



GIOVANI INVESTIMENTI SYSTEM

Comunità educante in una logica di reciprocità



Report conclusivo sulla ricerca antropologica

(seconda annualità)

A cura di Roberta Clara Zanini, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Con il sostegno di



© 2017 ASAI *Associazione di Animazione Interculturale*

Ogni riproduzione di quest'opera anche parziale e con qualsiasi mezzo realizzata è illegale e vietata, senza previo consenso scritto di ASAI e degli autori.

Autrice del report: Roberta Clara Zanini, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Con il sostegno di

- Fondazione CRT

Ente Capofila:

ASAI Associazione di Animazione Interculturale

Partner di progetto:

Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro

- Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino
- I.C. Regio Parco
- IIS Bodoni-Paravia
- IPS J. B. Beccari

Hanno collaborato:

- CREARE Social
- Cooperativa Terremondo
- CIDI

Contatti:

www.asai.it

<https://www.facebook.com/ASAITorino>

<https://twitter.com/asaitorino>

Report conclusivo sulla ricerca antropologica

A cura di Roberta Clara Zanini, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

“Giovani Investimenti System” si configura come la messa a sistema delle modalità di intervento e di azione in ambito scolastico ed extra-scolastico messe a punto dall’Associazione ASAI e dai suoi partner progettuali nel corso della prima annualità del progetto “Giovani Investimenti in Rete”. In estrema sintesi, lo scopo dell’attività nel suo complesso era agire in profondità per creare dinamiche e condizioni che possano combattere il fenomeno della dispersione scolastica. A tal fine, la piattaforma progettuale intendeva – e intende – coinvolgere gli studenti, le loro famiglie, gli insegnanti delle scuole torinesi partecipanti e gli educatori di ASAI in un percorso basato su un “patto di reciprocità”, che punta a migliorare il grado di fiducia dei ragazzi tanto nelle proprie possibilità, quanto nel proprio territorio e nella propria comunità.

L’intenzione del progetto, però, va ben oltre la mera riduzione della dispersione scolastica in un territorio ad alto rischio. Al contrario, questo obiettivo è inserito in una più ampia dimensione etico-morale la cui finalità è quella di favorire in senso ampio il processo di integrazione, orientamento e accompagnamento dei giovani nel loro percorso, per permettere e agevolare lo sviluppo di abilità diverse e trasversali, ponendo in valore la biografia, le risorse e le capacità del singolo in un contesto di progettualità. La partecipazione attiva dei giovani, il loro diretto coinvolgimento come soggetti co-costruttori di senso è allora una dimensione fondamentale, che restituisce loro un ruolo di protagonisti e non di meri destinatari di un progetto pensato per loro da altri. I ragazzi sono coinvolti in una “formazione collaborativa”, che esula dal contesto strettamente, ed esclusivamente, scolastico per inserirsi in una più ampia dimensione educativa all’interno della quale possono sviluppare e scoprire competenze, attitudini e *capabilities*. Questi elementi mettono in evidenza la dimensione fortemente “politica” del progetto, che si basa sul profondo radicamento nel tessuto culturale e sociale urbano della rete di pratiche – e del network di relazioni – che ASAI attua sul territorio.

La molteplicità di attori coinvolti, e le loro differenti tipologie, ha reso evidente la necessità di dedicare una parte consistente della ricerca all'osservazione, registrazione e contestualizzazione delle dinamiche in atto all'interno del progetto e della metodologia attuata. In particolare, si è prestata attenzione al ruolo assunto dai vari soggetti che sono direttamente coinvolti nella pianificazione, nella progettazione e successivamente nella realizzazione concreta del programma – ASAI, istituti scolastici, dirigenti, educatori ecc. – e soprattutto alle modalità attraverso cui queste diverse soggettività e professionalità si sono interfacciate e hanno lavorato insieme con l'obiettivo di costruire un panorama di senso condiviso.

