

REACT - Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio

Primo rapporto del progetto selezionato da
Con i Bambini nell'ambito del Fondo per
il contrasto della povertà
educativa minorile
2018/19

WeWorld Reports n.8



REACT-Reagire!

Primo rapporto del progetto selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile 2018-19.

WeWorld Reports n. 8
10 Settembre 2019

A cura di
Alessandro Volpi e Sabrina Vincenti

Coordinamento WeWorld
Alessandro Volpi (vice responsabile Dip.to Europa-Italia e Resp. Programmi di Aiuto diretto in Italia)
Sabrina Vincenti (coordinatrice progetti Italia)
Marta Pellizzi e Daniela Invernizzi (Centro Studi)
Greta Nicolini (responsabile Ufficio stampa)
Stefano Piziali (responsabile Dip.to di Advocacy, Policy e Partnership e Programmi Europa-Italia)
Tiziano Codazzi (specialista Comunicazione)

La pubblicazione è disponibile on line su: www.weworld.it

Illustrazione di copertina di Amalia Mora
Foto di Giovanni Diffidenti

Illustrazioni interne di Michela Nanut e Giovanna Maltese
Foto interne di Mirko Cecchi

Realizzato da:
WeWorld Onlus, www.weworld.it

Sedi principali in Italia:
Bologna, via Baracca 3
Milano, via Serio 6

Distribuzione gratuita.
I testi contenuti in questa pubblicazione possono essere riprodotti solo citandone la fonte.

La presente pubblicazione è stata completata nel mese di settembre 2019

Ringraziamo per la collaborazione:
lo staff della Impresa sociale Con i Bambini, i Partner, gli operatori e i colleghi del Progetto REACT.

SOMMARIO

1 • REACT - reti per educare gli adolescenti attraverso la comunità e il territorio	4
2 • Localizzazione intervento	6
3 • Obiettivo del progetto	8
4 • Attività	10
5 • Beneficiari	11
6 • 1° anno del progetto REACT	12
7 • Ambiti di miglioramento del progetto REACT	19
8 • Conclusioni	20



REACT Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio.

1

REACT è un progetto selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile ed in particolare all'interno del bando Adolescenza.

Un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della **mancanza di opportunità educative a tutto campo**: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive. Minori opportunità che incidono negativamente sulla crescita del minore. Generalmente riguarda i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale.

Il concetto di povertà educativa è comparso nella letteratura nel corso degli anni '90, ed è stato poi ripreso da organizzazioni non governative (in particolare Save the Children) e governi nella definizione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza.

Trattandosi di un fenomeno complesso, **non è semplice darne una misurazione sintetica**. La povertà educativa riguarda infatti diverse dimensioni (opportunità culturali, scolastiche, relazioni sociali, attività formative) che devono essere tenute in relazione tra loro. Alcuni dati però possono aiutarci a contestualizzare. In Italia il **12,5% dei minori di 18 anni si trova in povertà assoluta**. Significa che oltre **1,2 milioni** di giovani vive in una famiglia che non può permettersi le spese minime per condurre uno stile di vita accettabile. Di questi, **mezzo milione abita nel mezzogiorno**. Un disagio economico che spesso si traduce in divario educativo. I più recenti dati Ocse-Pisa elaborati dall'Università di Tor Vergata per Save the Children ci indicano come **i ragazzi delle famiglie più povere abbiano risultati in lettura e matematica molto inferiori ai coetanei**. Non raggiungono le competenze minime in matematica e lettura il 24% dei ragazzi provenienti dalle famiglie più svantaggiate, contro il 5% di quelli che vivono in famiglie agiate. Un fenomeno negativo, perché porta le **disuguaglianze economiche, educative, culturali e sociali a tramandarsi dai genitori ai figli**. Il 61% dei 15enni del quartile socio-economico e culturale più alto ha raggiunto un livello di competenze che gli consentirà un apprendimento lungo tutto il resto della vita. Questa percentuale scende al 26% tra i ragazzi del quartile più basso. Ulteriori dati ci aiutano a contestualizzare la mancanza di occasioni educative, culturali e sportive tra i minori: il 53% non ha letto libri l'anno precedente, il 43% non ha praticato sport e il 55% non ha visitato musei o mostre.
(fonte openpolis.it)

Il progetto è frutto di una intensa interlocuzione con altri enti del terzo settore operanti in alcune città italiane e con i quali WeWorld ha potuto collaborare precedentemente sul tema specifico della dispersione scolastica. L'esperienza di WeWorld nelle azioni di contrasto alla dispersione scolastica ha permesso di maturare il progetto REACT.

Il progetto intende validare un modello innovativo nazionale per Reagire (REACT) alla povertà educativa e stimarne l'impatto, rendendolo esperienza

esemplare per altri contesti. In 6 Regioni sono stati identificati, insieme ai partner progettuali, 10 territori con problematiche simili: degrado urbano, povertà materiale, microcriminalità e migrazione. L'impianto progettuale mira a operare su 2 livelli: rafforzare gli adolescenti, specie i più vulnerabili, e potenziare i soggetti che rappresentano, a vario titolo, le risorse educative sul territorio. Rispetto agli adolescenti, si vogliono rafforzare le competenze, intese come capacità che permettono al soggetto di essere autonomo e assertivo nei diversi contesti di vita, specie nel passaggio critico tra I e II grado della scuola secondaria. Rispetto alla comunità educante – risorsa per facilitare processi d'inclusione – si vogliono attivare tutti gli agenti educativi, formali (insegnanti, operatori sociali) e informali (famiglie, volontari, cittadini, operatori grezzi: es. esercenti commerciali).

Tali obiettivi saranno perseguiti accrescendo le opportunità di confronto e formazione, generando legami collaborativi tra gli attori della comunità educante, riducendo il rischio di povertà educativa e creando processi di inclusione e benessere per i minori. È previsto un set omogeneo di azioni, realizzate in 3 poli di ogni territorio: scuole, centri educativi territoriali e spazi comuni/luoghi della cultura del quartiere e della città. Alcune azioni saranno indirizzate a tutti gli adolescenti: percorsi di orientamento e di sostegno allo studio, attività culturali, laboratori con le famiglie. Altre saranno rivolte solo agli adolescenti vulnerabili: progetti individualizzati e percorsi di supporto genitoriali mediante **Family Group Conference (FGC)**.

Le Family Group Conferences (FGC), traducibili nel contesto italiano come Riunioni di Famiglia (RdF), sono una modalità di lavoro sociale utilizzato prevalentemente nell'ambito della tutela minorile. Il modello ha avuto origine in Nuova Zelanda e successivamente diffuso in Gran Bretagna e in altri paesi del mondo, tra cui negli anni più recenti in Italia. Le Riunioni di Famiglia sono sinteticamente definibili come un processo di decision making orientato a valorizzare la capacità della famiglia di affrontare i problemi che incontra nel corso della propria vita familiare, in particolare nella cura e nell' accudimento dei bambini/ragazzi, attraverso l'autonoma presa di decisioni circa le possibili soluzioni da intraprendere per far fronte alla situazione di difficoltà presente.

Tali decisioni, a carattere fortemente pratico, sono contenute all'interno di un Progetto familiare per la tutela del/la bambino/a o ragazzo/a che i partecipanti alla RdF elaborano congiuntamente, facilitati da una figura professionale chiamata facilitatore. Il Progetto elaborato viene successivamente condiviso con i servizi sociali, referenti della situazione e punto di riferimento nel corso dell'intero percorso, chiamati a valutare se le azioni individuate dalla famiglia garantiscano una reale e adeguata protezione al bambino/ragazzo. Concretamente la RdF è un incontro strutturato tra i membri della famiglia allargata, altre persone vicine al nucleo familiare (i cosiddetti altri significativi) e gli operatori della tutela minorile, volto a progettare interventi di protezione e cura a favore di bambini e ragazzi che vivono una situazione di rischio o pregiudizio nel loro contesto di vita. In termini generali, dunque, si ricorre a una Riunione di Famiglia quando si deve assumere una decisione riguardante un bambino/ragazzo che si trova a vivere una situazione di rischio e/o pregiudizio che rende necessario il coinvolgimento dei servizi sociali.

