono state affiancate da attività di supporto, dedicate a gruppi specifici:

- a) formazione docenti, per costruire una grammatica e un linguaggio comune sui temi del progetto;
- b) laboratori di comunità, spazi di incontro e conoscenza reciproca tra scuola e attori della comunità, mediati dalle ragazze e dai ragazzi;
- c) laboratori di supporto genitoriale, destinati a coinvolgere i genitori e restituirgli un ruolo non solo come portatori di interesse nella comunità scolastica, ma anche come soggetti competenti in quanto membri essi stessi della comunità educante;
- d) life skill coaching, un'azione di supporto ed emersione dei talenti, destinata non solo ai gruppi vulnerabili, ma all'intero gruppo classe.

La pandemia da Covid-19³ ha fortemente caratterizzato la realizzazione delle attività e determinato un necessario adeguamento a un contesto totalmente mutato e inedito, che ha reso tutto più intimo e personale, entrando nelle case delle ragazze e dei ragazzi, dei docenti, degli attori della comunità durante il/i lockdown e la DAD. Ha inoltre fortemente evidenziato le fragilità e disuguaglianze esistenti, così come la forza dei legami sociali e di comunità per superare il momento di crisi.

1.1.1. *Il partenariato*

UNICEF Italia ha guidato un partenariato composto da Arciragazzi (partner nazionale), 19 scuole (13 Istituti Comprensivi e 6 Istituti Superiori), 3 partner territoriali (Arci Liguria, Arciragazzi Sicilia e Arciragazzi Liguria), 2 partner tecnici (Arciragazzi Lazio e Lombardia). La valutazione di impatto è stata affidata al Laboratorio Foist dell'Università degli studi di Sassari.

Sono stati coinvolti nel progetto 4300 ragazze e ragazzi; 1300 docenti; 20 amministrazioni comunali; 170 associazioni e più di 400 genitori, che hanno partecipato attivamente alle azioni come *attori di comunità*.

3. Il primo lockdown è stato dichiarato il 5 marzo 2020 e lo stato di emergenza era ancora in corso quando è stato scritto questo contributo.

La dislocazione geografica del progetto ha interessato sette Regioni: Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Liguria, Lazio, Puglia, Sicilia, Sardegna. In totale sono stati coinvolti 18 territori completamente differenti tra loro: da quartieri periferici di città metropolitane a comuni di Aree Interne.

Le Regioni coinvolte offrono una fotografia della situazione italiana sulla povertà educativa: ci sono infatti Regioni con alti indici di abbandono e dispersione scolastica che coincidono anche con un'inadeguata offerta di servizi e opportunità educative, come la Sardegna, la Sicilia e la Puglia; altre in cui l'offerta formativa è significativa, come il Friuli-Venezia Giulia e la Lombardia; altre, infine, in una posizione intermedia, come la Liguria e il Lazio.

Tre sono stati i criteri di scelta dei territori (vedi tab. 1):

- micro/piccolo/medio/grande (in termini di abitanti residenti). Si è voluta considerare l'influenza della dimensione cittadina (più dispersiva, ma più ricca di offerte) così come il fare comunità dei piccoli centri;
- fasce di età;
- gruppi vulnerabili: a) minorenni stranieri; b) in condizioni di povertà relativa; c) a rischio di fuoriuscita dal sistema scolastico.

La dimensione multiregionale ha permesso di avere un campione significativo di esperienze (azioni positive) che, integrate tra loro e messe a sistema tramite gli strumenti previsti dal progetto, hanno consentito di verificare la replicabilità (*scaling up*) di un processo di empowerment di una comunità che possa percepirsi e agire in quanto comunità educante, riconoscendo tra l'altro la valenza educativa anche dei processi di apprendimento che si attivano in contesti informali e non formali.

Tab. 1

<i>Territorio di intervento</i>	<i>Prov.</i>	<i>Scuola partner</i>	<i>Partner territoriale</i>	<i>Città*</i>	<i>Fasce età**</i>
Friuli-Venezia Giulia					
Spilimbergo	PN	IIS <i>Il Tagliamento IC Spilimbergo</i>	UNICEF Italia	Micro/cintura	C
Lombardia					
Sesto S.G.	MI	IIS <i>De Nicola</i>	UNICEF Italia	Medio/polo	C
Liguria					
Arenzano	GE	IC <i>Arenzano</i>	Arciragazzi Liguria	Micro/cintura	
Genova	GE	IS <i>Einaudi - Casaregis - Galilei</i>	UNICEF Italia	Città Metropolitana	B
Busalla	GE	IC <i>Benedetto Croce</i>		Micro/intermedio	
Imperia	IM	I.C. <i>Novaro</i>		Piccolo/polo	
Badalucco	IM	IC <i>Taggia</i>	Archi Liguria	Micro/cintura	B
Taggia	IM	IIS <i>Ruffini-Aicardi</i>		Micro/cintura	
Vallecrosia	IM	IC <i>Andrea Doria</i>		Micro/intermedio	
Lazio					
Roma	RM	IC <i>Uruguay</i>	UNICEF Italia	Città Metropolitana	A
Latina	LT	IIS <i>San Benedetto</i>		Grande/polo	B
Roccagorga	LT	IC <i>Roccagorga Maenza</i>		Micro/intermedio	
Puglia					
Taranto	TA	IC <i>Europa - Dante</i>	Arciragazzi	Grande/polo	A
	TA	IC <i>Viola</i>			
Sicilia					
Novara di Sicilia	ME	IC <i>Novara di Sicilia</i>	Arciragazzi Sicilia	Micro/periferico	A
Mazzarrà Sant'Andrea	ME			Micro/intermedio	
Furnari	ME			Micro/intermedio	
Mazara del Vallo	TP	IC <i>L. Pirandello</i>		Medio/polo	A
Marsala	TP	IC <i>Sturzo Sappusi</i>	Medio/polo	B	
		ITET <i>Garibaldi</i>			
Sardegna					
Sassari	SS	IIS <i>N. Pellegrini</i>	UNICEF Italia	Grande/polo	C
Selargius	CA	IC <i>Su Planu</i>		Piccolo/cintura	A

* 0-15.000 (micro-centri); 15.000-50.000 (piccoli centri); 50.001-100.000 (medi centri urbani); oltre 100.000 (grandi città). I dati sulla popolazione residente e la classificazione dei comuni rispetto alla Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) sono tratti dalla *Mappa delle Aree Interne - Elenco e classificazione dei Comuni* del Dipartimento per le politiche di coesione della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Ultimo URL: 02/04/2022

** A = 11/14 – solo scuola media; B = 11/17 – transito; C = 15/17 – solo superiore

Solo due scuole hanno rinunciato al progetto nel 2021, a causa di difficoltà legate all'emergenza pandemica:

IISS Il Tagliamento di Spilimbergo (PN), a cui è subentrato l'Istituto Comprensivo di Spilimbergo. Le ragazze e i ragazzi hanno ereditato il paesaggio educativo degli studenti dell'Istituto superiore, in un passaggio di consegne tra pari, e hanno potuto contribuire anche con il loro sguardo;

L'Istituto Comprensivo di Taggia (IM), che ha subito, tra l'altro, diversi danni a seguito dell'alluvione di ottobre 2020. Anche in questo caso è stata molto interessante la reazione delle ragazze e dei ragazzi del plesso di Badalucco i quali, nonostante l'uscita della propria scuola dal partenariato, si sono auto-organizzati e, con l'Amministrazione comunale e altre realtà territoriali, hanno deciso di continuare le attività del progetto, arrivando anche alla firma del patto educativo di comunità, sottoscritto dallo stesso IC di Taggia, ma nel ruolo di stakeholder e non di ente promotore.

1.1.2. *Obiettivi*

Il progetto *Lost in Education* ha voluto:

- a) migliorare il benessere delle ragazze e dei ragazzi e la loro capacità personale di percepirsi come attori trasformativi della propria comunità scolastica e di vita;
- b) rafforzare la centralità della scuola come luogo educativo e aumentare il supporto della comunità educante;
- c) sviluppare una comunità educante in cui gli attori sociali fossero capaci di riconoscere le proprie competenze educative e di prendersi carico del processo educativo.

1.2. I tre pilastri della Teoria del cambiamento

Definire che cosa sia una comunità educante è un esercizio che può rivelarsi assai complesso, poiché si tratta di concordare su che cosa sia una *comunità*, che cosa significhi *educante*, quali sono le finalità dell'educazione, e così via.

Il filosofo Roberto Esposito, partendo nella sua ricerca dall'etimo della parola comunità (dal latino *communitas: cum munus*) scrive che: «il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o una appartenenza. Non

è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. È dunque ciò che determinerà, che sta per divenire, che virtualmente già è, una mancanza». Se si pone l'accento su *munus*, la comunità diviene relazione comunitaria: un «dare-darsi», «un dono inteso come dovere, come obbligo verso ciò che non è proprio, ciò che inizia là dove finisce il proprio *io*, al di fuori delle singole esistenze (*cum*)»⁴.

Quindi comunità «non è, ma si fa», come ha affermato Alberto Magnaghi. Non è solo territorio abitato o appartenenza identitaria, né gruppi di affini o di pari, né si basa su un *comune avere*; non è adesione a uno *stesso insieme*. È un processo collettivo, che cambia nel tempo e nella dimensione ed è molteplice: può essere di prossimità fisica, radicata in un posto ben preciso (piazza, scuola, quartiere, città, ecc.) e caratterizzata da forti legami; può essere virtuale, con legami deboli che possono diventare un'importante fonte di identità; può essere comunità progettuale o comunità di pratica, basate sul *fare in comune*. Centrale è che tutti gli attori entrino in relazione e interagiscano in una logica di reciprocità.

Ma quando una comunità diviene educante?

Nel progetto *Lost in Education*, la comunità è educante quando riconosce che la realizzazione delle piene potenzialità di un bambino, di una bambina, di un ragazzo e di una ragazza è un bene comune (*commons*⁵), riconosciuto come tale da una pluralità di soggetti che se ne prendono cura (*commoning*).

Si tratta, quindi, di attivare relazioni e processi collettivi finalizzati a garantire lo sviluppo delle piene potenzialità di un minorenni, come sancito dall'art. 29 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) in cui sono specificate le finalità dell'educazione⁶. L'obiettivo che si intende raggiungere è porre il minorenni nella condizione di sviluppare le sue attitudini, la capacità di apprendimento, la dignità umana, l'autostima e la fiducia in se stesso. L'educazione in questo senso va al di là dell'istruzione formale per includere la vasta gamma di esperienze di vita e i processi di apprendimento che permettono al minorenni, individualmente o collettivamente, di sviluppare la propria personalità, la propria capacità, le proprie attitudini e di vivere una vita piena e soddisfacente all'interno della società; di massimizzare la capacità e l'opportunità del bambino/

4. Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.

5. Si fa riferimento, qui, alla produzione teorica sulla *teoria dei commons*, dal premio Nobel Elinor Ostrom in poi.

6. Per approfondimenti, si rimanda al capitolo di questo quaderno «Educare ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza».

bambina e del ragazzo/ragazza di far parte pienamente e in maniera responsabile di una società libera⁷.

La Teoria del cambiamento che sottende al progetto si basa su tre premesse:

- la povertà educativa lede il diritto delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi di avere un'educazione di qualità che, come sancito nell'art. 29 della CRC, sia finalizzata a « favorire lo sviluppo della personalità nonché lo sviluppo delle facoltà e delle attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; sviluppare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del Paese nel quale vive, del Paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; preparare ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona; sviluppare il rispetto dell'ambiente naturale»;
- la scuola è il centro del percorso formativo ed educativo delle ragazze e dei ragazzi, ma deve essere attivato un processo di reciproco riconoscimento con gli attori della comunità educante. Lavorare sulla capacità della scuola di raccontarsi a una comunità e di raccontare un territorio, dialogando con esso e con i suoi attori, può facilitare questo riconoscimento, affidando alla stessa il compito di riconoscere (*certificare*) le competenze acquisite in percorsi extracurricolari (life skill e soft skill di cittadinanza attiva);
- la costruzione di una comunità come educante e la presa in carico del processo educativo è un percorso di empowerment: si tratta, pertanto, di far emergere le competenze educative degli attori di una comunità, di rafforzare la loro riconoscibilità come educanti e di costruire contesti dove scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali e tutti gli altri stakeholder possano interagire.

Seguendo questa analisi, sono state adottate tre linee strategiche in relazione tra loro in un circolo virtuoso:

7. Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (2001), "Commento generale n. 1 (2001): le finalità dell'educazione".

1. il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse e delle competenze educative di una comunità (cd. capitale educativo/capacità educante);
2. il rafforzamento della scuola come cuore della comunità educante, potenziando il suo ruolo di attore sociale che governa il processo educativo di comunità in una relazione di reciproco riconoscimento con i protagonisti degli altri sistemi educativi;
3. il riconoscimento delle ragazze e dei ragazzi come *rights-holder* e la loro partecipazione nella costruzione di setting educativi territoriali che permettano ai minorenni di stare bene a scuola, percependosi attori trasformativi della comunità e protagonisti della propria vita. La CRC e in particolare gli articoli 12 (Diritto all'ascolto), 28 (Diritto all'Istruzione) e 29 (Diritto ad una Educazione di qualità) fanno in questo senso da orizzonte e guida metodologica.

1.2.1. *Il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse e competenze educative di una comunità. Capitale educativo e capacità educante*

Come già esposto nei paragrafi precedenti, l'esperienza educativa si realizza in una molteplicità di contesti: formali, non formali e informali. Questi tre canali educativi spesso non comunicano tra di loro, creando talora un sistema conflittuale determinato anche dal loro ritenersi autosufficienti e dalla loro azione indipendente rispetto a quella degli altri sistemi educativi. Tra essi, il contesto educativo informale è prevalente ed è «pervasivo, prevaricante, omologante nei confronti degli altri due»⁸.

Al contrario, l'idea di «sistema formativo integrato»⁹ (Frabboni, 1989) esprime, già nella sua denominazione, un differente auspicio: l'attuazione di un modello formativo caratterizzato dall'integrazione e dal raccordo dei vari luoghi istituzionali e culturali dell'educazione, all'interno del quale, nella comunione di intenti e in un processo di costante interazione, ogni agenzia mantenga la propria specificità formativa, a partire tuttavia da progetti formativi negoziati, condivisi, tali da poter essere portati avanti grazie a un'azione sinergica.

L'ambiente e tutto il territorio contribuiscono alla formazione, secondo Franco Frabboni, di un'aula didattica decentrata che offre una vasta gamma di possibilità formative. Talvolta, però, non tutti gli attori educativi sono consapevoli della loro funzione educativa: situazioni di disagio e di povertà educativa possono essere aggravate dall'incapacità dei luoghi di *dare*

8. Frabboni F. (1989), *Il Sistema formativo integrato*, EIT, Teramo.

9. Frabboni F. *op. cit.*

valore alle proprie risorse (competenze, opportunità, servizi) e all'importanza del fare rete. Questo senso di smarrimento (*Lost in Education*) ricade sulle ragazze e sui ragazzi, che raramente percepiscono la valenza educativa di una comunità che complessivamente non si presenta loro come tale. Si sente sempre più il bisogno di ricomporre le risorse dei luoghi a partire dalla scuola, lavorando sul riconoscimento reciproco degli attori tramite strumenti che favoriscano la (ri)costruzione di relazioni significative e l'attivazione di azioni di valenza trasformativa.

Una comunità educante, quindi, deve essere capace di strutturarsi in una dinamica di «sistema educativo», fatta di relazioni esplicite, conoscenza e coerenza verso e con le ragazze e i ragazzi. Tutti gli attori sono chiamati a essere responsabili del processo educativo, così da attivare percorsi che possano garantire il pieno sviluppo delle potenzialità dei minorenni.

La costruzione di una comunità come educante e la presa in carico del processo educativo è, pertanto, un percorso di empowerment: si tratta di far emergere le competenze educative degli attori di una comunità, di rafforzare la loro riconoscibilità come educanti e di costruire contesti e strumenti dove scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali, imprese e tutti gli stakeholder possano interagire e in cui le ragazze e i ragazzi possano avere parola.

Si è voluto, in tal senso, distinguere tra «capitale educativo» e «capacità educante». Per *capitale educativo* si intende qui l'insieme degli attori che hanno un ruolo educante (consapevole o meno) rispetto al processo formativo di un minorenne e appartenenti a contesti educativi formali, non formali o informali. La *capacità educante* si attiva quando si ha consapevolezza della propria responsabilità educativa e la si orienta per raggiungere l'obiettivo della realizzazione delle piene potenzialità dei minorenni, in un lavoro di co-programmazione governato dalla scuola.

Una comunità educante, quindi, è un processo intenzionale in cui si lavora collettivamente, adulti e ragazze e ragazzi, al riconoscimento e attivazione della capacità educante di tutti gli attori che costituiscono il capitale educativo della comunità stessa, mettendo a sistema le competenze emerse con l'obiettivo di aumentare le opportunità delle ragazze e dei ragazzi di realizzare pienamente le proprie potenzialità.

1.2.2. *Il rafforzamento della scuola come cuore del processo formativo e educativo della comunità educante*

Se la comunità educante è un processo intenzionale che riconosce e attiva il proprio capitale educativo, la scuola, come cuore del processo formativo e educativo, deve necessariamente confrontarsi con i diversi luoghi

dell'educazione, non formali e informali. È necessario, quindi, lavorare sul rafforzamento di questa funzione sociale della scuola, affidando a essa il compito di governare il processo educativo di comunità e di identificare (certificare) gli apprendimenti acquisiti e le competenze maturate nei contesti non formali e informali di vita e, più in generale, esperienziali dei minorenni.

È questo l'orizzonte verso cui si è mossa l'Unione Europea nel quadro teorico del *lifelong learning*¹⁰, che riconosce che: a) il processo formativo caratterizza tutte le fasi (*lifelong*) della vita umana; b) avviene in molteplici contesti (*lifewide*); c) deve sviluppare quelle capacità, conoscenze e competenze ovunque acquisite, necessarie per consentire la partecipazione di tutti gli individui alla vita sociale e ai processi di sviluppo culturale ed economico (*learning society*). Un orizzonte confermato nella raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹¹, e nella recente Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)¹² che riporta che «servono ancora progressi per offrire un apprendimento lungo tutto l'arco della vita di qualità e per tutti i discenti, che garantisca anche permeabilità e flessibilità tra i diversi percorsi di apprendimento sotto diverse forme e in vari livelli di istruzione e formazione, come pure la validazione dell'apprendimento non formale e informale».

Anche nella recente Raccomandazione UE del Consiglio che istituisce un Sistema di garanzie europee per l'infanzia (*European Child Guarantee*)¹³

10. Nella strategia Europa 2020, i paesi dell'UE si sono impegnati a migliorare la qualità e l'efficacia degli investimenti a favore dello sviluppo delle competenze dei cittadini e a realizzare a questo fine una profonda riforma dei sistemi di offerta. In particolare, tale processo di riforma si riferisce a due elementi chiave: ampliamento dei processi di apprendimento in ogni fase (*lifelong*) e ogni contesto (*lifewide*) di vita; centralità della persona e quindi dell'ampio patrimonio di risorse da lei possedute, con particolare riguardo alle competenze e alla possibilità della loro certificazione.

11. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (GU C 189 del 4.6.2018).

12. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2021/C 66/01), Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), p.5.

13. La Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021, che istituisce una garanzia europea per l'infanzia, è parte della Strategia dell'UE sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che riunisce tutte le iniziative esistenti sotto un quadro politico coerente per l'azione interna ed esterna dell'UE. L'obiettivo della raccomandazione è prevenire e combattere l'esclusione sociale dei minorenni bisognosi garantendo l'accesso a una serie di servizi fondamentali, contribuendo in questo modo alla difesa dei diritti dei minorenni tramite la lotta alla povertà infantile e la promozione delle pari opportunità. La garanzia per l'infanzia mette in pratica il principio 11 "Assistenza

a tutela dei minorenni vulnerabili, si sottolinea che «(21) una parte importante dell'apprendimento, compresa l'acquisizione delle competenze sociali, si svolge attraverso le attività sportive, ricreative o culturali. Tali attività hanno dimostrato di avere effetti positivi, soprattutto per i minorenni provenienti da contesti svantaggiati». Viene quindi confermata la necessità dell'attivazione di un sistema formativo integrato, governato dalla scuola, che interloquisca con tutti i portatori di interessi, inclusi i minorenni, e li coinvolga nella definizione, realizzazione e monitoraggio dei percorsi educativi, anche per garantire quella parità di accesso a un'istruzione inclusiva e di qualità che «(20) è fondamentale per interrompere la trasmissione dell'esclusione sociale e garantire pari opportunità ai minorenni che si trovano in una situazione svantaggiata»¹⁴.

Si tratta, quindi, di inserirsi in questo processo, facilitando il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti educativi non formali e informali¹⁵ e avviando un processo collettivo di co-programmazione tra scuola e attori della comunità educante: è un cambio di prospettiva per l'Istituzione scuola, che mantiene la centralità del percorso formativo ed educativo, ma si confronta con la comunità educante sin dalle primissime fasi di programmazione educativa. In tal senso, viene a supporto uno dei quattro scenari suggeriti dall'OCSE per il futuro dell'educazione nei prossimi vent'anni: le scuole come «centri di apprendimento», hub formativi (*learning hubs*) dove i muri della scuola sono abbattuti e le scuole sono collegate alle loro comunità¹⁶. È la sfida per la scuola del XXI secolo.

all'infanzia e sostegno ai minorenni” del Pilastro europeo dei diritti sociali, che è la strategia dell'UE per costruire un'Europa sociale equa e inclusiva, che ha fissato l'obiettivo ambizioso di ridurre di cinque milioni entro il 2030 il numero di bambine e bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale, traguardo che è stato ribadito in occasione del vertice sociale di Porto.

14. European Child Guarantee, *ibidem*.

15. In Italia, dopo l'introduzione del Sistema nazionale di certificazione delle competenze (Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, c.d. Legge Fornero), nel gennaio 2018, con il Decreto MLPS-MIUR 8 gennaio 2018, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 20 del 25 gennaio 2018, è stato istituito il Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ) che ha, tra l'altro, l'obiettivo di coordinare e rafforzare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze «promuovendo la centralità della persona e la valorizzazione delle esperienze individuali, anche attraverso l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali, ivi comprese quelle acquisite in contesti di apprendimento basati sul lavoro (art. 1, comma c)».

16. *Schools as learning hubs* è uno dei 4 scenari suggeriti dall'OCSE per il futuro dell'educazione nei prossimi vent'anni nel suo report “Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling” (2020).

1.2.3. *La costruzione con le ragazze e i ragazzi di setting educativi territoriali per le life skill*

Per UNICEF, i minorenni hanno bisogno di lifelong skill che gli permettano di realizzare il loro pieno potenziale per costruire un futuro migliore per se stessi, per le proprie famiglie e per le proprie comunità.

Quattro sono le competenze necessarie per il successo a scuola, nella vita e nel lavoro, per affrontare le sfide del nuovo secolo:

1. competenze fondamentali: leggere e far di conto;
2. competenze digitali: usare e comprendere la tecnologia, cercare e gestire le informazioni, creare e condividere contenuti, collaborare, comunicare, costruire conoscenze e risolvere problemi in maniera sicura, critica ed etica;
3. life skill (definite anche soft skill), che permettono alle ragazze e ai ragazzi di apprendere con facilità e divenire cittadini globali con gli strumenti per affrontare le sfide personali, sociali, accademiche ed economiche. Includono problem solving, negoziazione, gestione delle emozioni, empatia e comunicazione;
4. competenze specifiche per il lavoro, anche conosciute come tecniche e professionali, ovvero quelle competenze che supportano l'ingresso nella forza lavoro.

La comunità educante diviene, quindi, il luogo in cui costruire quel processo educativo che possa facilitare il raggiungimento di queste competenze per il futuro, costruendo ponti tra scuola e altri contesti educativi.

I setting educativi territoriali sono l'esito della valorizzazione del capitale educativo di una comunità, che diviene quindi capacità educante orientata alla realizzazione dell'art. 29 della CRC: si tratta di costruire contesti educativi che permettano alle ragazze e ai ragazzi di stare bene a scuola, di percepirsi attori trasformativi della propria comunità e protagonisti della propria vita.

La costruzione di questi contesti educativi, per poter essere effettivamente efficace, deve però prevedere la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi: questi ultimi devono infatti essere messi nelle condizioni di avere consapevolezza delle proprie risorse, competenze e talenti; di avere l'opportunità di acquisire quelle conoscenze e abilità necessarie per realizzare pienamente le proprie potenzialità; di essere ascoltati e di poter agire come cittadini attivi nella propria comunità, scolastica e sociale, avendo accesso alle informazioni, agli strumenti, e a quanto è necessario per poter partecipare in modo consapevole.

Con questi obiettivi, si è lavorato sulle life skill per permettere alle ragazze e ai ragazzi di:

1. imparare a conoscere, o dimensione cognitiva. Questa dimensione include lo sviluppo di abilità come il problem solving e il pensiero critico, così come mette in evidenza la curiosità e il desiderio di migliorare la comprensione del mondo e degli altri;
2. imparare a fare, o dimensione strumentale. Questa dimensione riguarda come sostenere le ragazze e i ragazzi per mettere in pratica ciò che hanno imparato e come ciò che apprendono possa essere utilizzato nel mondo del lavoro. Significa anche *imparare a fare* in altri contesti sociali o di lavoro;
3. imparare a essere, o dimensione individuale. Questa dimensione considera l'apprendimento come supporto all'autorealizzazione, alla crescita personale e al self-empowerment;
4. imparare a vivere insieme, o dimensione sociale. Questa dimensione dell'apprendimento si riferisce all'educazione alla cittadinanza attiva e alla partecipazione. Si basa sull'approccio ai diritti con valori e principi democratici e di giustizia sociale e costituisce la base etica delle tre dimensioni dell'apprendimento (cognitivo, strumentale e individuale).

Partire dalla percezione di sé come *rights-holder* e dal proprio paesaggio educativo ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di riconoscere (e di riconoscersi) le competenze acquisite fuori dalla scuola; il processo di co-progettazione per una scuola aperta al territorio ha dato agibilità alle ragazze e ai ragazzi nella propria comunità educante; la sottoscrizione del patto educativo di comunità, simbolo di un impegno collettivo con tutti gli attori della comunità (genitori, docenti, istituzioni, agenzie educative, terzo settore, aziende, ecc.), li ha resi consapevoli del proprio potere trasformativo e di influenza.

1.3. La comunità educante intenzionale

Con *Lost in Education* si è voluto, quindi, sperimentare processi di empowerment che, partendo dalle ragazze e dai ragazzi, attivassero comunità educanti, dove più attori scelgono di agire per un obiettivo comune – il contrasto alla povertà educativa –, mettendo insieme e condividendo competenze, strumenti, significati e azioni.

Fare progettazione sociale in un'ottica di empowerment di una comunità è un percorso che richiede cura delle relazioni, capacità di ascolto e disponibilità a mettersi ai margini. Lavorare con le risorse di un luogo,

valorizzandole, è un processo intenzionale per favorire lo sviluppo di «comunità competenti» (Iscoe, 1984)¹⁷. Partendo dai punti di forza e dalle risorse – talora non riconosciute – di un luogo o di una comunità, si lavora affinché siano mobilitate e messe a sistema, agendo quindi sulla consapevolezza, motivazione e autostima e aumentando l’insieme di possibilità e alternative per costruire collettivamente un bene comune. Piuttosto che concentrarsi su ciò di cui la comunità ha bisogno, lo sviluppo della comunità parte da attività e risorse già disponibili e li valorizza.

La sperimentazione in *Lost in Education* di metodi e strumenti pensati secondo un *asset based community development*¹⁸, ha permesso di individuare alcuni punti fondamentali nel processo di attivazione di comunità educanti intenzionali:

- ognuno/a ha una propria capacità educante, che può essere valorizzata e attivata;
- ciò che fa comunità sono le relazioni, forti o deboli e orizzontali o verticali: è necessario riconoscerle, costruirle, interconnetterle e mantenerle;
- le ragazze e i ragazzi sono al centro della comunità educante, in quanto *rights-holders* – portatori di diritti;
- una comunità educante *si fa*, ovvero è composta da una serie di processi che hanno uno starter che funge da lievito e che, come la massa per fare il pane, ha bisogno di ingredienti specifici e di un luogo, una temperatura e un tempo adeguato;
- va individuata la motivazione che possa portare all’azione, partendo dalle biografie e dalle esperienze, sia che si parli di singoli individui che di enti e associazioni;
- va praticato l’ascolto attivo, basato sulla fiducia e sulla costruzione di relazioni;
- è necessario un approccio maieutico, consistente nel fare domande generative e cercare collettivamente le possibili risposte;
- coinvolgimento attivo e «costruzioni di ponti»¹⁹ sono due elementi essenziali.

17. Iscoe I., Harris L.C. (1984), *Social and community interventions*, «Annual Review of Psychology», 35, pp. 333-360.

18. Kretzmann J., McKnight J. (1993), *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*, Evanston, Illinois: Institute for Policy Research, Northwestern University.

19. «Dell’importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera», un prestito (una eredità) di Alexander Langer, tratto da «Dieci punti per l’arte di vivere insieme», del 1° marzo 1994, scritto durante la guerra nella ex Jugoslavia.

Una comunità educante intenzionale, quindi, prevede una governance (community management) dei processi di comunità: una gestione che sia inclusiva, equa e partecipativa, attenta al respiro del gruppo e costantemente in ascolto; capace di esplicitare sin da subito e chiaramente le premesse e fornire gli strumenti per favorire una partecipazione ampia, informata e consapevole; pronta a leggere la complessità e ad agire in modo sistemico.

1.3.1. *Il community management*

Il community management è orientato, quindi, non solo a favorire connessioni, ma ad agire con una visione strategica e di cambiamento sistemico.

Per fare ciò, nella sperimentazione di *Lost in Education* sono state introdotte delle figure professionali specifiche con l'intenzione di costruire comunità educanti in un'ottica di empowerment sociale:

- il community manager;
- l'educatore;
- il life skill coach.

Ciascuno di questi professionisti ha ricoperto ruoli differenti²⁰:

- a) il community manager ha avuto la funzione di: governare e gestire le relazioni di comunità; facilitare la costruzione della mappa di comunità, identificando i principali attori del territorio e favorendo le connessioni tra loro; creare spazi/setting di confronto e condivisione tra ragazze e ragazzi, docenti e famiglie, attori della comunità; creare strategie che valorizzino le risorse del territorio, ponendo il focus su quelle di cui la comunità già dispone; promuovere il processo di empowerment, facendo emergere le competenze educative degli attori della comunità e rafforzando la loro riconoscibilità come educanti; individuare e valorizzare il ruolo dei presidi territoriali ed educativi. Elemento caratterizzante è una pregressa esperienza di animazione territoriale e processi partecipativi, così come la conoscenza della comunità di riferimento;
- b) l'educatore, nella funzione di *child-rights specialist*, è stato colui o colei che ha tenuto la barra dritta rispetto a quanto sancito nella Convenzio-

20. Job description costruite ad hoc per *Lost in Education*.

ne sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) – in particolare, sviluppando e facilitando percorsi educativi che avessero come riferimento l'art. 12 (diritto all'ascolto) e l'art. 29 (diritto all'educazione) della CRC;

- c) il life skill coach, a supporto delle ragazze e dei ragazzi più fragili, è stato la figura esperta introdotta nel gruppo classe con la funzione di sviluppare piani individuali di life skill coaching e di guidare la ragazza e il ragazzo alla scoperta dei propri talenti e competenze.

Queste tre figure hanno affiancato il docente referente della scuola partner, che è entrato a far parte dell'équipe territoriale che programma le azioni sul territorio, in un lavoro sinergico tra i diversi professionisti, sperimentando un processo di co-progettazione che ha caratterizzato l'azione nelle comunità di riferimento. Si è costituita, pertanto, una comunità di pratiche, mantenuta da interventi di supporto, confronto, cura delle relazioni: uno spazio di partecipazione e ascolto, in una relazione di scambio circolare tra nazionale e locale, puntellato da momenti di formazione specialistica a inizio progetto (workshop) e durante ogni ciclo scolastico.

La valorizzazione delle competenze dei singoli docenti in quanto professionisti dell'educazione è stato un punto di forza per garantire continuità e adesione al progetto da parte della scuola stessa. Aver voluto creare sin dall'inizio del progetto delle équipe territoriali multidisciplinari ha permesso di gettare delle forti basi di lavoro, che hanno garantito la prosecuzione delle attività in tutte le scuole e in ogni territorio anche durante l'emergenza sanitaria: tutte le équipe, infatti, hanno dimostrato una grande capacità di flessibilità e resilienza, sapendo rimodulare gli interventi in risposta alle nuove domande e bisogni emersi.

La motivazione, passione e competenza dei docenti e degli operatori che hanno scelto di entrare a far parte della comunità di pratiche di *Lost in Education* è stato un valore aggiunto nella realizzazione del percorso e ha restituito loro quel potere trasformativo che la professione dell'educatore può avere, anche in termini di comunità locale.

1.3.2. *Comunità educante e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*

La comunità educante è una comunità che educa tutti, a prescindere dall'età, e che attraverso la solidarietà, i confronti e i dibattiti contribuisce a rafforzare l'idea di educazione come diritto. È un gruppo di persone che si educano reciprocamente e che aiutano piccoli e grandi che hanno bisogno, si lavora insieme per

migliorare la società. La comunità educante è un progetto comune per avere un futuro. Della comunità educante fanno parte le nostre famiglie, la nostra scuola, le nostre associazioni sportive e culturali e tutte le persone che si occupano di noi. Ma ne facciamo parte anche noi, quando aiutiamo ad esempio i fratellini più piccoli nei compiti o i nostri genitori a casa, oppure quando a scuola aiutiamo i nostri compagni o gli insegnanti a sensibilizzare i compagni/e che si applicano di meno distraendosi spesso²¹.