Ferma restando questa forte attenzione per le dinamiche progettuali in senso ampio, nella seconda annualità del progetto la ricerca etnografica intendeva esplorare alcuni aspetti che nel corso della prima annualità erano rimasti in secondo piano o non erano ancora emersi compiutamente come possibili oggetti di osservazione. In particolare, si è dunque orientata l'osservazione affinché si potessero prendere in esame le seguenti tematiche:

1. La messa a sistema del progetto e le sue modulazioni.
2. Il rapporto fra i laboratori in classe e le attività di extrascuola condotte da ASAI, soprattutto per quanto riguarda la sede di via Genè, visto che alle attività condotte presso i Laboratori di Via Baltea è stata dedicata l'osservazione della prima annualità.
3. Il rapporto fra scuola e famiglia.
4. L'analisi delle eventuali resistenze alle proposte progettuali.
5. Il rapporto fra il terzo settore rappresentato da ASAI e le *policies* messe in atto da Fondazione CRT.

Vediamo ora quali elementi sono emersi dall'osservazione etnografica per ognuno dei temi individuati.

1. La messa a sistema del progetto

È evidente, rispetto alla prima annualità, il lavoro di implementazione e messa a sistema del progetto da parte sia di ASAI, sia degli enti finanziatori e promotori S-Nodi, l'Ufficio Pastorale Migranti e Fondazione CRT. La prima annualità, infatti, si presentava e operava come una sperimentazione: una molteplicità di attori di natura diversa (dal punto di vista statutario, dei metodi, dei linguaggi utilizzati, delle finalità operative) hanno deciso di iniziare a lavorare insieme con il comune obiettivo di trovare delle strategie che permettessero di creare le condizioni per promuovere un ambiente educativo favorevole che contribuisse a ridurre il rischio di dispersione scolastica. Proprio in virtù di questa natura fortemente sperimentale, le prime fasi del progetto sono state esplorative: partendo dall'osservazione e dall'intervento in contesti micro, si è inteso ricavare dati e spunti di riflessione che consentissero, nel corso della seconda annualità, di proporre un salto di livello del progetto, che da azione sperimentale è divenuto un tentativo concreto di messa a sistema, che ha coinvolto non solamente ASAI, l'attore più strettamente operativo del progetto, ma anche i vari partner progettuali e gli enti promotori e finanziatori, a cui è stato richiesto lo sforzo congiunto di immaginare il progetto come una *micro-policy* potenzialmente replicabile, estendibile ed esportabile in ulteriori contesti territoriali. Un primo risultato di questo sforzo di riflessione, che contemporaneamente costituisce un nuovo punto di partenza, è dato dall'organizzazione della giornata di presentazione del progetto che si è tenuta presso la sede della Fondazione CRT il 3 marzo 2017. L'organizzazione dell'evento, così come la sua precedente pianificazione, ha coinvolto direttamente tutti i soggetti che partecipano al progetto, non solamente dal punto di vista logistico, ma anche e soprattutto sul piano della riflessione. Presentare pubblicamente il progetto significava dargli un'identità operativa, concreta, e definirlo in quanto agente attivo nel tessuto culturale e sociale torinese. Proprio la necessità di individuare le modalità che rendessero questa presentazione efficace ha fatto emergere i punti di forza del progetto, che sono dunque stati identificati come

pre-condizioni fondamentali per proporre la messa a sistema del progetto. In particolare, si è rivelato fondamentale il dialogo che si è venuto a creare fra i differenti attori coinvolti. Le riflessioni di carattere scientifico e teorico proposte dalle équipes di ricerca universitaria (in ambito giuridico e antropologico) si sono trovate in "risonanza", sebbene con linguaggi e metodi parzialmente diversi, con le osservazioni di valutazione e valorizzazione emerse dal lavoro di Creare Foundation, l'ente che ha curato la valutazione e il monitoraggio del progetto. Contemporaneamente, entrambe queste componenti, che presentano una natura più strettamente scientifica e accademica, hanno giovato e trovato sostegno nelle riflessioni che sono state proposte da chi ha invece lavorato alle fasi più precisamente operative del progetto, ovvero gli educatori e gli operatori di ASAI, i dirigenti scolastici, il corpo docente.