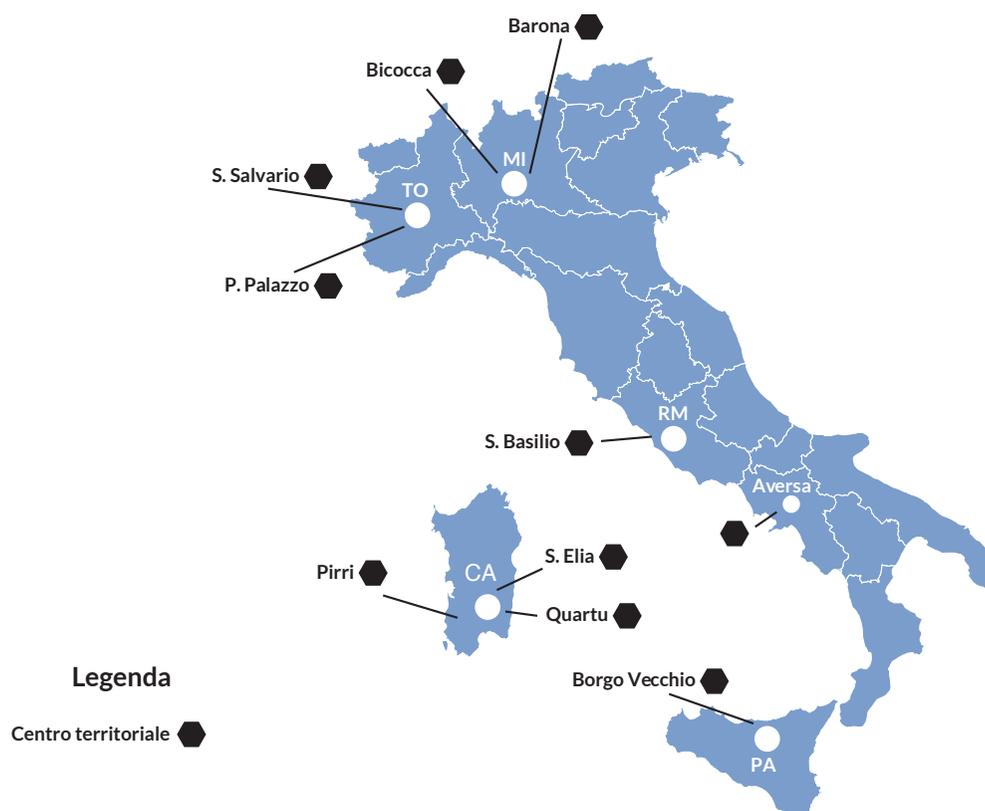
Altre azioni saranno rivolte alla comunità educante: percorsi di professionalizzazione e sensibilizzazione di attori chiave.

Infine, si prevedono 2 azioni comuni a tutti i target e territori, realizzate con i partner scientificoculturali: giochi urbani e workshop in ambito scientifico. La progettazione e fruizione di queste esperienze valorizzeranno il territorio, attraverso il protagonismo degli adolescenti e il coinvolgimento di tutta la comunità. La strategia progettuale si basa su 2 figure chiave per ogni territorio, operanti su 2 livelli: un **case manager** (letteralmente un coordinatore del caso), che definisce percorsi individualizzati rivolti ad adolescenti in condizioni di vulnerabilità, identificati in collaborazione con le scuole e, per ciascuno, costruisce un patto educativo con le famiglie e i docenti, attivando tutte le risorse e i servizi disponibili; un **community worker** (ovvero un facilitatore comunitario), che sviluppa connessioni e opportunità di relazione nel quartiere, affinché la comunità educante diventi una risorsa per rispondere ai bisogni dei giovani, offrendo occasioni di supporto, cura, animazione e socializzazione. In tal modo si crea una rete capillare e coesa di adulti, che saranno un riferimento positivo nel percorso di crescita degli adolescenti, coinvolgendo le famiglie e rafforzandole nelle competenze genitoriali.

*Il **community worker** è un facilitatore, un operatore/trice che si espone in prima «persona» ma che lavora insieme a diversi soggetti. Attiva processi e relazioni, si occupa della cura delle relazioni al fine di migliorarne la qualità; intercetta e valorizza competenze ed interessi intorno ai destinatari dell'intervento per mettere a sistema e implementare una serie di risorse per la comunità educante. È un lavoratore di comunità per potenziare, connettere, supportare e migliorare la relazione nel territorio.*

(fonte: gruppo community worker progetto REACT)

WeWorld ha la responsabilità del coordinamento a livello nazionale. Il coordinamento progettuale si traduce nella regia dei seguenti aspetti: regia del progetto garantendo un mix di attività già validate e azioni innovative, coprogrammazione delle attività trasversali ai diversi territori, coordinamento delle équipes locali (a cui è lasciato comunque un ampio margine di proattività nel proprio territorio), monitoraggio dello stato di avanzamento delle attività e del cronogramma, supporto nell'applicazione di una strategia comune, sinergica e integrata, *capacity building* su metodologia comune (gestione della formazione dei *community worker* su base nazionale), monitoraggio tecnico e amministrativo con raccolta di dati sullo stato di avanzamento delle attività, monitoraggio e analisi in itinere del raggiungimento dei risultati, con eventuale ridefinizione della strategia e delle priorità. Presiede inoltre al raggiungimento dell'obiettivo specifico, per quanto attiene alla creazione ed implementazione di strumenti coerenti con il modello di intervento validato su scala nazionale, collaborando prima, durante e dopo l'azione progettuale con il soggetto responsabile della valutazione.



LOCALIZZAZIONI DELL'INTERVENTO			
<i>Comune</i>	<i>Provincia</i>	<i>Regione</i>	<i>Note</i>
Milano	Milano - (MI)	Lombardia	Milano, Barona
Milano	Milano - (MI)	Lombardia	Biccocca
Torino	Torino - (TO)	Piemonte	San Salvario
Torino	Torino - (TO)	Piemonte	Porta Palazzo
Roma	Roma - (RM)	Lazio	San Basilio
Aversa	Caserta - (CE)	Campania	Aversa
Palermo	Palermo - (PA)	Sicilia	Borgo Vecchio
Cagliari	Cagliari - (CA)	Sardegna	Borgo Sant'Elia
Cagliari	Cagliari - (CA)	Sardegna	Pirri (S. Teresa, S. Giuseppe, Parteolla)
Quartu Sant'Elena	Cagliari - (CA)	Sardegna	Quartu Sant'Elena

COMPONENTI DELLA PARTNERSHIP
Numero soggetti del partenariato: 31

I contesti scelti per l'implementazione del progetto sono situati in alcune città di grandi/medie dimensioni in 6 regioni distribuite uniformemente tra Nord, Centro e Sud Italia: Milano, Torino, Roma, Aversa (CE), Palermo, Cagliari e Quartu Sant'Elena (CA). I territori d'intervento sono localizzati in 10 quartieri: Barona sud e Biccocca nord a Milano, San Salvario e Porta Palazzo a Torino, San Basilio a Roma, periferia nord e sud di Aversa, Borgo Vecchio a Palermo, Sant'Elia e Pirri a Cagliari, periferia nord di Quartu. I quartieri Barona sud e Biccocca nord a Milano sono due territori caratterizzati da elevata presenza di studenti di origine straniera e famiglie in condizioni di povertà economica.



San Salvario e Porta Palazzo a Torino sono quartieri con problematicità simili ai precedenti (famiglie con difficoltà economiche, culturali, sociali, abitative, e famiglie di origine straniera) che negli ultimi anni hanno subito importanti trasformazioni economiche e sociali, con conseguente disgregazione sociale e perdita d'identità. San Basilio a Roma è una storica borgata nata negli anni '30 che oggi si presenta come un quartiere degradato, isolato socialmente, caratterizzato da lavoro nero e diffusi fenomeni di micro e macro criminalità.

Le periferie nord e sud di Aversa sono territori senza una precisa identità, aree ad alta densità camorristica e criminale, dove vi è povertà economica e sociale e le offerte culturali per i giovani sono scarse o assenti. Borgo Vecchio a Palermo, pur essendo un antico rione del centro città, si presenta come un quartiere-ghetto caratterizzato da povertà, lavoro precario, lavoro nero e disoccupazione.