Partire dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi è un ribaltamento della prospettiva e interroga fortemente le modalità con cui si costruiscono le politiche e gli interventi che li riguardano. È una sfida e un cambio di paradigma.

Sebbene da diverso tempo in Italia si lavori su metodi e strumenti per garantire la piena partecipazione delle ragazze e dei ragazzi nei processi che li riguardano, nelle osservazioni conclusive del Comitato ONU (2019), che monitorano gli impegni presi dal nostro Paese per dare attuazione ai contenuti della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), tra i punti critici evidenziati viene richiamata «l'importanza di far partecipare i minorenni in tutte le decisioni che li riguardano e di istituzionalizzare tale coinvolgimento»²².

Anche in risposta a queste richieste, nel percorso di preparazione dell'ultimo Piano nazionale infanzia e adolescenza adottato nel gennaio 2022²³, per la prima volta l'Osservatorio nazionale ha promosso una consultazione online sui temi del Piano²⁴ a cui hanno partecipato ragazze e ragazzi fra i 12 e 17 anni di età e i cui esiti sono stati tenuti in conto nella definizione del documento. Per le ragazze e i ragazzi coinvolti «la partecipazione si declina principalmente nella possibilità di esprimere le proprie idee sulle decisioni che li riguardano (34%), nella libertà di fare ciò che si desidera insieme agli altri (34%), nella possibilità di non essere esclusi (32%)». Ma identificano come partecipazione anche «il sentimento di appartenenza a un gruppo/comunità (22%), la consapevolezza che il proprio pensiero e le proprie azioni possano cambiare le cose (18,6%),

21. Definizione elaborata dalle ragazze e dai ragazzi dell'IC di Selargius (CA).

22. Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia (2019). Per approfondimenti, si rimanda al sito web del Comitato italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus: www.unicef.it/pubblicazioni/osservazioni-conclusive-comitato-onu-2019/.

23. 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023. Educazione, Equità, Empowerment.

24. In questa occasione, l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza ha predisposto delle linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi: https://famiglia.governo.it/media/2573/idi_rapporto-partecipazioni_211207.pdf.

la possibilità di condividere la responsabilità delle decisioni che si prendono (10,2%)»²⁵.

Colpisce che le voci relative alla percezione di sé come attore trasformativo e corresponsabile dei cambiamenti voluti siano quelle con le percentuali di scelta più basse, evidenziando come manchi da parte delle ragazze e dei ragazzi un riconoscimento del proprio «senso di influenza o di empowerment», ovvero la consapevolezza del proprio *potere* per raggiungere il risultato desiderato e il proprio *engagement* in processi collettivi.

In *Lost in Education* abbiamo sperimentato il potere trasformativo che hanno processi partecipativi che includono le ragazze e i ragazzi e la loro capacità di attivare la comunità; ma anche quali siano gli ostacoli, in primis burocratici, nonché le resistenze anche culturali con cui bisogna fare i conti quando si vuole fare partecipazione in una ottica di empowerment.

Per raggiungere questo risultato, si è lavorato sin da subito nel riconoscere alle ragazze e ai ragazzi il ruolo di pontieri tra scuola e comunità educante, proprio con l'intenzione di generare in loro la consapevolezza del proprio senso di influenza e rendere agibili gli spazi collettivi che riguardano il loro processo educativo.

In questo senso sono di aiuto le parole di Marco dell'IC Mario Novaro di Imperia²⁶, che ha partecipato alle attività di *Lost in Education* durante tutti i tre anni della scuola media:

Sin da subito avevamo un bisogno comune: creare rapporti di amicizia e socializzare, partendo dalla nostra classe e coinvolgendo anche le altre classi. *Lost* ci ha aiutato a fare ciò. Andava tutto bene finché non è arrivato il Covid. Ci siamo ritrovati chiusi nelle nostre stanze, senza nessun amico vicino. Anche in questo caso il progetto ci venne in aiuto, per sentire meno quella solitudine e quella paura che ci attanagliava. Uscimmo dal lockdown con una nuova consapevolezza: capimmo che quello che ci era accaduto era stato terribile. La mappa di comunità ci ha permesso di conoscere anche altri luoghi che non conoscevamo, mettendo in rete i punti di tutte le ragazze e tutti i ragazzi: scoprire nuovi luoghi dove ci si poteva incontrare. Ognuno ha messo a disposizione della comunità ciò che sapeva fare: c'è chi sapeva scrivere, chi sapeva usare il computer, chi sapeva disegnare. Eravamo una comunità multietnica che permetteva un confronto tra di noi. Ognuno poteva essere ciò che è, mettendo a disposizione i propri talenti. La firma del patto educativo di comu-

25. Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), Diritti, priorità d'azione e pandemia: le opinioni delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 27.

26. Intervento all'incontro nazionale su "I patti educativi di comunità nel processo di cambiamento della scuola", organizzato dalla Rete EducAzioni il 13 ottobre 2021 (www.educazioni.org/).

nità non è un processo concluso, ma è l'avvio di un nuovo percorso. Siamo noi i cittadini del futuro e abbiamo le capacità per poter intervenire e cambiare ciò che non funziona. Il patto è solo un pezzo di carta, la cosa importante è il patto che avevamo già stretto tra di noi, decidendo di essere una comunità, decidendo di impegnarci affinché nessuno si sentisse escluso, così che tutti potessero sviluppare il proprio capitale umano. Il progetto ha regalato gioia a noi: perché non estendere questa gioia anche ad altri?

Diversi sono stati gli strumenti utilizzati per attivare questo processo. Le mappe di comunità educante sono state solo il primo step: avviate nell'anno scolastico 2018/2019, sono state portate a conclusione durante l'anno scolastico 2019/2020, nonostante la pandemia e il primo lockdown. La mappatura è un processo partecipato che parte dallo sguardo delle ragazze e dei ragazzi sulla propria comunità e permette di disegnare il loro paesaggio educativo: si tratta di mettere al centro le conoscenze e le biografie delle ragazze e dei ragazzi come risorsa per far emergere il capitale educativo di una comunità e riconoscerlo, in uno scambio tra pari. La possibilità di veder riconoscere le proprie esperienze come *rilevanti* nella propria comunità, infatti, ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di acquisire una maggiore consapevolezza della propria storia personale; inoltre, conoscere le esperienze condivise dai compagni e dalle compagne, dai genitori, dai loro pari, ecc., visualizzate nelle mappe online, ha dato loro accesso a nuove opportunità educative, talora anche di prossimità, ma fino a quel momento sconosciute o non apprezzate.

Le ragazze e i ragazzi hanno avuto la possibilità, inoltre, di riflettere e confrontarsi su che cosa è comunità, che cosa è educante, quali sono gli spazi percepiti come educativi, ecc., in un contesto di ascolto e valorizzazione delle esperienze di ognuno e ognuna: brainstorming, interviste, visite sul campo, utilizzo di strumenti digitali (google maps, gaming, ecc.) e di altre metodologie legate alla didattica attiva hanno facilitato questo lavoro.

Il confronto tra le ragazze e i ragazzi e gli attori della comunità durante il lavoro di mappatura ha attivato:

- un processo di riconoscimento reciproco tra contesto educativo formale (la scuola) e contesti informali e non formali;
- una consapevolezza di ciò che è educante da parte delle ragazze e dei ragazzi che, attraverso le schede «Diritti» e «Conoscenza e Abilità», hanno potuto fare un'analisi collettiva di ciò che c'era nella propria comunità, in termini di presidi e opportunità educative, e di ciò che mancava;

- la percezione della propria capacità e responsabilità educativa, da parte degli attori mappati.

Il primo lockdown (marzo 2020), con le relative misure di contenimento del contagio da Covid-19, si è innestato sul lavoro di mappatura in corso e ha cambiato completamente il paesaggio abitato dalle ragazze e dai ragazzi, costretti dentro la propria casa a vivere relazioni a distanza tramite le tecnologie. Questo mutamento repentino del contesto ha aumentato la consapevolezza dell'importanza di quegli spazi di socialità improvvisamente non accessibili e percepiti come rischiosi. In quel momento le mappe sono cambiate e si sono aggiunti nuovi luoghi (la mia sedia, la mia camera, il video, ecc.), nuove relazioni (la mia famiglia, il mio cane, ecc.) e nuove consapevolezze anche sulle proprie competenze e capacità di resilienza.

Sono state realizzate 18 mappe di comunità educante (visibili al link <http://lostineducation.unicef.it/>) e sono stati mappati più di 700 punti attore, rendendo visibili, così, i paesaggi educativi degli adolescenti della comunità di *Lost in Education*.

Partendo da un capitale educativo così arricchito, si è quindi lavorato per valorizzare tali risorse e includerle in un progetto di futuro post-pandemia. I setting educativi territoriali hanno avuto questo obiettivo: possono essere definiti come un lungo lavoro di co-progettazione durante il quale le ragazze e i ragazzi, partendo dalle loro istanze, hanno co-costruito con gli attori della propria comunità educante una scuola aperta al territorio. Il percorso è stato caratterizzato da diversi step:

- l'agenda del futuro delle ragazze e dei ragazzi;
- i forum territoriali;
- i laboratori di co-progettazione di comunità;
- la stesura e firma dei patti educativi di comunità;
- la realizzazione dell'azione simbolo della scuola aperta alla propria comunità educante.

L'Agenda del futuro delle ragazze e dei ragazzi, elaborata dalle classi nei primi mesi dell'anno scolastico 2020-21, è stato un esercizio fortemente voluto per poter restituire loro una possibilità di re-immaginare un futuro, come azione positiva post-lockdown²⁷.

27. Quando si è programmata tale azione non si poteva immaginare che l'emergenza pandemica potesse continuare così a lungo ed essere ancora in atto oggi, mentre si scrive questo testo.

Le schede didattiche predisposte per tale attività sono state elaborate a partire dai risultati di un'indagine dell'UNICEF sul futuro post Covid-19 in Italia, che ha coinvolto quasi 2.000 adolescenti tra i 15 e i 19 anni provenienti da Nord, Centro e Sud del Paese, italiani e non, rappresentanti di diverse realtà sociali e culturali. Il manifesto *The Future We Want* (FWW)²⁸ ha rilevato la voce e la visione degli adolescenti, evidenziando l'impatto che l'emergenza sanitaria e l'isolamento sociale hanno avuto sulla propria vita nel presente e sulle proprie prospettive nel futuro. Le schede didattiche per l'Agenda del futuro ricoprono le varie aree tematiche riprese dal manifesto: benessere; relazioni sociali; famiglia, amici e comunità; sicurezza a casa; scuola e formazione professionale; salute; ambiente; digitale.

Alcune istanze delle ragazze e dei ragazzi, riportate nelle loro agende del futuro, hanno evidenziato come il coinvolgimento diretto e l'ascolto attivo fossero diventati ancora più urgenti a causa dell'emergenza sanitaria: l'esigenza di sentirsi al centro, quali protagonisti responsabili, della propria scuola e della comunità educante; la richiesta di maggiori opportunità di studio e lavorative, da sviluppare con i partner territoriali attraverso occasioni di confronto, ascolto e orientamento; la valorizzazione degli spazi intorno alla scuola e di prossimità, come luoghi della socialità.

Le stesse ragazze e gli stessi ragazzi si sono fatti portavoce dei propri paesaggi educativi e delle loro Agende incontrando la propria comunità educante, ovvero coloro che facevano parte della mappa educativa (sindaci e altri rappresentanti istituzionali, genitori, docenti, referenti del terzo settore e delle imprese locali, ecc.) attraverso dei forum online, nel novembre 2020 e dunque in piena pandemia. Hanno avuto, in questo modo, la possibilità di avere voce e raccontare i percorsi, le attività e gli strumenti utilizzati per costruire le proprie mappe e agende, gli effetti della pandemia e le difficoltà legate alla didattica a distanza; le attese, le istanze e le aspettative per il futuro²⁹. I forum hanno rappresentato un'occasione per aumentare la conoscenza tra gli attori delle singole comunità e hanno per-

28. Il manifesto è stato realizzato grazie all'ascolto delle voci di 22 adolescenti – tra cui italiani, nuove generazioni, migranti e rifugiati – attraverso un processo partecipativo guidato da esperti dell'UNICEF. In una serie di focus group online, i partecipanti hanno scambiato i propri punti di vista e definito le aree tematiche prioritarie: benessere, relazioni sociali con famiglia, amici e comunità, sicurezza a casa, scuola e formazione professionale, salute, ambiente e digitale. Gli incontri sono risultati nella stesura di un sondaggio online pensato dagli adolescenti e rivolto ai loro coetanei. Dagli esiti del sondaggio, è nato il manifesto *The Future We Want*.

29. Sono stati realizzati 15 forum, visibili sul canale YouTube di UNICEF Italia (www.youtube.com/playlist?list=PLmwSIbE4p3ibAGff4EfwY8C-tamJGIWc).

messo di impostare i collegamenti strategici e operativi per intraprendere il successivo percorso di co-progettazione.

I laboratori di progettazione partecipata per l'attivazione della comunità educante sono stati l'occasione per le ragazze e i ragazzi di analizzare il paesaggio educativo emerso dalla mappatura partecipata; di elaborare collettivamente le priorità tra i propri desideri e visioni di futuro; di connettere tali prospettive con le risorse effettivamente a disposizione nelle loro comunità; di individuare punti di forza e di debolezza; di costruire una strategia collettiva, anche con il coinvolgimento degli attori della comunità, che potesse rendere possibili le azioni da loro considerate come prioritarie. È stato un processo di co-progettazione con la comunità scolastica e gli attori mappati per re-immaginare la propria comunità educante.

I patti educativi di comunità sono stati il naturale esito del lavoro di co-progettazione: le ragazze e i ragazzi hanno riportato in essi le proprie istanze e ne sono stati i primi sottoscrittori, insieme alla scuola (dirigenti), all'Amministrazione comunale (sindaci e/o assessori), ai rappresentanti dei presidi educativi non formali e informali (associazioni culturali, sportive, sociali, di genitori, imprese locali, parrocchie, biblioteche, ecc.)³⁰.

Con la firma dei patti educativi di comunità si è avviato un processo di attivazione della comunità educante per la realizzazione dell'azione simbolo della scuola aperta alla propria comunità, a chiusura di tutto il percorso. Bibliopoint, panchine tecnologiche, spazi della musica, percorsi di formazione tecnologica per gli adulti tenuti dalle ragazze e dai ragazzi e orti sociali ad alta tecnologia sono solo alcuni dei progetti pensati dalle ragazze e dai ragazzi e realizzati con le comunità educanti di *Lost in Education*.

1.3.3. *Comunità educante e le emergenze*

La pandemia ha creato un contesto di azione inimmaginabile e ha determinato un necessario adeguamento delle azioni del progetto (così come la sua durata). Eppure, nessuna scuola partner ha interrotto le attività nonostante i ripetuti lockdown e le misure di contenimento del contagio da SARS Covid-19.

Le scuole sono state messe al centro di un delicato sistema per poter garantire alle ragazze e ai ragazzi la continuità di una normalità di vita,

30. Al momento della pubblicazione di questo testo sono stati firmati 16 Patti educativi di comunità.

oltre che la possibilità di proseguire il percorso formativo sebbene con i limiti e le fatiche di una didattica a distanza. Questa situazione ha reso ancora più evidenti le disparità esistenti tra territori, nelle comunità e all'interno delle stesse classi, tra chi ha avuto la possibilità di accedere agli strumenti per la didattica a distanza e chi non solo non ha avuto questa opportunità, ma anzi si è dovuto confrontare con un futuro probabilmente più incerto e difficile. In particolare durante il primo lockdown (marzo-maggio 2020), abbiamo perso negli incontri online circa 287 ragazze/ragazzi, pari al 17% degli studenti coinvolti in quel momento nel progetto, con punte più significative negli Istituti Superiori e nelle scuole delle aree più marginali, dove ci si è confrontati con problemi strutturali di copertura internet e di disponibilità di strumenti digitali, che hanno fortemente influenzato la capacità delle scuole di attivare la DAD in tempi brevi. Nonostante queste difficoltà oggettive iniziali, le attività non si sono fermate e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi è stata sempre continuativa, riuscendo anche a recuperare chi si era sganciato inizialmente. La flessibilità delle azioni, centrate sulle ragazze e sui ragazzi e finalizzate a processi di attivazione collettiva, hanno permesso di riorganizzare le attività e di rispondere ai nuovi bisogni emersi – di isolamento, distanziamento sociale e disorientamento – che i minorenni hanno vissuto a causa del lockdown. Ma non solo: gli spazi online garantiti dalle scuole per poter proseguire con *Lost in Education* sono stati volutamente utilizzati anche come opportunità di una progettazione futura, che facesse sentire le ragazze e i ragazzi protagonisti della ricostruzione della propria comunità post emergenza.

Le attività sono state rimodulate sin dal mese di aprile 2020 con le finalità di:

1. creare spazi sicuri per le ragazze e i ragazzi, dove potessero esprimere liberamente le proprie emozioni e pensieri rispetto alla situazione di isolamento e distanziamento che stavano vivendo;
2. sostenere i genitori e le famiglie, talora sotto scacco per i mutati tempi del lavoro, gli spazi ristretti della quotidianità, le aspettative dei figli, le preoccupazioni per il futuro, anche economico, ecc.;
3. dare alle ragazze e ai ragazzi il ruolo di *costruttori* del post emergenza (da pontieri a *ricostruttori*) e rafforzare il capitale sociale attivato con il progetto.

Durante il primo lockdown si è potuto, quindi, costruire un nuovo contesto educativo virtuale, che ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di proseguire con il lavoro (nonostante l'emergenza) consentendo di raggiun-

gere due obiettivi: 1) costruire spazi sicuri di scambio e interazione; 2) mantenere le relazioni di comunità attivate con le mappe educative prima della pandemia.

L'esperienza della DAD e la decostruzione dei processi tradizionali del fare scuola, con in alcuni casi il ribaltamento dei ruoli tra docenti e discenti, ha modificato anche la percezione delle interconnessioni tra contesti educativi formali, non formali e informali. L'emergenza educativa legata alla pandemia, infatti, ha permesso di attivare sinergie positive tra dentro e fuori scuola e di ridefinire, negli «spazi sicuri delle ragazze e dei ragazzi», i bisogni educativi e i soggetti che potessero rispondere a tali richieste. Con il perdurare dell'emergenza sanitaria sono state inoltre attivate delle alleanze che potessero supportare la scuola nel garantire momenti di didattica in presenza. È il caso, ad esempio, dell'IC Novaro di Imperia, dove è stato possibile proseguire le attività *senza che nessuno fosse lasciato indietro*, grazie all'utilizzo di spazi esterni messi a disposizione dall'associazione El Puerto della quale i componenti dell'équipe territoriale facevano parte. Ciò ha permesso di continuare a lavorare con tutte e tutti gli studenti, che hanno potuto partecipare ai lavori con i loro talenti³¹.

Una riflessione a parte riguarda l'esperienza in Liguria, dove ci si è confrontati anche con un'emergenza diversa da quella sanitaria e preesistente rispetto a quest'ultima: più volte, infatti, le attività sono state sospese a causa di allerte meteo che hanno portato alla chiusura delle scuole (a Genova, Arenzano, Busalla) o, come nel caso di Badalucco (IM), ad avere a che fare con situazioni estreme come l'alluvione dell'ottobre 2020, che ha distrutto parte del plesso dell'IC di Taggia con cui si stava lavorando.

Il perdurare dell'emergenza sanitaria e le misure adottate dal MIUR e dalle scuole per coniugare la sicurezza sanitaria con la necessità di assicurare il servizio di didattica in presenza hanno fortemente influenzato l'organizzazione del progetto. Dà pienamente riscontro a quanto è stato vissuto dalle ragazze e dai ragazzi (ma anche dagli operatori, dai docenti e da tutta la comunità educante) la metafora utilizzata nel Rapporto sull'impatto della pandemia nella vita di bambine, bambini e adolescenti del Centro di Ricerca UNICEF Innocenti, dove si descrive una «generazione di surfisti» che ha dovuto imparare a cavalcare l'onda anomala rappresentata dal Covid-19 che «ha travolto ogni adolescente nelle proprie

31. Per approfondimenti, è possibile visionare il video caricato su YouTube dal titolo "Lost in Education – Forum territoriale di Imperia – 16/11/2020".

giornate, abitudini, relazioni e nel proprio essere», con un conseguente forte impatto per tutti «anche se per alcuni l'effetto è risultato più devastante che per altri»³².

Con *Lost in Education* sono stati sperimentati strumenti didattici e di governance della comunità educante che hanno supportato questa sfida che le ragazze e i ragazzi hanno dovuto affrontare, «con le loro diverse tavole da surf (grandi o piccole, di buona o di scarsa qualità) e con la tecnica più o meno performante fino a quel momento acquisita»³³. L'opportunità fornita loro di avere spazi di ascolto e condivisione delle proprie emozioni e paure, di veder rimodulate le azioni mettendo al centro le loro esigenze e diritti (in un'ottica di inclusione e non discriminazione), di fare esperienza di co-progettazione di comunità e acquisire così le competenze per poter essere protagonisti attivi nella fase di ricostruzione post pandemia, di essere protagonisti dei patti educativi di comunità e quindi riconosciuti non solo come portatori di interessi (stakeholder) ma anche di diritti (*rights-holder*) nelle politiche che li riguardano, li ha fatti crescere e li ha resi consapevoli del proprio *potere di influenza* nella comunità di appartenenza.

«È dunque fondamentale che ci si accorga delle straordinarie risorse che questo gruppo di giovani ha messo in gioco finora per rinegoziare le proprie vite, per cambiarsi e migliorarsi, per capire come e cosa fare, quello che si è e che si potrà essere»³⁴: è questa la sfida che ci attende.

Bibliografia

- Banca internazionale per la ricostruzione e lo sviluppo/Banca Mondiale (2019), *Cambiamenti nel mondo del lavoro*, Gruppo della Banca Mondiale, Washington.
- Centro di Ricerca UNICEF Innocenti (2021), *Vite a Colori. Esperienze, percezioni e opinioni di bambine e ragazze sulla pandemia di Covid-19 in Italia*.
- Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus (2019), *Il silenzio dei NEET. Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, UNICEF Italia.
- Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia (2019), *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, Comitato Italiano per l'UNICEF e CIDU Edizioni, Roma.
- De Angelis M. (2017), *Omnia Sunt Communia: On the Commons and the Transformation to Postcapitalism*, Zed Books Ltd, London.

32. Centro di Ricerca UNICEF Innocenti (2021), *Vite a Colori. Esperienze, percezioni e opinioni di bambini e ragazzi sulla pandemia di Covid-19 in Italia*, p. 20.

33. Centro di Ricerca UNICEF Innocenti (*op. cit.*, p. 69).

34. Centro di Ricerca UNICEF Innocenti (*op. cit.*, p. 79).

- Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Frabboni F. (1989), *Il Sistema formativo integrato*, EIT, Teramo.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Iscoc I., Harris L.C. (1984), *Social and community interventions*, «Annual Review of Psychology», 35.
- Kretzmann J., McKnight J. (1993), *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*, Evanston, Illinois: Institute for Policy Research, Northwestern University.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano.
- Mottana P., Campagnoli G. (2018), *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Asterios, Trieste
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Orefice P., “Le stagioni dell’educazione permanente: dall’utopia della cité éducative ai modelli territoriali di formazione”, in Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *La formazione degli operatori locali. Un’esperienza di didattica territoriale*, Loffredo, Napoli, 1982.
- Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza (2021), *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza (2021), *Diritti, priorità d’azione e pandemia: le opinioni delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Sarracino V. (2006), “Ambiente Territorio Educazione. L’utopia della comunità educativa oggi”, in Strollo M.R. (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la comunità di domani*, FrancoAngeli, Milano.
- Sclavi M. (2002), *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Eleuthera, Milano.

2. Educare ai Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

di *Laura Simonetti*

2.1. La CRC: una sfida educativa da cogliere e realizzare

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child – CRC*), approvata all'unanimità dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, è il trattato sui diritti umani maggiormente ratificato al mondo e in 30 anni è stato determinante nel migliorare la vita di bambine, bambini e adolescenti. Ha ispirato i governi ad adottare nuove leggi e stanziare nuovi fondi per incrementare l'accesso delle bambine e dei bambini ai servizi e permettere loro di godere dei propri diritti. Ha contribuito a cambiare la percezione dell'infanzia e dell'adolescenza, garantendo a bambine/i e ragazze/i un nuovo protagonismo, introducendo per la prima volta il concetto del bambino quale titolare di diritti e non più unicamente oggetto di tutela e protezione. L'UNICEF da sempre sostiene le istituzioni e tutti gli enti e le realtà preposte all'educazione degli under 18 nel privilegiare questo trattato non solo come importante testo giuridico da conoscere e far conoscere, ma soprattutto come portatore di linee guida operative a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il progetto *Lost in Education*, proprio per questo assunto metodologico, utilizza in ogni sua azione strategie che concorrono a favorire la realizzazione e l'applicazione dei diritti sanciti dalla CRC; ha infatti come finalità quella di tutelare il diritto al benessere e all'educazione di ragazze e ragazzi, prevenendo fenomeni di abbandono e dispersione scolastica e attuando un percorso di progettazione partecipata che vede al centro il superiore interesse degli studenti e delle studentesse coinvolte. Inoltre, vuole realizzare un dialogo con istituzioni e società civile, affinché diritti inalienabili quali il diritto alla non discriminazione, alla salute, all'identità, all'educazione, al gioco, all'ascolto, alla partecipazione e alla protezione da qualsi-

asi forma di violenza siano alla base dei modelli culturali ed educativi che tutti i territori coinvolti nel progetto assumeranno come propri al termine dell'esperienza.

Quella che viene definita *Child Rights Education*¹ (CRE) ha infatti come finalità quella di attivare canali di informazione ed educazione significativi che aiutino le ragazze e i ragazzi a realizzare tre grandi obiettivi: conoscere i propri diritti, adoperarsi perché questi siano rispettati e attivarsi affinché tutti i minorenni possano godere degli stessi diritti.

Nelle progettazioni educative svolge un ruolo fondamentale, poiché indica alla scuola e a tutti gli attori della comunità educante non solo obiettivi e priorità, ma una specifica strategia che solo attraverso un'ampia formazione può essere realizzata e declinata nelle varie esperienze didattiche.

A tutti i docenti e gli operatori di *Lost in Education* è stato proposto l'approccio metodologico che deriva proprio dalla CRE e che garantisce l'attuazione di tutti e tre gli obiettivi della stessa, ovvero il *Child Rights Approach* (CRA). Questo consiste in una strategia operativa che mantiene il focus delle singole azioni sulla ricaduta che queste hanno in termini di tutela dei diritti delle ragazze e dei ragazzi.

Il *Child Rights Approach* è infatti un metodo che:

1. promuove la realizzazione dei diritti dell'infanzia, come stabilito nella CRC e in altri documenti internazionali sui diritti umani;
2. utilizza le norme e i principi della CRC e di altri documenti internazionali sui diritti umani per orientare comportamenti, azioni, politiche e programmi (in particolare: la non discriminazione; il miglior interesse del minore; il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo; il diritto a essere ascoltato e preso sul serio; il diritto del bambino a essere guidato nell'esercizio dei suoi diritti da parte di genitori e dei membri della comunità, in linea con le capacità in evoluzione del bambino);
3. sviluppa nei minorenni, in quanto detentori di diritti, la consapevolezza di questi ultimi e la capacità di adempiere alle proprie responsabilità nei confronti degli altri minorenni.

Per raggiungere questi obiettivi vengono proposti degli indicatori specifici i quali, grazie ad alcune domande di approfondimento, aiutano ad effettuare un'attenta analisi delle esperienze proposte alle ragazze e ai ragazzi per essere certi che queste garantiscano il più alto livello di aderenza alla CRC.

1. Per approfondire: *Indicatori per realizzare il Child Rights Approach* (1624371703-childrightsapproach.pdf (datocms-assets.com)).

Per comprendere meglio questa metodologia, riportiamo alcune delle domande che compongono il CRA:

1. *contesto globale*: questa iniziativa promuove in modo proattivo la realizzazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, come stabilito dalla CRC e da altri documenti internazionali sui diritti umani? (Deve contribuire direttamente, non solo parzialmente, alla realizzazione dei diritti dei minorenni);
2. *riferita a coloro che devono essere i garanti dei diritti*: questa iniziativa aiuta a rafforzare la capacità di coloro che devono assicurare la tutela dei diritti di adempiere ai loro compiti?;
3. *riferita ai detentori dei diritti*: questa iniziativa aiuta a rafforzare la capacità delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi in quanto titolari dei diritti di rivendicare i propri diritti?;
4. *attenzione ai 4 principi fondamentali della CRC*: questa iniziativa contribuisce positivamente (e quindi non nuoce) alla tutela del diritto delle bambine e dei bambini alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo? Questa iniziativa garantisce la non discriminazione di qualsiasi bambina/o o gruppo di bambine/i? Questa iniziativa tiene conto del superiore interesse delle bambine e dei bambini?;
5. *riferito alla comunità educante*: sono coinvolte le famiglie e tutte le componenti della comunità educante?;
6. *partecipazione*: Tutte le bambine e tutti i bambini sono in grado di partecipare in modo etico e significativo?;
7. *sostenibilità ed etica*: l'iniziativa è dotata di risorse adeguate, sostenibili ed etiche?

Ognuna di queste domande è declinata in sotto indicatori che aiutano a comprendere come ciascuna di queste attenzioni possa essere realizzata. Riportiamo, ad esempio, quelli riferiti alla *partecipazione*:

- questa iniziativa è stata proposta da adulti, bambine/i o adulti e bambine/i insieme (di chi è stata l'idea)?;
- in che misura e con quali modalità le bambine e i bambini sono stati consultati e coinvolti nella pianificazione, nell'attuazione, nel monitoraggio e nella valutazione?;
- tutte le bambine e tutti i bambini hanno avuto uguale possibilità di partecipazione, con particolare riguardo alle bambine e ai bambini vulnerabili e ai più emarginati ed esclusi come le bambine e i bambini con disabilità e i bambini appartenenti a minoranze?;
- la partecipazione delle bambine e dei bambini a questa iniziativa è conforme agli standard e alle linee guida etiche? (privacy);

- in che modo questa iniziativa contribuisce a creare un cambiamento della realtà e alla creazione/rafforzamento di meccanismi, processi e spazi in cui le bambine e i bambini possono parlare ed essere ascoltati nel breve, medio e lungo termine?

Tutte le attività del progetto *Lost in Education* sono immaginate attraverso la metodologia del CRA, proprio per essere certi che vengano offerte esperienze che aiutino bambine/i e ragazze/i a maturare la consapevolezza di sé e l'autostima, la motivazione, la capacità di giudizio e il senso critico, attraverso una reale partecipazione e coinvolgimento. Si tratta infatti di una proposta aperta, flessibile, quindi co-progettata dagli studenti in ogni territorio in cui la strategia finale non è decisa aprioristicamente, ma è lasciata nelle mani delle *officine territoriali* del progetto affinché possa davvero essere rappresentativa e rispondente alle istanze delle singole situazioni.

È necessario che ogni proposta rivolta agli under 18 sia in grado di adeguarsi alla rapidità delle trasformazioni che caratterizzano le nostre società, oltre che alle situazioni di difficoltà che eventualmente possono crearsi. Per un'azione di cura delle fragilità sociali e di contrasto alla povertà educativa, accentuatesi con la pandemia, si rendono necessari sia consapevolezza che impegno condiviso da parte di tutte le componenti della comunità: obiettivi che il progetto conteneva in sé ancora prima che si verificasse l'emergenza e che, attraverso la lente dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, risultano ancora più possibili da realizzare.

2.2. L'art. 29 della CRC

La portata rivoluzionaria della CRC è già stata approfondita nella sezione dedicata ai suoi aspetti innovativi, primo tra tutti quello di essere portatrice di una riflessione sull'infanzia che, per la prima volta nella storia, riconosce i minorenni come portatori di diritti e non come oggetto delle cure e delle azioni di terzi.

Per comprendere quanto questo strumento sia stato rivoluzionario in campo educativo è però necessario approfondire la riflessione prendendo in esame anche un altro elemento di novità specifico contenuto all'interno dell'art. 29 della Convenzione.

Questo articolo, spesso sintetizzato in “le finalità dell'educazione”, non solo enuncia quali sono gli obiettivi strettamente operativi della stessa, ma li connette in maniera stringente e funzionale alla promozione del valore più profondo della stessa Convenzione: la dignità umana in-

nata in ogni bambino, bambina e adolescente. Le finalità dell'esperienza di apprendimento sono infatti inserite all'interno di una cornice di portata maggiore, in quanto ritenute le principali componenti del processo di tutela della dignità di ogni essere umano minorenne, oltre che dei suoi diritti. Entrando nel dettaglio del testo, infatti, questo articolo non solo aggiunge al diritto all'educazione riconosciuto nell'art. 28 una dimensione qualitativa, ma insiste sulla necessità che l'educazione sia incentrata sull'individuo affinché siano fornite a ciascuno, così come espresso nel Commento Generale n. 1 del Comitato ONU, «le capacità che gli permettano di affrontare la vita, potenziare le sue capacità al fine di godere appieno di tutti i diritti umani [...] l'obiettivo che si intende raggiungere è porre il bambino nella condizione di sviluppare le sue attitudini, la capacità di apprendimento, la dignità umana, l'autostima e la fiducia in se stesso»².

Si delinea quindi un passaggio netto da una dimensione educativa ristretta e generica a un'educazione globale che ambisce a essere un fattore essenziale nella dimensione specifica dello sviluppo dell'individualità e dell'umanità del bambino.