2. Rapporto fra scuola ed extrascuola

Uno dei nodi più evidenti che erano emersi nel corso della prima annualità era quello del legame tra le attività extrascolastiche che ASAI conduce nelle proprie sedi, e che costituiscono il nucleo forte del progetto, e le attività laboratoriali condotte nelle scuole partner, che nel corso del primo anno sono state proposte come sperimentazione aggiuntiva e che, visto il successo dell'operazione, sono state messe a sistema come elemento fondante nel corso della seconda annualità. Proprio in virtù di questo dialogo intrinseco, e dell'importanza del rapporto fra i due momenti – quello scolastico e quello extrascolastico – nella quotidianità dei ragazzi, emerge come il rapporto fra le attività di laboratorio in classe e le attività di extrascuola offerte da ASAI nelle sedi di via Genè e via Baltea sia uno degli elementi che sembrano essere maggiormente implementabili. Dalle testimonianze degli educatori, infatti, emerge come la connessione non sia sempre agevole, sia per motivi logistici (in particolare la relativa lontananza delle sedi rispetto alle scuole e alle residenze degli studenti), sia tenuto conto delle difficoltà di coinvolgere i giovani nelle attività pomeridiane a causa delle

molteplici attività pomeridiane scolastiche e extrascolastiche nelle quali sono inseriti, nonché tenuto conto delle dinamiche relazionali instauratesi. È ovvio che, non essendo il doposcuola un'attività in nessun modo obbligatoria, né vincolata alla partecipazione ai laboratori in classe, non è possibile pretendere che tutti i ragazzi delle classi coinvolte in orario scolastico aderiscano anche alle preposte pomeridiane. Ciononostante, alcuni ragazzi delle scuole coinvolte hanno partecipato attivamente alle attività pomeridiane. La necessità di interconnettere maggiormente le attività laboratoriali a scuola e nell'extrascuola ha determinato nella progettazione successiva una rivisitazione dell'intervento al fine di favorire una maggiore interazione fra i due ambiti di progetto.

Occorre mettere in evidenza come il rapporto fra scuola ed extrascuola non possa essere valutato o determinato esclusivamente dal numero di studenti delle classi di sperimentazione effettivamente coinvolti anche nelle attività pomeridiane. Al contrario, il legame fra i due contesti si esplicita maggiormente nelle dinamiche di connessione, collaborazione e co-progettazione. Da questo punto di vista, fermo restando che il focus prioritario in questa seconda annualità di indagine etnografica è stato rivolto alle attività realizzate da ASAI in via Genè, il nesso fra il doposcuola rivolto agli studenti delle scuole medie e l'Istituto Comprensivo Regio Parco è risultato evidente. Non solo si rileva un'ottima collaborazione con la dirigente scolastica, ma la qualità della relazione è dimostrata anche dal fatto che, su quasi 100 ragazzi iscritti al doposcuola, ben 32 frequentano scuole appartenenti all'IC ("Giacosa" e "Verga"). Un ulteriore elemento di connessione si individua nel rapporto, ormai consolidato, tra l'"équipe scuola" della sede ASAI di Via Genè (composta dagli operatori e da alcuni volontari selezionati) e le scuole coinvolte. L'équipe si configura come un livello scalare superiore rispetto a quello dei singoli volontari e ha il compito di tenere i rapporti con gli insegnanti degli istituti. Si tratta dunque di una figura di raccordo, che aiuta i volontari a interagire e collaborare con gli insegnanti e

contemporaneamente offre un sostegno alle famiglie più in difficoltà all'interno della relazione scuola-famiglia.