Infine Borgo Sant'Elia e Pirri a Cagliari e la periferia nord Quartu Sant'Elena (CA) sono quartieri di edilizia popolare, con elevata densità abitativa, diffusa microcriminalità e dove la popolazione è relativamente giovane e con bassi tassi di scolarizzazione.

La popolazione nei 10 quartieri appartiene ai ceti medio-bassi e bassi. La disoccupazione è diffusa e molte famiglie versano in condizioni di povertà economica, sociale e culturale. Il disagio economico-sociale si accentua per le famiglie monogenitoriali o molto numerose. Le richieste di aiuto economico, per la collocazione lavorativa e per la disponibilità di un alloggio sono numerose. I servizi pubblici e sociali, sia generali sia dedicati alla cura e tutela dell'adolescenza, sono carenti. Gli spazi di aggregazione e i luoghi della socialità, uniti alle offerte educative e culturali, sono scarsi. Per le famiglie immigrate (presenti in misura maggiore a Milano e Torino), tali fragilità si sommano alla condizione di "straniero". I tassi di scolarizzazione della popolazione adulta sono bassi e, nelle famiglie di origine straniera, le competenze linguistiche sono insufficienti per supportare i figli. La marginalità economica, sociale e culturale delle famiglie si somma ai già citati processi di etero e auto ghettizzazione dei quartieri.

L'analisi dei contesti di intervento evidenzia una serie di condizioni che concorrono ad una situazione di cronica povertà educativa. Aggregando i dati forniti dalle scuole partner, emerge un 25% di studenti/esse fragili a elevato rischio di dispersione scolastica: stranieri nati all'estero, alunni con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), con frequenza discontinua, bocciati. L'analisi dei bisogni dei quartieri rimarca la mancanza di una proposta educativa di qualità: gli adolescenti sono privi di stimoli culturali ed educativi e di modelli positivi di riferimento.

Con dispersione scolastica si indicano tutte le carriere scolastiche accidentate che si concludono senza il conseguimento di un titolo di studio. Nella dispersione scolastica vanno compresi tutti quei fenomeni che comportano: rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria o post obbligatoria, prima del raggiungimento del titolo di studio interno ai vari cicli scolastici. Sono segnali predittivi di dispersione scolastica: l'evasione dell'obbligo, abbandoni della scuola secondaria superiore, proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo (cfr. assolvimento formale dell'obbligo), bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento. Oggi il tasso di dispersione scolastica in Italia è al 14,5% (2018) e questo indica che c'è stato un lavoro da parte della società civile, del terzo settore e del MIUR per arrivare a ridurre questo tasso che solo nel 2013 era del 17%.

(fonte WeWorld)

Si tratta di contesti caratterizzati da scarsa valorizzazione del ruolo della scuola e della formazione, in cui si rileva l'assenza di spazi di protagonismo dei giovani, spesso relegati in ruoli marginali e passivi, con una scarsa supervisione da parte degli adulti ed evidenti rischi di aumentare condotte e comportamenti devianti. Le famiglie hanno una bassa scolarizzazione, fragile situazione lavorativa e associano alla scuola poche prospettive di cambiamento e opportunità di ascesa sociale. Di conseguenza, spesso non propongono stimoli culturali nel contesto domestico e non curano a sufficienza il percorso educativo dei figli, trascurando l'importanza della motivazione, della promozione dell'autostima, producendo una sorta di trasmissione inter-generazionale della povertà educativa. Sovente si applicano modelli di relazione con le istituzioni, in particolare le scuole, di antagonismo e conflittualità (reiterate assenze dei figli, scarsa risposta alle richieste degli insegnanti e bassa adesione ai rapporti scuola/famiglia). Tali modelli non sono efficacemente contrastati dagli attori sociali (servizi socio-sanitari, realtà associative, operatori grezzi) perché poco presenti o per via di iniziative singole, senza una prospettiva comune. Si viene così a generare, in condizioni di povertà educativa diffusa, una acutizzazione del rischio per una rilevante quota di adolescenti già fragili.



Per meglio comprendere l'architettura del progetto riportiamo di seguito la struttura elaborata in relazione agli obiettivi e ai risultati.

L'obiettivo generale è contribuire a favorire l'inclusione e il benessere degli adolescenti che vivono in contesti a rischio di povertà educativa, caratterizzati da scarse opportunità formative e socializzanti e assenza di modelli positivi di riferimento, con attenzione aggiuntiva per i soggetti già a maggior rischio di dispersione scolastica. In tal senso REACT vuole contrastare la povertà educativa (che porta rischio di dispersione scolastica e devianza minorile) in 10 aree urbane periferiche ad alta vulnerabilità sociale in 6 regioni italiane, attraverso un modello d'intervento da promuovere a livello nazionale.

PROGETTO

Gruppo di attività che mirano a raggiungere un obiettivo specifico in un tempo dato.

PROGRAMMA

Serie di progetti i cui obiettivi riuniti contribuiscono all'obiettivo globale comune, a livello settoriale, nazionale o anche internazionale.

LOGICA DI INTERVENTO	DEFINIZIONE - che cos'è?	SIGNIFICATO- a che domanda risponde?
OBIETTIVI GENERALI	I benefici sociale ed economici di medio e lungo termine al raggiungimento dei quali il progetto contribuirà.	Perché il progetto è importante per la società?
SCOPO DEL PROGETTO (obt spec.)	Il beneficio tangibile per i beneficiari (il miglioramento di una condizione di vita..)	Perché i beneficiari ne hanno bisogno?
RISULTATI	I servizi che i beneficiari riceveranno dal progetto.	Cosa i beneficiari saranno in grado di fare, sapere o saper fare
ATTIVITÀ	Ciò che sarà fatto durante il progetto per garantire la fornitura dei servizi.	Che cosa sarà fatto per fornire i servizi?

OBIETTIVI GENERALI

Sono gli interessi di portata più generale, rispetto agli obiettivi del progetto. Quest'ultimo fornisce un contributo al loro raggiungimento. Sono i benefici sociali e/o economici di lungo termine per la società in generale ai quali il progetto contribuirà.

OBIETTIVO SPECIFICO (scopo del progetto)

Sono gli obiettivi che caratterizzano in via esclusiva il progetto. Di norma è opportuno che il progetto stabilisca un solo obiettivo specifico. Esso indica i benefici tangibili che i beneficiari otterranno mettendo a frutto i servizi che riceveranno dal progetto.

RISULTATI

Ciò che si ottiene, di materiale e non, attraverso lo svolgimento delle attività del progetto. Definiscono cosa i beneficiari saranno in grado di fare, di sapere o di saper fare. I risultati non riguardano le infrastrutture ma i servizi offerti.

ATTIVITÀ

Sono le attività e gli step necessari per la produzione dei risultati attesi.

INDICATORI OGGETTIVAMENTE VERIFICABILI (individui diversi che usano uno stesso indicatore dovrebbero ottenere la stessa misurazione)

Le relative specificazioni quali/quantitative di obiettivi generali, obiettivi specifici e risultati.

È ciò che si può osservare nella realtà nel momento in cui si raggiunge un obiettivo. Di norma è costituito da: una variabile, un target group, un tempo di osservazione, un valore di riferimento. Nella formulazione, conviene preferire una soluzione ragionevole del tipo: “formate almeno X persone”, oppure “formate almeno X persone nel primo semestre e X persone nel secondo semestre”, a seconda delle condizioni di fattibilità e delle valutazioni che emergono dall’analisi del contesto.

ESEMPIO – obt specifico: Donne inserite nel mondo del lavoro, indicatore diventa >> aumento dal 40 al 50% (valore di riferimento) del tasso di occupazione (variabile) delle donne con oltre 35 anni dei paesi delle aree montane della Liguria (gruppo di riferimento) entro 3 anni (tempo di riferimento).

FONTI DI VERIFICA

Le fonti e la forma delle informazioni relative agli indicatori. Quando si formulano gli indicatori è necessario specificare le fonti d’informazione e i mezzi di raccolta dati, per calcolare se gli indicatori siano convenientemente misurabili in termini di tempo, impegno e costi necessari.

Le FdV definiscono:

- il formato in cui l’informazione sarà resa disponibile (rapporto di progresso, contabilità, registri, statistiche ufficiali, ecc.).
- chi debba fornire l’informazione.
- ogni quanto essa debba essere fornita (mensilmente, trimestralmente, annualmente, ecc.).

