



Quando educa il villaggio



Reti per Educare gli Adolescenti attraverso
la Comunità e il Territorio





Quando educa il villaggio



"Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio"
Proverbio Africano

A cura di

Elena Caneva, Eleonora Mattacchione, Martina Albini, Sabrina Vincenti, Stefano Piziali, Valentina Esposito,
WeWorld Onlus

Coordinamento WeWorld Onlus

Andrea Comollo (Responsabile Dip.to Comunicazione)

Elena Caneva (Coordinatrice Area Advocacy nazionale, Policy e Centro Studi)

Flavio Tieri (Communication Officer)

Greta Nicolini (Responsabile Ufficio stampa)

Ilaria Martini (Project manager Programmi Italia Europa, Dip.to Programmi in Europa e in Italia)

Ludovica Iaccino (Digital Content Specialist)

Martina Albini (Junior Advocacy Officer)

Sabrina Vincenti (Project manager Programma Italia)

Stefano Piziali (Responsabile Dip.to di Advocacy Policy e Partnership)

Tiziano Codazzi (Specialista Comunicazione)

Valerio Pedroni (Coordinatore Programma Italia)

Progetto grafico e impaginazione

Marco Binelli

Foto a pagina 11-12-13 di Arianna Arcara

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

Realizzato da:

WeWorld Onlus
www.weworld.it

Sedi principali in Italia:

Milano, via Serio 6.

Bologna, via F. Baracca 3

Distribuzione gratuita.

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

La presente pubblicazione è stata completata nel mese di ottobre 2021.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2021.

Ringraziamo per la collaborazione: lo staff e i partner di WeWorld, Alessandro Volpi, Dunia Lisa Seck, e tutti i ragazzi e le ragazze che con passione hanno partecipato alle attività di R.E.A.C.T.

INDICE

CAPITOLO 1

Lo stato dell'educazione in Italia: come ha inciso la pandemia	3
---	----------

CAPITOLO 2

I tre anni di R.E.A.C.T.	7
---------------------------------	----------

2.1 Gli obiettivi e le attività di progetto	7
2.2 I beneficiari di R.E.A.C.T.	9
2.3 R.E.A.C.T. di fronte alla pandemia	9
2.4 Punti di forza del progetto R.E.A.C.T. emersi con la pandemia	11
2.5 Pensieri, emozioni e richieste dei ragazzi e delle ragazze di R.E.A.C.T. dopo la pandemia. Una lettera rivolta agli adulti	14

CAPITOLO 3

Le peculiarità di R.E.A.C.T.	17
-------------------------------------	-----------

3.1 La figura del Case Manager	17
3.2 Le Family Group Conference	20
3.3 I giochi urbani	22

CAPITOLO 4

La percezione del benessere scolastico dei ragazzi e delle ragazze di R.E.A.C.T.	26
---	-----------

CAPITOLO 5

Uno sguardo dopo la pandemia: l'educazione di domani	30
---	-----------

3 proposte per la scuola che vorremmo	32
---------------------------------------	----

Bibliografia	33
---------------------	-----------



CAPITOLO 1

Lo stato dell'educazione in Italia: come ha inciso la pandemia

La scuola italiana, e in generale il comparto dell'istruzione, soffrono da molto tempo per il protrarsi di problematiche strutturali. Lo scoppio della pandemia, e le sue conseguenze sul sistema educativo, hanno aggravato quelle deficienze sistemiche già presenti nel nostro paese.

Nel 2019, la spesa in istruzione, università e ricerca era equivalente al 3,6% del PIL, tra le più basse in Europa (OECD, 2020). La mancanza di fondi e di una visione lungimirante in grado di intendere la spesa in educazione come un investimento sul futuro del paese hanno prodotto svariate criticità. **Lo stato inadeguato degli edifici in termini di sicurezza e accessibilità, la scarsa attenzione dedicata alla fascia d'età 0-6 anni, le difficoltà nella progettazione tra scuola ed extra-scuola, la mancanza di incentivi all'innovazione (ad esempio didattica, tecnologica, laboratoriale), la scarsa qualità dell'insegnamento sono solo alcune carenze della scuola e del mondo dell'educazione italiani.** Basti pensare che il 46% degli studenti italiani è iscritto in una scuola che non possiede un certificato di agibilità e occupazione (Istat, 2018) o che in più del 76% delle scuole italiane viene usato l'approccio tradizionale della lezione frontale, **senza alcuna innovazione didattica (OECD, 2020).**