Entrando più nel dettaglio a proposito delle attività extrascolastiche, si è rilevata innanzitutto la grandissima domanda di servizio che emerge dal territorio. Non solo è alto il numero complessivo di frequentanti stabili, ma è corposa anche la lista d'attesa. Va segnalato come un canale di accesso per così dire privilegiato è offerto a ragazzi, immigrati recentissimi, che non parlando italiano vengono inseriti in gruppi dedicati all'insegnamento di Italiano L2. Questa particolarità è dovuta alle caratteristiche del territorio in cui opera la sede di Via Genè. San Salvario, ad esempio, pur essendo un contesto caratterizzato da una presenza massiccia di immigrati, non è un'area di primo accesso, ma piuttosto di stabilizzazione. I ragazzi immigrati che frequentano la sede dunque, appartengono spesso alla seconda generazione, e non necessitano in via prioritaria di un insegnamento di L2 dedicato. Al contrario Porta Palazzo è un quartiere di primo arrivo, dove le dinamiche sono molto diverse e dove appunto è necessario agire in modo da favorire l'inserimento, anche linguistico, dei ragazzi recentemente immigrati. Si segnala come le due nazionalità più rappresentate sono quella marocchina (32 ragazzi) e quella cinese, in forte crescita (31 ragazzi). Solo una dozzina invece i frequentanti italiani. La sempre maggiore presenza di ragazzi di origine cinese ha portato all'instaurarsi di una efficace collaborazione con l'associazione italo-cinese locale, a cui ASAI offre i propri spazi affinché vengano realizzati corsi di alfabetizzazione alla lingua cinese per i bambini del territorio. Questo legame non solo si è dimostrato utile dal punto di vista dell'instaurarsi di una relazione collaborativa, ma anche e soprattutto perché ha permesso di ampliare l'offerta rivolta alla comunità cinese, che si è dunque vista maggiormente coinvolta.

Le dinamiche educatori-volontari-ragazzi presentano caratteri di notevole interesse. In primo luogo si rileva come, essendo piuttosto alto il numero di volontari disponibili, si venga a stabilire un rapporto indicativamente di 1:1 fra le due figure.

Questo è un elemento che contribuisce da un lato a responsabilizzare entrambi i poli della relazione, e dall'altro a valorizzare le potenzialità del singolo studente. Questo secondo aspetto è particolarmente significativo non tanto per i ragazzi che presentano situazioni di emergenza, che proprio per questo hanno un supporto particolare, ma soprattutto per quegli studenti che, non presentando particolari problemi, rischiano di rimanere in ombra e di non essere stimolati a scoprire quali sono i propri punti di forza. La relazione diretta, fortemente personalizzata, con i singoli volontari, contribuisce a superare questa dinamica e a dare a ogni ragazzo l'opportunità di esprimersi e la garanzia di trovare un ascolto partecipe nel proprio interlocutore. Da questo punto di vista, diviene ovviamente fondamentale l'attività di supporto all'orientamento scolastico, che è uno dei settori in cui emergono più nitidamente le difficoltà di interfaccia con le famiglie (vedi sotto punto 3).

Un aspetto particolarmente significativo è quello relativo alla struttura organizzativa delle attività extrascolastiche che lascia trasparire una grande attenzione rivolta al ruolo dei volontari come figure adulte di riferimento dei ragazzi. Così come nelle attività laboratoriali realizzate nelle scuole le figure degli insegnanti sono – o meglio, dovrebbero essere – fondamentali nella triangolazione fra scuola, studenti e associazione, nelle attività pomeridiane ASAI ha messo in opera delle modalità di coinvolgimento e responsabilizzazione dei volontari che ne hanno valorizzato il ruolo. Questo è particolarmente evidente a proposito dei “Doposcuola caffè” organizzati in Via Genè, ovvero dei momenti conviviali in cui i vari volontari, prima dell'inizio effettivo del doposcuola, possono confrontarsi. Si tratta di un momento volutamente destrutturato, voluto dall'équipe di Porta Palazzo, che tuttavia, avendo dei referenti che a turno organizzano e “moderano” questo confronto, facendo da elemento di connessione con i coordinatori che non vi prendono parte, istituzionalizza un canale di comunicazione che, in via informale e non organizzata, ha sempre caratterizzato la sede. Questa istituzionalizzazione non solo aumenta la comunicazione interna e favorisce la

creazione di un gruppo operativo coeso, ma contribuisce a responsabilizzare ulteriormente i volontari, rendendoli consapevoli dell'importanza del loro ruolo.