Un progetto, per quanto elaborato e analizzato nei suoi rischi, deve tollerare degli spazi di scostamento rispetto agli obiettivi definiti, tuttavia la conoscenza dei territori e le competenze messe in atto dagli operatori e dai partner garantiscono il raggiungimento dei seguenti risultati:

- Aumentata continuità scolastica e formativa degli adolescenti;
- Ampliata offerta culturale ed educativa e incrementato l'accesso ad essa di adolescenti, in un'ottica di valorizzazione del territorio;
- Famiglie più sensibilizzate e responsabilizzate rispetto al proprio ruolo di agenti educanti, in collaborazione con gli attori della comunità;
- Rafforzata la rete tra i vari attori della comunità educante (famiglia, scuola, centri territoriali) per aumentare il protagonismo degli adolescenti.

L'impatto generato dal progetto sarà valutato sui seguenti *outcome* (effetti):

- i) tasso di dispersione scolastica,
- ii) benessere e qualità delle relazioni degli adolescenti,
- iii) densità della rete delle relazioni nel network territoriale.

Attività

4

Per realizzare gli obiettivi di progetto verranno realizzate le seguenti attività:

- Attività laboratoriali e culturali sul territorio per ampliare l'offerta culturale ed educativa
- Percorsi educativi individualizzati
- Percorso di sviluppo di competenze di base e *soft skills*
- Giochi urbani collettivi per promuovere il protagonismo degli adolescenti e rafforzare sinergie comunità educante

U'Game (*Urban game* o gioco urbano)

Giocare è un'attività umana, anche se molte specie animali affidano a questa pratica l'addestramento delle future generazioni alla vita. Generalmente i giochi tendono ad inserire in un quadro metaforico alcune attività. In questo modo si può definire un sistema (il gioco) in grado di fornire un'adeguata soddisfazione per l'esecuzione di determinate azioni. Ad esempio difficilmente un giovane ragazzo sarà disposto a correre per un'ora, ma sarà più che felice di giocare a calcio per lo stesso periodo di tempo. Al di là di queste banali considerazioni, la capacità di giocare e di trovare delle ragioni di gioco nelle consuete attività definisce un quadro in cui si possono amplificare alcuni elementi propri dello sviluppo dei/delle bambini/e. Sarebbe utile richiamare le teorie che, da Freud e Fröebel in poi, hanno analizzato le attività ludiche e i loro effetti sulla crescita della personalità fino all'età adulta. Tuttavia in questa sede occorre mettere l'accento sul ruolo che s'intende affidare alle attività ludiche all'interno del progetto. Lo scopo del progetto è costruire un dialogo tra i ragazzi a rischio di povertà educativa, i gestori degli spazi culturali, gli operatori sociali e gli operatori scolastici. Il campo entro cui avviene questo dialogo è il gioco. Si tratta di un vero e proprio linguaggio in cui esistono alcune invarianti che vanno decodificate per tutti i partecipanti al progetto. La scelta del gioco rende il più orizzontale possibile il campo del confronto. Perché il gioco dovrebbe essere più vicino all'età adolescenziale che a quella adulta.

Tuttavia molto spesso questa presunzione è falsa perché fattori contingenti possono limitare la capacità di giocare, specialmente nella difficile età di passaggio che contraddistingue l'entrata nell'adolescenza ed in particolare il passaggio dalle scuole medie inferiori alle superiori. Innanzitutto occorre affermare con forza ciò che il percorso proposto non è. Non si tratta di un sistema paternalistico in cui si pretende di insegnare qualcosa attraverso un percorso ludico. Non si tratta insomma di giochi culturali con una pretesa educativa. Lo scopo è, invece, quello di decostruire i giochi per arrivare a costruirne di nuovi, insieme. Le attività proposte si articolano su un arco temporale di 3 anni, su 10 diversi territori, coinvolgendo in ciascuno di essi almeno una scuola, almeno un'istituzione culturale ed una sociale. In ciascuno dei territori coinvolti viene individuata una comunità ristretta di ragazzi che sarà seguita direttamente nel difficile passaggio tra le medie e le superiori con lo scopo di limitare l'abbandono scolastico. Oltre a questo nucleo di ragazzi, l'intera platea dei ragazzi frequentanti le istituzioni scolastiche sarà coinvolta dalle attività di progetto.

- Percorsi di supporto a genitori e famiglie vulnerabili attraverso *counselling* e formazione su competenze genitoriali
- Responsabilizzazione delle famiglie, in sinergia con gli attori della comunità educante e attraverso la *Family Group Conference* (FGC)
- Sensibilizzazione e formazione professionalizzante di attori chiave della comunità educante per potenziare le capacità di 10 presidi territoriali

REACT ha la sua centralità nella relazione interpersonale tra pari e tra ragazzi/e e operatori sociali. È evidente che il fattore distintivo è la competenza messa in atto dagli operatori educativi. Per questo motivo un set di attività prevede la formazione degli operatori e la realizzazione di un networking che possa favorire il confronto e la messa a punto di buone prassi.

I ruoli chiave del progetto sono in particolare il *case manager* e il *community worker*.

Si è puntato dunque a privilegiare momenti di formazione e confronto tra queste figure, anche a livello nazionale. I *case manager* di ogni territorio sono stati coinvolti in fase di avvio in una formazione specifica, per affinare un approccio in grado di generare un tessuto di relazioni accogliente e competente nell'individuare il disagio e contrastarlo con azioni cooperative. Sono seguiti approfondimenti nei mesi successivi per elaborare una metodologia comune, di fronte ad una serie di criticità emerse nella realizzazione operativa. La stessa prassi è stata adottata per i *community worker* con due incontri nazionali mirati alla condivisione di un lessico ed una metodologia comuni per definire ruolo, obiettivi e strumenti di questa figura professionale, per poi confrontarsi su strategie e buone pratiche.



I beneficiari diretti del progetto sono:

- 3.000 adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, coinvolti nelle attività territoriali organizzate dal *community worker* nelle scuole e nei centri educativi ad accesso spontaneo;
- 225 minori (età tra 11 e 14 anni) su 450 identificati con le scuole e ritenuti particolarmente vulnerabili, in situazioni di difficoltà di apprendimento e relazionale. Questi 225 saranno seguiti individualmente dai *case manager* con percorsi personalizzati, dalla 2^a media alla 1^a superiore. Questo gruppo sarà oggetto di una valutazione di impatto rigorosa, utilizzando la tecnica controfattuale, mentre saranno raccolti dati per monitorare le performance scolastiche di tutti i ragazzi coinvolti nel territorio;
- 1.700 famiglie supportate, formate e responsabilizzate nell'esercizio del proprio ruolo genitoriale, grazie ad attività specifiche e alla creazione di una rete di sostegno con gli altri attori del territorio, condividendo il modello delle FGC;
- 690 insegnanti coinvolti nelle attività progettuali (laboratori *game design*, laboratori di divulgazione scientifica, uscite di esplorazione nel quartiere e nella città) e formati su metodologie comunicative e didattiche non formali, con un approccio esperienziale e improntato alla valorizzazione della cultura e del territorio;
- 100 operatori del terzo settore, ingaggiati in percorsi professionalizzanti, al fine di formare figure con competenze e responsabilità ben definite, in grado di collaborare in modo sinergico;
- 100 volontari reclutati nella comunità educante dei 10 territori di intervento, sensibilizzati e formati su approccio dialogico e pratiche educative, che svolgono il ruolo di facilitatori e portavoce nelle FGC.

Beneficiari indiretti

- studenti di tutte le scuole partner (5.000)
- 1.000 famiglie
- La cittadinanza nel suo complesso beneficerà infine indirettamente del progetto, grazie ad attività di advocacy e sensibilizzazione e anche al coinvolgimento nei giochi urbani.

COSTI

Il costo totale del progetto è di 3.241.024 € in 36 mesi.



Il progetto è stato avviato il 3 settembre 2018.

La prima annualità ha visto l'avvio delle diverse azioni articolate sulla trama livello locale - livello nazionale.