Il progetto *Lost in Education* utilizza come premessa oggettiva la constatazione che la povertà educativa mina l'opportunità di realizzare le piene potenzialità delle ragazze e dei ragazzi, ovvero li priva del loro diritto di ricevere un'educazione di qualità che sia completa secondo l'ottica riportata dall'art. 29.

La riflessione su cui sono state costruite le singole azioni al suo interno mira quindi alla realizzazione delle piene potenzialità di un minorenne – in quanto ritenute un *bene comune* della comunità di appartenenza – e rende responsabili di questo processo tutti coloro che fanno parte della comunità in cui il ragazzo o la ragazza nasce, cresce e sviluppa la sua intera esistenza.

Come espresso nelle parole del Commento Generale n. 1, dove si afferma che «L'educazione deve essere finalizzata anche ad assicurare che il bambino acquisisca quelle capacità essenziali che gli permettano di affrontare la vita e che nessun bambino concluda la scuola senza aver acquisito le capacità di fronteggiare le sfide che la vita presenta», all'interno di *Lost in Education* sono stati individuati come obiettivi principali il raggiungimento da parte di alcuni alunni e alunne ritenuti più a rischio di disper-

2. Il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza emana regolarmente la sua interpretazione del contenuto delle norme sui diritti umani nella forma di Commenti Generali. Il Commento Generale in questione è corrispondente al n. 1, «Le finalità dell'educazione» (17 aprile 2001).

ne e insuccesso scolastico delle cosiddette soft skill, ovvero quelle abilità imprescindibili per lo sviluppo di una vita sociale costruttiva e positiva. La sfida che è stata accolta dai territori coinvolti dal progetto è proprio quella di dare importanza a tutto ciò di cui gli studenti sono portatori, cercando di metterlo in stretta connessione con ciò che scuola e società possono garantire, allargando questo ventaglio di possibilità e aprendo la scuola al mondo esterno dove ragazze e ragazzi dovranno poi costruire il proprio futuro.

La forte connessione tra scuola e territorio, che è presente in maniera trasversale in tutto lo sviluppo di *Lost in Education*, nasce proprio da questo assunto etico e sociale, ovvero che non può avverarsi la completa affermazione di nessun individuo senza che questo abbia realizzato un incontro, un dialogo e un'esperienza che lo metta in stretta relazione con il luogo che lo ospita. Le dinamiche che gli adolescenti si trovano ad affrontare in un momento estremamente delicato della crescita e della ricerca di un futuro sia esistenziale che professionale hanno bisogno di quanti più linguaggi possibili per poter trovare delle risposte. Di conseguenza, un progetto che mira alla realizzazione delle potenzialità delle ragazze e dei ragazzi non può non comprendere tutte le diverse realtà che, in quanto vicine a loro, sono da loro stessi riconosciute come significative e quindi coinvolte nelle loro esistenze.

Le mappe di comunità che hanno dato il via al progetto in ogni territorio sono state solo il primo passo per permettere questo allargamento dell'orizzonte educativo; sono state l'azione che ha garantito alle ragazze e ai ragazzi un'esperienza di indagine, ricerca e condivisione non solo di semplici luoghi di interesse, ma di individuazione collettiva di soluzioni e risorse utili a ciascuno.

Ogni percorso efficace finalizzato alla realizzazione delle finalità dell'educazione ha il compito di favorire il dialogo tra tutti gli attori educativi che, scelti in maniera condivisa dagli adolescenti, sono da loro riconosciuti e possono attivarsi per garantire sostegno e cure necessarie affinché nessuno di loro, soprattutto i più fragili, rischi di essere escluso da questo processo.

2.3. Ascolto e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi

Nell'11° Rapporto CRC, reso pubblico il 20 novembre 2020 in occasione della XXXI Giornata internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e presentato già in un periodo profondamente caratterizzato dall'emergenza Covid-19, si denuncia un significativo gap nella cultura

complessiva dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia³: si evidenzia infatti un mancato coinvolgimento delle bambine, dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi nella definizione delle politiche rivolte agli aspetti che li riguardano, a differenza di quanto prevede l'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Come illustra nel dettaglio il documento, bambine/i e ragazze/i – riconosciuti in quanto soggetti di diritto, portatori di idee, istanze e proposte *proprie* –, nonostante alcune buone prassi di ascolto e iniziative poste in essere principalmente in ambito associativo, rimangono spesso ai margini del dibattito che ha sostenuto e sostiene le politiche pubbliche come quello relativo al ruolo della scuola. Un dato che purtroppo ci restituisce importanti e seri elementi di preoccupazione in riferimento all'assenza di una cultura diffusa sui diritti e sull'ascolto e la partecipazione dei minorenni.

Risulta quindi ancora più significativo quello che è avvenuto prima e durante la pandemia nel progetto *Lost in Education* in merito proprio alla partecipazione delle ragazze e dei ragazzi coinvolti. Ascolto e partecipazione degli studenti sono i due assunti principali che caratterizzano la strategia della progettazione partecipata che il progetto fa propria in ogni singola azione. Durante il lockdown, ad esempio, questa dimensione è stata ancora più accentuata in quanto le ragazze e i ragazzi, nonostante le difficoltà oggettive di comunicazione e relazione che tuttora non sono definitivamente superate, sono stati i protagonisti degli *spazi sicuri* organizzati eccezionalmente nel periodo della prima chiusura delle scuole.

Ma affinché la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi non sia solo superficiale, il progetto ha dedicato una speciale attenzione e cura alla realizzazione della formazione dei docenti, che nei primi due anni è stata incentrata soprattutto sulla promozione di strategie partecipative oltre che sui principi educativi della CRC e della promozione del *Child rights-based approach*.

È attraverso la loro percezione che, come suggerito dalla Convenzione, prendono il via tutte le azioni che compongono questo progetto: le ragazze e i ragazzi sono protagonisti di ogni singolo passo, dalla mappatura della comunità in cui vivono fino alla progettazione della scuola aperta al territorio, passando attraverso ogni fase intermedia, i patti territoriali, i setting educativi; in ogni passaggio infatti sono chiamati a essere in prima fila per intercettare le possibilità che scuola e luogo in cui vivono possono offrire loro.

3. Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2020), *I diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza in Italia, 11° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza*, STR Press, Roma.

Appare quindi fondamentale dotare insegnanti e comunità educante di specifiche indicazioni su quali siano gli strumenti che aiutino a garantire ascolto e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi. *Lost in Education*, facendo propri gli strumenti metodologici utilizzati dall'UNICEF Italia, ha preso come riferimento alcuni documenti che da sempre accompagnano l'esperienza dell'educazione e della promozione ai diritti che UNICEF realizza nelle scuole italiane e non solo.

Sono state utilizzate le schede formative su «Come garantire l'ascolto di bambine e bambini, ragazze e ragazzi»⁴ che pongono l'accento su alcuni aspetti fondamentali per raggiungere questo obiettivo:

- trasparenza e chiarezza delle informazioni, affinché alle bambine, ai bambini e agli adolescenti siano forniti messaggi completi, accessibili, rispettosi delle diversità e appropriati all'età;
- volontarietà. Le bambine, i bambini e gli adolescenti non dovrebbero mai essere forzati a esprimere le proprie opinioni qualora non lo desiderino;
- rispetto delle opinioni delle bambine, dei bambini e degli adolescenti;
- formazione degli adulti, in quanto necessitano di preparazione per poter supportare un processo di ascolto che sia reale e privo di ogni forma di giudizio o addirittura manipolazione;
- protezione delle opinioni espresse nel caso in cui possano comportare dei rischi per le ragazze e i ragazzi.

Oltre a queste attenzioni è utile anche comprendere come la classe, vero centro del progetto di *Lost in Education*, possa essere un luogo in cui un clima di ascolto delle opinioni debba essere costruito in quanto non esattamente corrispondente alla percezione che studenti e studentesse hanno della scuola. Anche in questo caso è quindi necessario adottare delle specifiche azioni che possano aiutare la realizzazione di spazi di ascolto in aula vissuti e partecipati dalle ragazze e dai ragazzi.

Per facilitare la costituzione di spazi di ascolto in classe, è di fondamentale importanza l'attuazione di alcune regole/indicazioni:

- *sospensione del giudizio e della valutazione*: una condizione fondamentale per garantire i diritti alla libera espressione, all'ascolto e alla parteci-

4. Le schede formative in questione fanno parte del kit educativo *Non perdiamoci di vista*, prodotto da UNICEF Italia sul tema della prevenzione e del contrasto a bullismo e cyberbullismo e reperibili al seguente link: [1617023696-schede-formativefilmografiabullismo.pdf](https://www.unicef.it/1617023696-schede-formativefilmografiabullismo.pdf) (datocms-assets.com).

pazione. Per questo motivo è importante esplicitarla e chiedere a tutti (adulti e ragazze/i) attenzione e fiducia nell'efficacia di questa "regola";

- *capacità di mettersi in gioco*. Se desideriamo che le ragazze e i ragazzi esprimano la loro opinione, gli adulti devono essere i primi a farlo, ricordando che sono lì per loro e che la loro attenzione deve spostarsi da se stessi alle ragazze e ai ragazzi che hanno di fronte, all'insegna di un esercizio di decentramento;
- *abilità nel facilitare la discussione*, invitando tutte le ragazze e tutti i ragazzi a esprimere la propria opinione e sollecitando con discrezione e gentilezza chi mostra incertezze e resistenze. Rispettare le difficoltà e i tempi di ciascuno;
- *attenzione nel prendere spunto dal loro vissuto*, comunicando alle ragazze e ai ragazzi che le loro opinioni, ciò che sentono e che vivono, sono al centro dell'interesse.

In questo modo, esattamente come esplicitato nella CRC, i minorenni non sono ritenuti solo individui di cui è necessario tutelare gli interessi e i bisogni, ma attori trasformativi e decisivi nelle scelte che li coinvolgono.

Solo attraverso una reale esperienza in cui le ragazze e i ragazzi si sentono ascoltati e presi in considerazione questi possono elaborare consapevolezza e competenza della propria capacità di creare reti, delineare progetti ed esprimere opinioni, di essere capaci di presentare le loro idee ad adulti e di ricevere da loro risposte e possibili collaborazioni, ovvero realizzare tutte le azioni descritte dal progetto *Lost in Education*. Sono infatti loro stessi a individuare quali ritengono siano le risorse più utili per riabilitare la loro esperienza educativa e renderla più ricca e significativa, esattamente come dovrebbe essere ogni percorso didattico che mette i diritti al centro.

Nell'ultimo anno sono stati fatti importanti passi avanti dalle istituzioni nazionali in questo ambito. Sono state infatti rese note le «Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi» elaborate dall'intergruppo sulla partecipazione in seno all'Osservatorio sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁵. Questo documento sottolinea la necessità della dimensione della trasversalità del tema della partecipazione – oltre all'importanza che rappresenta nel definire uno stile di costruzione del pensiero e presa di decisioni per gli under 18 – e si pone come obiettivo quello di promuovere e migliorare la partecipazione inclusiva e sistemica dei minorenni a livello locale e nazionale.

5. Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Partendo dall'assunzione di consapevolezza che gli spazi in cui le ragazze e i ragazzi possono esercitare una reale partecipazione sono estremamente limitati nell'esperienza della nostra società, le Linee guida ne dichiarano con forza l'assoluta necessità:

La mancanza di opportunità costruttive in giovane età è un problema perché priva il mondo degli adulti e la società del potenziale generativo che bambine/i e ragazze/i possono offrire. Bambine/i e ragazze/i sono capaci di portare elementi di dialettica, confronto, innovazione e una spinta propulsiva che produce crescita per tutti. L'assenza delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi nei processi decisionali, nella costruzione della casa comune e nel disegnare scenari di futuro ammalia le istituzioni: la mancanza di ascolto nei processi decisionali degli adulti, lede un loro diritto⁶.

Lost in Education sostiene a pieno questa cornice di riconoscimento. Le ragazze e i ragazzi coinvolti nel progetto, infatti, non sono ritenuti soggetti da ascoltare a fini di consultazione: esattamente come espresso nelle Linee guida, sono infatti attori di trasformazione dei territori e quindi potenziali elementi di cambiamento. Il successo di questa esperienza dipenderà proprio dall'avverarsi di questa potenzialità, attraverso la trasformazione di un'ipotesi in un processo reale e tangibile.

Bibliografia

Gruppo CRC (2020), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 11° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, STR Press, Roma.

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, General Assembly Resolution 44/25 (www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf).

United Nations (2001), *General Comment No. 1: The Aims of Education (article 29)* (www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/general-comment-no-1-aims-education-article-29-2001#:~:text=%5B1%5D%20The%20education%20to%20which%20appropriate%20human%20rights%20values).

6. Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (*op. cit.*, p. 12).

3. Costruire le competenze

3.1. Imparare dalla/nella relazione di *Raffaele Mantegazza*

*Non c'è niente di più razionale che dare la vita
per i propri amici.*

Il dottor Spock di Star Trek

Un grave equivoco che spesso sorge quando si parla delle competenze relazionali ed emotive, le cosiddette life skill, e che purtroppo troviamo anche riportato in alcune proposte di legge, è considerarle come competenze non cognitive. Si tratta di un grave errore a livello psicologico e antropologico, una vera e propria trappola riduzionistica, perché ripropone in modo acritico la assurda ripartizione dell'essere umano in due aree: quella cognitiva e quella relazionale-affettiva, una concezione del tutto superata dagli approcci olistici. Ma sono soprattutto gli effetti concreti di questa terminologia e di questa concezione a essere molto gravi: si rischia di spaccare in due anche l'esperienza scolastica delle ragazze e dei ragazzi, svincolando del tutto la parte cognitiva da qualunque aggancio con i mondi vitali e profondi delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Si rischia dunque di dividere la scuola in due tempi, quello dell'apprendimento cognitivo e quello della relazione (e ovviamente sappiamo perfettamente che sarebbe sempre il secondo a essere sacrificato).

In realtà sapersi relazionare con gli altri, saper entrare in contatto col diverso, saper ascoltare se stessi, saper confliggere, sono competenze profondamente cognitive perché mettono in campo e sviluppano modelli di conoscenza non solamente razionali, ma nemmeno totalmente irrazionali; una conoscenza analogica e mimetica che ha estrema importanza per la

crescita globale delle nostre ragazze e dei nostri ragazzi e in generale per la capacità delle donne e degli uomini di orientarsi nel mondo.

Tutto questo equivoco porta poi a pensare che esistano esperti di competenze relazionali e affettive che possono occuparsi in maniera permanente di questo aspetto della vita e dell'apprendimento delle ragazze e dei ragazzi. In realtà questi esperti dovrebbero lavorare insieme agli insegnanti da un lato per sviluppare la capacità di questi ultimi di intercettare le dimensioni relazionali delle ragazze e dei ragazzi e di agganciarle ai contenuti che devono essere trasmessi; dall'altro per mostrare loro quanto sia necessario che tutto ciò che le ragazze e i ragazzi vivono al di fuori della scuola, nei contesti di apprendimento non formale e informale, possa trovare dentro la scuola un punto di gravitazione, uno spazio per la riflessione e la messa in asse delle esperienze di crescita e di apprendimento che vengono svolte altrove. Non nel banale e meccanico dispositivo di distribuzione dei crediti, ma attraverso l'attivazione di percorsi di riflessione su «che cosa, come e con chi ho imparato al di fuori della scuola». Questo non per riproporre l'assoluta centralità della scuola, ma per affiancarla con la sua specifica competenza alle altre agenzie educative; questa specifica competenza è la capacità di trasformare in una biografia (che è anche cognitiva) tutte le esperienze che un ragazzo e una ragazza compiono nella propria vita.

Il problema, dunque, non è banalmente «meno Dante e più relazione», ma semmai quale relazione mettere in atto per poter accogliere al suo interno anche Dante, quali rapporti positivi e fecondi intrattenere tra Dante, le ragazze e i ragazzi e gli insegnanti; come amare Dante per conoscerlo e conoscerlo per amarlo. Tutto questo comporta ovviamente una modifica sia della concezione pedagogica secondo la quale si impara con il cervello o addirittura con i neuroni, come se si stesse parlando della programmazione di computer, sia della strutturazione della scuola e delle sue rigidità soprattutto in termini di orario (come possiamo pensare che si debba amare Dante solo lunedì alle prime due ore e poi alla terza si passi ad amare il teorema di Pitagora?). Lo spezzettamento delle discipline costrette entro rigidissime gabbie orarie rende molto difficile la possibilità di conferire a ciò che si apprende il tempo necessario, che è anche tempo dell'innamoramento, della lenta acquisizione di alfabeti, della successiva possibilità di critica. Sviluppare le competenze trasversali significa prima di tutto osservare gli spazi e i tempi nei quali avvengono gli apprendimenti e soprattutto i corpi delle ragazze e dei ragazzi e degli adulti che in questi spazi e tempi si definiscono, spesso essendone giocati più che giocandoli, spesso essendone addirittura dominati, come se l'istituzione chiedesse sempre al soggetto di adattarsi ad essa e non fosse mai disponibile a un adattamento ai bisogni delle persone.

Parlare quindi di competenze relazionali e affettive significa in realtà introdurre un elemento di ridefinizione della relazione educativa, ma anche di tutta la struttura della scuola e dell'educazione. C'entrano dunque gli spazi, c'entrano i tempi, c'entra il modo in cui le persone si siedono, stanno in piedi, camminano, stanno fermi all'interno dell'aula o al suo esterno: c'entrano le pause, gli ingressi, le uscite, tutto ciò che quindi è stato eliminato attraverso l'esperienza della didattica a distanza e che probabilmente costituisce uno dei punti forti della strutturazione del dispositivo scolastico. Oggi, come quando Riccardo Massa scriveva uno dei suoi ultimi libri, è vero che «cambiare la scuola significa cambiarne il dispositivo».

In questo la scuola ha molto da imparare da tutto ciò che non è scuola: dallo sport, dalle esperienze di educazione all'aperto, dal tempo libero, dallo scoutismo, cioè da tutte quelle situazioni nelle quali sono i corpi delle ragazze e dei ragazzi a essere protagonisti delle loro relazioni, dei loro conflitti, dei loro amori. Queste esperienze non devono semplicemente essere analizzate o osservate o magari importate in qualche PTOF¹, ma devono essere oggetto di discussione e di narrazione da parte delle ragazze e dei ragazzi: il tutto nel rispetto della loro privacy e del loro desiderio eventuale di mantenere alcune aree al riparo dalla scuola, ma anche attraverso la stimolazione al racconto di sé come contributo per la propria crescita e soprattutto per quella degli altri delle altre.

Tutto ciò ovviamente è impensabile senza un adeguato e strutturato dispositivo di formazione degli insegnanti. Riccardo Massa sosteneva che la ricorsività delle pratiche educative è uno degli elementi di maggior resilienza da parte degli insegnanti nel distanziarsi dai modelli che hanno subito. Ricorsività significa sostanzialmente riprodurre in modo acritico e molto spesso non cosciente i modelli educativi e le azioni educative alle quali si è stati sottoposti. Detto in termini più chiari, significa che nessuno educa se non attraverso un confronto critico con il modo in cui è stato educato, e tutto ciò ovviamente ha profondamente a che fare con le relazioni, con gli affetti, con le emozioni, con le passioni e con la paura. Non è possibile dunque lavorare sulle competenze degli allievi se non si ragiona sulle proprie competenze di insegnanti, sui saperi disciplinari, sui saperi relazionali, sui saperi pedagogici, soprattutto sul modo in cui questi saperi sono entrati a far parte della nostra esperienza, sulle relazioni attraverso

1. Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) è un documento che presenta i servizi offerti dalla scuola, le scelte educative, i percorsi didattici, le soluzioni organizzative e operative adottate, le procedure di valutazione dell'offerta e dei risultati ottenuti secondo una previsione triennale.

le quali sono passate. I nostri maestri, buoni o cattivi che fossero, vivono dentro di noi: non siamo costretti a replicare le loro azioni, ma per non farlo occorre un elevato spirito critico, la capacità di imparare e di crescere che è tipica di ogni persona adulta e soprattutto di chi insegna.

In questo senso, i progetti di formazione di secondo livello devono profondamente riflettere sul fatto che proporre unicamente situazioni formative frontali agli insegnanti significa da un lato ignorare il profondo tesoro di esperienze che questi possono portare come contributo specifico, dall'altro riprodurre una situazione che purtroppo spesso è quella di classe, nella quale imparare significa semplicemente ascoltare qualcuno che parla o osservare un centinaio di slide. Permettere percorsi di formazione degli insegnanti nei quali l'attivazione personale, anche corporea, comunque esperienziale è al centro, significa poi chiedere agli stessi insegnanti non di applicare banalmente e meccanicamente lo stesso modello con le proprie ragazze e i propri ragazzi, ma di trarne consapevolezza per la quotidianità della relazione educativa a scuola.

Di conseguenza, le cosiddette life skill non sono semplicemente un'aggiunta o addirittura un'ulteriore disciplina nel già complesso e per certi versi incomprensibile intrico di ciò che ragazze/i dovrebbero apprendere a scuola; vanno considerati invece come una sorta di visore, una specie di decoder che permetta di capire come e quando e soprattutto perché le ragazze e i ragazzi imparano oppure non lo fanno. Tenendo sempre conto che, come dice il dottor Spock, il gesto di altruismo è il gesto più razionale, l'atto d'amore è l'atto più ragionevole che l'essere umano possa compiere: imparare tutto ciò all'interno di un'aula è un contributo fondamentale che la scuola può fornire alla crescita della democrazia.

3.2. Far emergere competenze nel settore educativo non formale e informale: le life skill in *Lost in Education* di *Andrea Tommasini*

Il tema della valorizzazione delle competenze all'interno del progetto *Lost in Education* è sempre stato in primo piano, sia in termini di emersione delle competenze che le ragazze e i ragazzi partecipanti già possiedono, sia per quanto riguarda quelle acquisite o potenziate nel corso del progetto. Si ritiene infatti che per partecipare attivamente alle attività proposte da *Lost in Education* sia importante valorizzare e far emergere i propri talenti per costruire e vedersi riconosciute quelle competenze necessarie al proprio progetto di vita.

La consapevolezza di partecipare a un progetto che mira a valorizzare gli apprendimenti prende forma con il lavoro di costruzione delle mappe di comunità educante, dalle quali emerge la potenzialità formativa dei territori per la costruzione delle competenze di un individuo, evidenziando i punti di *Conoscenze e abilità* (siano essi formali, non formali o informali) presenti. Conoscenze e abilità (assieme alle attitudini) sono gli elementi che costituiscono una competenza, che permettono di far interagire il *sapere* con il *saper fare*. Ogni città o paese risultano essere una miniera di luoghi, non formali e informali, in cui ampliare le proprie conoscenze e abilità (e, quindi, competenze) attraverso l'apprendimento esperienziale.

Il lavoro compiuto dalle e dai partecipanti di *Lost in Education* ha contribuito a far emergere il potenziale educativo e formativo delle comunità mappate, identificando i luoghi in cui vengono veicolate conoscenze e abilità, seguendo il principio indicato da Franco Frabboni delle *Aule didattiche decentrate* (Frabboni, 2006) secondo il quale scuola e territorio dovrebbero essere alleati nella formazione dei cittadini.

L'operazione, oltre a qualificare come *educante* l'operato delle realtà locali, permette ai frequentatori di riflettere sulle esperienze fatte e avviare il processo per la loro trasformazione in apprendimenti.

Secondo la teoria dell'*experiential learning* di David Kolb, «la conoscenza risulta dalla combinazione di afferrare e trasformare l'esperienza» (1984). L'esperienza concreta può produrre conoscenza²: rielaborare gli eventi vissuti e dare un nome alle attività compiute è condizione necessaria per interiorizzare ciò che si è imparato e inserirlo nel proprio bagaglio di competenze.

Elencare le attività compiute in un gruppo scout, così al corso di chitarra o al circolo ricreativo, significa prendere coscienza delle proprie conoscenze e abilità, rifletterci sopra e perfino valutarle. Quando affermo, ad esempio, di saper fare dei nodi, posso anche elencare quali nodi conosco, quali mi vengono meglio o quali proprio non mi riescono, quali sono i singoli utilizzi, quando è meglio usare un tipo di nodo piuttosto che un altro e così via.

Non è solo chi apprende però che può trovare utile consultare le mappe di comunità. Nel caso dei punti riconducibili ai contesti di apprendimento non formali, anche chi li gestisce può ricavarne informazioni importanti.

2. Il pedagogista Giorgio Reggio va addirittura oltre: ritiene l'apprendimento esperienziale talmente importante da definirlo «quarto sapere» (2011), che viene subito dopo le conoscenze (il sapere), le abilità (il saper fare) e le attitudini (il saper essere) e permetterebbe agli altri tre di svilupparsi.

Ai responsabili dei punti *Conoscenze e abilità* è stato implicitamente conferito un ruolo educativo (e una conseguente responsabilità) nella comunità. Un allenatore, un bibliotecario, un animatore, un vivaista, non vengono considerati solo esperti nel loro settore, impegnati a occuparsi di spiegare uno sport, consigliare libri, proporre giochi o raccontare come ci si prende cura di fiori e piante, ma sono anche visti come punti di riferimento da persone che li osservano e colgono stili di vita, modi di rapportarsi agli altri, di comunicare, di esprimere senso etico e tanti altri aspetti che concorrono a formare una persona a tutto tondo. Trovarsi inseriti in una mappa di comunità educante significa che qualcuno ha reputato il nostro agire come importante per la formazione dei cittadini di un dato contesto e che noi, come responsabili, dobbiamo prenderne atto e dare valore a questa sorta di investitura.

E nel caso dei contesti informali? I luoghi e le situazioni di apprendimento occasionale e spesso inconsapevole, attraverso i quali è possibile acquisire comunque conoscenze o abilità, possono dipendere dalla sensibilità del singolo o da condizioni che possono apparire difficilmente prevedibili e programmabili. Individuare e mappare questi luoghi e darne una connotazione educativa/formativa è stato un esercizio tanto complesso quanto importante da parte delle e dei partecipanti di *Lost in Education*, in quanto permette di scoprire valori e potenzialità dei luoghi nelle nostre città che risultano quindi caratterizzati e (ri)qualificati da valenze spesso sottovalutate o sconosciute.

Inserire nelle mappe di comunità educante strade, piazze, città e parchi significa puntare su di essi l'attenzione della cittadinanza. Scrivere che un ponte è considerato educante perché le ragazze e i ragazzi «imparano a stare assieme, a socializzare, imparano la storia del posto»³, o inserire una piazza perché «Le ragazze e i ragazzi imparano le regole dello stare insieme»⁴, significa segnalare all'amministrazione cittadina che quei luoghi sono importanti, che bisogna preservarli e valorizzarli.

Qualificare come educanti un fast food, un bar o un centro commerciale è un messaggio per i gestori, perché prendano coscienza che non gestiscono solamente dei punti vendita, ma anche dei luoghi che per qualcuno possono essere fonte di crescita e apprendimento. Qui le ragazze e i ragazzi imparano a rapportarsi con degli adulti che non siano loro parenti o insegnanti, a fare acquisti, a dare un valore al denaro e al lavoro degli altri, ma anche a rispettare le regole dei luoghi in cui si trovano.

3. Mappa di comunità educante di Genova:
<https://lostineducation.unicef.it/?q=node/651>.

4. Mappa di comunità educante di Marsala:
<https://lostineducation.unicef.it/?q=node/904>.

L'atto stesso di mappare i territori, inoltre, è stata un'occasione per esercitare (e potenziare) le competenze di cittadinanza dei partecipanti, i quali hanno dovuto attingere alle proprie conoscenze e formarsene di nuove per poi andare a rappresentare ciò che scoprivano o conoscevano delle loro città.

Generare e potenziare competenze di cittadinanza e per la vita è stato fin dal principio un elemento caratteristico del progetto *Lost in Education*, dal momento che anche essere cittadini attivi è qualcosa che si può imparare.

3.2.1. *Life skill. Le competenze per la vita*

Le attività promosse da *Lost in Education* sono state impostate in modo da intervenire sulle life skill, competenze per la vita, che mettono in grado l'individuo di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano nei diversi contesti della vita quotidiana.

Nel documento «Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa – A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills – Conceptual and Programmatic Framework»⁵, l'UNICEF individua 12 life skill che in parte riprendono e in parte integrano l'elenco redatto dall'OMS nel 1993⁶: creatività, pensiero critico, problem solving, cooperazione, negoziazione, prendere decisioni, autoconsapevolezza, resilienza, comunicazione, rispetto per la diversità, empatia, partecipazione.

A partire da questo elenco, si è cercato di evidenziare un parallelismo tra gli obiettivi fissati dall'articolo 29 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) che sancisce il diritto all'educazione e le life skill stesse, in modo da perseguire una certa coerenza tra obiettivi di progetto e competenze osservate. Da queste corrispondenze emergeranno le life skill ritenute effettivamente rilevabili nel corso del progetto *Lost in Education*.

5. UNICEF MENA Regional Office (2017), «Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills», United Nations Children's Fund.

6. Dall'OMS, nel 1993: 1) la capacità di prendere decisioni (decision making); 2) la capacità di risolvere problemi (problem solving); 3) la creatività; 4) il senso critico; 5) la comunicazione efficace; 6) la capacità di relazionarsi con gli altri; 7) l'autocoscienza; 8) l'empatia; 9) la gestione delle emozioni; 10) la gestione dello stress.

Tab. 1

<i>Obiettivi art. 29 CRC</i>	<i>Life skill</i>
a) Favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo, nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità	Pensiero critico Comunicazione efficace
b) Sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite	Pensiero critico Partecipazione
c) Sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua	Pensiero critico
d) Preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona	Problem solving Cooperazione Partecipazione Pensiero critico Comunicazione efficace
e) Sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale	Pensiero critico Partecipazione

3.2.2. *Riconoscere le competenze*

Riconoscere una competenza non è un'azione semplice.

La valutazione di una competenza risulta una questione cruciale e problematica, poiché ci si trova ad assegnare un valore all'intangibile. [...] Il problema di base è proprio come raccordare un'esperienza di apprendimento soggettiva, che coinvolge in profondità stati emotivi e cognitivi del singolo, con la necessità di avere formulazioni omogenee e standardizzate della competenza come linguaggio di dialogo e scambio inter e intra soggettivo nel mondo della scuola e dell'università e nel mondo del lavoro. Il riconoscimento e la valutazione della competenza appaiono quindi come processi che coinvolgono una pluralità di attori, quali soggetti istituzionali, imprese e portatori di interessi e persone che agiscono la competenza, e richiede nuove alleanze e nuove negoziazioni tra tali attori (Serbati, 2014).

Per poter riconoscere e valutare le competenze in diversi contesti formativi (formali, non formali e informali) c'è bisogno di processi e strumenti dedicati, che richiedono molto tempo, così come di professionalità specifiche⁷, impossi-

7. Si veda, ad esempio: Serbati A. (2014), *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Pensa MultiMedia, Lecce.

bili da attivare in un contesto come quello di *Lost in Education* dati il tempo a disposizione e l'alto numero di partecipanti.

La letteratura (Serbati, 2014) ci propone strumenti quali il bilancio o il portfolio di competenze, che si basano su una lunga autoriflessione da parte di chi vuole vedere le proprie competenze validate anche con l'aiuto di un counselor e presuppongono la produzione di evidenze che provino l'effettivo possesso della competenza.

All'interno di *Lost in Education* ci siamo dovuti porre la questione di rendere il riconoscimento delle life skill affrontabile da parte di partecipanti e operatori (nonché rispettoso dei tempi di progetto), ma anche coerente con il percorso del progetto.

Abbiamo quindi optato per due piani d'indagine: uno che interessasse il punto di vista generale delle ragazze e dei ragazzi partecipanti, in maniera simile a quanto fatto con gli insegnanti; un altro più dettagliato, a cura delle operatrici e degli operatori di *Lost in Education*.

3.2.3. *La valutazione degli operatori*

Per poter riconoscere una competenza, è necessario che essa venga resa *osservabile* attraverso comportamenti attesi:

Tab. 2

<i>Life skill</i>	<i>Comportamenti attesi</i>
Comunicazione efficace	<ul style="list-style-type: none"> • È aperto verso gli altri e rivolge loro personalmente la parola • Mantiene il contatto visivo • Contribuisce a creare un'atmosfera rilassata e piacevole, sorride, scherza • Sottolinea la comunicazione verbale con gesti e mimica • Utilizza un tono di voce gentile e coinvolgente • Mostra interesse per le asserzioni altrui, ascolta
Pensiero critico	<ul style="list-style-type: none"> • Analizza informazioni e situazioni in modo oggettivo, valutando vantaggi e svantaggi • Distingue la realtà dei fatti dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi e interpretazioni personali • Riconosce i fattori esterni che influenzano pensieri e comportamenti propri e altrui

Tab. 2 - segue

<i>Life skill</i>	<i>Comportamenti attesi</i>
Problem solving	<ul style="list-style-type: none"> • Affronta la soluzione del problema • Analizza le condizioni • Manifesta idee originali • Sfrutta le informazioni disponibili • Discute in modo da promuovere la soluzione del problema • Coinvolge altri nella rielaborazione del problema • Interviene nei casi di necessità e nelle situazioni impreviste e trova soluzioni d'emergenza • È visibilmente contento delle sfide • Sa gestire contemporaneamente più situazioni
Cooperazione	<ul style="list-style-type: none"> • Rispetta i colleghi e ne stima le capacità • Si accorda con gli altri e li coinvolge • Fa proposte sulla divisione dei ruoli • Si adatta alla soluzione comune • Contribuisce a creare una buona atmosfera • Discute in modo chiaro i problemi che si verificano • Ha un comportamento disponibile all'aiuto • Riconosce le prestazioni altrui • Condivide gli errori altrui
Partecipazione	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta il proprio punto di vista e le proprie esigenze personali in forme corrette e argomentate • Ricepisce, condivide, rispetta le opinioni altrui per operare un confronto critico • Individua le caratteristiche essenziali del gruppo, della comunità e della società • Si riconosce come membro di una comunità e si comporta conformemente

Nel momento in cui si scrive, l'indagine non ha ancora avuto luogo. Si chiederà agli operatori, nel concreto, di osservare gli alunni e di compilare una scheda⁸ per ogni studente all'inizio e alla fine del percorso, in modo da registrare eventuali evoluzioni o acquisizioni di nuove life skill. Consapevoli del fatto che questo processo non si sposa con il metodo scientifico di valutazione delle competenze, pensiamo possa comunque essere utile per avere una tendenza attendibile nella registrazione di comportamenti riconducibili alle competenze per la vita.