3. Rapporto scuola-famiglia

Il rapporto fra scuola e famiglia è stato uno dei punti chiave su cui hanno lavorato in particolar modo le dirigenze degli istituti Beccari e Bodoni-Paravia, che, tenendo conto della difficoltà che si rileva, su questo aspetto, in particolare degli istituti professionali, hanno lavorato sul coinvolgimento e sull'invito personalizzato dei genitori dei ragazzi agli incontri di presentazione del progetto e all'evento di restituzione tenutosi a fine maggio. Questa modalità partecipativa, che intendeva essere contemporaneamente valorizzante e responsabilizzante, ha avuto il merito di attirare l'attenzione delle famiglie, restituendo loro un ruolo attivo nel progetto educativo che riguarda i loro figli.

Meno strutturate e verticali, ma proprio per la natura diversa delle attività realizzate, sono state le connessioni fra le famiglie e gli operatori ASAI coinvolti nelle attività pomeridiane. Analizzando in particolare l'esperienza maturata in Via Genè con i ragazzi delle scuole secondarie di I grado, gli elementi di raccordo sono da individuare in particolare in tre ambiti. In primo luogo, come si è evidenziato sopra, si offre alle famiglie in maggiore difficoltà nella relazione con la scuola la possibilità di essere accompagnati da un membro dell'équipe scuola agli incontri con gli insegnanti, in modo da poter usufruire di una figura che funge da intermediatore. In secondo luogo, si cerca di coinvolgere le famiglie nelle attività di orientamento dei propri figli in vista dell'iscrizione alle scuole superiori, con l'obiettivo di far comprendere alle famiglie stesse l'importanza di scelte che valorizzino i ragazzi e non rischino al contrario di sottostimarne le potenzialità. Infine, si sono organizzati nell'anno concluso una serie di incontri individuali con i singoli genitori, in modo da coinvolgerli nel progetto educativo che riguarda i loro ragazzi. A partire da quest'anno, invece, questi colloqui singoli verranno sostituiti

da cicli di incontri che si rivolgono a gruppi di genitori con l'obiettivo di riflettere insieme su temi connessi al mondo della scuola.

4. Gli elementi di resistenza

È necessario mettere in evidenza alcune resistenze rilevate nel corso delle attività, principalmente per quanto riguarda i laboratori svolti in classe. Non si prendono qui in considerazione le prevedibili, e naturali, iniziali resistenze degli studenti coinvolti, che hanno dovuto metabolizzare la presenza "estranea" dell'educatore, ma piuttosto le difficoltà rilevate dalle educatrici nel rapporto con gli insegnanti. La situazione è comune a tutte e tre le sedi di laboratorio, ma sembra essere particolarmente evidente nel contesto della scuola Verga, dove la difficoltà di interagire, sia dal punto di vista meramente logistico, sia più in profondità su un piano progettuale e di programmazione comune, ha fatto sì che le attività laboratoriali siano iniziate in ritardo rispetto alle previsioni e abbiano vissuto momenti di arresto. Sembra dunque emergere la necessità, in previsione degli eventuali sviluppi futuri del progetto, di una programmazione preventiva che coinvolga in modo chiaro i docenti, non solamente spiegando loro il senso e la finalità del progetto, ma sottolineando anche l'importanza della loro collaborazione attiva attraverso l'individuazione di strategie concrete e momenti pianificati di riflessione comune. La mancanza di momenti formali, istituzionalizzati, di confronto fra operatori e insegnanti fa sì che le relazioni fra le due figure si debbano affidare alla disponibilità del tutto individuale e personale dei singoli. Al contrario, momenti più strutturati, chiaramente esplicitati e formalmente previsti già nelle fasi iniziali della progettazione potrebbero favorire l'instaurarsi di un clima più collaborativo e ridurre la percezione, da entrambi i poli della relazione, di resistenze nel proprio interlocutore. Da questo punto di vista è fondamentale il ruolo di coordinamento, raccordo e, soprattutto, di stimolo ricoperto dai dirigenti scolastici. La garanzia di una regia comune e condivisa a livello di istituto ha infatti

garantito una maggiore interazione fra le attività curriculari e laboratoriali, grazie anche ad una azione di costante supervisione del progetto.