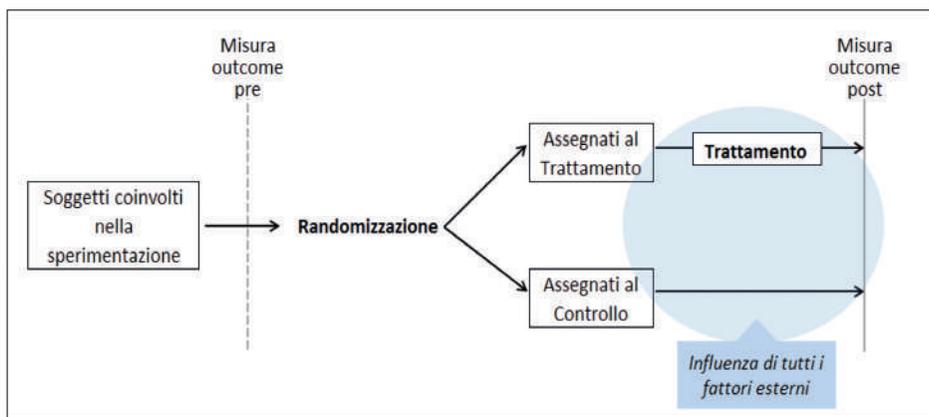
A livello macro sono state realizzate, da settembre 2018 a giugno 2019 le seguenti attività:

- Formazione *case manager*
- Formazione *community worker*
- Questionari somministrati dall'Università Cattolica agli studenti del secondo anno delle scuole secondarie di primo grado partner di progetto, per valutare il livello di benessere scolastico percepito
- Formazione docenti
- Attività dentro le scuole: U' Game (Clac) e laboratori scientifici (Bergamo Scienza)
- Avvio dei centri educativi territoriali
- Lavoro con gli stakeholder significativi del quartiere.

I risultati della prima annualità di REACT sono:

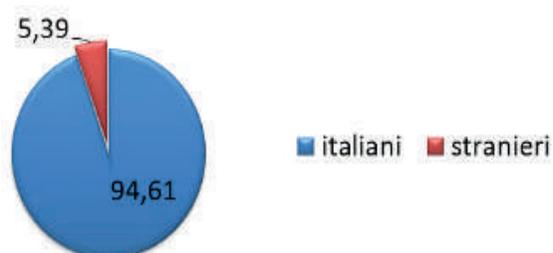
- 2 moduli formativi per *community worker* della durata complessiva di 30 ore di formazione
- 100 ore di formazione per facilitatori e portavoce in relazione al modello FGC
- Realizzazione di una piattaforma on line per la registrazione dei diversi interventi e monitoraggio dei beneficiari/e di progetto
- Una riunione (skype call) ogni 3 settimane con ogni coordinatore di progetto territoriale
- Oltre ai soggetti della partnership, ogni territorio è riuscito a creare collaborazioni/protocolli con altre 3 realtà profit (per esempio: esercizi commerciali per favorire la sensibilizzazione su tematiche educative) e sono stati definiti ambiti di collaborazione con oltre 10 ulteriori agenzie educative per ogni territorio
- Sono stati coinvolti in totale 1.951 minori tra attività nei centri territoriali e nelle scuole, di cui 402 frequentanti in modo continuativo i centri educativi territoriali
- Di questi 1.951, 309 minori (il 15,8%) appartengono a famiglie con ISEE inferiore ai 12.000 euro
- Sono stati attivati 220 percorsi individualizzati sui 225 previsti. Di questi 220 minori, 183 frequentano attività proposte da altre realtà del territorio (si veda lavoro *community worker*)
- Sono state erogate 5.496 ore di sostegno diretto allo studio
- Nelle attività di formazione docenti sono stati coinvolti e formati 269 docenti (obiettivo finale sui 3 anni 600 docenti)
- 534 tra ragazzi e ragazze hanno partecipato ad attività di orientamento scolastico
- Nelle attività di supporto alle famiglie siamo riusciti a coinvolgere 741 famiglie e 615 genitori hanno partecipato a corsi di formazione su tematiche di supporto alla genitorialità
- 2.106 ragazzi e ragazze hanno partecipato ai giochi a scuola, 104 classi sono state coinvolte in 269 prove/giochi
- Rilevazione con questionario sul benessere scolastico (si veda punto successivo).

2



Un dato che aiuta a indirizzare in maniera più puntuale le azioni progettuali previste per le successive annualità.

787 maschi	795 femmine
-------------------	--------------------



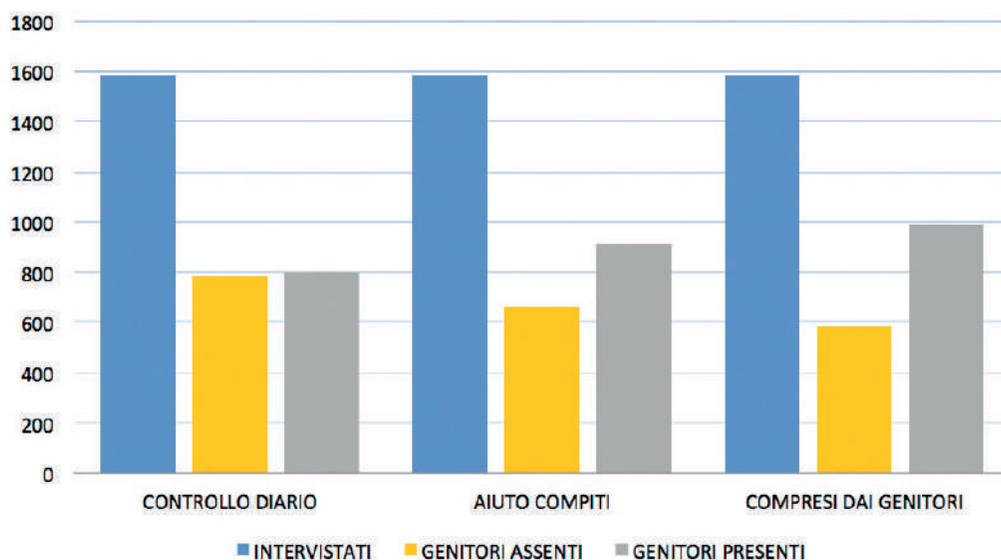
Nelle diverse sezioni del questionario sono state indagate le seguenti aree:

- Rapporto con i genitori
- Come si vedono i ragazzi e le ragazze (autostima)
- Rapporto con gli insegnanti
- Rapporto con la scuola

Di seguito un'analisi per ogni area indicata.



La maggioranza degli studenti ritiene che i genitori abbiano un'immagine positiva dei figli: sono orgogliosi, interessati, chiedono il rispetto delle regole, si informano sulla scuola. Dai dati tuttavia emergono alcune criticità: 1 genitore su 2 non controlla il diario, il 42% dei ragazzi non è aiutato nei compiti e 1 ragazzo su 3 si sente incompreso dalla famiglia (si veda tabella).



PUNTI DI ATTENZIONE:

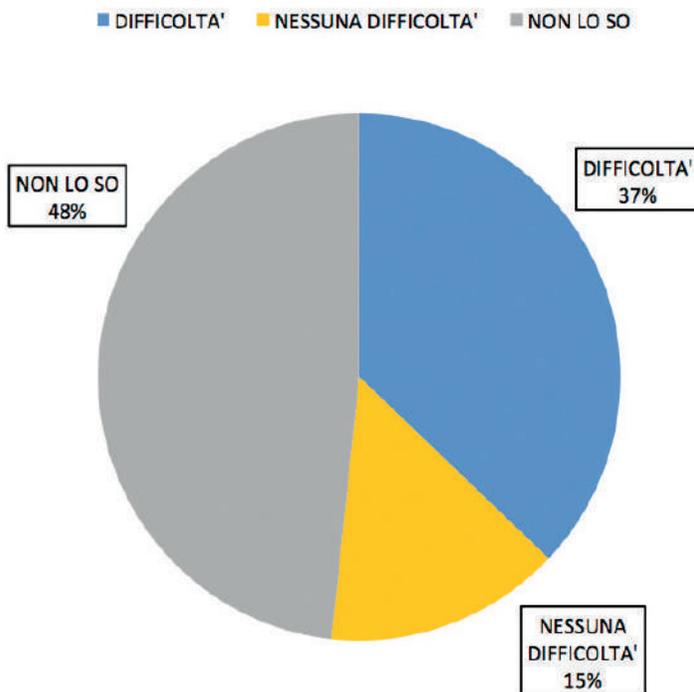
- 783 genitori non controllano il diario.
- 666 studenti non sono aiutati nei compiti difficili a casa.
- Gli studenti nel fare i compiti a casa non sono in generale aiutati da volontari o altri enti e non prendono ripetizioni private. Sono i compagni di classe o i coetanei che aiutano più frequentemente a casa (1.034). Le madri sono più disponibili dei padri nell'aiuto ai compiti.
- Gli studenti si sentono in generale ascoltati dai genitori soprattutto nei contesti a capitale culturale alto (presenza di libri) 41,58%. Un po' meno gli studenti stranieri e i bocciati.
- 590 pensano di non essere capiti dai genitori, litigano, i genitori perdono la pazienza.