8. La scheda completa (Griglia di osservazione life skill) è consultabile in Appendice.

3.2.3. Il punto di vista degli insegnanti

Nel corso di un focus group con i docenti referenti delle scuole partner di *Lost in Education* avvenuto il 1° dicembre 2021, abbiamo chiesto loro di esprimersi circa l'effettiva efficacia che le attività di progetto hanno avuto per la crescita delle life skill fino a quel momento. Senza entrare nella valutazione di ogni alunna e alunno, si sono confrontati sul tema a partire dalla seguente domanda: quanto, secondo te, *Lost in Education* ha influito rispetto al rafforzamento delle life skill delle ragazze e dei ragazzi in una scala da 0 a 4?

La risultante sintetica di un primo confronto con i 13 testimoni privilegiati è riportata nella tabella 3:

Tab. 3

Competenza	Media
Comunicazione efficace	3.1
Pensiero critico	2.6
Problem solving	2.4
Cooperazione	3.4
Partecipazione	3.7

Nel commentare le scelte, si è evidenziato come la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi sia stata sempre attiva, anche quella di chi normalmente rimane un po' in disparte.

Le attività proposte hanno favorito una sorta di ribaltamento dei ruoli, con alunne e alunni che spiegavano e docenti che ascoltavano: in questo senso, il lavoro sulla comunicazione è parso efficace.

Meno visibile è stato il ricorso al problem solving secondo le/gli insegnanti, poiché la generazione degli studenti partecipanti non è, come ha affermato un'insegnante referente, «abituata a farsi domande. Ragazze e ragazzi hanno già tutto ciò di cui percepiscono di avere bisogno, non devono risolvere o saper risolvere problemi: lavorano sul *qui e ora*, non c'è un'idea di futuro».

Tra le attività che sono state ritenute più efficaci per l'arricchimento delle life skill sono state invece segnalate:

- le mappe di comunità educante, che hanno favorito la scoperta del territorio e il dialogo con i suoi attori;

- *Lost in summer*, che ha permesso di vedere la scuola in un'altra ottica;
- scrivere il patto di comunità educante, che ha portato le ragazze e i ragazzi a fare delle scelte e gli ha dato modo di prendere delle decisioni, scegliendo cosa chiedere nelle sedi istituzionali e con i soggetti competenti;
- il Forum e le attività in streaming, che hanno permesso alle ragazze e ai ragazzi di discutere di argomenti scelti da loro (come il body shaming);
- il rapporto con le istituzioni, che ha rafforzato la coscienza civica che nasce dal riconoscimento dei ruoli e delle istituzioni, compresa la scuola.

3.3. Life skill: gruppi vulnerabili e coaching di *Nicola Mangini*

Il progetto *Lost in Education* introduce sul campo una figura professionale specifica, orientata all'allenamento capillare delle potenzialità individuali e delle competenze per la vita: il life skill coach. Viene quindi ribaltato, di fatto, l'idea di un servizio educativo con un esclusivo fine compensativo.

Più in generale, il coaching si colloca tra le professioni che si interessano di relazione d'aiuto, supporto e potenziamento delle risorse personali di un individuo o di un gruppo di individui. Il coaching è un processo orientato all'ascolto attivo della persona – la quale, parafrasando Carl Rogers, si trova in un'imprescindibile posizione di centralità del percorso – e al potenziamento di tutte quelle sue caratteristiche che possono essere funzionali alla soddisfazione di un bisogno o al raggiungimento di un obiettivo, in una cornice trasformativa di crescita personale, relazionale o professionale.

Il percorso è orientato all'affermazione della consapevolezza del capitale individuale e delle potenzialità possedute dal coachee (in *Lost in Education*, le ragazze e i ragazzi), in quanto plausibili o possibili strumenti di lavoro utili al raggiungimento di una meta specifica attraverso l'elaborazione e l'attivazione di un progetto individualizzato, concordato e costruito in un'ottica di co-progettazione, autenticità e consenso insieme al fruitore. È necessario leggere il progetto configurato in quanto punto di partenza, mappa di un tragitto perlustrativo flessibile, dinamico e mutevole, caratterizzato da tappe nuovamente concordabili.

Il coaching è una danza condotta dal coachee, secondo tempi e setting ridefinibili, nel pieno rispetto della variabilità di un bisogno o di un sistema di bisogni, tra i quali è indispensabile che il coachee identifichi, affiancato dal *coach*, quello prioritario.

Il viaggio è trasformativo. Se il coachee conduce la danza, è opportuno che il coach promuova l'esplorazione di spazi inconsueti, muovendosi con accortezza anche entro i margini della discomfort zone, luogo della produzione creativa *where the magic happens*.

Possiamo paragonare il percorso di coaching al ciclo di contatto, descritto nella teoria della *Gestalt*, attraverso gli step che lo costituiscono consecutivamente:

- *pre-contatto*, fase dell'osservazione e dell'ascolto attivo;
- *presa di contatto*, costituita dall'attivazione di azioni mirate nella direzione degli obiettivi concordati;
- *contatto pieno*, momento della soddisfazione del bisogno o del raggiungimento della meta;
- *post contatto*, cornice di restituzione e feedback;
- *vuoto fertile*, spazio di sedimentazione e presa di coscienza dell'esperienza e di rivelazione degli eventuali nuovi bisogni emergenti.

Il coach deve necessariamente lavorare con ciò che il fruitore porta in figura dal proprio sfondo, evitando di cadere in fatali errori metodologici quali: la valutazione e l'interpretazione della narrazione ascoltata, l'indagine, l'affermazione di tesi o soluzioni che non siano direttamente sostenute dal cliente. Ascolto attivo (in un'accezione rogersiana), sospensione del giudizio e riservatezza divengono, in questa prospettiva, i perni imprescindibili del progetto individualizzato, garantendo al coachee di muoversi e crescere nell'ambito di una bolla sicura di protezione e cura. Il lavoro deve concentrarsi alla volta del potenziamento delle parti integre dell'individuo e non può orientarsi alla ricostruzione di nuclei disfunzionali o traumi, né alla perlustrazione profonda di zone in ombra, di impliciti o non detti.

L'esperienza narrata dal coachee deve necessariamente essere ricondotta nella dimensione del *qui e ora*, unico contesto temporale rilevante perché il percorso sia efficace e si traduca in cambiamento: la trasformazione, intesa in senso evolutivo come risultato della formazione è, dunque, il fine ultimo del cammino del coachee e al coach spettano i compiti di affiancamento nelle scelte, di motivazione e di determinazione, di definizione, di ridefinizione e di finitura del progetto e delle categorie che a esso appartengono, anche in base al mutamento dei bisogni del coachee e del sistema in cui vive, prospettando e costruendo un programma orientato alla responsabilizzazione del coachee.

Nello specifico, come da definizione, il life skill coach (LSC) lavora come sopra descritto, indirizzando il proprio movimento principalmente al riconoscimento e all'empowerment delle competenze per la vita, trasver-

sali e recentemente riconosciute e parificate alle discipline curriculari in ambito scolastico, in una dimensione trasformativa nella cornice di percorsi specifici, di gruppo o *one-to-one*, con riferimento alle life skill declinate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità⁹.

Il progetto *Lost in Education* prevede l'affiancamento di un LSC accanto a ragazze e ragazzi, selezionati in seguito a osservazione del gruppo classe e delle dinamiche in esso in atto, oppure conseguentemente al confronto con docenti e referenti scolastici. Così facendo si crea un campo di relazione sinergica con le famiglie dei minorenni beneficiari dell'azione, mantenendo uno sguardo attento anche nei confronti di tutte le ragazze e di tutti i ragazzi che rientrano nelle categorie di fragilità racchiuse nell'acronimo BES – Bisogni Educativi Speciali. Questi ultimi stanno a indicare la matrice di alcune tra le categorie più vulnerabili e a rischio di dispersione in ambito scolastico; non solo ragazze e ragazzi con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ma anche giovani che vivono in contesti di marginalità sociale o povertà educativa, che necessitano di una personalizzazione del percorso didattico anche attraverso l'utilizzo di strumenti compensativi o dispensativi. Quindi, anche in affiancamento a educatori professionali e insegnanti di sostegno alla classe, il LSC propone percorsi di empowerment delle competenze per la vita, indirizzati al benessere personale e sociale, destinati a potenziare le aree già funzionali, affiancando giovani con difficoltà oggettiva o diagnosticata.

Le funzioni del LSC trovano realizzazione sia in orario curriculare che extracurriculare, in spazi scolastici o extrascolastici, fisici o online. L'osservazione nei gruppi classe da parte del LSC avviene secondo le linee suggerite nelle schede di osservazione attiva, facenti parte di un kit di intervento predisposto per fornire al coach suggerimenti di orientamento metodologico e suggestioni che possano aprire alla costruzione creativa dei piani di lavoro.

Il life skill coaching è trasversale alle altre azioni di *Lost in Education* e a queste è strettamente legato. Proprio per tale ragione, vede nella specificità degli interventi il proprio punto di forza. È una tendenza alla malleabilità, a permettere all'azione di proseguire in modo incisivo (anche sullo sfondo pandemico) nell'intento di fornire spazi di ascolto e di potenziamento delle risorse personali attraverso il colloquio o laboratori esperienziali. Il fine dell'azione è quello di impattare su tutta la comunità partendo

9. Emotive: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress; relazionali: empatia, comunicazione efficace, capacità di mantenere relazioni efficaci; cognitive: capacità di risoluzione dei problemi, propensione a prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo.

dalla capillarità dell'intervento, in una visione di promozione della partecipazione e dell'inclusione dei soggetti più fragili.

Accanto a povertà educativa e contesti altri di marginalità sociale, l'anno 2019 ha visto, nell'inedito contesto pandemico, l'emergere di nuove vulnerabilità, ancora in parte da decifrare, dovute all'improvviso cambiamento dei paradigmi relazionali e comunicativi. Le funzioni relative all'azione del life skill coaching si sono necessariamente orientate all'elaborazione di una nuova forma, per trovare modalità compatibili con l'emergenza sanitaria e congruenti con le necessità incipienti, sia nella fase del lockdown, da remoto, sia in quella immediatamente successiva di riappropriazione del contatto con l'altro da sé, laddove possibile.

Come osservato dallo psicologo e psicoterapeuta Matteo Lancini: «così come è sbagliato dire che è tutta colpa di Internet, ora non possiamo neanche addossare tutte le colpe alla pandemia. Il virus ha solo esacerbato disagi che già erano presenti» (intervista di Gianluca Brambilla a Matteo Lancini, «Il Giorno», 27 dicembre 2021). Anche alla luce di tale evidenza, il LSC non cambia approccio, ma coniuga piuttosto i progetti individualizzati o i lavori di gruppo con le risorse a disposizione.

La sfida si realizza, durante l'ancora aperto scenario pandemico, nell'affiancamento di vulnerabilità amplificate, proprio in un momento in cui pare lecito pensare alla preadolescenza e all'adolescenza come stadi esistenziali traditi da incontrollabili eventi: il coach è necessariamente posto di fronte all'intenso senso di delusione delle ragazze e dei ragazzi seguiti, alla loro paura nei confronti dell'ignoto, al senso di negazione della libertà, all'assenza delle quotidiane esperienze di contatto, fondanti per l'organizzazione di una compiuta rappresentazione mentale del futuro.

Il life skill coaching si muove quindi in tale contesto, contrastando con azioni mirate il rischio di derive di a-progettualità, allenando la resilienza attraverso il dialogo, che spesso o necessariamente avviene attraverso lo schermo di un computer o di un telefono. Il coach si svela e svela, attraverso la webcam, i luoghi e le dimensioni che abita: la relazione di coaching muta le proprie simmetrie e lo spazio protetto si dispone nella dimensione *on life* seguendo le nuove norme della comunicazione, che passano attraverso la netiquette subendo l'appiattimento del linguaggio para verbale e non verbale.

Le ragazze e i ragazzi coinvolti nel progetto sono stati raggiunti, anche se solo in parte, grazie alla disponibilità di molte scuole partner. Un lavoro, quest'ultimo, di complessa intensità: quello di supporto e contrasto all'isolamento, diretto alla riattivazione del ricordo e alla sua proiezione nel *qui e ora*. Il tutto all'insegna di una funzione di mantenimento delle connessioni, in un momento in cui sono altrimenti difficili quando non impossibili.

Bibliografia

- Baroni G. (2020), *Gestalt Coaching, dalla performance al talento*, Talent Edizioni.
- Clarkson P. (1989), *Gestalt Counseling in Action*, Sage Publications, London.
- Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori riuniti, Roma.
- Gennari M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- Kolb A.D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Lancini M. (2021), *L'età tradita*, Cortina, Milano.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004) *Educare le Life Skills*, Erickson, Trento.
- Reggio P. (2011), *Il quarto sapere, guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.
- Rogers C. (1980), *A way of being*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Serbati A. (2014), *La terza missione dell'Università, Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Withmore J. (1992), *Coaching for Performance: the principles and practice of coaching and leadership*, Nicholas Brealey Publishing, London.

4. Apprendere nella comunità

4.1. Partecipazione e organizzazione del processo di Carlo Cellamare

4.1.1. *Processi partecipativi, autorganizzazione, cittadinanza attiva*

Il tema della partecipazione riscuote in maniera ricorrente forte attenzione. La partecipazione alle decisioni da parte dei cittadini e degli altri soggetti sociali interessati, soprattutto per quanto riguarda i territori in cui abitano, costituisce indubbiamente un fattore centrale della cittadinanza e della qualità della vita (Cellamare, 2011; Sclavi, 2003; Ciaffi, Mela, 2006). Al di là delle dichiarazioni e delle buone intenzioni, i processi partecipativi sono stati però spesso sviluppati con molti limiti, tanto che il termine *partecipazione* rischia di diventare uno slogan o, addirittura, uno strumento controproducente. Molte aspettative sono state deluse e molta frustrazione è cresciuta tra i cittadini. Spesso l'apertura dei processi decisionali viene limitata ad ambiti ristretti o addirittura irrilevanti. Nel campo urbano e della progettazione architettonica la dimensione partecipativa ha avuto un suo ampio campo di applicazione, sotto forma di progettazione partecipata (Sclavi *et al.*, 2002). Nella maggior parte dei casi si tratta di percorsi *top-down* con spazi definiti e limitati, sebbene comunque interessanti, nell'ambito dei quali si intersecano percorsi invece di tipo *bottom-up*.

Rispetto alle difficoltà dei percorsi decisionali e alle lentezze (se non alle connivenze) della pubblica amministrazione, ha ripreso, viceversa, una sua centralità la dimensione della cittadinanza attiva (Paba, Perrone, 2002): la capacità cioè di soggetti sociali, per lo più abitanti, singoli o associati, di mobilitarsi intorno ad alcuni temi di interesse pubblico e di rilevanza sociale. Cittadinanza attiva significa responsabilizzarsi e prendersi

cura dei problemi della città, ma anche mettere in pressione le istituzioni, richiamarle ai propri impegni, spingerle a cambiamenti innovativi. Altrimenti rischia di svolgere una funzione sostitutiva e supplente, mentre il suo obiettivo centrale non è solamente la realizzazione di obiettivi concreti, sebbene limitati, quanto di far maturare una cultura politica e di sollecitare un impegno politico.

Negli ultimi anni sta riemergendo con forza il desiderio e la necessità di partecipazione, dettata forse anche dalla crisi di quella politica che non riesce a dare risposte ai cittadini e ha smarrito l'interesse pubblico, così come testimonia la forte e crescente attenzione sul tema dei beni comuni, cui sono connessi i regolamenti di gestione e i patti collaborativi. Nel richiedere ancora e nuovamente uno spazio per poter partecipare alle decisioni, ma anche più in generale la ricostruzione di uno spazio pubblico di confronto e discussione, movimenti e abitanti organizzati hanno per lo più perseguito due strade. Da una parte, hanno elevato la mobilitazione e il conflitto, sviluppando una molteplicità di vertenze locali e agendo in forma organizzata. Spesso comitati e associazioni si organizzano in reti e strutture per rendere più forte la propria azione. Dall'altra, molti perseguono la strada dell'autorganizzazione, dell'azione in totale autonomia (Cellamare, 2019). Questo ha dato origine a un vasto movimento di riappropriazione di luoghi e spazi della città, che non è solo una presa di possesso, quanto un rimettere nel ciclo di vita della città spazi e luoghi abbandonati, inutilizzati, sottoutilizzati, degradati, potenzialmente interessanti, per rispondere a esigenze sociali diffuse (il bisogno di verde o di spazi per le attività sportive e culturali, il bisogno di spazi pubblici e luoghi di incontro, ma anche il bisogno abitativo, la domanda di casa), sviluppando un'idea di città e un modello di convivenza che si pone come alternativo alla città del consumo, soggetta agli interessi e alle pressioni prevalenti del mercato e degli interessi economici: dagli orti urbani alle aree verdi autocostruite o autogestite, dalle occupazioni a scopo abitativo alle fabbriche recuperate e ai luoghi di produzione culturale (cinema e teatri) abbandonati o soggetti a vendita che diventano fulcro di una vita sociale e culturale, ecc. Sono esperienze molto diverse tra di loro e con progetti politici e *culture di pubblico* differenti, ma che costituiscono allo stesso tempo forme di riappropriazione della città e processi di risignificazione dei luoghi. In questi processi la cittadinanza attiva ha un suo vasto campo di azione e sicuramente il tema culturale ha assunto una forte centralità. Da una parte, soprattutto nei contesti più difficili, le scuole rappresentano il presidio territoriale più importante del *pubblico* e si fanno animatrici, insieme alle associazioni dei genitori e alle altre realtà che lavorano nell'ambito culturale, della promozione dei quartieri. Da questo punto di vista si stanno moltiplicando i patti educati-

vi di comunità, così come emergono esperienze interessanti come la «rete delle scuole aperte» a Roma. Dall'altra parte, operatori culturali diventano protagonisti del rilancio dei territori, tanto che si parla di rigenerazione urbana su base culturale. In Italia si è anche costituita una rete nazionale di tali esperienze che fa capo all'associazione *Lo stato dei luoghi*.

4.1.2. *Educare alla cittadinanza attiva e organizzare processi*

Sviluppare percorsi partecipativi adeguati non è banale e l'impegno delle istituzioni e della politica in questo campo è difficile. Analogamente, vivere e praticare la cittadinanza attiva non è una cosa semplice: sono molti gli ostacoli e le difficoltà. La cittadinanza attiva non è data per scontata ed è necessario educare e formare alla cittadinanza attiva, sia in termini di sensibilità (e finanche di maturazione politica) che in termini di capacità, conoscenze e competenze.

Nei processi partecipativi una grande attenzione deve essere rivolta all'organizzazione dei processi, i cui obiettivi centrali devono essere:

- attivare processi (di collaborazione, scambio, costruzione di progetti comuni, ecc.) e sviluppare l'interazione;
- rendere protagonisti i partecipanti, valorizzando il protagonismo sociale, nonché le progettualità e le iniziative esistenti;
- verificare e mantenere viva la motivazione, la passione e l'interesse;
- costruire una dimensione collettiva (pubblica) e la valorizzazione delle differenze, tenendo aperte le condizioni per il confronto;
- creare le migliori condizioni per un lavoro collaborativo e perché tutti possano essere coinvolti;
- mantenere concretezza e operatività, prefissandosi obiettivi intermedi;
- sviluppare un approccio incrementale e adattivo.

Al di là degli esiti concreti del processo, l'obiettivo fondamentale è costruire una comunità educante, che sia autonoma e protagonista, e questo può avvenire soltanto attraverso la pratica e concreta interazione e collaborazione. La comunità educante è l'esito (eventuale) del processo di interazione e collaborazione finalizzato alla costruzione di abilità, capacità e competenze condivise e mirate alle esigenze degli studenti. Per raggiungere questo obiettivo è fondamentale una logica di empowerment, ovvero di valorizzazione delle energie e delle risorse esistenti, il loro rafforzamento, la costruzione di autonomia dei soggetti che collaborano. La comunità (e la dimensione comunitaria e collaborativa) è l'esito dell'interazione e si

costruisce nel processo (ha una geografia variabile e progressiva). Analogamente, il processo deve mirare alla costruzione di cittadinanza attiva, di un movimento di coscienze, di reti collaborative e progettuali.

4.1.3. *Costruire mappe di comunità educante*

Una metodologia molto utile, utilizzata nel progetto *Lost in Education*, consiste nella costruzione di mappe di comunità, strumento molto noto soprattutto nel campo della valorizzazione culturale e dello sviluppo locale dei territori (Saija, 2011; Summa, 2009), in particolare in quelli considerati marginali (ma lo strumento è stato utilizzato ampiamente in tante occasioni differenti). La mappa di comunità ha due scopi fondamentali. Il primo è concreto e oggettivo nella mappa, ovvero la definizione condivisa delle risorse, dei caratteri identitari, delle energie attivabili e delle potenzialità presenti sul territorio secondo gli obiettivi che il gruppo (in questo caso, la nascente comunità educante) si è dato. Il secondo, non meno importante, è insito nel processo di cui la costruzione della mappa si fa mediatrice, ovvero la costruzione di una rete di relazioni collaborative e l'attivazione di un gruppo e di un contesto di interazione. Su questi elementi si è sviluppata l'esperienza nell'ambito del progetto *Lost in Education*: incontrando difficoltà, ma facendo emergere anche ricchezze e specificità che ne costituiscono il principale fattore di interesse e di forza.

4.2. Riconoscere il capitale educativo della comunità di Virginia Meo

4.2.1. *Le mappe di comunità educante*

Il cuoco della nostra mensa è per me educante, perché utilizzando ingredienti che provengono da diverse parti del mondo mi permette di conoscere altri luoghi.

Selargius

Le mappe di comunità educante di *Lost in Education* hanno avuto una duplice finalità: a) disegnare i contorni del patrimonio educativo di una comunità, includendo i presidi di educazione formale (scuole, enti di formazione), non formale (associazioni, sport, parrocchie) e informale (luoghi di aggregazione e di auto-organizzazione dei minorenni); b) avviare

un processo culturale che andasse oltre il semplice inventario di beni materiali o immateriali, evidenziando un insieme di relazioni invisibili fra questi elementi. Le mappe sono state, quindi, uno strumento che ha permesso di leggere la comunità intorno alla scuola attraverso lo sguardo delle ragazze e dei ragazzi: scegliere di partire dalla loro esperienza, dai luoghi abitati e agiti da loro, dalla loro biografia li ha resi competenti rispetto ai temi oggetto delle attività.

Ogni équipe ha avviato un lavoro di motivazione e coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi tramite metodologie didattiche attive¹, con la finalità di ascoltare e far emergere il loro punto di vista e cercare un consenso comune su parole chiave del progetto: comunità (che cos'è, chi ne fa parte, che cosa la caratterizza); formazione e educazione (che cos'è educante? Dove si impara? Cosa imparo?); povertà educativa; diritti e partecipazione.

Su queste riflessioni si è innestato il lavoro di mappatura degli attori della comunità: persone, esperienze, associazioni, luoghi, spazi simbolici percepiti come educanti dai minorenni.

Il processo di costruzione delle mappe di comunità educante è stato via via sempre più inclusivo. Ogni ragazza e ragazzo ha inizialmente costruito la mappa della propria comunità educativa, partendo dalle proprie esperienze e conoscenze: le singole rappresentazioni sono state, quindi, trasferite in una mappa collettiva, inizialmente della propria classe, per poi essere integrata con le mappe delle altre classi e, in alcuni casi, con le mappe di un'altra scuola². Ciò ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di riconoscere luoghi in comune con i loro pari, ma anche di apprendere reciprocamente dalle esperienze degli altri e ampliare, così, le opportunità di spazi, luoghi e contesti educativi a loro noti.

A questo primo inventario del capitale educativo di una comunità è seguito un lavoro di analisi delle caratteristiche delle risorse educative emerse, realizzato con l'ausilio di strumenti specifici per indagare tre aree prioritarie: il benessere delle ragazze e dei ragazzi; la capacità educante degli attori mappati; le potenzialità di trasformazione.

Ciascun gruppo ha individuato le strategie più opportune per avviare il lavoro di analisi e connessione con il contesto di riferimento, permettendo così di sperimentare diverse metodologie di coinvolgimento degli attori della comunità: passeggiate di quartiere, interviste, questionari predisposti dalle ragazze e dai ragazzi e somministrati ai loro pari, ai genitori, agli attori della comunità, sono solo alcuni esempi della varietà degli strumenti utilizzati.

1. Brainstorming, circle-time, cooperative learning, discussioni guidate, ecc.
2. Come nel caso di Marsala e di Taranto.

Tutte le mappe sono state rappresentate online sulla piattaforma *Lost in Education: mappe di comunità educante*: ogni attore e luogo mappato è stato geolocalizzato come *punto attore* (fisico e/o simbolico) e dettagliato in:

- punto dei *diritti*: che cosa serve per vivere bene quel luogo (benessere delle ragazze e dei ragazzi);
- punto *conoscenze/abilità*: che cosa imparo (capacità educante);
- punto *luogo della trasformazione*: che cosa si potrebbe cambiare per vivere meglio e stare bene in quel punto (potenzialità di trasformazione), riportando, così, gli esiti del lavoro di analisi, confronto e valutazione fatto dai minorenni.

Le mappe online sono, quindi, la fotografia del paesaggio educativo delle ragazze e dei ragazzi, esito di un processo di partecipazione e progettazione partecipata che ha restituito agli attori mappati l'immagine che di essi hanno gli adolescenti. È stato un lavoro creativo, caratterizzato da processi di "ingaggio" della comunità differenziati per singolo territorio. Si sono poste, così, le basi per iniziare a co-costruire una narrazione collettiva della propria comunità educante, su cui poter innestare le attività successive.

4.2.2. *Le schede Punto diritti e Conoscenze e abilità*

Nelle mappe di comunità educante, l'individuazione delle caratteristiche dei punti attori in termini di benessere delle ragazze e dei ragazzi, capacità educativa e potenzialità di trasformazione è stata facilitata dall'uso di due schede: la scheda *Punto diritti* e la scheda *Conoscenze e abilità*³.

La scheda *Punto diritti* si basa sui dettami della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) ed è funzionale all'attivazione del Punto diritti e del punto Luogo della trasformazione sulle mappe online di comunità educante; la scheda *Conoscenze e abilità*, invece, è un'occasione per le ragazze e i ragazzi di valutare ciò che essi apprendono nei contesti educativi da loro mappati.

Sono entrambe strumenti dinamici, che permettono di analizzare – alla luce dei dettami della CRC – l'attore della comunità individuato e di definire quali attività potrebbero/dovrebbero essere attivate perché quel luogo/ente/associazione possa essere considerato educante alla luce dell'art. 29 della CRC.

3. Le schede sono consultabili in Appendice a questo testo.

La scheda *Punto diritti* si compone di 6 aree tematiche e 15 indicatori:

1. pari opportunità, inclusione;
2. sostenibilità ambientale;
3. ascolto e partecipazione;
4. rete educativa territoriale;
5. sicurezza e tutela;
6. promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Le ragazze e i ragazzi hanno analizzato i diversi attori della comunità educante, individuando per ciascuna area:

- *che cosa c'è*: ovvero, la descrizione delle azioni o attività in corso che permettono il raggiungimento del singolo indicatore;
- *che cosa cambierà*: azioni o attività che, d'accordo con l'ente/associazione, permetteranno il raggiungimento dell'indicatore;
- *strumenti di sostenibilità*: intesi come strumenti e/o prassi che consentano di dare continuità a determinate azioni.

Si è concordato che un luogo/ente/associazione vada considerato come punto diritti quando, a seguito della valutazione delle ragazze e dei ragazzi, ogni area tematica è attiva e sono rispettati almeno 10 indicatori su 15. Un indicatore è raggiunto quando ci sono azioni o attività in corso continuative e risulta dalla compilazione congiunta delle colonne *che cosa c'è* e *strumenti di sostenibilità*. Si tratta quindi di enti/associazioni/luoghi la cui azione risulta essere già orientata in un'ottica di tutela e promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, dimostrata con attività durature e strutturali. Gli indicatori non raggiunti in una particolare area indicano, al contrario, le azioni che potrebbero essere implementate per il rafforzamento della comunità educante nell'ottica della CRC. Tale processo risulterà dall'analisi congiunta delle colonne *che cosa cambierà* e *strumenti di sostenibilità* e va ad attivare nelle mappe online il punto luogo della trasformazione.

Nel caso in cui, invece, l'ente/associazione non avesse i requisiti suindicati (ogni area attiva e 10 indicatori su 15), ma fossero attivi solo alcune aree e indicatori, viene selezionato solo il punto luogo della trasformazione, dove specificare le azioni in corso e gli indicatori su cui poter lavorare, senza che sia acceso il punto diritti. Anche in questo caso, gli indicatori non raggiunti diventano uno strumento di co-progettazione per costruire una comunità educante nel rispetto dell'art. 29 della CRC.

La scheda *Conoscenze e abilità*, già illustrata nel capitolo 3, è strutturata in due parti:

- descrizione delle attività che le ragazze e i ragazzi seguono frequentando l'ente o associazione in oggetto;
- autovalutazione, da parte delle stesse ragazze e degli stessi ragazzi, di ciò che apprendono quando fanno esperienza o abitano gli spazi indicati nella mappa.

La parte di autovalutazione è a sua volta organizzata in due sezioni:

- conoscenze, ovvero ciò che si impara in termini di sapere;
- abilità, ovvero ciò che si percepisce di aver imparato a fare.

La compilazione della scheda è un lavoro individuale e riguarda l'esperienza di un minore in un determinato contesto educativo, sia esso formale, non formale o informale; ma è anche un lavoro collettivo, finalizzato all'attivazione del punto conoscenze e abilità nella mappa online della comunità educante e rafforza il paesaggio educativo delle ragazze e dei ragazzi.

Attraverso l'utilizzo delle due schede, le ragazze e i ragazzi hanno potuto analizzare con i loro pari la qualità della loro comunità educante, in termini di benessere e di capacità educante; ma anche di individuare insieme i punti di miglioramento e di potenzialità di trasformazione, interrogandosi su «come, con chi e con quale obiettivo» iniziare a lavorare per il cambiamento desiderato.

4.2.3. *Le mappe delle ragazze e dei ragazzi di Lost in Education*

Gli esiti del lavoro di mappatura sono stati inaspettati. Sono stati mappati 781 punti attore nelle 18 mappe di comunità pubblicate sulla piattaforma del progetto (<http://lostineducation.unicef.it/>). Di questi, 637 sono punti fisici, 63 punti simbolici e 80 sono stati definiti punti fisici/simbolici.

Da un'analisi delle diverse mappe di comunità educante sono emersi significativi punti che le ragazze e i ragazzi considerano educanti, rappresentazione degli attori, dei luoghi e delle relazioni educative per loro importanti.

La scuola, anche nella versione DAD durante il lockdown, è il principale attore riconosciuto come educante, ma con prospettive di miglioramento:

- «La scuola è in buona misura il centro della vita delle ragazze e dei ragazzi. Per questo due gruppi si interrogano su cosa possiamo cambiare della scuola perché si uniformi alla nostra idea di comunità educante» (Vallecrosia);

- «Noi ragazze e ragazzi sappiamo superare i confini dei muri e vedere oltre; attraverso l'apertura verso il territorio e la costruzione di una comunità educante vogliamo trasformare la scuola in un luogo aperto, accogliente, che ci faccia crescere a livello personale e diventare cittadini consapevoli. La scuola è l'insieme di noi ragazze e ragazzi, non un luogo solo fisico. Siamo determinati a cambiare, ad aprirci» (Imperia);
- «La nostra classe virtuale su We School, che ci ha permesso di conoscere gli strumenti, le funzioni dei dispositivi tecnologici per la comunicazione a distanza e le regole della netiquette; di conoscere, ricercare e applicare a noi stessi i comportamenti di promozione dello 'stare bene' per un sano stile di vita e per la prevenzione», ma anche per acquisire abilità «nell'utilizzare la rete per reperire informazioni; organizzare le informazioni in file, schemi, tabelle, grafici; [...] ascoltare i compagni e gli insegnanti tenendo conto dei loro punti di vista; aspettare il proprio turno prima di parlare e ascoltare prima di chiedere» (Mazara del Vallo).

Gli attori e i luoghi più numerosi e comuni a tutte le mappe appartengono ai contesti educativi non formali, quali:

- oratorio;
- associazioni sportive, culturali, di protezione civile, associazioni di volontariato, palestre, scuole di musica o di danza, ecc.;
- centri di aggregazione giovanile, dove fare doposcuola, giocare, ecc.;
- luoghi organizzati della partecipazione giovanile: Forum dei giovani (Genova), Consigli Comunali dei Ragazzi (Arenzano, Spilimbergo);
- spazi sportivi: il campo di calcio, la palestra, la piscina, i centri sportivi, ecc.: «il mio luogo educante è il campo di calcio di Salvatore, è comodo arrivarci con la macchina, c'è un parcheggio spazioso, c'è un bar, gli spogliatoi e il campo sintetico. Per me questo luogo è educante perché ci insegna a giocare tutti insieme senza litigare e perché ci unisce tutti grazie alla passione per il calcio. Qui ho imparato che anche se sei l'uno contro l'altro esiste il fairplay, cioè il rispetto per l'avversario, che è sempre un tuo amico» (Roccapalata – LT);
- biblioteche e cinema.