Alcune difficoltà di interfaccia analoghe sono state rilevate anche dagli operatori che si occupano delle attività e dei laboratori extrascolastici. L'istituzione dell'"*équipe scuola*" ha proprio l'obiettivo di cercare di rendere più agevole e collaborativo il rapporto con gli insegnanti, affinché si instauri una relazione di co-progettazione e di riflessione congiunta.

5. Il rapporto con le policies di Fondazione CRT

Uno degli obiettivi della ricerca etnografica era l'osservazione di come le attività previste dal progetto Giovani Investimenti si inserissero all'interno del più ampio quadro delle *policies* messe in atto dall'ente finanziatore, Fondazione CRT. In primo luogo, si è rivelato imprescindibile comprendere che tipo di rapporto connetta la Fondazione con il terzo settore, di cui ASAI fa parte. Si tratta di un rapporto che ha doppia natura. Da un lato il terzo settore è interpretato da Fondazione CRT come un'antenna che registra e intercetta le necessità del territorio. Contemporaneamente e parallelamente, la Fondazione si promuove come collante delle forze che emergono dal territorio stesso, proponendosi non solo come ascoltatore e interlocutore privilegiato, ma anche come promotore di una progettualità propria. Lo Statuto della Fondazione prevede esplicitamente che i benefici economici vengano elargiti a soggetti no-profit, in virtù anche dell'origine della Fondazione, che va fatta risalire al ramo più squisitamente filantropico delle Casse di Risparmio. Il rapporto fra ente finanziatore e terzo settore è dunque non solo imprescindibile, ma si configura come l'elemento costitutivo del più ampio piano di finanziamento e sostegno in cui il progetto Giovani Investimenti System si inserisce.

Scendendo da un livello generale al livello della specifica progettazione in esame, si è rilevato come siano stati considerati come particolarmente significativi

nell'ottica dell'attribuzione del sostegno da parte della Fondazione due elementi particolari. Da un lato, infatti, è esplicita richiesta di Fondazione CRT il fatto che i destinatari siano in grado di fare rete e creare partenariati con soggetti di natura diversa. Il progetto Giovani Investimenti System si è dimostrato in grado di creare una sinergia e un dialogo di voci differenti che sembrano ben rispondere alle richieste dell'ente finanziatore: ha coinvolto numerosi enti con i quali si è avviata una stretta collaborazione per la realizzazione delle progettualità (istituti scolastici, Università di Torino, Creare Foundation, S-nodi); inoltre, in particolare su Via Baltea sono state intessute una serie di reti formali ed informali che hanno portato al rafforzamento dei legami stessi: da una prima collaborazione con alcuni councillor, si è costituito lo Sportello d'ascolto in via Baltea (a cura della Scuola Superiore di Counseling); con alcune realtà del territorio si è passati da una collaborazione occasionale alla co-progettazione di alcuni interventi (ad esempio la cooperativa Sumisura e l'associazione Radio Banda Larga); grazie alla collaborazione con il progetto "Fabene" è stato realizzato un invio e monitoraggio congiunto dei ragazzi delle famiglie da loro seguite. In secondo luogo, uno dei maggiori punti di forza del progetto è stata la presenza intrinseca, all'interno della piattaforma progettuale stessa, di un elemento di valutazione, ricoperto dalle équipes universitarie e da Creare Foundation. In occasione del seminario di presentazione del 3 marzo 2017 il Presidente di Fondazione CRT ha messo in evidenza in modo chiaro come questi elementi abbiano attirato l'attenzione della Fondazione, che ha riconosciuto nelle attività proposte da ASAI molti elementi in linea con la *mission* dell'ente. In particolare è stata sottolineata in primo luogo la capacità di mettere in rete realtà e forze diverse sul territorio, creando un senso di comunità, coinvolgendo tanto gli istituti scolastici quanto le famiglie e mettendo in sinergia varie realtà esistenti sul territorio, e in secondo luogo la proposta di un modello di collaborazione pubblico-privato efficace e replicabile. Ulteriori elementi valorizzati sono stati l'attenzione alle periferie, non più intese esclusivamente come territori penalizzati e penalizzanti per i loro abitanti, ma