Come si vedono i ragazzi e le ragazze (autostima) e rapporto con i docenti

La maggioranza ha una immagine di sé sostanzialmente positiva: capacità di impegnarsi a scuola, collaborare, risolvere problemi, affrontare ostacoli, esprimere opinioni.

AUTOSTIMA - PARLARE CON I DOCENTI

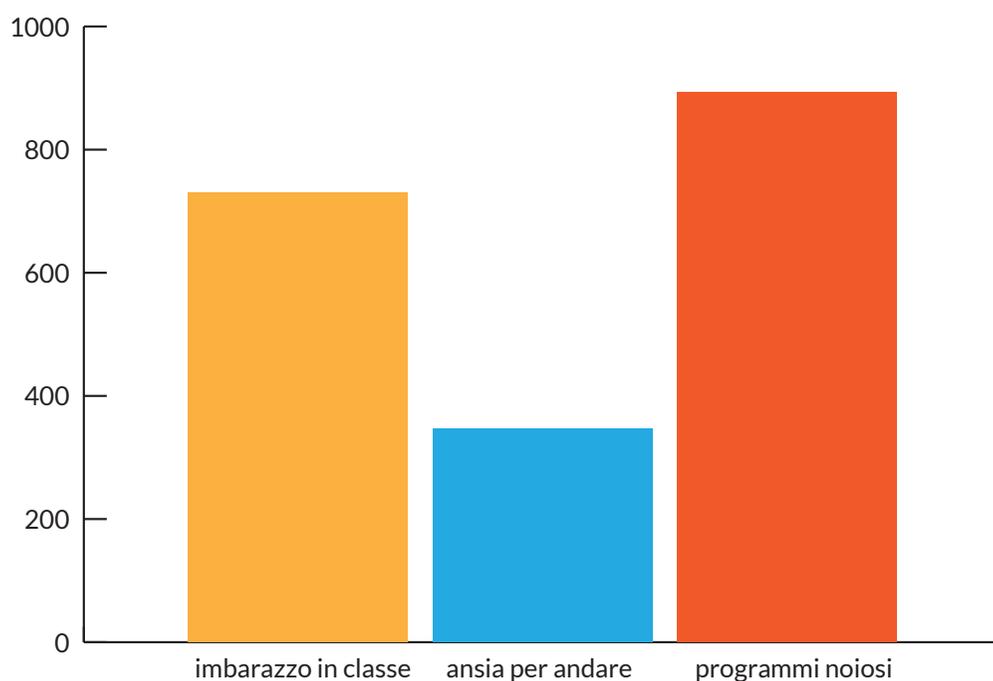


PUNTI DI ATTENZIONE:

- 1.204 ragazzi ritengono che gli insegnanti non conoscano le cose importanti della vita dello studente fuori dalla scuola. Questo vissuto ben si collega al giudizio spesso negativo sui programmi. È una delle criticità più frequenti: lo scollamento e la distanza della scuola dalla vita reale.
- 248 studenti hanno timore degli insegnanti (abbastanza vero per il 20% degli studenti stranieri).
- 426 studenti si sentono discriminati, pensano che gli insegnanti facciano delle preferenze; 587 si sentono in difficoltà a esprimere un'opinione in disaccordo con gli insegnanti.
- 231 si sentono pienamente di farlo. Più in difficoltà gli studenti stranieri e chi ha subito una bocciatura. Meno difficoltà con i genitori.



La maggioranza degli studenti si sente in colpa per un brutto voto e va in ansia rispetto a risultati scadenti. Questo indica come la scuola spesso adotti un copione rigida e valutativa delle performances legate alle discipline d'insegnamento.



Nota: Per ogni item l'universo di riferimento è costituito da 1582 questionari.



PUNTI DI ATTENZIONE:

- 730 studenti sono imbarazzati a parlare in classe.
- 346 studenti sono in ansia solo per il fatto di andare a scuola.
- A 609 piacerebbe abbandonare la scuola. Si tratta in prevalenza di ragazzi, che hanno subito delle bocciature, provenienti da contesti a capitale culturale basso.
- 660 considerano la scuola una continua fatica.
- 395 preferirebbero lavorare, in prevalenza sono ragazzi.
- 893 ritengono i programmi noiosi, inutili.

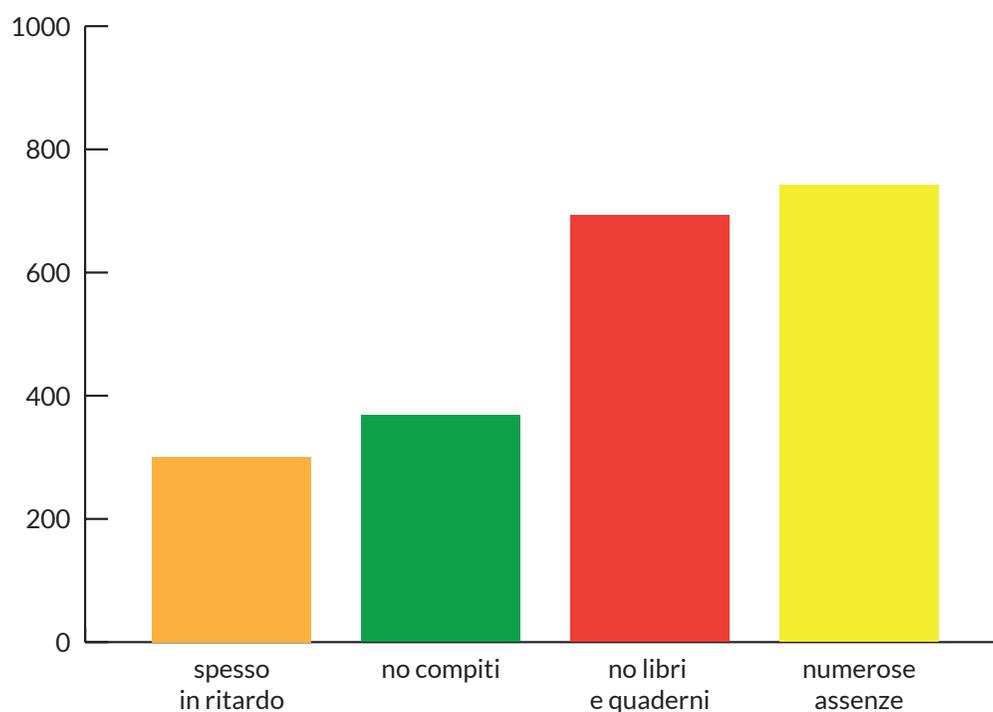
Questo ultimo punto di attenzione è un segnale d'allarme per insuccessi scolastici, abbandoni, lavoro minorile.

Gli intervistati segnalano:

- Pochi episodi di autori di violenza o diffusione di pettegolezzi.
- Pochi episodi di autori di danneggiamenti.
- Poche reazioni negative con gli insegnanti.

Una minoranza di studenti:

- 311 arrivano sovente in ritardo.
- 365 non fanno i compiti a casa.
- 670 studenti si dimenticano libri o quaderni a casa.
- 718 fanno numerose assenze.



Nota: Per ogni item l'universo di riferimento è costituito da 1582 questionari.

“All’inizio per me e credo per tutti, è stata una nuova esperienza piena di emozioni e creatività. Il progetto REACT mi ha permesso di fare amicizia con tanti ragazzi, mi ha fatto crescere e mi ha fatto capire quanto è importante per me studiare e quanto mi serve studiare per avere un bel futuro. Infine penso che tutti i ragazzi della mia età debbano vivere quest’esperienza che per me è stata fantastica!”