Con l'arrivo della pandemia da Covid-19, nell'anno scolastico 2019/20 le scuole sono rimaste chiuse per 97 giorni, lasciando a casa in didattica a distanza (DaD) circa 8,5 milioni di studenti. Le chiusure durante la seconda ondata dell'autunno 2020 hanno interessato quasi 4 milioni di studenti delle scuole secondarie, mentre la terza ondata di marzo 2021 ha ricostretto a casa circa 9 studenti su 10 (cfr. WeWorld (2021), *Mai più invisibili*).

La didattica a distanza ha impattato in particolar modo sugli studenti provenienti dalle famiglie più povere e meno istruite. Durante i mesi di lockdown, infatti, circa 3 milioni di studenti tra i 6 e i 17 anni hanno avuto difficoltà a seguire le lezioni, soprattutto a causa della mancanza o inadeguatezza dei dispositivi digitali in famiglia. A questo si aggiungono le scarse competenze digitali delle famiglie, che non sono state in grado di seguire i/le figli/e nella di-

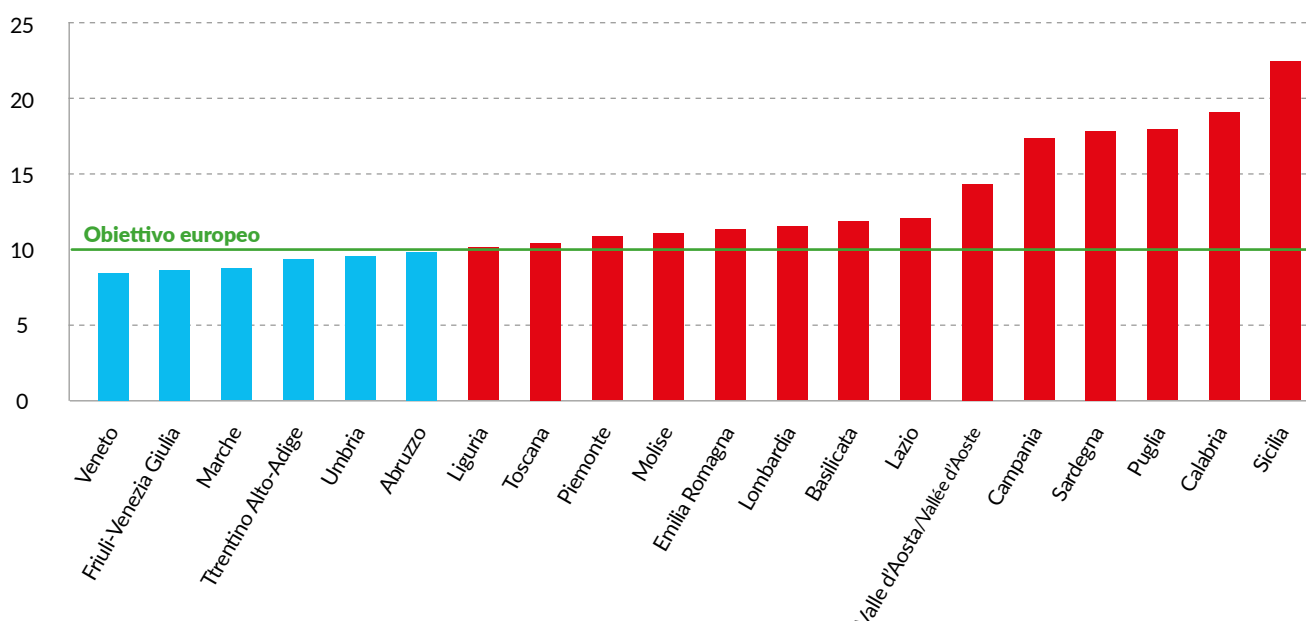
didattica a distanza. Infatti, **tra le famiglie che non dispongono di una connessione a banda larga, 1 su 2 (56,4%) indica la mancanza di competenze digitali come causa del mancato utilizzo (Istat, 2019).**