piuttosto come terreni ricchi di potenzialità, che necessitano di condizioni adeguate per trovare spazio di espressione.

Entrando più nel dettaglio all'interno delle attività della Fondazione e delle azioni supportate, è piuttosto chiaro come il Progetto Giovani Investimenti System si inserisca in modo efficace non solo nel settore di riferimento, "Ricerca e Istruzione", ma anche e soprattutto all'interno del più ampio spettro di riflessioni tematiche condotte in seno alla Fondazione. Il settore ha, infatti, uno spettro di azione molto ampio, che intende ascoltare le esigenze del territorio e farle dialogare con istanze che provengono da livelli scalari molto maggiori, come ad esempio quello europeo delle sfide stabilite per il 2020. Proprio sotto il profilo dell'Istruzione, la progettualità *top-down* di Fondazione CRT trova espressioni privilegiate nel Progetto Diderot, nel Progetto Talenti e negli interventi (a regia nazionale) contro le povertà educative. Una progettualità come quella di Giovani Investimenti System dialoga efficacemente, da un punto di vista invece *bottom-up*, con queste tematiche, e in particolare con l'attenzione che la Fondazione ha rivolto e rivolge al tema della dispersione scolastica. Ancora in occasione del seminario di marzo, il Presidente Quaglia ha sottolineato come il contrasto all'abbandono scolastico sia un tema strategico al centro delle sfide stabilite dall'Unione Europea per il 2020. Le caratteristiche stesse dell'abbandono, che non si configura come una scelta repentina, ma piuttosto come frutto di un percorso di allontanamento e demotivazione, richiedono una progettualità condivisa che preveda, come avviene in Giovani Investimenti System, interventi preventivi, attività *ad hoc*, orientamento scolastico e cooperazione intersettoriale.

Alcune riflessioni conclusive

È opportuno ora, in conclusione, proporre alcune riflessioni di natura più generale sulla progettazione e sui suoi presupposti teorici ed educativi, che derivano dall'osservazione etnografica e antropologica condotta. Affrontando il

tema della grande complessità e delle sfide di cui la scuola deve oggi farsi carico per occuparsi della formazione delle generazioni più giovani, Francesca Galloni e Roberta Ricucci sottolineano come sia sempre più necessario sviluppare delle sinergie: “la netta divisione che separava le iniziative specifiche della scuola e quelle proprie del tempo libero da diversi anni si è affievolita. Progressivamente la scuola ha aperto le sue porte all’ingresso degli operatori del terzo settore, acquisendo anno dopo anno la consapevolezza di come oggi la complessa sfida educativa richieda sforzi congiunti, strategie articolate che facciano sentire i più giovani membri di una stessa comunità a scuola e nel tempo libero”¹. Per poter creare alleanze educative che siano efficaci e agiscano attivamente e in modo positivo tanto sui ragazzi quanto – in senso più ampio – sul territorio, sono dunque imprescindibili alcuni elementi: “condividere l’analisi dei problemi; progettare insieme; promuovere momenti di formazione congiunti; sforzarsi per superare gli ostacoli burocratici sempre presenti; accettare di condividere risorse; monitorare costantemente i progetti per poter aggiustare il tiro e correggere gli eventuali errori”². L’etnografia del progetto realizzata durante tutte le fasi di Giovani Investimenti System ha permesso di evidenziare come, in questa particolare esperienza progettuale, si siano prese in considerazione tutte queste dimensioni.