Ugualmente rilevanti e numerosi sono gli spazi di aggregazione spontanea delle ragazze e dei ragazzi (luoghi educativi informali), individuati come *luoghi di libertà* dove poter costruire relazioni tra pari e sperimentare l'autorganizzazione. Tali luoghi appartengono ugualmente a contesti pubblici e privati e sono identificati talora come punti fisici e/o punti simbolici:

- a) spazi pubblici di prossimità, come giardini, piazze o luoghi intorno alla scuola:
- «Per me questi giardini sono molto educanti, lì mi incontro con i miei amici, posso fare lunghe passeggiate rilassanti e libere anche con il mio cane» (Roccagorga – LT);
 - «Lo spazio sotto le scuole elementari» (Roccagorga – LT);
 - «La piazza è il centro di Roccagorga, è un luogo molto bello dove di solito si fanno feste e spettacoli e dove c'è sempre tanta gente. È un luogo educante perché tutti rispettano tutti, quando corriamo spesso ci sono persone anziane che ti dicono: “state attenti che vi fate male”» (Roccagorga – LT).
- b) stazioni ferroviarie e il trasporto pubblico locale:
- «La stazione [di Brignole] è stata scelta dalle ragazze e dai ragazzi per essere un luogo di incontro e di ritrovo, sia per proseguire in ulteriori spostamenti, sia per restare lì, sulle scale esterne, sotto l'orologio. Percepita come luogo della trasformazione, perché “Non sono previsti piani di sicurezza e tutela per i minorenni”» (Genova);
 - «Io mi alzo la mattina alle sette, poi salgo sulla circolare che mi porta a scuola e quando esco mi porta a casa, insieme a me ci sono molti amici e durante il viaggio ci divertiamo insieme. Gli autisti sono Marco e Onorato, persone simpatiche e disponibili. Spesso rimango da sola sul mezzo perché casa mia è una delle ultime tappe e mi capita di chiacchierare con loro che mi dicono i vari nomi delle zone che attraversiamo. In queste occasioni capisco che la circolare è un posto dove posso imparare cose nuove stando in buona compagnia» (Roccagorga – LT);
- c) luoghi storici o naturali:
- «Il nostro boschetto nel quartiere di via Potenza» (Mazara del Vallo);
 - «Località Crocella: la Croce è un luogo silenzioso e da lì si può vedere tutta Roccagorga. Questo posto è il migliore per pensare, ma anche per divertirsi con gli amici, perché c'è molto verde e tante cose da scoprire. C'è una grotta dove, come mi ha raccontato mio nonno, le persone si rifugiavano in guerra per fuggire alle bombe. La mia famiglia è nata e cresciuta alla Crocella» (Roccagorga);
 - «La spiaggia» (Novara di Sicilia – ME);
 - «La *munta* [salita] verso San Niccolò è amata dalle ragazze e dai ragazzi per tre motivi: 1) arrivati in cima si può vedere tutta Badalucco; 2) ogni anno le ragazze e i ragazzi puliscono il sentiero, teatro di una corsa campestre; 3) in cima, di fronte alla cappella dedicata a San Rocco, c'è la pietra dei partigiani. Da lì era presente un sentiero di nascondigli e strade di montagna usato dai parti-

giani. Tuttora si vedono nella roccia verticale scolpiti i punti dove appoggiare i piedi e le mani per poterla risalire e scappare in fretta da un punto di vedetta strategico per l'attività partigiana, tuttora particolarmente sentita in vallata» (Badalucco – IM);

- «Il Castagno (anche se attualmente l'albero presente non è più un castagno) è un punto particolarmente amato dalle ragazze e dai ragazzi di Badalucco. Posto in una piazzetta di fronte al Bisciau e a fianco del ponte romanico, sull'argine destro del torrente Argentina, ha una panchina con tavolo dove spesso si ritrovano. A fianco c'è un chioschetto attualmente usato soprattutto dagli anziani del paese per giocare a carte e leggere il giornale» (Badalucco – IM).

d) spazi privati di esercizi commerciali di prossimità:

- il panificio o la pasticceria vicino alla scuola (Latina);
- Le gastronomie di prodotti locali, «luogo che frequentiamo con frequenza per merenda o per cena. Apprezziamo il prodotto pensandolo come lavoro di “tradizione” e di continuità di ricette che si tramandano di generazione in generazione» (Novara di Sicilia – ME);
- Bar, pub e altri luoghi di ritrovo (Sassari e Badalucco – IM);
- «I negozi automatici composti da tanti distributori e servizi, per i quali non è necessaria la presenza di un/a commesso/a e con Wi-Fi gratuito» (Sassari);

e) centri commerciali (Roma – Municipio III; Selargius – CA; Genova; Taggia – IM; Spilimbergo – PN)

- «È il luogo più frequentato dai giovani sia all'interno che al suo esterno per la presenza di giardinetti e muretti. I giovani hanno modo di socializzare, di imparare a risparmiare, decidere cosa mangiare, divertirsi e vedere film nuovi al cinema. Può essere un punto trasformazione perché non ci sono spazi e attività (che non siano le sale giochi) adeguati alle ragazze e ai ragazzi, si potrebbe crearne di nuovi coinvolgendo la rete educativa territoriale. Non sono adottati modelli di sicurezza pensati per i minorenni; non c'è bellezza negli spazi esterni frequentati» (Genova);
- «Mi piace l'entrata perché quando ero piccola mi sentivo una maga quando si aprivano le porte da sole, e la sua grandezza. Imparo a socializzare anche con gli adulti; imparo a essere puntuale e responsabile se ci vado con persone sotto la mia responsabilità. Ti aiuta a scoprire alcuni interessi di altre persone. Impari a stare con le persone. Imparo a risparmiare i soldi e a saper mantenere un budget. Ti insegna l'educazione verso il personale (commessi/e)» (Spilimbergo);

- «Il crossbooking che si trova all'interno del centro commerciale: si tratta di un luogo in cui chiunque può depositare e prelevare libri» (Taggia).

Nelle mappe di Genova, Sassari e Selargius, le ragazze e i ragazzi hanno voluto inserire nel loro paesaggio educativo il mondo della socialità online, come punto attore simbolico: lo smartphone; gli spazi social come YouTube, Twitter e Tik Tok («si impara che ci sono le regole di privacy; la struttura delle pagine; la struttura della pagina del profilo personale; le regole per condividere foto e video; come creare e caricare video; come scrivere» – Selargius); i videogiochi («si impara, a seconda del tipo di gioco, a: conoscere luoghi lontani e personaggi storici; rispettare le regole dei giochi; gestire le piattaforme; esercitare la memoria rispetto ad alcuni giochi ed enigmi; la capacità organizzativa del gruppo di gioco» – Sassari).

Sono stati mappati beni immateriali come:

- avere un proprio hobby: «pescare: si impara il silenzio; il mare e le correnti; a riconoscere le tipologie di pesce; a saper aspettare/ad avere pazienza» (Sassari);
- poter andare in giro, «in giro in generale, verso luoghi dove si incontrano gli amici, luoghi differenti, non sempre uguali, perché dipende da cosa offre il territorio... in giro anche da soli nei parchi, per strada, in campagna, a pescare, ecc.» (Sassari);
- i racconti, le storie e le leggende appartenenti alla cultura popolare: «Le nonne ci raccontano la storia dell'uomo cane che avevano conosciuto quando erano giovani. L'uomo cane non aveva una casa in cui abitare e dormiva per le strade di Mazara, sopravviveva con quello che la gente gli donava; era chiamato così anche perché era un uomo molto buono, ma anche molto colto. La leggenda dice che forse era Ettore Majorana lo scienziato, ma il suo nome si dice che fosse un altro. Dormiva sui gradini della statua di San Vito. Secondo noi è importante che le insegnanti durante le lezioni approfondiscano le storie più specifiche della nostra città anche usando Internet sulla LIM, perché non sono scritte sui libri di scuola; in Internet invece si trova di tutto, ma non sappiamo bene che cosa è vero e che cosa no» (Mazara del Vallo).

In tutte le mappe di comunità educante, infine, le ragazze e i ragazzi hanno voluto inserire come punto attore i luoghi delle relazioni familiari («casa mia, la mia famiglia, casa degli zii, dei nonni e degli amici»), inclusi gli spazi di lavoro dei genitori o di altri familiari («l'officina o la campagna

di famiglia» – Sassari) indicati come luogo degli affetti, dell'appartenenza e della sicurezza:

perché c'è una famiglia, perché i genitori mi hanno insegnato a rispettare i vicini e a rispondere educatamente, perché posso rimanere da solo, perché ho passato molti pomeriggi a casa dei miei nonni, che mi hanno insegnato moltissime cose come la buona educazione, perché a casa di mio nonno imparo a coltivare e ad allevare gli animali, perché dare una mano a mia zia nel suo giardino mi fa capire cosa vuol dire aiutare qualcuno che ha bisogno, perché a casa degli amici imparo il rispetto reciproco e a stare in compagnia, a confrontarmi con gli altri e ad essere sempre disponibile, perché stare a casa della mia ragazza mi aiuta e mi insegna come avere una relazione con una persona (Spilimbergo).

Un esito così ricco e variegato di punti educanti individuati dalle ragazze e dai ragazzi interroga fortemente il mondo degli adulti, perché spesso gli spazi delle ragazze e dei ragazzi o la definizione di ciò che è comunità educante risente fortemente di uno sguardo e di una costruzione dei luoghi legata alle esigenze degli adulti. Ascoltare le ragazze e i ragazzi e capire quale sia il loro paesaggio educativo potrebbe permettere di programmare interventi che effettivamente possano raggiungere i destinatari a cui si rivolgono e di rispondere ai bisogni manifestati, individuando risorse già esistenti e valorizzandole oppure individuando ciò che manca e quali sono gli ostacoli.

L'esperienza del proprio territorio e l'interconnessione con il proprio processo formativo è una palestra che allena le ragazze e i ragazzi all'esercizio della democrazia, attivando in loro il desiderio di divenire protagonisti della loro vita: la responsabilità degli adulti è quella di fornire le competenze e le risorse necessarie perché il desiderio diventi azione, rendendoli autonomi nelle proprie scelte di vita.

L'educazione è, infatti, un processo di empowerment e di aumento delle capacità (le *capabilities* di Amartya Sen)⁴: se non si raggiungono questi obiettivi, purtroppo abbiamo fallito sia come società civile che come comunità educante. Quello delle mappe di comunità è un processo che non si conclude, ma che è attivo e in continua evoluzione e che può essere sempre integrato con le narrazioni e i paesaggi educativi di altre ragazze e altri ragazzi, con un passaggio di consegne tra chi ha avviato il lavoro e chi viene dopo. È successo in tutti gli Istituti Comprensivi dove le ragazze e i ragazzi che hanno concluso il ciclo della scuola media hanno “passato” la

4. Sen A.K. (1993), “Capability and well-being”, in M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.

loro mappa di comunità educante alle ragazze e ai ragazzi appena entrati nella scuola – e a Spilimbergo, dove la mappa di comunità delle ragazze e dei ragazzi dell’IIS Tagliamento è stata integrata con i punti attore dell’Istituto Comprensivo, partner subentrante. A dimostrazione che l’azione di mappatura è un processo, non un prodotto. E che i confini di una comunità educante sono mutevoli, legati a chi abita quella comunità.

4.3. L’uso delle piattaforme digitali nella costruzione delle mappe di *Fausto Napolitano*

4.3.1. *Data visualization e information design*

Nel 1994 venne pubblicata una foto di Bill Gates, sorridente e su di un albero, mentre mostrava un CD. Sotto di lui, una pila di fogli di carta di decine di metri: «Questo CD-ROM può contenere più informazioni di tutta questa carta sotto di me». Non c’era bisogno di essere un informatico per capire che in un CD-ROM sarebbero entrati tutti i documenti di cui avresti avuto bisogno nella tua intera esistenza.

Potreste rimanere sorpresi da che cosa succede quando si mostrano tutti insieme alcuni dati che ci riguardano da vicino: quanto cibo mangiamo durante la nostra vita (30-60 tonnellate), quante ricerche vengono fatte su Google in un giorno (6.000.000.000), quanti soldi vengono spesi in videogame solo nella giornata di oggi (244.000.000 dollari) e così via.

Vedere queste informazioni tutte insieme e vederle sotto una forma diversa (numeri, negli esempi precedenti) regala una nuova inaspettata prospettiva – meno astratta, più sistemata – rispetto al singolo dato o alle percezioni dei singoli individui. Ma soprattutto, la rende universalmente intellegibile e aperta a nuove interpretazioni e discussioni e può mostrare anche qualcosa che non riusciremmo a vedere. Questa disciplina va sotto il nome di data visualization e information design.

4.3.2. *Il lavoro di digitalizzazione*

Il lavoro svolto per *Lost in Education* partiva anche da queste discipline e dalle esigenze di dare un supporto digitale alla rappresentazione che le ragazze e i ragazzi davano del proprio territorio, insieme a quella di rac-

cogliere in forma omogenea dati provenienti da territori molto diversi tra loro: ognuno con il proprio linguaggio e la propria storia.

Se le mappe sono state costruite attraverso il coinvolgimento stesso dei soggetti – poiché se il *prodotto* è collettivo, anche *l'apprendimento* è collettivo –, lo stesso è stato fatto con il sistema digitale a supporto di questo processo. Illuminante e pieno di spunti, da questo punto di vista, è stato l'incontro con Laura Saija, professore associato di tecnica e pianificazione urbanistica presso l'Università degli studi di Catania, tenutosi durante le prime fasi del progetto.

Dal confronto con gli stakeholder (community manager di *Lost in Education*, comitato scientifico) è partito il lavoro di traduzione dei bisogni e la realizzazione delle mappe online con alcune domande basilari, tradotte in obiettivi a lungo e breve termine.

Obiettivi a lungo termine

- Chi andrà a vedere queste mappe?
- Come fare per spiegargli in poco tempo una situazione complessa?
- Come faccio a far sì che sia impattante?

Obiettivi a breve termine

- Chi fa cosa? Chi mappa? Chi analizza i dati?
- Cosa mappare? Quali informazioni sono rilevanti?
- Come mappare? Quando e come? Con quali strumenti?
- Per produrre quali esiti specifici? L'esito è una mappa o una serie di mappe? Una mappa più altre soluzioni?

Delineati questi obiettivi si è provveduto a creare una piattaforma per l'inserimento sistematico dei dati delle mappe in una modalità guidata, dove ci fosse meno margine di errore a favore di un quadro chiaro e soprattutto omogeneo del lavoro. A piattaforme come Thing Link e Google Maps si è preferito utilizzare delle soluzioni personalizzate e open source, su misura per il progetto.

Una volta entrati in piattaforma, veniva chiesto ai community manager di compilare una scheda per le mappe con queste caratteristiche:

- *a colpo d'occhio*: descrizione per favorire chi approccia il sito a comprenderne il background e le potenzialità;
- *il processo*: come l'attività di creazione della mappa ha inciso sulla comunità locale e raccontarne l'apprendimento collettivo;
- *le relazioni*: mostrare le relazioni tra gli elementi della mappa (stakeholder locali, comunità) a più livelli.

Assieme a queste informazioni è stato dato agio di arricchire le mappe con altro materiale (video, foto, link) che potesse sia aiutare l'utente a contestualizzare al meglio il lavoro svolto, sia a dare merito al lavoro svolto dalle ragazze e dai ragazzi sul territorio mantenendo comunque uno standard di formato.

I punti sulla mappa, i nodi principali raccontati dalle ragazze e dai ragazzi o dagli adulti, erano invece così rappresentati:

- nome;
- descrizione;
- tipo: punto attore, punto diritti, punto conoscenze/abilità, punto trasformazione.

Alla fine di questo lungo processo, dove i community manager hanno potuto caricare sia le mappe che i punti sulla base dei presupposti precedentemente condivisi, si è potuto osservare le mappe nella loro sì complessità, ma anche interezza. La tecnologia ha favorito la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi e ha contemporaneamente dettato un linguaggio comune, intellegibile a tutti. Il risultato è stato in questa maniera reso consultabile per il pubblico in maniera rapida e messo a disposizione della comunità, per giungere a nuove conclusioni sia da occhi esterni che da parte degli stessi soggetti che hanno collaborato alla sua costruzione.

Bibliografia

- Cellamare C. (2011), *Progettualità dell'agire urbano. Processi e pratiche urbane*, Carocci, Roma.
- Cellamare C. (2019), *Città fai-da-te*, Donzelli, Roma.
- Ciaffi D., Mela A. (2006), *La partecipazione. Dimensioni, spazi, strumenti*, Carocci, Roma.
- Paba G., Perrone C. (a cura di) (2002), *Cittadinanza attiva*, Alinea, Firenze.
- Saija L. (a cura di) (2011), *Comunità e Progetto nella Valle del Simeto. La mappa partecipata come pratica per lo sviluppo locale*, Didasko, Catania.
- Sen A.K. (1986), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- Sen A.K. (1993), "Capability and well-being", in M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sen A.K. (2011), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Bari.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.

- Sclavi M. *et al.* (2002), *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano.
- Summa A. (2009), “La percezione sociale del paesaggio: le mappe di comunità”, in *Atti della XII Conferenza Nazionale della SIU – Società Italiana degli Urbanisti “Il progetto dell’urbanistica per il paesaggio”*, Bari, 19-20 febbraio 2009, Planum, Milano-Roma.

5. Attivare comunità educanti

5.1. Sfide e prospettive delle comunità educanti di *Marco Rossi-Doria*

5.1.1. *Comunità educanti e positive action*

Le comunità educanti sono, per definizione, tutte le alleanze, con finalità educative, che uniscono – in un determinato territorio – scuole, agenzie di terzo settore, volontariato inteso in senso plurale come responsabilità civica e civismo educativo diffuso ed ente locale. Ma i territori sono diversissimi tra loro – da quelli più protetti per la composizione sociale dei contesti e più “infrastrutturati” dal punto di vista del welfare pubblico a quelli via via più fragili e con maggiori fattori multidimensionali di esclusione precoce e minore offerta di azioni di discriminazione positiva efficace messe in campo da parte delle pubbliche amministrazioni.

Dove dobbiamo concentrare lo sguardo e le risorse? In quali contesti prioritari sono chiamate a operare le comunità educanti?

Tutte le indicazioni di indirizzo – dall’ONU all’UE all’Italia – rispondono a queste domande richiedendo che la *positive action* tesa a creare e consolidare le comunità educanti si concentri lì dove ve ne è maggiore bisogno, dove vi è maggiore esclusione precoce.

L’esclusione precoce dall’educazione e la povertà minorile chiamano in causa i contesti multifattoriali dell’esclusione, secondo trame assai complesse. È utile, per costruire una riflessione ben fondata sulla stessa costruzione delle comunità educanti, partire da due prospettive tra loro fortemente correlate: la povertà multidimensionale di contesti e famiglie e il fallimento scolastico e formativo delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi. Sono questi che definiscono il paesaggio entro il quale vi è un prioritario bisogno di attivare le comunità educanti.

5.1.2. *Il paesaggio entro il quale sono chiamate a operare le comunità educanti*

Per quanto riguarda il tasso di cosiddetta dispersione scolastica, la nostra situazione è migliorata molto lentamente negli ultimi lustri: dal 20,8% del 2006 al 13,3%¹. Il miglioramento è avvenuto in modo disomogeneo, con una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE² e, purtroppo, non raggiunto, del 10% entro l'anno 2020: si va dal +14% rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) di Sicilia e Sardegna al +9% della Campania (23% di abbandoni), con punte più alte per la grande area metropolitana di Napoli al -2%, del Veneto (8% di abbandoni), ecc.

Quel che viene misurato è la percentuale di ELET (*Early Leavers from Education and Training*): le ragazze e i ragazzi che, ben oltre l'età canonica, a 24 anni, non hanno in tasca una licenza di scuola superiore né una qualifica professionale spendibile sul mercato legale del lavoro.

Vi è stato un miglioramento riguardo al numero di persone che terminano un corso di studi e, tuttavia, la situazione resta estremamente critica – come una febbre che non demorde – per il concentrarsi di tre elementi che, insieme, disegnano una crisi strutturale: alti tassi di abbandono scolastico vero e proprio, uniti a molte ripetenze; alto numero di ragazzi che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze relative a matematica di base, lettura e comprensione dei testi, scrittura funzionale, orientamento di base in relazione al mondo delle scienze, ai riferimenti spazio-temporali storico geografici (sono acquisizioni irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale, nonché per entrare con una qualche dignità nel mercato del lavoro e per esercitare la cittadinanza e che vengono registrate con serietà metodologica e costanza nel tempo sia sulla generalità della popolazione – INVALSI – sia su base campionaria molto rigorosamente sorvegliata – OCSE Pisa e OCSE Piac³); forte concentrazione della povertà educativa

1. ISTAT, 2017.

2. UE, Strategia di Lisbona, Consiglio Europeo, 17 dicembre 2010.

3. Un possibile indizio della capacità del sistema nel suo complesso (e della scuola in particolare) di intervenire con una discriminazione positiva sugli apprendimenti e sull'acquisizione delle competenze, può essere il livello di varianza tra scuole che emerge dalle indagini nazionali e internazionali. Si tratta di analisi che vanno intrecciate con le differenze socioeconomiche e culturali delle scuole e degli studenti. In questo modo, se si esaminano i ragazzi con i livelli più bassi di competenza in matematica di base e nella lettura/comprendimento (*low achievers*), il 36% dei 15enni figli di poveri non raggiungono le competenze minime in matematica e il 29% in lettura e comprensione di semplici testi. E, ancora una volta, vi è un forte divario anche territoriale Nord/Sud.

minorile secondo l'Indice di povertà educativa (IPE), intesa sia come condizione di povertà multidimensionale all'inizio della vita sia come prolungamento dell'esclusione per mancanza o debolezza di politiche e dispositivi compensativi presenti davvero e costanti nel tempo⁴.

Questa febbre che non demorde si concentra nei contesti della povertà di famiglie e minorenni e ha ripreso a salire durante la crisi pandemica in modo significativo, accentuando i divari territoriali e penalizzando ulteriormente chi stava già peggio.

L'arcipelago – fortemente differenziato al proprio interno – del fallimento formativo ed educativo è, infatti, concentrato lì dove ci sono bambine e bambini e ragazze e ragazzi poveri. Sono 1.273.000 i bambini in povertà assoluta, a fronte di 375.000 nel 2008. Il 13,5% del totale di bambine e bambini e ragazze e ragazzi non ha, insomma, i beni indispensabili per condurre una vita dignitosa. Sono 476.000 nel Sud e 623.000 al Nord, con un'incidenza sulla classe d'età, rispettivamente, del 14,5% e del 14,4%; sono 173.000 al Centro (incidenza 9,5%)⁵. A questi bisogna aggiungere i minorenni in povertà relativa, una situazione certamente migliore, ma comunque al di sotto della soglia di un grado accettabile di opportunità nella vita durante i decisivi anni della crescita. Sono 1.924.000 nel 2020 e anche questi minorenni sono drammaticamente aumentati, quasi raddoppiando dal 1.237.000 del 2005. Così, i bambini poveri in modo assoluto e relativo insieme sono oltre un terzo di tutti i bambini e ragazzi: 3,2 milioni sul totale di 9,4⁶.

4. Per la definizione di povertà si assume una prospettiva fortemente multidimensionale, in riferimento ad almeno due fondamentali fonti di ispirazione. Da un lato, si fa riferimento alla Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), che in due diversi articoli si sofferma sul diritto del minore all'educazione: "Hai diritto ad avere un'istruzione/educazione" (art. 28); "Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente" (art. 29). Dall'altro, ci si poggia sulla teoria delle *social capabilities*, ispirata al pensiero di Amartya Sen e che trova in Martha Nussbaum un suo epigono (*Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2014). Secondo l'approccio teorico di Nussbaum, 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, di realizzare i propri progetti di vita. È evidente che la soddisfazione di questo tipo di opportunità non richiede solamente risorse economiche, ma anche risorse culturali e riflessive, di capacità di discernimento, comunque necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena cittadinanza. Seguendo la logica sottesa alla definizione complessa sopra indicata, la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società complessa, dove le disuguaglianze crescono e richiedono competenze in termini di capacità reattive, di resilienza, ecc.

5. Elaborazioni su dati Istat 2021.

6. Elaborazioni su dati Istat 2021.

Attenzione: sono persone e cittadine/i in crescita che, tra 0 e 18 anni, nella loro vita concreta e quotidiana tra casa, quartiere e scuola conoscono sia la povertà del contesto sociale e familiare sia una povera e comunque insufficiente risposta riparativa e compensativa da parte delle istituzioni pubbliche. Vivono in contesti con alti tassi di povertà della famiglia, prevalenza di redditi bassi e elevato tasso di disoccupazione, lavoro precario e a nero nella famiglia e nel contesto allargato, bassissimo tasso di donne che lavorano, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione, livelli bassi di consumo e, al contempo, spesa sociale molto minore della media, fruizione bassa di servizi culturali e sportivo-ricreativi (come i minorenni tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra 7 considerate)⁷, bassissime percentuali di bambini tra 0 e 2 anni con accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia⁸, poche classi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado a tempo pieno⁹, alti tassi di alunni che non usufruiscono del servizio mensa¹⁰, che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore OCSE PISA¹¹ e con aule senza connessione internet veloce¹².

Tutto questo co-genera, entro tali contesti, quello che chiamiamo l'esclusione precoce multidimensionale, che a sua volta favorisce grandemente tassi elevati di dispersione scolastica¹³ e di ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze, in matematica di base¹⁴, in

7. L'indicatore utilizzato è stato elaborato dall'Istat per *Save the Children* e contabilizza le percentuali di minori tra i 6 e 17 anni che nell'anno precedente hanno svolto meno di 4 tra le 7 attività considerate (sport in modo continuativo, Internet ogni giorno, teatro, concerti, musei, siti archeologici, lettura di un libro). Fonte Istat, 2017.

8. 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. Istat, 2018.

9. Per tempo pieno si intende le 30 ore di servizio scolastico o più. MIUR, 2017.

10. Sono esclusi gli alunni delle scuole superiori di secondo grado. Qui l'indicatore è del MIUR, che misura la fruizione da parte degli alunni della mensa scolastica, indicativo della reale accessibilità del servizio di refezione. MIUR 2017.

11. Un valore minore a 0 nell'indice PISA della qualità delle infrastrutture indica una scuola inadeguata per l'apprendimento, rispetto allo stato degli edifici, ma anche allo spazio studio (classi), il funzionamento della cucina, del riscaldamento, dell'elettricità. OCSE PISA, 2015.

12. Per connessione a Internet si intende ADSL 7 Mbps o più (Fibra Ottica, Satellite ecc.). Sono comprese le scuole primarie e secondarie. MIUR, 2015.

13. Elaborazione Eurostat del 2018 (*Early school leavers*).

14. Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 420 in Matematica. Fonte OCSE PISA, 2015.

lettura e comprensione di testi secondo i test OCSE-Pisa¹⁵, un dato confermato da INVALSI¹⁶ e che è universalmente riconosciuto come decisivo ai fini dello sviluppo personale e dell'esercizio della cittadinanza.

5.1.3. *Le comunità educanti dinanzi a una crisi strutturale e alla complessità*

Così, le comunità educanti chiamate a intervenire in via riparativa hanno, purtroppo, di fronte una situazione non transitoria e delimitata alla quale dover rispondere, ma una crisi diffusa, che in misura maggiore o minore interessa un terzo delle nostre nuove generazioni, generato da mancata azione positiva efficace di lungo periodo e, dunque, con evidente carattere strutturale. In aggiunta, tale carattere strutturale conosce forti differenziazioni al proprio interno e grande complessità.

Se, infatti, la concentrazione di questi dati negativi riguarda centinaia di migliaia di persone di minore età in tutto il Paese va, in grande sintesi, rilevato che: la situazione nel Mezzogiorno è di particolare gravità, coerentemente con la crescita del divario Nord/Sud ulteriormente accentuato dalla pandemia; vi sono accresciuti divari tra aree periferiche e aree protette in tutte le città, soprattutto medie e grandi; vi è una specifica crisi che riguarda le aree interne.

Il carattere strutturale del fallimento formativo acquista ancor più peso perché ci troviamo in situazione di squilibrio demografico. Infatti, in un Paese con l'indice di vecchiaia tra i più alti del mondo – nel quale per ogni 100 bambine e bambini e ragazze e ragazzi tra 0 e 15 anni vi sono 184,1 persone di età superiore ai 65 anni – e in gravissima crisi di natalità, con poco più di 9.400.000 persone sotto i 18 anni, il numero dei minorenni che vivono in povertà assoluta è più che triplicato, passando dal 3,9% del 2005 (primo anno da cui è disponibile questa serie storica) al 13,5% del 2020.

5.1.4. *Le comunità educanti rispondono a un allarme antico*

Questa situazione è nota da molto tempo e, infatti, le comunità educanti rispondono già da decenni con *l'azione sul terreno* ai bisogni accresciuti di intervento – tra scuola, famiglia, quartiere – in centinaia di con-

15. Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 408 in Lettura. Fonte OCSE PISA, 2015.

16. INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati*, 2018.

testi difficili dove la crisi educativa si manifesta, a partire dalle vecchie povertà di Mezzogiorno e periferie fino alle allargate aree di esclusione in seguito alla crisi avviata nel 2006 e fino a oggi e alla crisi pandemica ancora in atto. Il terzo settore e le scuole, insomma, rispondono da tempo a questa crisi, ben prima che diventasse “di moda” parlare di comunità educanti.

Del resto, l’allarme per l’esclusione educativa diffusa in Italia è da tempo documentata da tutti i rilevamenti ISTAT e INVALSI e presente anche in documenti ufficiali. Già alla fine del decennio passato, prima della pandemia, il Rapporto sul contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa redatto dalla Cabina di regia del MIUR¹⁷ – che ha visto un largo confronto del Ministero con scuole, esperti, comuni, regioni, privato sociale sulle esperienze già in campo oltre che sull’analisi dei dati – ha rappresentato un ragionato allarme, rafforzato da raccomandazioni dettagliate che suggerivano un’articolata risposta pubblica. E ancor prima vi era stata l’inchiesta ufficiale della Camera¹⁸ che riprendeva l’allarme ancor più vecchio dell’allora Governatore della Banca d’Italia Mario Draghi¹⁹.

Per sintetizzare, in poche righe, questo ripetuto “grido di dolore”, la questione non è se vi fossero le forze in campo, ma se l’Italia avvertisse la necessità di un cambio di prospettiva politica – come recita, appunto, la frase iniziale del Rapporto del MIUR del gennaio 2018:

È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia. Affermare – attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche – l’obiettivo di battere il fallimento formativo significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni, ma di puntare alla crescita dell’Italia in un’ottica di equità e nel rispetto dell’art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica.

17. www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0.

18. Camera dei Deputati, Doc. XVII, n. 6, documento approvato dalla VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione) nella seduta del 21 ottobre 2014 a conclusione dell’Indagine conoscitiva deliberata nella seduta del 16 aprile 2014 sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica. Il testo dell’indagine è reperibile all’indirizzo: http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/co7_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.como7.indag.co7_dispersione.0008.pdf.

19. Cfr. Mario Draghi, *Istruzione e crescita economica*, Lectio magistralis presso l’Università degli studi di Roma Sapienza, 9 novembre 2006. www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf, 2006.

Queste parole traggono forza dagli obiettivi ONU del 2017 per lo sviluppo sostenibile riferiti a istruzione e formazione, indicati dal *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*²⁰, che afferma che tutti i minorenni hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni; che devono poter, dunque, avere accesso all'offerta educativa di qualità e che, se poveri, devono poter essere destinatari di forti politiche pubbliche compensative e inclusive, a scuola e nella vita.

5.1.5. *Le comunità possono rispondere a disinvestimento e vecchie politiche basando l'azione sui diritti delle persone*

Sono stati anni di disinvestimento educativo quelli che abbiamo alle spalle. E oggi più che mai – a maggior ragione di fronte a fondi finalmente in arrivo per invertire la rotta – sono fondamentali i principi universali (ONU) e anche le riflessioni (penso in particolare ad Amartya Sen) che fondano il perseguimento di maggiore eguaglianza non già su un'offerta generale standard, bensì sulla prospettiva, più complessa, basata sui diritti delle persone – ovvero il *Rights centred approach* che permea tutto l'impianto di *Lost in Education*. Sono l'architrave delle teorie e delle pratiche che promuovono la capacitazione delle persone. Ed è esattamente tale approccio, basato sui diritti, che costruisce comunità educanti insieme al crescere del protagonismo delle ragazze e dei ragazzi stessi. Perché chiede di guardare, ogni volta e con attenzione, alla giustizia effettiva delle società piuttosto che alle caratteristiche di una società formalmente tesa al giusto, potenziando dunque i diritti di ciascuno e le competenze delle comunità educanti a ciò finalizzate, proprio come mostra il quaderno di *Lost in Education*.

20. Si tratta di indirizzi ONU – la Strategia, che è stata recepita dall'Italia, per lo Sviluppo Sostenibile (ottobre 2017). Gli obiettivi individuati per garantire lo sviluppo del potenziale umano sono, quindi, tesi a ridurre le disuguaglianze sociali e gli squilibri – anche territoriali – nella distribuzione della ricchezza, promuovendo politiche del lavoro e dell'istruzione inclusive, eliminando lo sfruttamento del lavoro e garantendo l'accesso universale ai servizi di base. In quest'ottica, gli obiettivi strategici sono così individuati: 1) ridurre la disoccupazione per le fasce più deboli della popolazione; 2) assicurare la piena funzionalità del sistema di protezione sociale e previdenziale; 3) ridurre il tasso di abbandono scolastico e migliorare il sistema dell'istruzione obbligatoria; 4) combattere la devianza attraverso prevenzione e integrazione sociale dei soggetti a rischio. Il testo integrale, per l'Italia, è reperibile all'indirizzo: www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsv_ottobre2017.pdf.