Lato scuola, anche la reazione di docenti e dirigenti nell'implementare soluzioni digitali efficaci si è rivelata essenziale. **Prima dell'arrivo della pandemia, solo il 47% dei docenti utilizzava quotidianamente gli strumenti digitali nella didattica (AGCOM, 2019).** Ciò ha avuto evidenti conseguenze nei periodi di didattica a distanza, durante i quali sono stati avviati nella gran parte dei casi processi di digitalizzazione di emergenza, più che una vera e propria innovazione digitale (Agasisti, 2021; cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*).

I dati più recenti ci dicono che a oggi l'8% degli studenti è rimasto escluso da qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle lezioni online. Tale quota sale al 23% tra gli alunni con disabilità (Bes, 2020).

Come ormai noto, l'emergenza pandemica ha agito come amplificatore delle disuguaglianze, comportando perdite gravi, e potenzialmente a lungo termine, soprattutto per coloro che già erano a rischio di esclusione sociale. **La maggiore perdita di competenze, infatti, si registra tra coloro che provengono da famiglie e contesti socio-economici e culturali svantaggiati, il che rende evidente come anche la funzione perequativa propria della scuola sia stata indebolita (Lavoce.info, 2021).** Eppure, **in contesti di marginalità, l'educazione rappresenta un fondamentale fattore protettivo e uno strumento di emancipazione, in grado di interrompere la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa (cfr. WeWorld (2021), *Mai più invisibili*).** Infatti, bambini/e e ragazzi/e provenienti da famiglie a basso reddito e a bassa istruzione frequentano meno i servizi per l'infanzia (Alleanza per l'infanzia, 2020), hanno meno probabilità di proseguire gli studi terziari e rischiano maggiormente di cadere in un circolo in cui povertà economica ed educativa si alimentano vicendevolmente (cfr. WeWorld Index 2018).

DISPERSIONE SCOLASTICA IN ITALIA (2019)



Una delle manifestazioni più visibili della povertà educativa è la dispersione scolastica. Nel 2019, con un tasso di abbandono del 13,5%, l'Italia era tra i paesi peggiori d'Europa (Eurostat, 2021a). Se nel 2020 il dato è sostanzialmente stabile a livello nazionale (13,1%), a livello territoriale si sono registrati peggioramenti. **Nel 2019, solo 7 regioni su 20 avevano raggiunto l'obiettivo europeo di riduzione al 10% della dispersione scolastica, nel 2020 le regioni sono 5 su 20** (Istat, 2021). Ancora una volta, le regioni peggiori sono quelle del Sud, con tassi di dispersione scolastica intorno al 20% (ibid.). Abbandonare la scuola ha effetti significativi sulle prospettive future di bambini/e e ragazzi/e. Nel secondo trimestre del 2020, la percentuale di NEET (giovani che non lavorano e non studiano) è aumentata dell'11,6% rispetto all'anno precedente in tutta l'UE (Eurostat, 2021b). Già nel 2019 il nostro paese deteneva il record europeo per numero di NEET, con il 18% (superiore di 8 punti alla media europea). **Nell'anno della pandemia, la situazione è ulteriormente peggiorata: gli ultimi dati a disposizione ci dicono che i giovani tra i 15 e i 24 anni che non lavorano né studiano hanno raggiunto il 20,7%** (ibid.).

Oltre all'abbandono scolastico vero e proprio, preoccupa anche la cosiddetta **"dispersione implicita", ovvero l'aumento della percentuale di studenti che termina gli studi acquisendo solo un'infarinatura delle conoscenze necessarie, senza mai consolidare, approfondire e co-**

struire una vera capacità critica. Il tasso di dispersione implicita è aumentato, su base nazionale, dal 7 al 9,5% e i risultati delle recenti prove Invalsi (2021) offrono una prima (ma già molto indicativa) misura del tracollo subito, soprattutto alle superiori di I e II grado. Unica eccezione è la scuola primaria: è bene ricordare, però, che questo ordine di scuola è stato quello meno soggetto alle chiusure, forse proprio per paura che i più piccoli soffrissero maggiormente il lockdown (Gavosto, Romano, 2021).