Particolarmente interessante è l’evoluzione che si è osservata circa il manifestarsi di una condivisione di sguardi e di progettualità. All’inizio del progetto, quando sono stati realizzati i primi focus group con i dirigenti scolastici e gli educatori di ASAI, l’obiettivo principale era analizzare congiuntamente i problemi che emergono dal tessuto scolastico e individuare quali risposte e strumenti potessero essere messi a disposizione, in una logica di sussidiarietà, da ASAI. In questa prima fase, tuttavia, non si riusciva ancora a individuare concretamente una comunità educante che condividesse un metodo e degli obiettivi, ma piuttosto un insieme di attori (ASAI, dirigenti, insegnanti, famiglie...) che

¹ Galloni F., Ricucci R. 2010, *Crescere in Italia*, cit., p. 145.

² Galloni F., Ricucci R. 2010, *Crescere in Italia*, cit., p. 147.

esprimevano delle opinioni e delle necessità che riguardavano principalmente il loro ambito di lavoro/intervento. La forza del progetto, e soprattutto la sua capacità adattativa, è stata far incontrare queste voci e creare un dialogo, al termine del quale si è realizzato l'obiettivo che credo fosse principale, ovvero quello di creare una comunità che opera insieme, costruisce insieme e condivide uno sguardo.

Si è venuta dunque a creare quella che Francesco Cappa, nell'introdurre la riedizione italiana del classico di John Dewey *Esperienza e educazione*, ha definito "una comunità di pratica educante"³. Questa definizione, che riprende quella celebre di "comunità di pratica"⁴ ben si adatta per descrivere le dinamiche createsi nell'alveo del progetto e soprattutto i suoi esiti. Le parole degli stessi attori del progetto ne testimoniano l'evoluzione. In un primo tempo tanto gli educatori quanto i dirigenti scolastici segnalavano "la mancanza di una progettualità condivisa, di lungo raggio e ampio respiro" e che questa assenza era particolarmente evidente nella scuola, dove "manca un progetto comune, un senso condiviso". Le figure cardine intorno alle quali creare questa comunità di pratica educante sono state individuate negli insegnanti, affinché si potesse creare un dialogo che consentisse loro di riappropriarsi della dimensione umana e progettuale del proprio lavoro e soprattutto di trasmettere un'idea di scuola come di un ambiente educativo in cui si attua una continua costruzione, condivisione e negoziazione di significati che tiene insieme insegnanti e studenti. Le resistenze individuate nelle fasi più strettamente operative del progetto non solo non smentiscono questa osservazione, ma anzi confermano come sia sugli insegnanti che si debba investire tempo e energie, in quanto attori fondamentali nel rapporto di triangolazione fra scuola, terzo settore e famiglie.

³ Cappa F., 2014, *Introduzione*, in Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore [ed. originale americana del 1938], p.XI.

⁴ Wenger E. 2006, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Per andare in questa direzione è necessario creare uno sguardo condiviso, che tenga insieme le differenti prospettive – quelle degli insegnanti, quelle degli educatori, quelle delle famiglie, quelle dei dirigenti – e il cui fulcro sia la comune intenzione di aiutare, ognuno con i propri strumenti professionali e umani, i ragazzi protagonisti del progetto affinché possano sviluppare le proprie potenzialità e diventare realmente attori del proprio presente scolastico e del proprio futuro di cittadini. La creazione di un nuovo modo di guardare alla dimensione didattica ed educativa è dunque la grande sfida intrapresa dai partecipanti al progetto. È evidente la necessità, infatti, di far dialogare due mondi, quello dell'insegnamento e quello dell'educazione, che per quanto abbiano un comune target di riferimento costituito dalle nuove generazioni, presentano strumenti, approcci, orientamenti, metodi e tempi di azione assai diversi. Ambizione del progetto dunque era creare le condizioni affinché queste due diverse prospettive potessero lavorare insieme, creando uno sguardo comune che è risultato essere più della loro semplice somma e ha costituito un modello integrato di lotta alla dispersione scolastica.