5.2. Le scuole, la comunità, le ragazze e i ragazzi: la scoperta delle realtà territoriali e degli spazi di *Eva Fedi*

La scelta di avere le scuole come partner di progetto – e quindi soggetti direttamente coinvolti e non meri fruitori di una progettualità – va nella direzione di coinvolgere l’istituzione scolastica nel ruolo di attore basilare, ma non unico, nella costruzione della comunità educante; si vuole, pertanto, il rafforzamento della scuola come cuore del processo formativo ed educativo della comunità educante, potenziando il suo ruolo di attore sociale.

Con le azioni del progetto *Lost in Education* si è attivato un percorso di empowerment per la costruzione di una comunità educante e la conseguente presa in carico del processo educativo. La comunità educante non sostituisce la scuola, ma ne migliora l’esperienza, coinvolgendola nella promozione di un nuovo modello sociale ed educativo. Le azioni del progetto hanno infatti come obiettivo quello di elaborare interventi educativi e metodologie didattiche inclusive nelle scuole e realizzare laboratori e altre iniziative identificati dalla comunità educante su proposta delle ragazze e dei ragazzi. Ecco perché il progetto, che punta a prevenire la dispersione scolastica, cerca di rafforzare il senso di comunità e di formare reti solidali di cittadini, in modo da rendere bambine, bambini e adolescenti consapevoli di una realtà più ampia e variegata.

Si è voluto, in primis, far emergere le *competenze educative* degli attori di una comunità, rafforzando la loro riconoscibilità come educanti e costruito contesti dove scuola, famiglie, agenzie educative, enti locali e tutti gli altri stakeholder potessero interagire.

Gli attori principali di questo percorso di emersione e riconoscimento sono state/i le/i ragazze/i con le loro capacità e competenze, considerati/e nell’ambito del progetto attori/attrici trasformativi/e della comunità e di conseguenza protagonisti della propria vita: abbiamo deciso di ribaltare il punto di vista, partendo dallo sguardo delle ragazze e dei ragazzi su ciò che loro percepiscono come educativo. Questo ci ha restituito un’immagine dei contesti da loro vissuti che fa riflettere fortemente il mondo degli adulti. Nel corso delle azioni realizzate è infatti emerso il valore educante anche di contesti informali e non formali, in quanto abitati dalle ragazze e dai ragazzi e percepiti come tali da loro. In più, abbiamo compreso che è necessario partire da queste consapevolezze e co-progettare insieme alle stesse ragazze e agli stessi ragazzi, che sono i pontieri tra il mondo della scuola e la comunità: le/i ragazze/i hanno individuato le possibili aree di

co-progettazione, di scambio e di collaborazione in un'ottica di rafforzamento reciproco delle competenze tra il sistema scolastico e gli altri attori territoriali. Le azioni hanno ottenuto come risultato quello di fare emergere la consapevolezza, da parte dei membri delle associazioni e della comunità, del valore educativo rappresentato dalla loro azione e del valore aggiunto dato dalla cooperazione con le scuole.

Lost in Education, quindi, ha facilitato il dialogo tra scuola e comunità ponendo al centro le ragazze e i ragazzi, che hanno avuto la possibilità di conoscere e individuare le risorse intorno a loro attraverso la consapevolezza di avviare un processo di trasformazione che li vede protagonisti attivi.

Nei territori coinvolti da *Lost in Education* si è lavorato per costruire una comunità educante, impegnandosi dunque a *rigenerare* il territorio partendo dai diritti di bambine/ragazze e di bambini/ragazzi, promuovendo su indicazione delle/dei ragazze/i stesse/i il benessere, la bellezza, l'inclusione e l'accoglienza, la legalità, la cultura, l'ambiente, la valorizzazione delle differenze, la cittadinanza attiva. Attraverso le azioni di mappatura, i laboratori di comunità, i forum territoriali e i percorsi operativi territoriali si è attivato un crescente scambio di idee per far maturare la partecipazione attiva e responsabile nella risoluzione dei problemi e delle relazioni; l'azione delle équipes territoriali ha favorito così lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse della comunità e delle proprie competenze educative e nelle scuole, grazie alla azione di formazione dei docenti che ha promosso la percezione di questi ultimi non più come semplici insegnanti di discipline ma educatori, vere e proprie guide capaci di agevolare i percorsi di interconnessione e di indurre sempre maggior autonomia e autorganizzazione.

Nei territori si avverte un'educazione diffusa, in grado di trasformare il territorio in una grande risorsa di apprendimento, di scambio e di sperimentazione. Nell'educazione diffusa si assiste alla costruzione di un tessuto sociale solidale, responsabile, attento a ciò che accade a partire dal nuovo ruolo che bambine/i e adolescenti possono svolgere come attori/attrici capaci di portare la società a interrogarsi e a muoversi in un modo diverso.

L'azione dei percorsi operativi territoriali (POT) ha offerto l'opportunità a ogni scuola e territorio di creare dei *setting di co-progettazione*, mettendo a fuoco e coinvolgendo il capitale educativo che era emerso durante l'azione di mappatura. Le ragazze e i ragazzi delle classi coinvolte, accompagnati dalle équipes territoriali e dai docenti referenti, hanno incontrato gli attori delle loro comunità educanti e, attraverso un percorso di partecipazione, ascolto e dialogo *tra pari*, hanno attivato momenti di co-progettazione della *loro* scuola aperta al territorio.

In alcuni territori tale percorso ha visto l'istituzione dei Consigli comunali dei giovani; ad ogni modo, in tutti i territori le amministrazioni locali sono state coinvolte dalle ragazze e dai ragazzi che si sono rivolti ai sindaci o agli assessori facendo proposte e chiedendo *ascolto* in quanto cittadini attivi della comunità con pari dignità di diritto all'ascolto e alla condivisione delle scelte che li riguardano direttamente. In tutti i territori le potenzialità e i bisogni espressi dalle ragazze e dai ragazzi hanno avuto ascolto da parte della comunità coinvolta nei *setting di co-progettazione* dove si sono poste le basi dei patti educativi territoriali che impegnano la comunità intera nella realizzazione di azioni concrete fuori e dentro la scuola.

Il ruolo delle équipes di *Lost in Education* in questa fase è stato determinante per la facilitazione della relazione tra le ragazze e i ragazzi e il capitale educativo. La metodologia messa in atto si rifà a quanto sostiene Franco Lorenzoni nel testo di cui è curatore insieme a Laura Parigi *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola* (2019):

Il primo compito di noi insegnanti sta nel riconoscere diritto di piena presenza e cittadinanza a tutte le bambine e bambini. E il primo modo per dare spazio e consistenza ai loro diversi modi di abitare e vivere la scuola sta nella nostra capacità di ascolto. Ma un ascolto attento e partecipe nasce e vive solo se siamo profondamente convinti che bambine e bambini pensano, creano e operano connessioni, se consideriamo che tutte le loro ipotesi, anche fantastiche, siano strumenti epistemici, modalità per conoscere il mondo. Occorre dunque riconoscere e convincerci che le bambine e i bambini non solo hanno desiderio di dire la loro, ma ad ogni età ragionano, formulano ipotesi, usano una logica che talvolta può apparire diversa da quella di noi adulti, ma ha sempre al suo interno una coerenza e una profonda tensione conoscitiva che va riconosciuta e di cui vanno ricercati tutti i modi possibili per restituirne il valore. Bambine e bambini, infatti, pensano e molte volte pensano con particolare profondità e acutezza, ma spesso i più non hanno cognizione della qualità dei loro pensieri, se questi non vengono raccolti e restituiti da parte di noi adulti. Si tratta allora di riconoscere ciascuna bambina o bambino come soggetto i cui gesti e parole sono accolti con cura e attenzione. Si tratta di costruire uno spazio adeguato all'incontro di modi di guardare il mondo e di porsi diversi, mettendo l'ascolto reciproco e la conversazione al centro della pratica educativa. Dentro questo paesaggio, che possiamo definire di pedagogia dell'ascolto, nasce e vive il dialogo euristico. La scintilla del dialogo si accende quando il lavoro mentale delle bambine e dei bambini si scontra ed entra in connessione con i diversi oggetti culturali portati dall'insegnante o in cui ci si imbatte. Quando le loro conoscenze più o meno codificate incontrano nuove esperienze e contenuti portati da noi adulti, dall'ambiente o dai loro compagni. Solo se l'insegnante non guarda con sospetto e non si lascia spaventare dall'apparente confusione del libero pensare delle bambine e dei bambini, si creano le condizioni per scoprire insieme qualcosa di nuovo «sfregando e limando i nostri cervelli gli uni contro gli altri», come suggeriva di fare Montaigne.

Le nostre équipes sono profondamente convinte che le ragazze e i ragazzi pensano, ragionano, fanno ipotesi, trovano e propongono soluzioni ed è su queste basi che sono state impostate le relazioni tra le ragazze e i ragazzi e la comunità a cui appartengono. Le ragazze e i ragazzi hanno potuto confrontarsi con il territorio e la scuola in termini che non gli erano stati concessi prima e difficilmente torneranno indietro una volta appreso che si può e si deve essere ascoltati, si può e si deve partecipare alle decisioni che ci riguardano.

Tramite l'azione dei POT sono stati attivati percorsi di cittadinanza attiva reale, praticata, agita sia da parte delle ragazze e dei ragazzi che da parte del capitale educativo che ha risposto, a volte, con stupore di fronte alla serietà e alla concretezza espresse dalle ragazze e dai ragazzi: il mondo degli adulti non è infatti abituato a confrontarsi con giovani che vanno oltre le rivendicazioni ponendosi come co-attori ed agenti del cambiamento.

Il graduale percorso avviato conduce all'*apertura della scuola al territorio e la conseguente apertura del territorio alla scuola*. Siamo partiti dal rafforzamento del senso di appartenenza delle ragazze e dei ragazzi alla propria scuola e comunità e il loro divenirne pontieri attraverso l'azione che ha fatto emergere il capitale educativo e, in contemporanea, si è lavorato sulla capacità della scuola di raccontarsi alla comunità, ma anche di essere permeabile alle proposte educative dei soggetti altri che si occupano di minorenni, in una azione di reciproco riconoscimento. Tale riconoscimento si è concretizzato attraverso vari step che vanno dai forum territoriali alla progettazione partecipata fino alla stesura e firma dei patti educativi di comunità, dove il capitale educativo emerso è stato messo a sistema, reso consapevole del proprio ruolo all'interno della comunità e impegnato ad agire il suo ruolo educativo. Grazie proprio a tali patti si concretizzerà infatti un'azione che porterà alla realizzazione di un intervento di comunità dove la scuola si apre alla comunità e la comunità entra nella scuola, che coinvolge tutti gli attori e di cui ognuno possa sentirsi responsabile, convinti che la realizzazione delle piene potenzialità di ogni bambina, bambino, ragazza, ragazzo è un bene comune di cui tutti e tutte siamo responsabili.

5.3. I patti educativi di comunità di Virginia Meo

5.3.1. *Il patto è un processo, non un prodotto!*

Tutti i patti educativi di comunità di *Lost in Education* si aprono con questa premessa:

La realizzazione delle piene potenzialità di un minorenni è un diritto umano sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Gli adulti che a diverso titolo hanno delle responsabilità nei confronti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi sono chiamati a promuovere e tutelare tale diritto che rappresenta un *bene comune*. Il patto educativo di comunità è lo strumento con il quale la comunità si prende carico del percorso educativo delle ragazze e dei ragazzi, mettendosi in ascolto delle loro istanze e co-progettando insieme a loro il futuro.

Si concorda, quindi, che un patto esiste solo se vi sono relazioni di responsabilità, reciprocità, ascolto, partecipazione: un patto di comunità è, in *Lost in Education*, l'esito di un processo di attivazione e mobilitazione di una comunità e suggella un percorso già tracciato insieme.

Tre sono i pilastri su cui si poggiano i patti sottoscritti²¹:

- *le ragazze e i ragazzi*, che si percepiscono e sono riconosciuti attori trasformativi della comunità e protagonisti della propria vita e che si sono fatti portavoce delle proprie istanze con la loro Agenda del futuro;
- *la scuola*, che è centro del processo formativo ed educativo della comunità, di cui ha la responsabilità di governo e orientamento, ma che si rende permeabile ad essa, potenziando il proprio ruolo di attore sociale;
- *la valorizzazione delle competenze educative degli attori della comunità*, esito del lavoro di mappatura realizzato dalle ragazze e dai ragazzi, e il riconoscimento/abilitazione della loro capacità educante.

Le ragazze e i ragazzi sono, quindi, attori protagonisti e contribuiscono alla definizione del contenuto del patto e, attraverso la sua sottoscrizione, se ne assumono la responsabilità, insieme agli adulti. Sindaco, assessori, dirigente scolastico, rappresentanti degli enti del terzo settore, delle imprese locali, dei genitori, firmano i patti con le ragazze e i ragazzi, definendo così una prima rappresentazione della comunità educante.

21. Oltre alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), il patto educativo di comunità si basa su:

- i documenti nazionali e internazionali, le raccomandazioni e direttive comunitarie sull'educazione di qualità delle bambine, dei bambini e degli adolescenti;
- gli obiettivi di sviluppo sostenibile approvati dall'Assemblea Generale dell'ONU (25/09/2015) che, inquadrati nella Agenda 2030, rappresentano la sfida più ambiziosa della comunità internazionale del III millennio;
- la Costituzione Italiana, in particolare gli art. 3, 33, 34 e 118;
- il Piano scuola 2020-2021 e il Piano Estate 2021.

Tutti i sottoscrittori del patto educativo di comunità, ragazze e ragazzi inclusi, si impegnano, quindi, a:

- dare ascolto e contribuire alla realizzazione dell'Agenda del futuro proposta dalle ragazze e dai ragazzi;
- contribuire al processo di co-progettazione di comunità;
- collaborare, ciascuno nell'ambito delle proprie competenze e responsabilità, alla co-programmazione di percorsi educativi, finalizzati alla valorizzazione delle competenze della comunità educante e orientati a una educazione di qualità e diffusa;
- contribuire alla costituzione di una rete educativa locale, che si faccia carico della sostenibilità futura dell'attività, esito del percorso di co-progettazione di comunità.

L'introduzione delle istanze delle ragazze e dei ragazzi nel patto educativo è quello strumento che permette di attivare azioni di co-progettazione di comunità che includano le competenze, i desideri e gli sguardi dei minorenni: senza di loro, i patti sono mancanti di una parte significativa della comunità.

Con il patto educativo, le comunità educanti di *Lost in Education* mirano al conseguimento dei seguenti obiettivi:

1. favorire lo sviluppo delle piene potenzialità dei minorenni e renderli co-attori e attori trasformativi (un *bene comune*) attraverso la costruzione di una comunità educante inclusiva e sostenibile, che si metta in ascolto delle istanze delle ragazze e dei ragazzi e sia capace di co-programmare e co-progettare insieme a loro il futuro, nell'applicazione dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;
2. accrescere la responsabilità e la capacità educativa degli adulti e della comunità – scuola, famiglie, enti locali, parrocchia, associazioni, imprese, ecc. – per contribuire a una educazione di qualità per le ragazze e i ragazzi (*costruire ponti tra scuola e territorio*);
3. valorizzare il ruolo della scuola e dei luoghi di apprendimento – formali, non formali e informali – come punti di riferimento della comunità educante, attivando una rete di presidi educativi e promuovendo una educazione diffusa (*il setting educativi territoriali che valorizzano il capitale educativo*);
4. riconoscere e rafforzare le competenze e capacità educative della comunità educante e costruire contesti in cui scuole, famiglie, agenzie educative, realtà locali istituzionali e non (dai musei alle biblioteche, dai

teatri alle scuole di musica e così via), enti locali, imprese, ecc., insieme alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi, possano interagire e co-progettare;

5. essere strumento di promozione di azioni di tutela e supporto alle situazioni di fragilità (così che nessuno sia discriminato) e di contrasto alla povertà minorile, prestando attenzione ai minorenni in povertà, anche educativa, o a rischio di esclusione sociale, così che nessuno sia lasciato indietro.

L'ascolto e la partecipazione dei minorenni sono ormai non più rimandabili nella definizione delle politiche e degli interventi che li riguardano. I patti educativi di comunità sono uno strumento che li deve coinvolgere sempre più, dal momento che riguardano il loro processo di formazione e progetto di vita: i patti possono essere, quindi, quello spazio di co-programmazione e co-progettazione in cui sia possibile garantire la piena partecipazione dei minorenni, vista la prossimità della comunità educante con l'esperienza e la loro biografia.

È un processo di partecipazione che, però, non si esaurisce con la sottoscrizione del Patto, ma è in continuo divenire, così come sono persone in crescita le ragazze e i ragazzi.

5.3.2. *Comunità educanti e patti visti dalle ragazze e dai ragazzi*

Nel dicembre 2021 è stato organizzato a Roma il Forum *Essere Comunità educante: la parola alle ragazze e ai ragazzi*²², un hackathon che ha coinvolto gli adolescenti della comunità di pratiche di *Lost in Education* in un confronto sui processi di partecipazione nella definizione e attivazione dei patti educativi di comunità.

Hanno partecipato i portavoce delle scuole partner, ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 17 anni che hanno portato gli esiti degli apprendimenti raggiunti con il progetto e le istanze elaborate insieme ai loro compagni²³.

22. La restituzione dei lavori è visibile a questo link: www.youtube.com/watch?v=atVEm8mTqKA&feature=emb_logo.

23. Alcuni degli studenti, pur avendo concluso il ciclo scolastico della scuola secondaria di primo grado e quindi non più iscritti nelle scuole partner, hanno voluto partecipare comunque all'incontro, percependosi attori della comunità educante alla cui nascita avevano contribuito. Particolarmente significativa, inoltre, la partecipazione del piccolo gruppo di studenti di Badalucco (IM) che ha scelto di proseguire il percorso progettuale autonomamente, dal momento che il loro istituto scolastico ha dovuto sospendere l'adesione. Le ragazze e i ragazzi di Badalucco si sono riorganizzati e hanno continuato a lavo-

Le ragazze e i ragazzi, partendo dalla loro esperienza in *Lost in Education*, hanno lavorato su tre assi prioritari:

1. ascolto e partecipazione: strumenti, metodi e contesti affinché le ragazze e i ragazzi siano attori trasformativi;
2. la scuola che vorrei: raccolta delle istanze delle ragazze e dei ragazzi riguardo ai cambiamenti avvenuti o che ritengono necessari per attivare una trasformazione nella scuola che li renda attori protagonisti, del loro presente e del loro futuro;
3. comunità educanti e patti educativi: quali sono gli ostacoli e quali gli elementi necessari perché le loro istanze siano ascoltate nella comunità e siano effettivamente realizzate.

Gli esiti dei gruppi di lavoro sono riportati di seguito e dimostrano come i minorenni abbiano saputo cogliere ed agire quel potere trasformativo che si è cercato di restituire loro con il progetto.

5.3.2.1. L'ascolto e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi

Alessandro e Asia si sono fatti portavoce delle riflessioni delle ragazze e dei ragazzi sul tema “ascolto e partecipazione” e hanno presentato metodi e strumenti utili per relazionarsi con gli adulti e viceversa.

«Noi ragazzi siamo il futuro, tra qualche anno saremo noi gli adulti, saremo noi le persone che dovranno agire per il proprio paese, per il proprio ambiente e per se stessi. Dobbiamo essere ascoltati. Ma per essere ascoltati, dobbiamo avere qualcosa da dire che comunque sia sensato e che salvaguardi il bene della comunità».

Sentono il bisogno di essere ascoltati (e non sentiti) attraverso il dialogo, con reciprocità e in una relazione simmetrica anche con gli adulti, «perché siamo portatori entrambi di diritti».

Per le ragazze e i ragazzi l'ascolto va di pari passo con il massimo rispetto e la fiducia reciproca, poiché ritengono che in una relazione/interazione non si possa capire realmente una persona se non la si rispetta e non ci si fidi. Non possono essere aperti, confidarsi in totale intimità se mancano questi due valori. Chiedono e hanno quindi bisogno di maggiore empatia, specialmente in questa fase delicata dell'adolescenza in cui crescita e cambiamento interessano il corpo e la mente.

rare nel loro territorio per disegnare la struttura della loro potenziale comunità educante. Il loro interesse e la concreta partecipazione dimostrano quanto per queste ragazze e questi ragazzi sia importante il significato e il ruolo di pontieri tra scuola e comunità.

Vogliono essere ascoltati, capiti di più ed essere aiutati a riconoscere le loro emozioni, capacità e debolezze, soprattutto a scuola.

«Nella scuola è più difficile esprimere i propri sentimenti, ci si sente come in trappola e non riusciamo a esprimere noi stessi e le nostre emozioni. Molti adulti, non solo professori, ci vedono come dei voti, come delle valutazioni sulle nostre competenze, sul nostro comportamento, e su questo ci sentiamo pregiudicati».

«Siamo persone, non numeri!», affermano.

Rivendicano la necessità di interagire senza pregiudizi attraverso l'ascolto attivo, il rispetto e la fiducia reciproca. Questo tipo di intervento, secondo le ragazze e i ragazzi, potrebbe aiutare anche gli adulti che non riescono a comprendere i giovani e viceversa.

«Non siamo un bicchiere da riempire ma un fuoco da accendere», la loro testa non dovrebbe essere riempita solo di informazioni e nozioni, ma gli adulti dovrebbero aiutarli a sbocciare, a fare uscire i loro pregi, individuare i propri difetti e talenti nella consapevolezza che sono «speciali per come sono». Gli adolescenti non devono avere paura di esprimere le loro opinioni, valide o meno che siano. L'ascolto rispettoso e basato su una fiducia reciproca può aiutare a capirsi l'un l'altro.

5.3.2.2. La scuola che vorrei

La scuola che le ragazze e i ragazzi hanno immaginato è una scuola che ascolti le loro problematiche e i loro dilemmi; una scuola che sia strutturata e adeguatamente attrezzata digitalmente, aperta oltre l'orario scolastico e capace di dare un supporto psicologico utile per persone in crescita.

Giulia, Evelyn e Maria Vittoria hanno presentato le proposte che sono state considerate «più concrete e raggiungibili»:

Area relazionale

- Chiedere ai docenti di facilitare nelle ragazze e nei ragazzi le capacità di sviluppare competenze specifiche sulla gestione dei conflitti in classe e sull'ascolto dei bisogni e dei problemi;
- attivare nelle scuole un ascolto e spazi di supporto psicologico.

Area strutturale

- Possibilità per tutti di disporre di ciò che è necessario per l'apprendimento (libri di testo soprattutto);

- LIM in ogni aula e accesso a strumenti digitali per facilitare le modalità di apprendimento innovative e digitali;
- dotare le scuole delle giuste strutture e attrezzature sportive per permettere di praticare lo sport, soprattutto a chi non ne ha la possibilità, in orario extrascolastico;
- incremento delle borse di studio e degli scambi con altre realtà studentesche.

Area metodologica

- Giusto equilibrio tra ore di lezione frontale e ore di laboratorio;
- scuole aperte oltre l'orario curricolare, per garantire attività extrascolastiche a sostegno delle passioni delle ragazze e dei ragazzi;
- biblioteca o spazio comune, in cui realizzare sia momenti di studio che momenti di scambio e supporto didattico tra studenti;
- realizzazione già a partire dalla scuola media di esperienze di rappresentanza studentesche, che favoriscano il protagonismo e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi.

Orientamento

- Realizzare un orientamento per la scuola superiore in tempi sostenibili (già dalla prima media), in modo da permettere il compimento di scelte non improvvisate;
- orientamento per le scuole superiori attraverso incontri all'interno degli istituti superiori e momenti di didattica, anche attraverso scambi con docenti e altri studenti;
- orientamento al mondo del lavoro e dell'università più ricco, assieme a esperienze di incontro con aziende del territorio oltre che con i singoli corsi universitari.

5.3.2.3. Ragazze e ragazzi attori trasformativi nella propria comunità

Che cosa ci serve, quindi, per costruire comunità educanti partendo dalla nostra esperienza?

Queste le risposte delle ragazze e dei ragazzi, riportate da Lucia, Giulia e Sofia:

- conoscere e pretendere di essere ascoltati, conoscere e rispettare le regole del gioco e avere la possibilità di essere determinati nel raggiun-

gere i nostri obiettivi. In una logica che alla base vede e riconosce i nostri diritti. Tutto ciò può essere garantito solo se c'è l'impegno di tutti;

- la comunità è relazione: una comunità è tale se vi sono tutti dentro, nessuno escluso. Per comunità si intende condivisione, nel senso di essere ascoltati e ascoltare, mettersi in ascolto ed entrare in empatia;
- essere comunità educante è un impegno collettivo che non può prescindere dal conoscere il proprio territorio;
- deve aumentare la relazione tra il nostro percorso formativo e la realtà che ci circonda. Le prime sperimentazioni della comunità educante ci hanno portato a capire che le comunità dovrebbero offrire maggiori opportunità educative, perché siamo in formazione e la comunità ci deve dare una mano a trovare la nostra strada.

Come faccio a costruire una comunità educante con queste basi?

- Devo fare squadra, lavorare sia con chi la pensa come me che con chi la pensa diversamente, trovando un giusto mezzo per stabilire connessioni;
- costruire relazioni di amicizia e alleanze, fondate sulla piena fiducia;
- capire e trovare qualcuno disposto ad ascoltare e cambiare mentalità al fine di ottenere ciò che si chiede;
- lavorare con strumenti adeguati al raggiungimento di obiettivi; essere assertivi, «metterci la faccia perché le idee sono importanti», occupare spazi ed essere consapevoli del cambiamento che vogliamo.

Infine, la nostra comunità dovrebbe avere spazi di socializzazione e poter garantire alle scuole la possibilità di portare avanti tutte le attività anche durante le ristrutturazioni degli edifici, abbattendo le barriere architettoniche e costruendo spazi culturali (ad esempio caffè letterari e palestre) in un contesto di bellezza e confortevole. La nostra comunità può essere costruita solo e se tutti ci rispettiamo e ascoltiamo.

Bibliografia

Nussbaum M. (2014), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna.

Parigi L. (2019), *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*, Carocci, Roma.

6. Valutare la trasformazione attesa: il processo partecipato di valutazione di impatto del progetto *Lost in Education*

di *Valentina Ghibellini e Andrea Vargiu**

Il fenomeno della povertà educativa è multidimensionale e dinamico. La valutazione dell'impatto di politiche, programmi e progetti volti al contrasto di questo fenomeno solleva sfide di grande complessità. Tra queste vi è la necessità di mettere a punto un'architettura valutativa articolata che consenta di dare conto – con possibili funzioni di *accountability*, ma anche di supporto al processo decisionale che porta alla definizione di specifiche politiche di intervento – del complessivo impatto dei progetti finanziati.

Queste sfide si intrecciano con questioni di natura più tecnica e teorica relative alle dimensioni e agli indicatori della povertà educativa, agli oggetti e ai processi da sottoporre a osservazione.

Sulla base di queste premesse, l'intento delle pagine che seguono è di dare brevemente conto di alcune delle scelte metodologiche e dei processi operativi posti in essere dal laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi dell'Università di Sassari per predisporre e orientare la proposta di offerta tecnica per la ricerca valutativa di impatto ancora in corso del progetto *Lost in Education*.

Prima di procedere in questa direzione, è utile soffermarsi su alcuni aspetti teorici legati al concetto di valutazione.

* Questo capitolo è il risultato di una scrittura collettiva. Tuttavia, la paternità di parti specifiche del testo può essere assegnata come segue: Andrea Vargiu introduzione e paragrafo 6.1; Valentina Ghibellini paragrafi 6.2, 6.3 e 6.4.

6.1. Valutazione: un termine per molti significati

Il significato del termine valutazione è stato oggetto di riflessione da parte di molti autori che l'hanno analizzato da diversi punti di vista, compreso quello metodologico.

La definizione che in letteratura trova maggiore consenso per la sua completezza è quella di Bezzi (2003, 30), che con il termine valutazione si riferisce a

un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali; in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell'azione.

Da quanto emerge, è possibile definire l'attività valutativa come un'azione di ricerca sociale che elabora un giudizio utile a comprendere e a migliorare gli effetti delle azioni realizzate, per raggiungere l'intervento decisionale ipotizzato. È strettamente dipendente dalle attività di monitoraggio, da cui però si differenzia poiché non si limita alla mera rilevazione e verifica di quanto emerso dalle azioni implementate. Il suo fine è l'ottimizzazione dei progetti e il miglioramento della loro efficacia ed efficienza con riferimento sia agli esiti che ai processi. Questo avviene attraverso un'azione di *accountability* tesa a coinvolgere tutti gli stakeholders dai decisori ai beneficiari, in un'ottica che tiene conto dei concetti di responsabilità e trasparenza (Vargiu, 2014).

In tale visione, la valutazione non si limita a verificare e rendere conto, ma anche a favorire meccanismi di *responsiveness* degli attori che realizzano le azioni. In questo modo, tende a svolgere una funzione di indirizzo di natura prescrittiva e operativa. Inoltre, serve gli scopi decisionali, in quanto è in grado di favorire processi di apprendimento e formazione funzionali all'intervento (Bezzi, 2003). Intesa in questi termini, può favorire processi di «accountability sociale» (Vargiu, 2014), cioè un tipo di azione strettamente legata alla nozione di cittadinanza attiva e di empowerment. Essa non si limita a seguire semplicemente l'orientamento effettivo dell'azione ma, nella sua implementazione, valorizza anche gruppi minoritari e svantaggiati normalmente esclusi dalla sfera pubblica, includendone attivamente la prospettiva nel processo decisionale (Vargiu, 2014; Clarke e Missingham, 2009; Vergani, 2014).

Il ciclo di azione della valutazione può essere realizzato in momenti diversi e per questa ragione si suddivide in quattro stadi: valutazione *ex ante*, *in itinere*, *ex post* e valutazione di impatto.

Con la prima si intende quel tipo di valutazione in cui si cerca di capire quali potrebbero essere i risultati dell'azione in modo da poter scegliere il percorso migliore. Questa fase è un processo teorico e ipotetico in quanto la valutazione ha il solo compito di orientare l'azione.

Con la valutazione *in itinere* si intende quel tipo di operazione che ha il ruolo di cercare di comprendere se l'azione va verso la direzione voluta o se è necessario modificare il suo senso, intervenendo durante il processo.

La valutazione *ex post* è svolta al termine dell'intervento e ha il compito di constatare cosa è avvenuto durante il programma. Il suo compito è di descrivere e rilevare ciò che è stato fatto e se ciò corrisponde o meno ai risultati previsti e di comprendere se vi siano stati dei cambiamenti e cosa possa averli generati, rispetto a quanto realizzato e a chi ne ha preso parte (*outcomes*).

Se tali tre tipi valutazione hanno come oggetto di osservazione ciò che emerge durante l'azione e il suo realizzarsi, più complessa appare la valutazione di impatto, oggetto di esposizione di codesto capitolo nella sua accezione di impatto sociale¹.

In termini generici, questa espressione riguarda la valutazione di ciò che si realizza in un lasso di tempo successivo e sufficientemente distante dalla conclusione dell'azione da osservare, spostando l'attenzione dagli *output* e dalle *performance* alle evidenze di un cambiamento generato. Il suo focus si concentra non solo sulle attività svolte rispetto agli obiettivi previsti e alla loro realizzazione, ma ha il compito di analizzare le ricadute sul contesto più ampio e i cambiamenti prodotti (Stame, 1998).

Il suo obiettivo è di fare emergere il valore aggiunto generato e la sostenibilità dell'intervento e rilevare eventuali miglioramenti. La sua azione non è mai autonoma, ma fortemente intrecciata e dipendente dalle altre azioni valutative e dal monitoraggio da cui trae informazioni e dati utili all'implementazione.

1. Come analizzato da Bezzi (2003), con questo concetto, comunemente, si intende l'insieme di conseguenze che si rilevano a livello delle comunità, delle persone, dei gruppi, ecc. e che sono il risultato di un'azione, un'attività, un programma, un progetto o una politica.

6.2. Povertà educativa e comunità educante

Una volta chiarito, seppur in maniera breve e non esaustiva, il concetto di valutazione e le sue specificità, prima di esporre la proposta di valutazione di impatto elaborata dal laboratorio FOIST per il progetto *Lost in Education* appare utile soffermarsi sui due concetti chiave su cui si basa il mandato valutativo definito dall'impresa sociale *Con i Bambini*: la *povertà educativa minorile* e la *comunità educante*. Si tratta, infatti, delle due questioni su cui poggia l'intero impianto metodologico dell'offerta tecnica che verrà presentata più avanti.

Come riportato da alcune tra le maggiori organizzazioni che si interessano allo studio della povertà educativa in Italia², con questo concetto si fa riferimento a un fenomeno multidimensionale che tiene conto di diversi fattori che possono condizionare il percorso di crescita e di inclusione sociale dei minorenni.