I risultati suggeriscono che il calo ha riguardato tutta la penisola in maniera trasversale, anche se occorrerà concentrarsi sui noti divari geografici e culturali del nostro paese. Infatti, le differenze tra regioni nelle competenze degli studenti sono marcate, con alcuni territori (Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria e Campania) dove più del 60% degli studenti è sotto il livello minimo di competenze, e altri (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia) in cui la percentuale scende a circa il 30% (ibid.)¹.

Si può ipotizzare che la DaD sia stata in parte causa (anche se non l'unica responsabile) di questi risultati, non essendo stata portata avanti con modalità adeguate. Secondo un sondaggio svolto dalla Fondazione Agnelli (2021) nel-

¹ Rispetto al 2019, le criticità sono piuttosto marcate per la classe terza della secondaria di I grado. In italiano la perdita media è di 4 punti, mentre in matematica 7. Si ipotizza che tali dati corrispondano a una perdita di 2 mesi di apprendimento in italiano e 4 in matematica (Gavosto, Romano, 2021). Per gli studenti della secondaria di II grado la perdita è persino maggiore: in italiano la diminuzione media è di 10 punti, in matematica 9. Ciò si traduce in oltre 5 mesi di scuola in meno (ibid.).



le scuole superiori un docente su 4 dichiara che avrebbe avuto bisogno di supporto e formazione per introdurre innovazioni di metodo nel periodo di didattica a distanza. A ciò va aggiunta una modalità di insegnamento meccanica e poco interattiva: fra l'85% e il 93% degli studenti indica il libro di testo come materiale didattico chiesto dai docenti per le attività in DaD. È quindi evidente che, con la sola eccezione delle piattaforme per le lezioni e le verifiche in sincrono, la DaD non abbia affatto favorito l'adozione di innovazioni digitali a scuola. La digitalizzazione dell'insegnamento rischia dunque di amplificare il digital divide tra studenti, acuendo le differenze sociali e territoriali già esistenti. Infatti il **22,8% degli studenti tra gli 11 e i 14 anni e il 18,3% di quelli tra i 15 e i 17 anni non usano Internet, con divari importanti tra Sud e Nord del paese** (Istat, 2019).

Il calo delle competenze registrato da Invalsi (2021) è probabilmente dovuto anche a un malessere generale dei ragazzi e delle ragazze, legato all'isolamento sociale e alla mancanza prolungata di relazioni. **Il disagio legato ai ripetuti lockdown, unito a una modalità didattica nuova, ha influito sull'apprendimento e sulla motivazione degli studenti, in generale sul loro benessere emotivo e psicologico.** In un sondaggio svolto dalla Fondazione Italia in Salute (2021), il 34,7% dei bambini e degli adolescenti ha mostrato sintomi di depressione durante il primo lockdown, rispetto al 16,5% della popolazione italiana. Con la

seconda ondata dell'autunno 2020, questo scenario si è ulteriormente aggravato ed è stato registrato un aumento del 30% delle ammissioni psichiatriche per tentato suicidio e autolesionismo, il 65% delle quali ha riguardato bambini/e (Il Sole 24 Ore, 2021).

La pandemia da Covid-19 ha dunque impattato sulle competenze degli studenti e delle studentesse, ma anche sulla loro sfera sociale, psicologica, emotiva e affettiva.

In alcuni contesti, la presenza di una consolidata rete territoriale di soggetti (la comunità educante) ha supportato i ragazzi e le ragazze in questa difficile fase, aiutandoli nella didattica a distanza e più in generale nel favorire il loro benessere, sia durante i mesi di chiusura della scuola, sia durante la scuola sia nei mesi estivi. Tuttavia non c'è stata omogeneità territoriale in questo tipo di interventi. Le stesse scuole hanno proceduto in ordine sparso, con alcune più attrezzate e già formate in maniera adeguata sulla didattica a distanza e altre meno (Censis, 2021).