Vincenzo 13 anni di Aversa

“Il progetto REACT per me ha significato molto, mi è stato utile nelle amicizie, nei compiti, e in tutto il resto. Grazie al progetto REACT mi sono divertito moltissimo!”

Mohamed 13 anni di Roma

“Per me l’anno scolastico con il progetto REACT è stato emozione e creazione; ho trovato tanti amici, ho cominciato a parlare di più, ho avuto un aiuto da tutti e ho capito che lo studio è la nostra vita. È stato fantastico anche perché mi sono innamorata”.

Lelena 12 anni di Aversa

“Il progetto REACT è stato utile per stare insieme divertendoci e anche per parlare delle difficoltà che avevo con le professoresse”.

Christian 13 anni di Roma

“REACT per me, mamma di Christian, è stato molto utile per aver insegnato a mio figlio molte cose, ma soprattutto il fatto di socializzare con gli altri ragazzi. Per me genitore è stato utile per entrare in contatto con gli altri genitori, con gli insegnanti e i ragazzi”.

Francesca mamma di Christian di Roma

“Per me il progetto REACT è stato di grande aiuto, sia dal lato scolastico che dal lato sociale, perché a scuola sono migliorato molto e adesso sono più socievole e sono molto felice :)”.

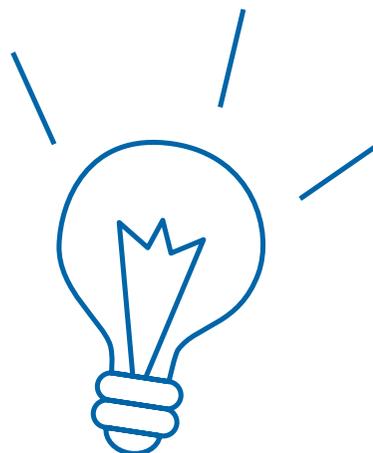
Alessandro, 13 anni

7

Ambiti di miglioramento del progetto REACT

L'analisi dell'indagine sul benessere scolastico (outcome di progetto) mette in rilievo come alcune attività progettuali pensate in fase di progettazione possano essere significativamente funzionali a migliorare il rapporto scuola e alunni. Attività come U'Game e gli interventi di figure chiave del progetto, quali il *community worker* e il *case manager*, hanno permesso di creare una architettura solida per favorire i processi di coesione e di coinvolgimento dei diversi target di riferimento e soprattutto di rinforzare la comunità educante. Certamente il lavoro dentro la scuola e nel territorio ha realizzato quella continuità di intervento tra scuola ed extra scuola, aiutando a realizzare non solo processi di intervento interdisciplinari ma anche a promuovere linguaggi educativi comuni. Il primo anno di REACT ha permesso di rinforzare e sviluppare l'alleanza educativa tra le diverse agenzie coinvolte. Tuttavia è bene sottolineare alcune questioni, che al momento non sono forti criticità ma che se non monitorate possono influenzare alcuni esiti del progetto:

- alto *turn over* docenti di riferimento del progetto con rischio di poca penetrazione del progetto nella scuola (nonostante REACT sia nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa di ogni scuola partner)
- difficoltà di aggancio dei genitori delle famiglie più vulnerabili: queste hanno una relazione molto conflittuale con la scuola
- la poca gradualità, in fase di avvio del progetto, nella costruzione ed armonizzazione dei diversi flussi di attività

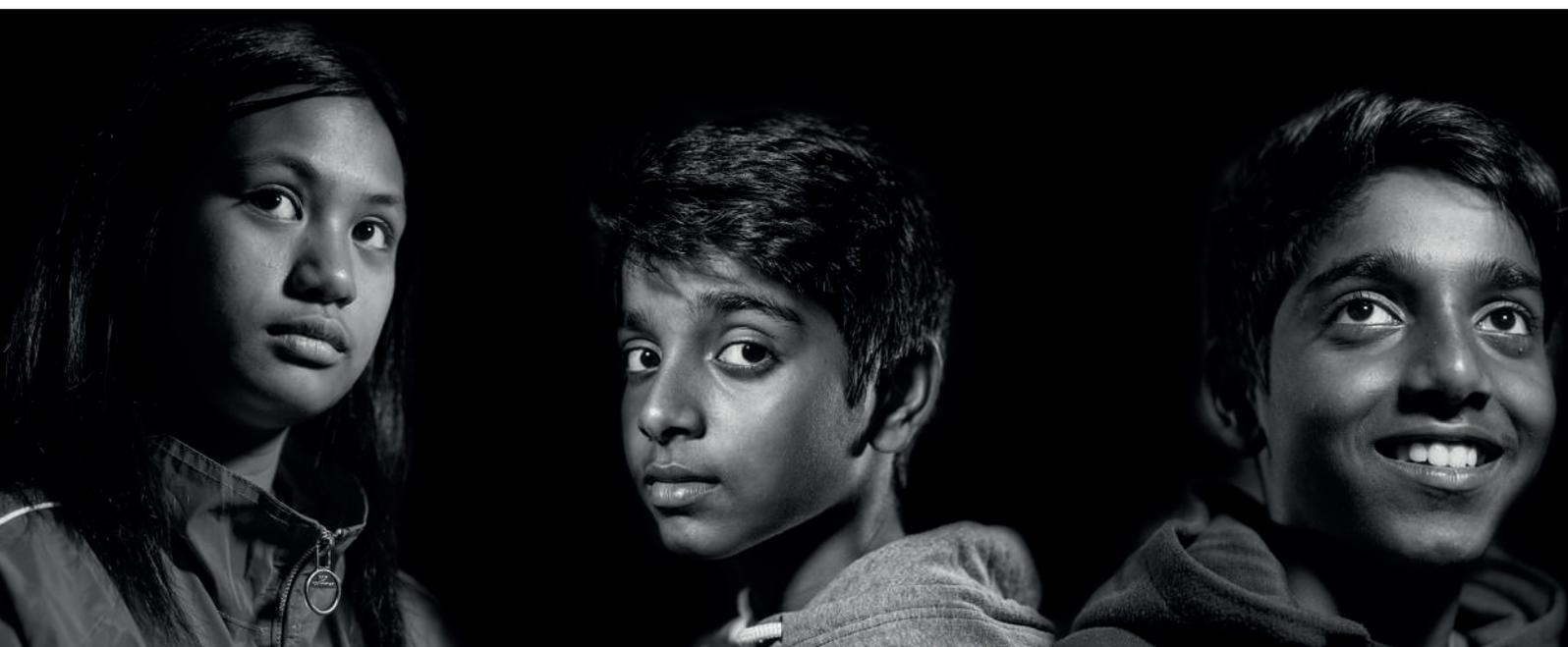


La realizzazione di un piano di intervento su scala nazionale e articolato in 36 mesi, quindi un progetto di media lunga durata, è fattore sfidante soprattutto per le caratteristiche peculiari che ogni territorio rappresenta. Creare connessioni e mettere insieme differenze di impostazione, tra scuole e terzo settore, ha innescato un lavoro di rete, intenso e complesso. Il concetto di rete è espresso già nel nome del progetto ma è un concetto spesso abusato e che rischia di essere una “bella terminologia” vuota. In questo primo anno di progetto riteniamo invece di aver vissuto, in modo qualificante, la rete facendo una scommessa su azioni concrete, mirate e in contesti definiti e dai contorni quanto più precisi. Tutte le attività sono ruotate, inutile scriverlo, intorno all’asse più importante che è la relazione. Relazione tra ruoli, tra visioni, tra approcci, tra geometrie urbane diverse, dal sapore di periferie, anche quelle più in centro alla città.

La capacità degli operatori è stata quella di mettersi nei vari angoli della prospettiva di progetto e tessere delle linee di collegamento visibili tra adulti del progetto e ragazzi e ragazze. Fuor di retorica, un progetto educativo non può fare a meno di narrazioni e di osservazioni degli operatori e dei ragazzi/e coinvolti. Sono loro che nel vedere spostano da periferia a centro e viceversa. Sono molte le osservazioni e le parole che in questo anno sono circolate nei report e nelle analisi fatte.