Secondo *Open Polis*³, il suo determinarsi è strettamente legato – seppure non in maniera sempre assoluta e scontata – alla povertà economica e tiene conto dei fattori ambientali, sociali e culturali in cui vive il minore, i quali impattano sulla crescita in un gioco di reciproche influenze. Se da una parte, infatti, le scarse risorse economiche sono considerate elementi in grado di compromettere l'accesso a opportunità culturali ed educative, la carenza di fattori educativi e formativi forti e di reti sociali adeguate sono ritenute un limite nel favorire opportunità valide a consentire di migliorare le condizioni di vita e attivare l'ascensore sociale. Più precisamente, si fa riferimento alle difficoltà e agli svantaggi che gli individui che vivono in situazioni di vita precaria incontrano nell'affrontare e prendere parte in maniera opportuna e adeguata alle attività economiche, sociali e culturali del proprio contesto di vita. Appare compromesso o limitato il diritto all'apprendimento, alla formazione scolastica e informale, a sviluppare capacità e competenze e a coltivare le proprie aspirazioni o i propri talenti. Non si tratta, quindi, solo di una debolezza educativa. È considerato un fenomeno più ampio che prevede uno stato di vulnerabilità legato a un livello di deprivazione che non garantisce

2. www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/ Ultimo URL: 20/12/2021.

www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/ Ultimo URL: 20/12/2021.

www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/poverta/ Ultimo URL: 20/12/2021.

3. www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/ Ultimo URL: 20/12/2021.

le appropriate e giuste opportunità (Allmendinger, 1999; Allmendinger e Leibfried, 2003).

Tra le maggiori cause si individuano contesti caratterizzati da svantaggio sociale o disagio familiare, precarietà lavorativa e deprivazione materiale, ma anche fattori ambientali che si connotano per una scarsa attenzione verso processi che favoriscono nei minorenni la consapevolezza del proprio potenziale e promuovono coscienza sociale⁴.

Per via di questo carattere multidimensionale, la povertà educativa appare in grado di investire la dimensione emotiva, ma anche la sfera della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo. Riprendendo la teorizzazione di Checchi (1998) relativa al nesso tra povertà e istruzione, si può sostenere come sia connotata da una «doppia deprivazione». Con questa accezione egli fa riferimento, da una parte, alla carenza di «capacità funzionali» le quali, se non adeguatamente stimolate, non consentono alle persone di partecipare in modo variegato alle diverse attività sociali ed economiche; dall'altra, si riferisce alla «capacità di guadagno» e alla relazione esistente tra il livello di istruzione della persona e la conseguente possibilità della stessa di procurarsi in maniera proporzionale un reddito adeguato nel mercato del lavoro.

Sulla base di quanto detto, il contrasto alla povertà educativa è diventato obiettivo centrale della politica Europea, dell'area OCSE e dell'ONU degli ultimi anni, con l'intento di considerare l'istruzione e la formazione come elementi chiave per il raggiungimento degli obiettivi economici e sociali ed elementi portanti della nuova politica educativa⁵.

La povertà educativa viene, infatti, considerata come un fenomeno che incide sullo sviluppo e la crescita degli Stati, in quanto i minorenni sono ritenuti risorsa per il futuro e fonte di cambiamento sociale nella misura in cui hanno accesso all'istruzione e alla formazione.

Tra gli strumenti individuati come utili al contrasto di questo fenomeno, in letteratura (Del Gottardo, 2017; Pellerone, 2008; Del Bene *et al.*, 2021; Papparella, 2009) è da più parti indicata la *comunità educante*. Questa viene intesa come l'insieme dei soggetti che a vario titolo sono coinvolti e svolgono un ruolo determinante nel favorire una crescita adeguata e la formazione e l'educazione dei minorenni⁶. I soggetti considerati essenziali sono la scuola, la famiglia, le istituzioni, le parrocchie, le università, le organizzazioni del Terzo settore e la società civile nel senso

4. www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/ Ultimo URL: 20/12/2021.

5. <https://unric.org/it/agenda-2030/> Ultimo URL: 12/03/2022.

6. <https://percorsiconibambini.it/comunita-educante/> Ultimo URL: 11/03/2022.

più ampio del termine. Con tale espressione, quindi, si fa riferimento a una collettività che cresce *con* i cittadini e li educa, ma che allo stesso tempo si adatta e si fa plasmare, cambiare e educare dai cittadini stessi⁷. È una comunità che è attiva e partecipata, che cerca di porre un limite ai condizionamenti che causano disparità, svantaggi e deprivazioni (Paparella, 2009).

In questo modo, i membri della comunità diventano agenti di cambiamento, attori del tessuto sociale, piuttosto che meri percettori e destinatari di servizi. Allo stesso tempo, la comunità non diviene un semplice contenitore e contesto di sfondo, ma soggetto attivo e capacitante in grado di stimolare crescita e funzionamenti (Sen, 2004; Nussbaum, 2000). In tale quadro, assumono rilievo le *capabilities* dei soggetti coinvolti, intese sia come potere interno (che può essere posseduto e non utilizzato) proprio delle persone, sia come potere esterno, cioè come la possibilità di usufruire di circostanze favorevoli e di opportunità (Sen, 2004; Nussbaum, 2000).

6.3. Mandato valutativo e disegno della ricerca

In relazione a quanto appena esposto, il quadro metodologico entro cui si sviluppa la valutazione di impatto proposta dal laboratorio FOIST per il progetto *Lost in Education* può essere considerato multiplo. Lo studio dell'evaluando ha indotto a privilegiare la combinazione di più orientamenti, al fine di tenere conto di quelli che in letteratura sono i due mandati del processo di valutazione: quello teso alla rendicontazione, soprattutto nei confronti dell'ente finanziatore e dei vari stakeholders (*accountability*), e quello formativo, che ha funzioni di apprendimento (*learning*).

L'accezione del mandato di *accountability* è stata considerata nel duplice significato del termine di cui si è esposto sopra. La complessità e l'articolazione del progetto hanno posto in luce la necessità di privilegiare un processo orientato alla funzione "sommativa" della valutazione (Scriven, 1980; 1991). Le azioni individuate per tale scopo sono state ritenute utili a verificare i risultati e a determinare l'efficienza delle azioni progettuali (*account for*).

Dall'altra parte, si è voluto tenere conto della responsabilità insita negli attori del progetto, rispetto agli obiettivi individuati dal "Bando nazionale

7. <https://percorsiconibambini.it/comunita-educante/> Ultimo URL: 11/03/2022.

Adolescenza 11-17 anni”⁸ per il contrasto alla povertà educativa minorile, considerando una dimensione più qualitativa dell’azione (*account to be*). In questa ottica, il significato di *accountability* ha privilegiato la dimensione della responsabilità e dell’*essere responsabile*.

Oltre a ciò, il disegno di valutazione ha voluto studiare la complessità dell’evaluando favorendo una comprensione delle evoluzioni dell’agenda di azione del progetto (processi) e dei suoi esiti. In questo rispetto, si è ritenuto utile l’utilizzo di una combinazione di diversi approcci al fine di studiare da una parte l’effetto e il raggiungimento di un dato risultato e lo standard definito a priori dagli organizzatori del progetto e, dall’altra, le evoluzioni dell’intervento nel corso del suo dispiegarsi.

Per affrontare questo ampio programma di lavoro, si è cercato di combinare l’approccio sperimentale/controfattuale con quello pragmatista e con quello costruttivista. Come ricorda Stame (2001), il primo è teso a verificare la capacità del progetto di modificare nella direzione desiderata i comportamenti o le condizioni dei destinatari. Nel caso di *Lost in Education*, è stato considerato funzionale a determinare in quale misura il progetto avrebbe contribuito a raggiungere il risultato individuato. L’intento di questo approccio alla valutazione è, infatti, quello di rilevare la differenza tra ciò che si è verificato dopo l’attuazione dell’intervento (situazione fattuale) rispetto a ciò che sarebbe accaduto se quell’intervento non fosse mai stato posto in essere (situazione controfattuale). Esso prevede la comparazione tra due gruppi: uno costituito dai soggetti che sono parte dell’azione e/o beneficiari del programma (gruppo sperimentale) e uno composto da soggetti che non sono in alcun modo coinvolti nell’intervento (gruppo di controllo).

L’utilizzo del controfattuale è stato individuato in quanto imposto come vincolo dall’ente finanziatore che già in sede di bando indicava la necessità di condurre uno studio comparativo con metodo sperimentale o quasi sperimentale⁹.

8. www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-adolescenza-11-17-anni/ Ultimo URL: 12/03/2022.

9. Questa impostazione è stata resa possibile sino all’avvento dell’emergenza sanitaria legata al Covid-19 che ha completamente cambiato lo scenario su cui si basava l’ipotesi di lavoro, introducendo una modifica profonda delle condizioni in cui il progetto è stato realizzato. Ciò ha introdotto delle variabili di grande rilievo nel contesto osservativo, compromettendo di fatto le già fragili condizioni necessarie al disegno della ricerca sperimentale. Si è resa dunque necessaria una rinegoziazione del mandato valutativo con l’ente finanziatore che ha portato a limitare tale approccio alla sola funzione utile a considerare l’evoluzione della situazione dei gruppi coinvol-

L'approccio pragmatista è stato scelto in quanto ritenuto utile a prendere in considerazione un confronto con gli standard di qualità e l'idea di valore insita nel progetto. Come chiarisce Stame (2001), in questo approccio l'attenzione è posta su quanto determinato a priori dagli attori interni che promuovono il programma e da chi si occupa della valutazione. Per ciò che riguarda *Lost in Education*, a questi scopi è stata presa in considerazione la letteratura nazionale e internazionale di riferimento riguardante il concetto di povertà educativa minorile e di comunità educante. Questo lavoro esplorativo e di studio di significato ha consentito di individuare un insieme di indicatori aggiuntivi a quelli già definiti dall'impresa sociale *Con i Bambini*. Il quadro così composto è stato, infine, completato con un'ulteriore opera di identificazione di altri indicatori, che si è venuta articolando a partire dagli intenti previsti dall'ente promotore UNICEF Italia per il progetto in oggetto.

Come esposto nella tabella 1, gli obiettivi e gli indicatori della valutazione suggeriti da *Con i Bambini* e quelli identificati dal progetto *Lost in Education* sono riconducibili all'interno di sette aree di indagine che la stessa organizzazione *Con i Bambini* ha indicato come determinanti per valutare l'impatto atteso: la riduzione della povertà educativa minorile, le ricadute territoriali, la dispersione scolastica, le competenze, la comunità educante, la genitorialità e i docenti/educatori. Si tratta di aree definite sulla base degli scopi per cui è stato ideato il fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, cioè tendere «al sostegno di 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»¹⁰.

ti, ma solo nei contesti interessati da *Lost in Education*, senza una comparazione con altre realtà. L'impatto della pandemia, infatti, è stato ritenuto tale da non favorire la stima oggettiva degli esiti del progetto con riferimento ad altre realtà. Oltre a ciò, le difficoltà che le istituzioni scolastiche hanno incontrato per fare fronte all'emergenza hanno reso molto difficoltoso ottenere dati strutturati: un esercizio già problematico in tempi normali, soprattutto da parte delle scuole non direttamente coinvolte nel partenariato.

10. www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/ Ultimo URL: 13/01/2022.

Tab. 1 - Aree di indagine e obiettivi macro della valutazione di impatto¹¹

<i>Dimensioni</i>	<i>Con i Bambini</i>	<i>Lost in Education</i>
Riduzione della povertà educativa	Destinatari fuoriusciti dalla povertà educativa relativamente alla/e dimensione/i oggetto dell'intervento Valutazione dell'incremento delle competenze cognitive e non cognitive nella fascia 11-17 anni	Miglioramento del benessere delle ragazze e dei ragazzi
Ricadute territoriali	Valutazione degli effetti indiretti generati dal progetto sulla comunità e sui territori di riferimento	Rafforzamento della centralità della scuola come luogo educativo Attivazione di servizi integrativi dentro e fuori la scuola
Dispersione scolastica	Valutazione della riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico dei minori nella fascia età 11-17 anni	Riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico
Competenze	Valutazione dell'incremento delle competenze cognitive e non cognitive fascia 5-17	Miglioramento della capacità personale di percepirsi come attori trasformativi della propria comunità scolastica e di vita
Comunità educante	Valutazione del coinvolgimento della comunità educante, intesa come quantità e intensità delle relazioni avviate tra i soggetti pubblici e privati coinvolti nel percorso di educazione dei minori	Sviluppo di una comunità educante in cui gli attori sociali siano capaci di riconoscere le proprie competenze educative e prendersi carico del processo educativo

11. Parte di quanto riportato in tabella riprende testualmente e fedelmente alcuni dei contenuti propri della proposta progettuale di *Lost in Education* e del documento elaborato dall'impresa sociale *Con i Bambini*, al fine di orientare le azioni di valutazione di impatto dei progetti finanziati. Quest'ultimo è stato condiviso durante l'incontro collettivo tenutosi a Roma il giorno 13/02/2019, tra i referenti di *Con i Bambini* e i responsabili scientifici delle varie organizzazioni coinvolte nella valutazione di impatto dei progetti finanziati a livello nazionale con il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.

Tab. 1 - segue

<i>Dimensioni</i>	<i>Con i Bambini</i>	<i>Lost in Education</i>
		<p>Rafforzamento della centralità della scuola come supporto alla comunità educante</p> <p>Costruzione di un modello di attestazione di CE</p> <p>Valorizzazione del capitale educativo della CE</p>
Genitorialità	Valutazione del rafforzamento delle competenze genitoriali	Valorizzazione del ruolo dei genitori e delle famiglie nel processo educativo, non solo della propria figlia o del proprio figlio studente, ma anche come attori sociali della propria comunità
Docenti/educatori	Valutazione del potenziamento delle competenze dei docenti/educatori	Miglioramento delle capacità di favorire il benessere delle ragazze e dei ragazzi e la loro crescita educazione e formazione

Se questi due approcci sono stati individuati come utili a indagare prioritariamente gli esiti che il progetto potrebbe produrre, non minore importanza è stata dedicata dal disegno di valutazione di impatto anche allo studio dei processi e alla gestione del progetto *Lost in Education*.

Per analizzare tali dinamiche, i due approcci menzionati sopra sono stati integrati da quello che Stame (2001) ha definito come “costruttivista del processo sociale” e che pone l’attenzione sul contributo che i vari attori coinvolti possono apportare al progetto. Il focus valutativo è stato rivolto all’evoluzione dell’intervento e a come questo viene attuato. In questo approccio, lo studio dello sviluppo del programma si articola tenendo conto delle peculiarità determinate dal contesto in cui si sviluppa, dagli attori coinvolti e dalle dinamiche che prendono forma nel contesto sociale e istituzionale specifico.

Entro questo quadro complessivo e ai fini di una valutazione di tipo partecipato con approccio *bottom-up*, il metodo adottato sin dai primi momenti dell’azione di ricerca ha favorito e continua a stimolare un confronto costante tra i partner coinvolti. La definizione di standard e tecniche di valutazione si è venuta articolando sulla base di uno scambio sia con lo staff

interno al progetto che con i destinatari. Il lavoro concreto che ha dato corpo a queste premesse sta facendo da perno anche rispetto al coordinamento con le attività di monitoraggio e valutazione interna, che forniscono una rilevante quantità di informazioni. Lo sviluppo del quadro di valutazione condiviso è stato ritenuto funzionale ad attivare un processo di ricerca di tipo cooperativo, teso a realizzare valore ai fini dell'apprendimento e del miglioramento continuo dell'azione.

Coerentemente con questo approccio, le dimensioni e le aree valutative riportate in Tabella 1 sono state integrate attraverso un'attività aggiuntiva che, tramite la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli attori, consentisse di generare ulteriori aree di approfondimento valutativo e, al contempo, di stimolare condivisione e responsabilizzazione. In questo quadro, si è sviluppata l'idea di coinvolgere anche coloro che non rientrano nello staff, ma che hanno svolto importanti funzioni di supporto e hanno contribuito in maniera sostanziale a raggiungere i destinatari del progetto e generare impatto. Il coinvolgimento di tutti gli attori ha consentito di alimentare una maggiore *ownership*, specificare e condividere gli obiettivi e individuare nuovi possibili indicatori e aree di indagine. In questo modo, è stato possibile disegnare con maggiore chiarezza il mandato valutativo e dividerlo con i principali soggetti coinvolti nelle azioni.

A tali fini, si è perseguita una strategia di lavoro che è stata articolata in due fasi. La prima fase, di inquadramento generale della ricerca valutativa, è stata finalizzata a una più approfondita comprensione dell'evaluando e del suo spazio semantico: è stato definito che cosa ricercare e perché fosse necessario farlo. Seppure le ragioni del mandato e la definizione degli indicatori da parte dell'ente finanziatore, come si è detto sopra, fossero già note, questo esercizio è stato utile a considerare le dimensioni proprie del progetto. La seconda fase, invece, è stata orientata a raccogliere gli elementi aggiuntivi necessari per realizzare la ricerca valutativa e ha promosso un interesse all'individuazione dei criteri di valutazione per le varie aree da indagare. Ciò è stato ritenuto valido ai fini di rispondere al mandato dell'ente finanziatore di individuare le condizioni utili a favorire la replicabilità del progetto.

In questa fase, è stato messo in atto un esercizio condiviso con lo staff volto a comprendere quali fossero i criteri e i punti di vista relativi al progetto *Lost in Education*. Le dimensioni considerate hanno riguardato il tema della *scuola* – come istituzione e mandato professionale, istituzionale e sociale – della *comunità educante* – come attivatore di processi partecipativi e di inclusione sociale – delle *ragazze* e dei *ragazzi* – quali beneficiari del progetto, ma anche soggetti attivi della comunità educante – e il concetto di *povertà educativa* – come fenomeno multidimensionale che può condizionare il percorso di crescita e di inclusione sociale dei minorenni.

L'esercizio ha utilizzato la tecnica della Scala delle Priorità Obbligate (SPO). Lo strumento è stato funzionale ad assegnare priorità e rilevanza ai diversi criteri valutativi, individuati a priori tramite brainstorming con gli attori coinvolti. Nell'uso che ne ha proposto Bezzi (2006), la SPO è, infatti, uno strumento che consente di attribuire valori *ordinali* a indicatori o criteri valutativi selezionati attribuendogli una gerarchia.

Su questa base, i destinatari sono stati chiamati a immaginare gli scenari futuri possibili del progetto prima in maniera individuale e in seguito in gruppo, tramite una condivisione collettiva. L'esercizio è stato utile a generare un repertorio condiviso di idee funzionali a consapevolizzare i soggetti coinvolti sugli obiettivi del progetto. Sviluppare una prospettiva di valutazione negoziata e una comprensione comune della valutazione è stato ritenuto fondamentale a orientare l'azione valutativa nelle varie attività. Inoltre, favorire processi di condivisione ha determinato meccanismi di osservazione riflessiva e di autovalutazione.

Ciò che preme sottolineare è che le fasi appena esposte non hanno sempre avuto una successione lineare come potrebbe apparire da questo scritto, ma hanno visto in alcuni casi una sovrapposizione o un loro intersecarsi.

6.4. Oltre il mandato: le aree da valutare di *Lost in Education*

Come si è detto sopra, il progetto di ricerca valutativa di impatto del progetto *Lost in Education* basa il suo mandato valutativo su due aspetti fondamentali: 1) una valutazione di esito, volta a verificare gli impatti e l'efficacia della metodica, cioè quanto è importante ogni criterio proposto rispetto al risultato delle azioni poste in essere; e 2) una valutazione di processo, volta a verificare l'efficienza delle azioni realizzate – cioè quanto è importante ogni criterio proposto rispetto a come si sta sviluppando l'azione – e a codificarla in maniera sufficientemente strutturata da avviare processi di responsabilizzazione e apprendimento dei soggetti coinvolti.

Sulla base di queste premesse, sin dall'inizio del progetto, il laboratorio FOIST ha avviato un confronto con i referenti di *Lost in Education* al fine di realizzare un'ipotesi di offerta tecnica valutativa di impatto che alimentasse un confronto utile a conciliare il mandato valutativo individuato dall'ente finanziatore con le esigenze progettuali, creando il giusto equilibrio tra i vari scopi previsti.

Nel complesso, la fase di condivisione del mandato e di esplorazione del campo semantico ha permesso di identificare i tratti salienti della metodica da utilizzare. In particolare, è stata posta l'attenzione sulla necessità di individuare le condizioni più confacenti a raggiungere la massima

efficienza ed efficacia. In questi termini, l'interazione si è concentrata su come fosse possibile raggiungere un buon rendimento e assecondare una buona rispondenza delle azioni per i fini ipotizzati. Il confronto ha reso di conseguenza possibile anche una riflessione sugli approcci e strumenti utili alla gestione dei processi da innescare, che fossero in grado di produrre anche senso di appartenenza e responsabilità.

Dall'attività partecipata sono emerse diverse aree di interesse meritevoli di approfondimento empirico. In questo modo, è stato possibile orientare la valutazione di impatto del progetto *Lost in Education* su cinque aree di indagine che hanno integrato quelle definite dal committente e dal dettato progettuale. Come riporta la figura 1, queste variano la loro rilevanza a seconda dell'importanza attribuita ai criteri valutativi individuati rispetto al raggiungimento degli esiti o alla realizzazione dei processi.

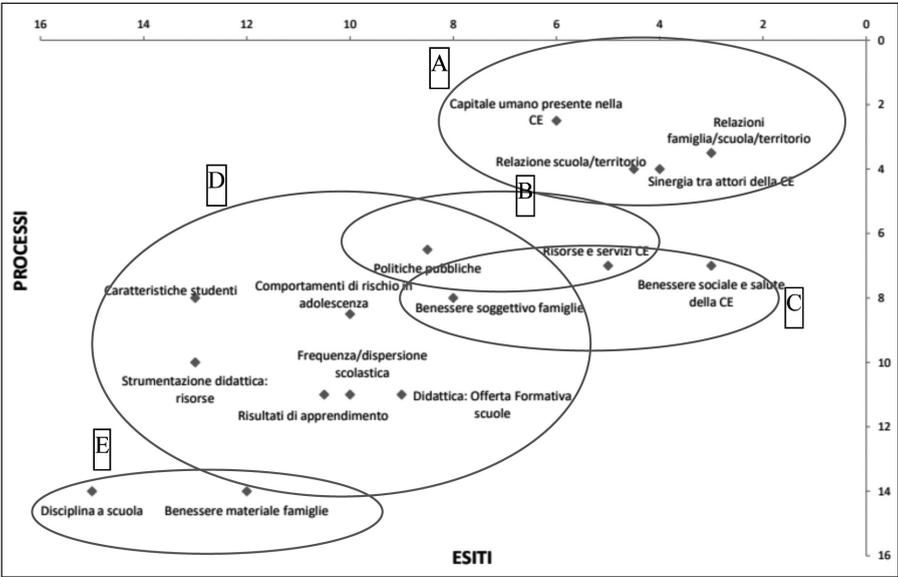


Fig. 1 - Diagramma dei risultati della SPO

Il primo gruppo (A) include ciò che è ritenuto più di interesse per quanto riguarda le questioni che devono essere considerate sia durante tutta la realizzazione del progetto sia per il perseguimento dei suoi scopi. L'attenzione dei soggetti coinvolti nell'esercizio è stata posta su quello che può essere ricondotto al concetto di *capitale sociale*, su cui si prevede che l'azione debba concentrarsi per quanto riguarda l'avanzare delle attività

– considerando quindi i processi – e per quanto riguarda la sostenibilità e l’impatto di lungo periodo del progetto. La rilevanza assegnata agli aspetti relazionali e di sinergia tra gli attori e le istituzioni presenti sul territorio è stata valutata fondamentale per aumentare l’effetto sulla comunità educante una volta conclusosi il progetto.

Una tensione verso tali aspetti è stata, inoltre, giudicata funzionale in quanto coerente con gli obiettivi individuati dall’ente finanziatore e con gli scopi del fondo di contrasto alla povertà educativa minorile. Entrambi, come più volte ribadito, infatti, mirano a favorire e incrementare la partecipazione alle attività sociali e culturali dei soggetti coinvolti e a un rafforzamento delle reti sociali esistenti, al fine di migliorare le condizioni di vita.

Il secondo gruppo (B) valorizza l’attenzione per ciò che riguarda l’aspetto delle politiche pubbliche, delle risorse e dei servizi della comunità educante. L’importanza di questa area di approfondimento interessa, seppure in maniera minore rispetto al gruppo A, sia gli esiti sia i processi del progetto in maniera complessivamente simile. A livello specifico, tuttavia, è possibile notare come le politiche pubbliche siano state stimate come influenti per ciò che concerne soprattutto l’agenda dell’intervento e il dispiegarsi delle azioni durante la realizzazione del progetto. La rilevanza delle risorse e servizi della comunità educante (CE), invece, è stata considerata in maniera maggiore per ciò che riguarda gli esiti che il progetto può produrre. Tale dato è stato determinato dalla possibilità di attivare processi di negoziazione e coinvolgimento nelle azioni di esponenti della politica durante l’attività progettuale, e da come i risultati di tali azioni possano essere visibili sul lungo periodo e impattare sulla comunità educante.

Il terzo gruppo (C) si concentra su quello che è stato ricondotto dai partecipanti all’esercizio al concetto di «benessere». Considerare il benessere sociale e la salute della comunità educante è stato ritenuto centrale in particolare per ciò che riguarda gli esiti – con una minore importanza attribuita, invece, a ciò che concerne i processi. Ciò appare in coerenza con quanto emerso nel punto B e con una concezione di comunità educante intesa non come un semplice contenitore e contesto di sfondo, ma come l’insieme dei soggetti che sono coinvolti nella crescita e nell’educazione dei minorenni e come soggetto attivo e capacitante in grado di stimolare crescita e funzionamenti (Sen, 2004; Nussbaum, 2000).

Il quarto gruppo (D) prevede che l’attenzione si concentri su ciò che riguarda le competenze e la formazione e educazioni delle ragazze e dei ragazzi coinvolti. Alla rilevanza già attribuita dall’ente finanziatore alla frequenza scolastica e all’importanza di osservare con attenzione i risultati di apprendimento degli studenti, si unisce l’interesse verso la didattica e

l'offerta formativa che le scuole attuano su indicazione ministeriale e la loro capacità di promuovere attività integrative.

La discussione in merito all'istruzione scolastica ha permesso di specificare che si tratta di questioni da non considerarsi eccessivamente determinanti. Le azioni progettuali non appaiono, infatti, tese a raggiungere tali scopi, in quanto più concentrate sull'acquisizione da parte delle ragazze e dei ragazzi delle competenze di vita (*life skill*), utili a sostenere il loro ruolo di attori trasformativi della comunità educante. Il progetto prevede infatti che, a conclusione del percorso, i minorenni possano formarsi come soggetti attivi e non meri percettori e destinatari di servizi.

Un'attenzione particolare, inoltre, è dedicata all'attuazione e/o presenza di comportamenti a rischio delle ragazze e dei ragazzi nel territorio coinvolto dal progetto e la possibilità di migliorare la strumentazione didattica e le risorse a disposizione delle scuole. A supporto di tali dati, durante la discussione gli attori hanno sostenuto come la valorizzazione di attività integrative e/o complementari ai programmi di istruzione ministeriali possano essere considerate funzionali a tali scopi.

In quasi tutti gli elementi considerati si rileva un'importanza relativa attribuita sia agli esiti sia ai processi. Come è evidente, infatti, i temi si riferiscono più a risultati di medio periodo (*outcomes*), rilevabili e misurabili in termini quantitativi.

Infine, l'ultimo gruppo (E) riguarda la disciplina degli studenti nelle scuole e ciò che può essere ricondotto al concetto di «benessere materiale delle famiglie». Tali esiti difficilmente saranno prodotti dal progetto o verranno presi in considerazione durante lo stesso. Per questa ragione, i partecipanti li hanno reputati importanti in una prospettiva complessiva di contrasto alla povertà educativa minorile, ma non completamente dipendenti dall'azione progettuale o comunque rilevanti ai fini della stessa.

Alla luce della complessità delle aree di indagine individuate e dagli indicatori emersi, anche per ciò che riguarda la raccolta delle informazioni, la ricerca valutativa di impatto ha ipotizzato l'utilizzo di un approccio multi-metodo. Questo ha previsto l'impiego di differenti tecniche di raccolta delle informazioni. Da una parte, si sta considerando un lavoro di ricerca *desk*, funzionale principalmente all'acquisizione di dati secondari (statistici e di contesto), di dati relativi alla letteratura e anche di dati emergenti dalle attività di monitoraggio e di valutazione interna. Tale tipo di ricerca ha pertanto come riferimento essenziale non solo gli esiti, ma anche i processi. Come accennato anche sopra, questo tipo di rilevazione sta mostrando elementi utili per la valutazione dell'efficacia della strategia messa in atto dal programma rispetto agli obiettivi prefissati, nonché sta fornendo le basi per verificare la coerenza delle azioni con i principi guida indicati dall'ente finanziatore.

Dall'altro, è prevista una ricerca sul campo tesa, invece, ad acquisire le informazioni da fonti primarie, principalmente facendo uso di questionari e interviste, ma anche attraverso la partecipazione diretta ad alcune attività. Questo tipo di rilevazione è volta a comprendere le modalità attuative del programma e rilevare gli esiti e gli impatti sui destinatari e sui beneficiari. Non si limita quindi a una semplice acquisizione degli elementi utili a valutare la dimensione operativa del progetto, ma intende studiare anche quella più propriamente strategica.

Ciò che preme sottolineare è che l'intero complesso della rilevazione di impatto è tutt'ora in corso, in attesa di entrare nella fase più importante di rilevazione delle informazioni che potrà avere luogo solo dopo che il progetto sarà giunto al termine.

Le attività finora condotte, pertanto, costituiscono solo il presupposto necessario per poter contestualizzare i risultati che emergeranno in una prospettiva temporale ampia che considererà le diverse tappe evolutive del progetto fin dai suoi primi passi. Ciò consentirà di mettere in prospettiva gli esiti del progetto a distanza di circa un anno dalla sua conclusione e di rintracciare e comprendere i fattori che in maggior misura avranno concorso a determinarne l'impatto complessivo.

Bibliografia

- Allmendinger J. (1999), *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs-und Sozialpolitik*, Educational poverty. On the Interconnection between Education and Social Policy, «Soziale Welt», 50(1), pp. 35-50.
- Allmendinger J., Leibfried S. (2003) *Education and the welfare state: the four worlds of competence production*, «Journal of European Social Policy», 13(1), pp. 63-81.
- Bezzi C. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bezzi C., Baldini I. (2006), *Il brainstorming. Pratica e teoria*, FrancoAngeli, Milano.
- Checchi D. (1998), *Povert  ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori*, «Politica economica», 14(2), pp. 245-282.
- Clarke M., Missingham B. (2009), *Guest Editor's introduction: Active citizenship and social accountability*, «Development in Practice», 19(8), pp. 955-963.
- Del Bene G., Rossi A.L., Viaconzi R. (2021) *La comunit  educante. I patti educativi*, Fabbrica dei Segni, Novate Milanese.
- Del Gottardo E. (a cura di) (2017), *Apprendimento. Verso la comunit  competente*, Giapeto, Napoli.
- Nussbaum M. (2000), *Women and human development: the capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge and New York.
- Papparella N. (a cura di) (2009), *Il progetto educativo. Comunit  educante, opzioni, curricula e piani (Vol. 2)*, Armando, Roma.

- Pellerone M. (2008), *I processi di integrazione nella comunità educante*, La Moderna, Enna.
- Scriven M. (1980), *The logic of evaluation*, Edgepress, Inverness, CA.
- Scriven M. (1991), *Evaluation thesaurus*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Sen A.K., “Capability and well-being”, in Nussbaum M., Sen A. (eds.), *The quality of life*, Routledge, New York, 2004, pp. 30-53.
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Stame N., “Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare”, in Palumbo M., *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano, 2001, pp. 21-46.
- Vargiu A. (2014), *Logiche di accountability e riforme del sistema universitario. Una discussione e una proposta*, «Rassegna Italiana di valutazione», 59, pp. 59-77.
- Vergani A., “Introduzione”, in Vergani A. (a cura di), *Prove di valutazione. Libro Bianco della valutazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 11-21.

Sitografia

- <https://percorsiconibambini.it/comunita-educante/>
 Ultimo URL: 11/03/2022
- www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/
 Ultimo URL: 13/01/2022
- www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/
 Ultimo URL: 20/12/2021
- www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/povert%C3%A0-educativa#:~:text=Povert%C3%A0%20educativa%3A%20definizione,di%20seguire%20i%20oloro%20sogni
 Ultimo URL: 10/01/2022
- www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-adolescenza-11-17-anni/
 Ultimo URL: 12/03/2022
- <https://unric.org/it/agenda-2030/>
 Ultimo URL: 12/03/2022

Conclusioni

di *Virginia Meo*

La realizzazione delle piene potenzialità di bambine, bambini e adolescenti è un diritto umano sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e rappresenta un *bene comune*, di cui tutte e tutti sono responsabili. In quanto bene comune, l'educazione è un compito di tutta la comunità.

Una comunità educante è, quindi, la traduzione di tale premessa in azioni, strumenti e modalità organizzative che possano costituire una nuova infrastrutturazione sociale in cui far interagire le politiche e gli interventi che riguardano i minorenni.

L'attivazione di comunità siffatte richiede una intenzionalità consapevole, che orienti lo sguardo verso un orizzonte condiviso. Ascolto e partecipazione dei minorenni; empowerment della comunità; scuola *attore sociale* che governa il sistema educativo di comunità sono i tre pilastri della sperimentazione di cui questa Guida è il risultato.

Le risorse di una comunità sono state riconosciute, attivate e rese consapevoli della responsabilità educativa che hanno nel processo di formazione delle ragazze e dei ragazzi, in uno scambio alla pari con gli stessi minorenni. Gli artefici della trasformazione e rimozione dei fattori di degrado ed esclusione sono infatti gli stessi abitanti di un luogo: nella comunità educante, gli attori chiamati ad agire sono i docenti, le famiglie, la comunità scolastica, il terzo settore, le istituzioni, le imprese e tutti coloro che hanno a che fare con ciò che riguarda i minorenni. E le ragazze e i ragazzi stessi.