Nelle pagine successive verranno illustrati i risultati del progetto R.E.A.C.T. che è riuscito, in 10 territori di 6 regioni italiane, ad accompagnare e supportare tanti ragazzi e ragazze nonostante la pandemia, evitando per loro il rischio di dispersione scolastica.



CAPITOLO 2

I tre anni di R.E.A.C.T.

2.1 Gli obiettivi e le attività di progetto

Il progetto R.E.A.C.T. (Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio), nato nel 2018 e di durata triennale², vuole validare un modello innovativo nazionale per reagire (R.E.A.C.T.) alla povertà educativa e stimarne l'impatto, rendendolo un'esperienza esemplare per altri contesti.

Scopo ultimo, quindi, è promuovere l'inclusione scolastica e il benessere di adolescenti che vivono in contesti a rischio di povertà educativa cronica, caratterizzati dalla carenza di opportunità formative e di socializzazione e dall'assenza di modelli positivi di riferimento. 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.

² Il Progetto è stato selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini, nell'ambito del Bando Adolescenza promosso dal Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile.

R.E.A.C.T. è stato implementato in 10 aree urbane periferiche ad alta vulnerabilità sociale, identificate insieme ai partner progettuali in 6 regioni italiane, localizzate tra Nord, Centro e Sud/Isole.

I territori individuati sono accomunati da problematiche analoghe, quali degrado urbano, povertà materiale, microcriminalità e migrazione. In particolare, queste aree di intervento (i quartieri Barona Sud e Bicocca Nord a Milano; San Salvario e Porta Palazzo a Torino; San Basilio a Roma; le periferie Nord e Sud di Aversa; Borgo Vecchio a Palermo; Borgo Sant'Elia, Pirri e Quartu Sant'Elena a Cagliari) presentano tutte una prevalenza di famiglie di estrazione sociale medio-bassa, che versano in condizioni di povertà economica, sociale e culturale; servizi pubblici e sociali carenti e spazi di aggregazione ed offerte educativo-culturali scarse.



L'analisi dei contesti svolta preliminarmente evidenzia una mancata valorizzazione del ruolo della scuola: le famiglie hanno spesso una bassa scolarizzazione e associano alla scuola poche prospettive di cambiamento e opportunità di ascesa sociale. Spesso i genitori non propongono stimoli culturali nel contesto domestico e non curano a sufficienza il percorso educativo dei/delle figli/e e applicano modelli di relazione con le istituzioni, in particolare le scuole, di antagonismo e/o conflittualità. Tali modelli non sono efficacemente contrastati dagli attori sociali (quali servizi socio-sanitari, realtà associative e scuole) perché poco presenti o per via di iniziative singole, senza una prospettiva comune.

Per realizzare le sue finalità, l'impianto progettuale si è mosso su un duplice livello in maniera coordinata e complementare:

- **da un lato, il rafforzamento delle competenze degli e delle adolescenti, specie i/le più vulnerabili;**
- **dall'altro il rafforzamento delle risorse educative che a vario titolo sono presenti sul territorio e che compongono la comunità educante.**

R.E.A.C.T., quindi, ha agito per rafforzare le capacità individuali degli adolescenti così che questi possano diventare autonomi e assertivi nei diversi contesti di vita, con particolare riferimento al momento critico del passaggio tra I e II grado della scuola secondaria. Allo stesso tempo, rispetto alla comunità educante, ha attivato la rete di soggetti che, a vario titolo, possono facilitare il processo di inclusione sociale ed educativa dei ragazzi e delle ragazze, coinvolgendo sia agenti educativi formali (insegnanti, operatori sociali) che informali (famiglie, volontari, cittadini, operatori grezzi quali esercenti commerciali).

Tali obiettivi sono stati 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 ragazzi e le ragazze. A tal fine, si è proceduto ad implementare un set di azioni realizzate nelle scuole, nei centri educativi territoriali e negli spazi comuni o luoghi della cultura dei quartieri e delle città.