Gli operatori di progetto sono stati un elemento di congiunzione tra il progetto scritto e la concreta realizzazione: hanno messo in campo le loro competenze e le loro conoscenze attraverso laboratori artistici, laboratori scientifici, laboratori che hanno messo insieme i genitori e i loro figli e una serie di diversi dispositivi per supportare i ragazzi e le ragazze nel processo di formazione.

Rimane che l’evidenza più semplice per noi sta nel campo del successo scolastico: non aver interrotto il processo formativo per oltre 1.895 ragazzi/e e poterli accompagnare in tappe successive della loro crescita. La povertà, in generale, si combatte con l’educazione che diventa fattore di cambiamento e di progettualità se integrata da un rapporto positivo con gli adulti di riferimento.



PARTNER DI PROGETTO

Milano: Cooperativa Via Libera, Cooperativa Diapason, Comune di Milano, Istituto Comprensivo Ilaria Alpi, Istituto Comprensivo Sandro Pertini

Quartu S.Elena (Ca): Associazione Arcoris, Istituto Comprensivo N.1 Porcu-Satta - Quartu Sant'Elena, Istituto Comprensivo Statale n. 2 Quartu Sant'Elena, Istituto Comprensivo Statale n. 4 Quartu Sant'Elena

Torino: Associazione Asai, Cooperativa Terre Mondo, I.C. Manzoni, Istituto Comprensivo 'Torino - Regio Parco'

Aversa: Associazione Patatrac, Istituto Comprensivo Statale Gaetano Parente, Scuola Secondaria Statale di primo grado "G. Pascoli" di Aversa, Comune di Aversa

Cagliari: Fondazione Domus de Luna, Fondazione Somaschi, Comune di Cagliari, Istituto Comprensivo Pirri 1 Pirri 2, Istituto Comprensivo Statale "C. COLOMBO", Istituto Comprensivo Statale Randaccio Tuveri Don Milani

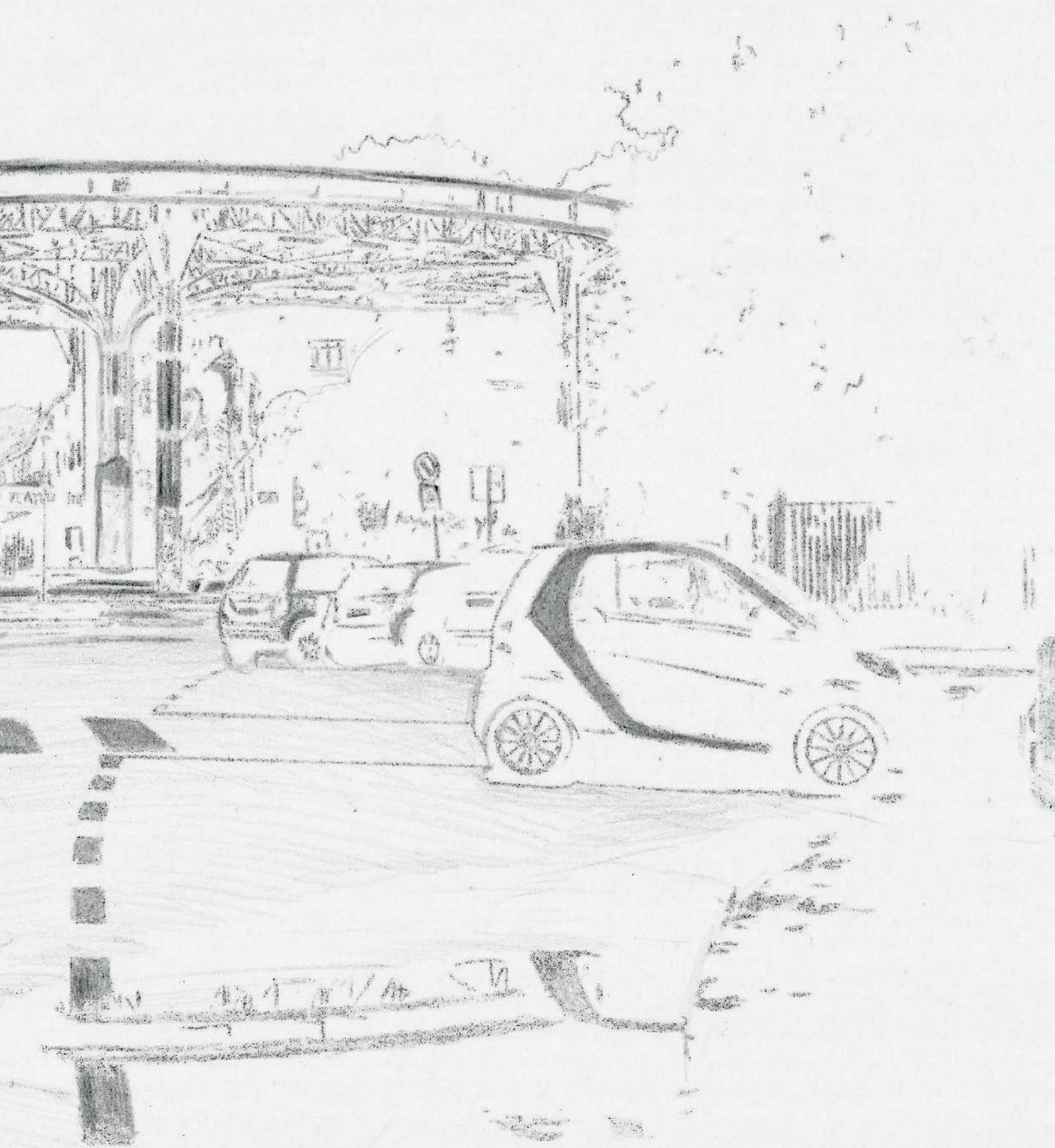
Roma: Associazione CEMEA del Mezzogiorno, Istituto Comprensivo Belforte del Chienti, Istituto Comprensivo Statale "Mahatma Gandhi"

Palermo: Associazione Per Esempio, Istituto Comprensivo Politeama

Partner scientifici tecnici: Associazione BergamoScienza, Associazione culturale CLAC di Palermo, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano







WeWorld Onlus

WeWorld è un'organizzazione italiana indipendente nata dall'unione di GVC Onlus (costituita a Bologna nel 1971) e WeWorld Onlus (fondata a Milano nel 1999), con l'obiettivo di accrescere l'impatto dei progetti di Cooperazione allo Sviluppo e aiuto Umanitario nei 29 Paesi d'intervento, compresa l'Italia.

WeWorld lavora in 128 progetti raggiungendo oltre 2,4 milioni di beneficiari diretti e 12,3 milioni di beneficiari indiretti.

WeWorld è attiva in Italia, Grecia, Siria, Libano, Giordania, Palestina, Libia, Tunisia, Burkina Faso, Benin, Burundi, Kenya, Tanzania, Mozambico, Mali, Niger, Bolivia, Brasile, Perù, Nicaragua, Guatemala, Repubblica Dominicana, Haiti, Cuba, Afghanistan, India, Nepal, Thailandia, Cambogia.

Bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità sono i protagonisti dei progetti e delle campagne di WeWorld Onlus nei seguenti settori di intervento: diritti umani (parità di genere, prevenzione e contrasto della violenza sui bambini e le donne, migrazioni), aiuti umanitari (prevenzione, soccorso e riabilitazione), sicurezza alimentare, acqua, igiene e salute, istruzione ed educazione, sviluppo socio-economico e protezione ambientale, educazione alla cittadinanza globale e volontariato internazionale.

Mission

La nostra azione si rivolge soprattutto a bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità per un mondo più giusto e inclusivo. Aiutiamo le persone a superare l'emergenza e garantiamo una vita degna, opportunità e futuro attraverso programmi di sviluppo umano ed economico (nell'ambito dell'Agenda 2030).

Vision

Vogliamo un mondo migliore in cui tutti, in particolare bambini e donne, abbiano uguali opportunità e diritti, accesso alle risorse, alla salute, all'istruzione e a un lavoro degno. Un mondo in cui l'ambiente sia un bene comune rispettato e difeso; in cui la guerra, la violenza e lo sfruttamento siano banditi. Un mondo, terra di tutti, in cui nessuno sia escluso.