Partire dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi, dal loro sguardo, dalla loro esperienza, dagli spazi da loro abitati, è un ribaltamento della prospettiva che mira a farci interrogare sulle modalità con cui si costruiscono le politiche e gli interventi che riguardano i minorenni e con cui si valuta l'impatto che queste azioni hanno. Spesso nei processi partecipativi che li coinvolgono, le ragazze e i ragazzi non riescono a maturare la con-

sapevolezza del proprio «senso di influenza o di empowerment», ovvero il riconoscimento del proprio *potere* per raggiungere il risultato desiderato e il proprio *engagement* in processi collettivi.

Solo attraverso una reale esperienza in cui le ragazze e i ragazzi si sentono ascoltati e presi in considerazione, questi possono elaborare consapevolezza e competenza della propria capacità di creare reti, delineare progetti ed esprimere opinioni, di essere capaci di presentare le loro idee a adulti e di ricevere da loro risposte e possibili collaborazioni.

Vanno attivati, quindi, percorsi che siano abilitanti e diano agibilità alle ragazze e ai ragazzi. Nei setting educativi di comunità educante, per poter essere effettivamente efficaci, le ragazze e i ragazzi devono essere messi nelle condizioni di avere consapevolezza delle proprie risorse, competenze e talenti; di avere l'opportunità di acquisire quelle conoscenze e abilità necessarie per realizzare pienamente le proprie potenzialità; di essere ascoltati e di poter agire come cittadini attivi nella propria comunità, scolastica e sociale, avendo accesso alle informazioni, agli strumenti, e a quanto è necessario per poter partecipare in modo consapevole.

L'approccio metodologico della *Child Rights Education* (CRE), riconoscendo i minorenni come *rights-holder* (portatori di diritti), identifica metodi, strumenti e strategie che possano permettere alle ragazze e ai ragazzi di conoscere i propri diritti, adoperarsi perché questi siano rispettati e attivarsi affinché tutti i minorenni possano godere degli stessi diritti. Si tratta di una proposta aperta, flessibile, co-progettata dagli studenti in ogni territorio, così da offrire esperienze diversificate e che valorizzino la biodiversità dei luoghi.

I minorenni, smarriti nell'educazione, hanno bisogno infatti di riconoscersi in un percorso educativo che gli insegni a vivere, che li renda autonomi, capaci di affrontare le incertezze del futuro, a orientarsi, ad apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità e aspirazioni, coltivare inclinazioni e talenti. L'educazione in tal senso va al di là dell'istruzione formale per includere la vasta gamma di esperienze di vita e i processi di apprendimento che permettano di acquisire le *life-long skill*: competenze fondamentali (leggere e far di conto); competenze digitali; competenze tecniche e professionali; life skill. L'importanza della dimensione delle life skill è quella che, più di tutte, ha bisogno di essere rafforzata nella sua riconoscibilità: si tratta di lavorare sulla formazione dei docenti, così che siano capaci di intercettare le dimensioni relazionali delle ragazze e dei ragazzi e di agganciarle ai contenuti che devono essere trasmessi; e di riconoscere e «mettere in asse» gli apprendimenti che i minorenni acquisiscono in contesti educativi non formali e informali.

Una comunità educante è, quindi, un processo intenzionale in cui si lavora collettivamente, adulti e minorenni, al riconoscimento e attivazione

della *capacità educante* di tutti gli attori che costituiscono il capitale educativo della comunità stessa, mettendo a sistema le competenze disponibili con l'obiettivo di aumentare le opportunità delle ragazze e dei ragazzi di realizzare pienamente le proprie potenzialità.

«La comunità educante è un progetto comune per avere un futuro», scrivono le ragazze e i ragazzi di *Lost in Education*, che sono i *pontieri* tra scuola e comunità: partire dal loro sguardo permette di individuare insieme a loro il paesaggio educativo e le risorse, le opportunità esistenti ma anche le fragilità, disuguaglianze e resistenze incontrate.

La scuola, come *attore sociale*, governa il processo educativo di comunità, si confronta con essa sin dalle primissime fasi di programmazione educativa, riconoscendo la capacità educante degli attori della comunità e valorizzando gli apprendimenti acquisiti e le competenze maturate nei contesti educativi non formali e informali abitati dai minorenni: un *learning hubs*, dove i muri della scuola sono abbattuti e le scuole sono collegate alle loro comunità. È la costruzione di un sistema educativo che coinvolga tutti, inclusi i minorenni, nella definizione, realizzazione e monitoraggio dei percorsi educativi di comunità, anche per garantire una parità di accesso ad una istruzione inclusiva e di qualità per tutti.

Questo significa attivare dei processi di co-progettazione, non solo con il partenariato socioeconomico, ma anche con le ragazze e i ragazzi, costruendo laboratori di partecipazione attiva che li includano nei percorsi che riguardano il loro futuro, lavorando sulla qualità della relazione educativa e monitorando, in una modalità costante, il grado di partecipazione/ascolto attivo/empowerment.

L'esperienza del proprio territorio e l'interconnessione con il proprio processo formativo è una palestra che allena le ragazze e i ragazzi all'esercizio della democrazia, attivando in loro il desiderio di divenire protagonisti della loro vita: la responsabilità degli adulti è quella di fornire le competenze e le risorse necessarie perché il desiderio diventi azione, rendendoli autonomi nelle proprie scelte di vita.

Il patto educativo di comunità è lo strumento con il quale la comunità si prende carico del percorso educativo delle ragazze e dei ragazzi, mettendosi in ascolto delle loro istanze e co-progettando insieme a loro il futuro: la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi è non più rinviabile nella definizione dei patti, riguardando tra l'altro il loro processo di formazione e progetto di vita, di cui sono pienamente competenti.

Senza i minorenni i patti sono mancanti di una parte significativa della comunità: perché i giovani sono la soluzione e non il problema. Sembra ovvio, ma non lo è.

Una comunità educante intenzionale prevede, inoltre, una governance (*community management*) dei processi di comunità: una gestione che sia inclusiva, equa e partecipativa, attenta al respiro del gruppo e costantemente in ascolto; capace di esplicitare sin da subito e chiaramente le premesse e fornire gli strumenti per favorire una partecipazione ampia, informata e consapevole; pronta a leggere la complessità e ad agire in modo sistemico.

Bisogna essere flessibili, resilienti e resistenti e saper lavorare con la biodiversità dei luoghi e delle comunità, degli strumenti e dei processi, valorizzando e riconoscendo le risorse che già esistono.

Una comunità educante è, quindi, un processo multidimensionale, che richiede una capacità di co-programmazione e interventi integrati trasversali, che coinvolgano non solo le politiche educative, sociali e giovanili, ma anche l'idea di sviluppo economico e sociale che riguarda un territorio. Le giovani generazioni devono essere messe nelle condizioni di suggerire soluzioni e narrazioni in grado di essere generative, di essere protagoniste della storia, superando gli ostacoli dovuti alle disuguaglianze materiali e immateriali che influenzano la capacità di agire. Si può investire in interventi di contenimento e/o riparatori, ma non è sufficiente: solo dando fiducia alle ragazze e ai ragazzi possiamo consentire loro di valorizzare al massimo le loro capacità e di realizzare appieno le loro potenzialità, guadagnandoci in termini di maggiore efficacia degli interventi.



Foto 1 - Costruendo le mappe di comunità educante. Foto di archivio di *Lost in Education* (2019)

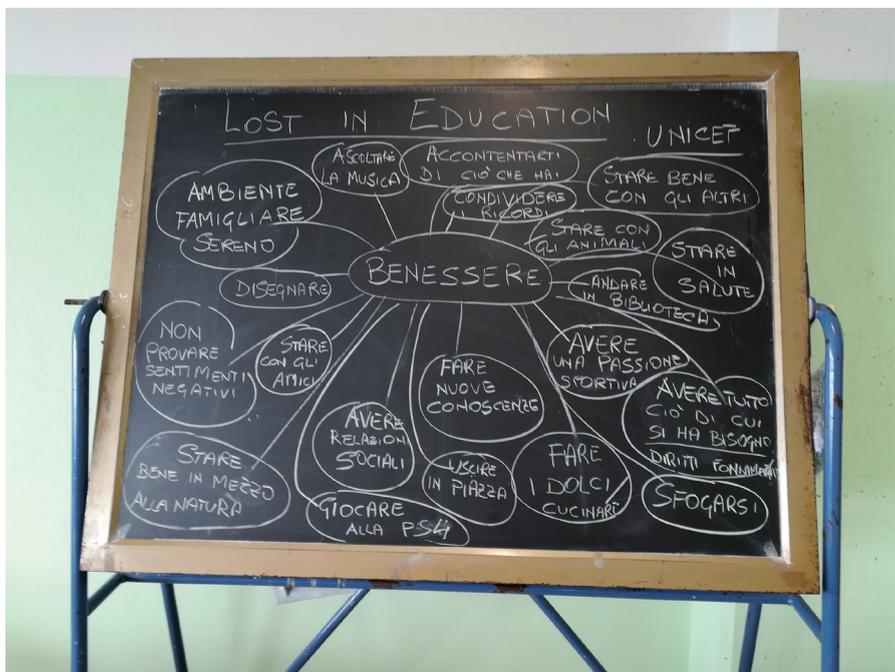


Foto 2 - Costruendo le mappe di comunità educante. IC Roccagorga. Foto di archivio di *Lost in Education* (2019)



Foto 3 - Mappatura di comunità educante. IC Viola di Taranto. Foto di archivio di *Lost in Education* (2019)



Foto 4 - I sorrisi in maschera. Foto scattata da Fabio Boero presso l'I.C. di Vallecrosia (IM) (2020)

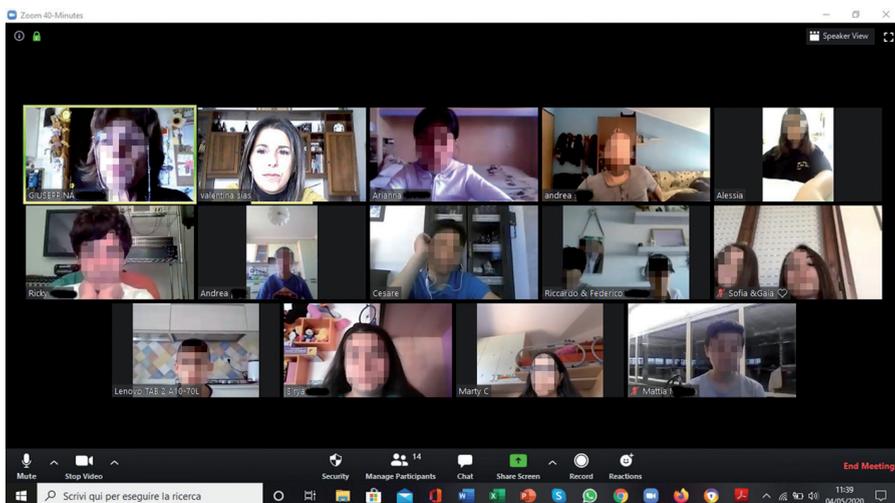


Foto 5 - Lockdown e DAD. IC Selargius (CA). Foto scattata da Valentina Sias (2020)



Foto 6 - Le ragazze e i ragazzi dell'IC di Imperia accolti nel Centro di aggregazione giovanile durante la pandemia. Foto scattata da Donatella Lasagna (2020)

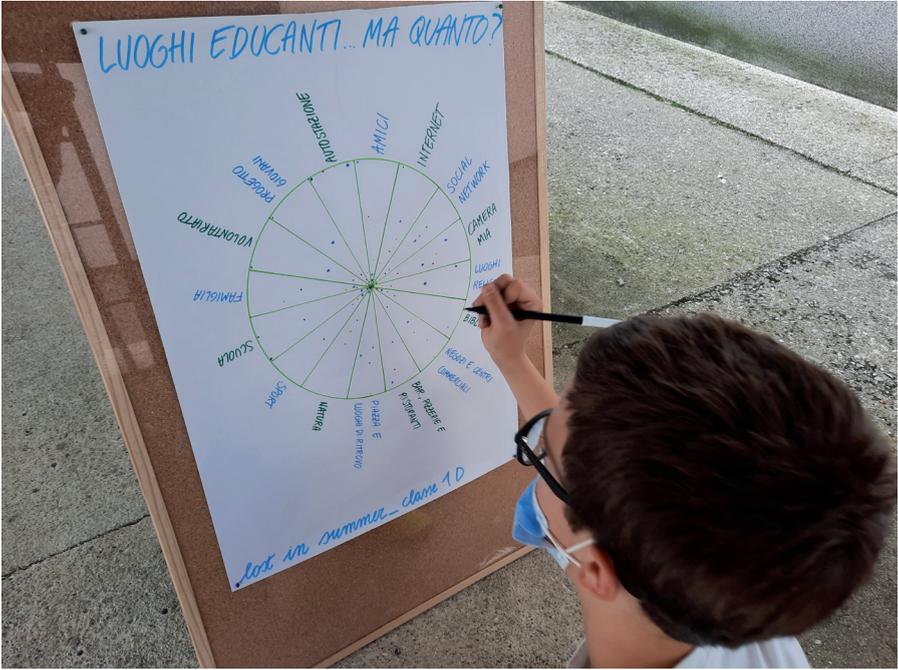


Foto 7 - Lost in summer. Foto scattata da Marianna Colonello nel cortile della scuola IC di Spilimbergo (2021)



Foto 8 - Foto scattate da Giulia Bevilacqua durante *Lost in Summer* presso l'IC Roccagorga Maenza e nei giardini Falcone Borsellino (adiacenti all'istituto scolastico). Ritraggono le ragazze e i ragazzi nelle diverse attività realizzate con la comunità educante (2021)



Foto 9 - Foto scattata da Giulia Bevilacqua durante *Lost in Summer* presso l'IC Roccagorga Maenza (laboratorio per la creazione di un murales presso l'aula informatica con la comunità educante) (2021)



Foto 10 - Comunità educante contro le discriminazioni. Foto scattata da Fabio Carrus nei locali dell'Istituto Comprensivo di Su Planu (Selargius, CA) (2021)



Foto 11 - Firma del Patto educativo di comunità a Mazzarà Sant'Andrea (ME).
Foto scattata da Serenella Eros Catalano (2021)



Foto 12 - Firma del Patto educativo di comunità di Imperia. Foto scattata da Donatella Lasagna (2021)



Foto 13 - Intervista al Sindaco durante i lavori preparatori per il Forum delle ragazze e dei ragazzi. IC di Spilimbergo. Foto scattata da Marianna Colonello nel Municipio di Spilimbergo (2021)

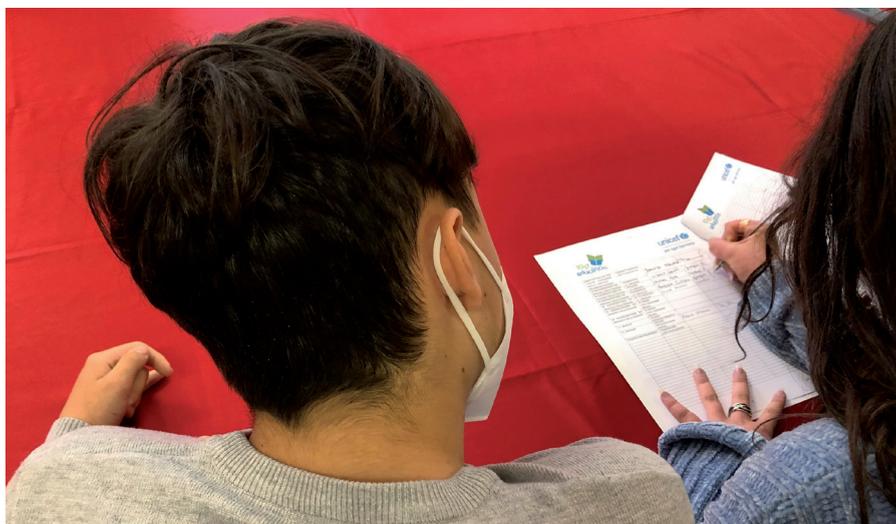


Foto 14 - Firma del Patto educativo di comunità. IC Uruguay di Roma. Foto di archivio di *Lost in Education* (2022)



Foto 15 - Il biblio-point della Scuola aperta al territorio. Foto scattata da David Mannini nel plesso Bartali di Roma (via di Settebagni 281). La scuola di riferimento è IC Uruguay (2022)



Foto 16 - Le ragazze e i ragazzi dell'Istituto di Istruzione Superiore N. Pellegrini di Sassari iniziano i lavori per il Farmlab Agritech, la loro scuola aperta al territorio. Foto scattata da Simona Solinas presso gli spazi esterni della scuola (2022)

Appendice

Scheda 1. Griglia di osservazione *life skill*¹

Osserva le ragazze e i ragazzi durante gli incontri e le attività del progetto *Lost in Education* e valuta i comportamenti attesi assegnando un punteggio numerico da 0 a 4, secondo la seguente scala:

- 0 = comportamento non osservato
- 1 = comportamento osservato 1 o 2 volte
- 2 = comportamento osservato sporadicamente
- 3 = comportamento osservato ciclicamente
- 4 = comportamento osservato spesso

Nell'ultima riga di ogni competenza inserite la media del punteggio raggiunto diviso per il numero dei comportamenti attesi, i quali ci restituiranno il livello di padronanza della competenza, sulla base delle osservazioni fatte:

- 0 = competenza non osservata
- 1 – 2 = competenza discretamente raggiunta
- 3 – 4 = competenza padroneggiata

- la/il ragazza/o partecipa alle attività di *Lost in Education* da almeno 1 anno (questa esclude la prima)
- la/il ragazza/o fa parte del percorso di presa in carico da parte del coach

La/il partecipante è iscritta/o a una

- Scuola secondaria di primo grado (ex medie)
- Scuola secondaria di secondo grado (ex superiori)

1. Analizzata nel sottoparagrafo 3.2.3 “La valutazione degli operatori” (pp. 69-70).

<i>Competenza</i>	<i>Comportamenti attesi</i>	<i>Presenza</i>
Comunicazione efficace	È aperta/o verso gli altri e rivolge loro personalmente la parola	
	Mantiene il contatto visivo	
	Contribuisce a creare un'atmosfera rilassata e piacevole, sorride, scherza	
	Sottolinea la comunicazione verbale con gesti e mimica	
	Utilizza un tono di voce gentile e coinvolgente	
	Mostra interesse per le asserzioni altrui, ascolta	
<i>Media</i>		

<i>Competenza</i>	<i>Comportamenti attesi</i>	<i>Presenza</i>
Pensiero critico	Analizza informazioni e situazioni in modo oggettivo, valutando vantaggi e svantaggi	
	Distingue la realtà dei fatti dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi e interpretazioni personali	
	Riconosce i fattori esterni che influenzano pensieri e comportamenti propri ed altrui	
<i>Media</i>		

<i>Competenza</i>	<i>Comportamenti attesi</i>	<i>Presenza</i>
Problem solving	Affronta la soluzione del problema	
	Analizza le condizioni	
	Manifesta idee originali	
	Sfrutta le informazioni disponibili	
	Discute in modo da promuovere la soluzione del problema	
	Coinvolge altri nella rielaborazione del problema	
	Interviene nei casi di necessità e nelle situazioni impreviste e trova soluzioni d'emergenza	
	È visibilmente contenta delle sfide	
	Sa gestire contemporaneamente più situazioni	
<i>Media</i>		

<i>Competenza</i>	<i>Comportamenti attesi</i>	<i>Presenza</i>
Cooperazione	Rispetta i colleghi e ne stima le capacità	
	Si accorda con gli altri e li coinvolgente	
	Fa proposte sulla divisione dei ruoli	
	Si adatta alla soluzione comune	
	Contribuisce a creare una buona atmosfera	
	Discute in modo chiaro i problemi che si verificano	
	Ha un comportamento disponibile all'aiuto	
	Riconosce le prestazioni altrui	
	Condivide gli errori altrui	
<i>Media</i>		

<i>Competenza</i>	<i>Comportamenti attesi</i>	<i>Presenza</i>
Partecipazione	Manifestare il proprio punto di vista ed esigenze personali in forme corrette ed argomentate	
	Recepire, condividere, rispettare le opinioni altrui per operare un confronto critico	
	Individuare le caratteristiche essenziali del gruppo, della comunità e della società	
	Riconoscersi come membro di una comunità e comportarsi conformemente	
<i>Media</i>		

Scheda 2. Punto diritti²

<i>Aree tematiche</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Cosa c'è</i>	<i>Cosa cambierà</i>	<i>Strumenti di sostenibilità</i>
		<i>(specificare azioni o attività in corso che permettono il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(specificare azioni o attività che, d'accordo con l'ente/ associazione, ecc. permetteranno il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(si tratta di strumenti e/o prassi che consentano di dare continuità a determinate azioni: es. delibera del comune)</i>
<i>Pari opportunità, inclusione</i>	1. Tutti gli spazi sono accessibili a tutti?			
	2. L'accesso è gratuito?			
	3. È previsto l'utilizzo di linguaggi diversi (p.e. disegni, foto, braille, ecc.), attraverso i quali i ragazzi e le ragazze possono comunicare il loro punto di vista?			
	4. C'è attenzione e cura a gestire eventuali episodi di violenza e/o discriminazione per questioni di genere, nazionalità, religione, opinione politica, situazione finanziaria, condizione fisica, ecc.			

2. Basata sui dettami della CRC e discussa nel sottoparagrafo 4.2.2 (pp. 82-84).

<i>Aree tematiche</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Cosa c'è</i>	<i>Cosa cambierà</i>	<i>Strumenti di sostenibilità</i>
		<i>(specificare azioni o attività in corso che permettono il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(specificare azioni o attività che, d'accordo con l'ente/ associazione, ecc. permetteranno il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(si tratta di strumenti e/o prassi che consentano di dare continuità a determinate azioni: es. delibera del comune)</i>
<i>Sostenibilità ambientale</i>	5. C'è un'attenzione alla sostenibilità ambientale?			
	6. Sono previsti momenti di educazione alla sostenibilità ambientale?			
<i>Ascolto e partecipazione</i>	7. Esistono spazi o momenti nei quali i ragazzi e le ragazze possono sperimentare l'autogestione?			
	8. Sono previsti momenti di dialogo e confronto tra ragazzi e adulti?			
<i>Rete educativa territoriale</i>	9. Sono previste collaborazioni con le scuole del territorio?			
	10. Sono previste collaborazioni con le realtà che si occupano di infanzia e adolescenza?			
	11. Sono previste azioni di comunicazione sul territorio?			

<i>Aree tematiche</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Cosa c'è</i>	<i>Cosa cambierà</i>	<i>Strumenti di sostenibilità</i>
		<i>(specificare azioni o attività in corso che permettono il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(specificare azioni o attività che, d'accordo con l'ente/ associazione, ecc. permetteranno il raggiungimento dell'indicatore)</i>	<i>(si tratta di strumenti e/o prassi che consentano di dare continuità a determinate azioni: es. delibera del comune)</i>
<i>Sicurezza e tutela</i>	12. È previsto un piano di sicurezza pensato per i minorenni?			
	13. Sono stati adottati procedure e modelli di <i>Child Safeguarding Policy</i> ?			
<i>Promozione dei diritti</i>	14. È prevista un'azione di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza?			
	15. Se sì, è previsto il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze?			

Scheda 3. Conoscenze e abilità³





unicef
per ogni bambino

ENTE O ASSOCIAZIONE

Persona di rif.	E-mail	Sito web

ATTIVITÀ PROPOSTE

CONOSCENZE
(Ciò che le persone imparano)

ABILITÀ
(Ciò che le persone imparano a fare)



I.C. Anzeroni - I.C. "Petroneggio-Mantova" Latina - I.C. "Stazio-Suppoli" Marsala - I.C. "F. Prandelli" Mazara del Vallo - I.C. Buafina - Mignano - I.C. "Novara di Sicilia" Messina - I.C. M. Nuovo Imperia - I.C. "Gugany" Roma - I.C. "San Paolo" Salsomaggiore - I.C. Sappaloni - I.C. "Aurelio Costantini" Savona - I.C. "G. D'Adda" Teramo - I.C. "Andrea Costa" Treviso - I.I.S. "San Benedetto" Udine - I.I.S. "M. Pellegrini" Vicenza - I.I.S. "B. Tagliamento" Spilimbergo - I.I.S. "E. Ruffini" Di Altavalle - Sappaloni - I.S. "E. Rossi" Casoreggio-Gallio" Genova - I.S.L. "De Nicola" Sesto San Giovanni - I.I.C. "G. Garibaldi" Marsala



ARCI
NAZIONALE



foci
Liguria



FOIST



uniss



UN PROGETTO
CON I BAMBINI

Lost in Education (2016-ADN-00210)
Un progetto selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile.
www.conibambini.org - www.percorsiconibambini.it/lostineducation

3. Affrontata nel sottoparagrafo 4.2.2 (pp. 82-84). Per le ragazze e i ragazzi è stata funzionale a valutare ciò che apprendevano nei contesti educativi da loro mappati.

Autrici e autori

Carlo Cellamare è docente di Urbanistica presso Sapienza Università di Roma, direttore del Laboratorio di Studi Urbani «Territori dell'abitare» e della rivista «Tracce Urbane», nonché membro del Collegio del Dottorato in Ingegneria dell'Architettura e dell'Urbanistica (e referente del curriculum Tecnica Urbanistica). Responsabile scientifico di diverse ricerche, svolge attività di ricerca sui temi del rapporto tra urbanistica e vita quotidiana e della riqualificazione delle periferie, anche attraverso percorsi interdisciplinari e di ricerca-azione. Tra le sue pubblicazioni: *Fare città. Pratiche urbane e storie di luoghi* (2008), *Progettualità dell'agire urbano* (2011), *Fuori raccordo. Abitare l'altra Roma* (a cura di, 2016), *Città fai-da-te* (2019), *Periferia. Abitare Tor Bella Monaca* (con Francesco Montillo, 2020), *Abitare le periferie* (2020).

Eva Fedi, formatrice, educatrice e progettista sociale, si occupa di Educazione Non Formale. Crede che ogni cittadino/a debba essere parte attiva della Comunità nella quale vive e per questo si è sempre impegnata nell'associazionismo e nel volontariato. Ha collaborato con UISP ed è fondatrice e responsabile Organizzazione del Circolo Arciragazzi di Livorno (la sua città); collabora come formatrice con Arci Servizio Civile; è una scout del CNGEI (scout laici) e al loro interno fa parte della Equipe Nazionale di Formazione; è socia di una organizzazione di professionisti e formatori denominata BIP – Benessere – Innovazione – Professionalità. Nel progetto *Lost in Education* ha partecipato alla Cabina di Regia per conto di Arciragazzi nazionale.

Valentina Ghibellini è assistente sociale specialista. Attualmente RTD-A di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali dell'Università di Sassari nel Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi, è mentore di Community Based Research accreditato dalla Cattedra UNESCO in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. Principali interessi di ricerca: Community Based Research, assistenza sociale, valutazione di progetti e politiche sociali e public engagement.

Nicola Mangini, da dieci anni coinvolto in esperienze lavorative che riguardano il benessere emotivo della persona, è educatore professionale, counselor e life coach. Attualmente coordina una comunità educativa diurna a integrazione sanitaria, è referente dell'azione life skill coaching nell'ambito del progetto *Lost in Education*, capofila da UNICEF Italia e selezionato dall'impresa sociale *Con i Bambini* e, presso il centro Gestalt di Genova, accanto alle consulenze one-to-one, è docente nel corso triennale di counseling gestaltico integrato.

Raffaele Mantegazza insegna scienze pedagogiche presso il Dipartimento di Medicina e Chirurgia dell'Università di Milano-Bicocca. Svolge attività di formazione per insegnanti, genitori, educatori, personale delle professioni di cura. Si occupa della Shoah, di dialogo interreligioso e di temi bioetici. Ha pubblicato tra l'altro *Al passo dei fanciulli. I bambini nella Bibbia* (Milano) e *Narrare l'inizio. Gravidanza, parto, nascita tra natura e culture* (Roma).

Virginia Meo è progettista sociale e educatrice, coordina l'ufficio di progettazione del Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus, ente per cui lavora dal 1995. Esperta di progettazione partecipata e animazione di comunità, ha scritto e coordinato diversi progetti nazionali ed europei finalizzati alla promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e alla prevenzione del disagio e inclusione di gruppi vulnerabili. Si occupa anche di economia solidale e innovazione sociale. È il project manager di *Lost in Education*.

Fausto Napolitano si occupa di management e scelte strategiche relative alla presenza e alle attività sulla rete di enti, aziende e non-profit. Esperto di digital planning, copy strategy e online consumer engagement, segue e sviluppa progetti di web marketing, web usability su piattaforme IaaS/PaaS/SaaS, posizionamento e pianificazione di strategie di comunicazione e branding basate su web analysis.

Marco Rossi-Doria dal 1975 insegna nei quartieri difficili di Napoli e per poi proseguire negli Stati Uniti, in Francia e in Kenya. Maestro di strada nei Quartieri Spagnoli con decreto del Ministero dell'Istruzione è co-fondatore del progetto «Chance». Insieme al lavoro a scuola e per strada partecipa al lavoro istituzionale (commissioni cicli di istruzione e curriculum della scuola di base, commissione povertà, delegazione italiana all'ONU per Convenzione sui diritti dell'infanzia, sottosegretario al MIUR). Medaglia d'oro della Repubblica per la cultura. Oggi è presidente dell'impresa sociale *Con i bambini*.

Laura Simonetti è educatrice ed esperta di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza per UNICEF Italia. Per l'ufficio Scuola e Università di UNICEF elabora proposte educative per scuole di ogni ordine e grado, sviluppa il programma condiviso con il Ministero dell'Istruzione «Scuola amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti» sulla progettazione di una didattica focalizzata sui principi della Convenzione sui diritti dell'infanzia, progetta attività formative per

volontari, docenti e educatori ed è referente del gruppo *Child Rights Education* di UNICEF Internazionale. Per il progetto *Lost in Education* ha coordinato la formazione e ha contribuito al coordinamento e allo sviluppo dell'azione di life skill coaching.

Andrea Tommasini, dottore di ricerca in pedagogia, lavora per l'associazione Arciragazzi di Bolzano, attraverso la quale si occupa di progetti educativi e formativi per giovani e partecipa al coordinamento di un progetto di contrasto alla dispersione scolastica finanziato dal FSE. Nel 2016 ha frequentato il master in “Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi” presso l'università di Padova, in seguito al quale ha collaborato con diverse scuole secondarie di I e II grado per l'utilizzo del portfolio delle competenze a fini orientativi, favorendo in studentesse e studenti una riflessione sulle competenze sviluppate in contesti non formali e informali.

Andrea Vargiu è professore associato di Sociologia nel Dipartimento di Scienze Umanistiche e Sociali dell'Università di Sassari. È presidente del CdS Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali e coordina il Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi. Suoi principali interessi di ricerca sono: metodologia della ricerca sociale, ricerca responsabile, ricerca-azione, valutazione, public engagement, partecipazione, solidarietà organizzata e la cittadinanza attiva.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835140696

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835140696

Nel mondo circa la metà delle bambine, dei bambini e degli adolescenti non ha accesso a un'educazione adeguata e non sta sviluppando le competenze di cui avrebbe bisogno per affrontare un futuro dai contorni ancora sfocati.

La diffusione della DAD durante la pandemia di COVID-19 ha acuito diseguaglianze preesistenti e aumentato il rischio di povertà educativa e dispersione scolastica.

Per UNICEF, la povertà educativa minorile lede il diritto delle ragazze e dei ragazzi ad avere una educazione di qualità e a realizzare pienamente le proprie potenzialità.

Con *Lost in Education*, selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, si è sperimentata una strategia di attivazione di Comunità Educanti Intenzionali basate su tre pilastri:

- 1) ascolto e partecipazione delle ragazze e dei ragazzi;
- 2) riconoscimento, attivazione e consapevolezza della responsabilità educativa degli attori della comunità;
- 3) scuola come attore sociale che governa il processo educativo di comunità.

Per fare ciò si è scelto di partire dallo sguardo delle ragazze e dei ragazzi, riconoscendoli sin da subito come i pontieri tra scuola e comunità, per individuare insieme a loro il paesaggio educativo, ovvero gli attori, gli spazi, i luoghi simbolici da loro percepiti come educanti. È stato l'avvio di azioni trasformative in cui l'esperienza, i bisogni, le conoscenze delle ragazze e dei ragazzi fossero messi al centro, con la finalità di attivare processi virtuosi di co-progettazione di comunità insieme agli adolescenti.

Il **Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus** si adopera per i diritti e il benessere dei minorenni in tutto il mondo, Italia compresa, sostenendo gli obiettivi, le politiche e i programmi dell'UNICEF, mediante la promozione dei diritti dell'infanzia e l'attività di raccolta fondi nel territorio italiano.

Virginia Meo, progettista sociale e educatrice, coordina l'ufficio di progettazione del Comitato Italiano per l'UNICEF. Esperta di progettazione partecipata e animazione di comunità, si occupa anche di economia solidale e innovazione sociale.



I.C. Arenzano - I.C. "Roccaporga- Maenza" Latina - I.C. "Sturzo-Sappusi" Marsala - I.C. "L. Pirandello" Mazara del Vallo
I.C. Busalla - Mignanego - I.C. "Novara di Sicilia" Messina - I.C. M. Novaro Imperia - I.C. "Uruguay" Roma
I.C. "Su Planu" Selargius - I.C. Europa Alghieri - Taranto - I.C. G. Viola - Taranto - I.C. "Andrea Doria" Vallecrosia
I.I.S. "San Benedetto" Latina - I.I.S. "N. Pellegrini" Sassari - I.C. Spilimbergo - I.I.S. "E. Ruffini - D. Aicardi" Taggia
I.S. "Einaudi-Casaregis-Galilei" Genova - I.S.E. "De Nicola" Sesto San Giovanni - I.T.C. "G. Garibaldi" Marsala