In particolare, sono state svolte:

- **attività indirizzate a tutti gli adolescenti:** percorsi di orientamento e di sostegno allo studio, attività laboratoriali e culturali sul territorio per ampliare l'offerta culturale ed educativa, laboratori con le famiglie;
- **attività mirate per gli adolescenti vulnerabili:** percorsi educativi individualizzati, curati dalla figura chiave del *Case Manager*³, percorsi di supporto a genitori e famiglie attraverso *counselling* e formazione su competenze genitoriali, responsabilizzazione delle famiglie, in sinergia con gli attori della comunità educante, mediante l'attivazione delle *Family Group Conference* (FGC)⁴.
- **attività comuni a tutte le popolazioni coinvolte e a tutti i territori:** giochi urbani e workshop in ambito scientifico per promuovere il protagonismo degli adolescenti e rafforzare le sinergie collaborative all'interno della comunità educante;
- **attività rivolte alla comunità educante:** percorsi di sensibilizzazione e formazione professionalizzante di attori chiave per potenziare le capacità di 10 presidi territoriali.

³ Per un focus specifico sul ruolo e sulle competenze del *Case Manager*, si veda il paragrafo 3.1.

⁴ Per un focus specifico sullo strumento delle FGC si veda il paragrafo 3.2.

2.2 I beneficiari di R.E.A.C.T.

Da settembre 2018 ad agosto 2021:

- Sono stati coinvolti in totale **4.176 ragazzi e ragazze** tra attività nei centri territoriali e nelle scuole, di cui una media di oltre 400 all'anno frequentanti in modo continuativo i centri educativi territoriali
- Sul totale di ragazzi e ragazze coinvolti, il **20%** appartiene a famiglie con **ISEE inferiore ai 12.000 euro**
- Sono proseguiti **206 percorsi individualizzati** sui 225 previsti
- Nelle attività di formazione docenti sono stati coinvolti e formati **611 docenti**
- **85 operatori del Terzo Settore** sono stati ingaggiati in percorsi professionalizzanti
- Nelle attività di supporto alle famiglie sono state **coinvolte 1.855 famiglie**, di cui il 60% ha partecipato a corsi di formazione su tematiche di supporto alla genitorialità
- **1.736 ragazzi e ragazze** hanno partecipato ad attività di **orientamento scolastico**
- **443 ragazzi e ragazze** hanno partecipato alla elaborazione degli **U'Game** (nel 2020 in modalità online)
- Una stima di circa **3.750 ragazzi/e** hanno preso parte ai **giochi** (dal vivo nel 2019 e on-line nel 2020, dal vivo 2021)
- Nel **97%** dei casi i ragazzi e le ragazze frequentanti in centri territoriali R.E.A.C.T. sono stati **promossi** all'anno scolastico successivo
- **435 protocolli/accordi di rete/convenzioni** sono stati stipulati con enti esterni alla partnership di progetto, ampliando così la comunità educante

2.3 R.E.A.C.T. di fronte alla pandemia

L'emergenza sanitaria ha avuto un forte impatto sulla programmazione di R.E.A.C.T., basata su relazioni di prossimità e su un'operatività che in gran parte si gioca "sulla strada". **Le misure di restrizione imposte dalla pandemia hanno richiesto, infatti, una forte dose di creatività e flessibilità, nonché un'intensificazione del lavoro dei diversi centri territoriali.** Infatti, gli operatori e le operatrici hanno riscontrato un senso di smarrimento nei/nelle ragazzi/e, così come nelle rispettive famiglie, con un conseguente aumento delle richieste, sia per la comprensione della situazione, sia per supporto di tipo psico-sociale.

Nonostante le difficoltà, il progetto è riuscito a preservare la continuità delle relazioni, offrendo stimoli, attività e proposte socializzanti alternative a quelle in presenza. Si è inoltre riusciti a proseguire il lavoro sul protagonismo di ragazze e ragazzi, incentivandone la partecipazione e la dimensione relazionale. Naturalmente, a causa delle restrizioni imposte, si è reso necessario un ripensamento delle relazioni tra gli educatori e i beneficiari, con conseguente utilizzo prevalente del mezzo digitale. Ciononostante, gli educatori hanno mantenuto i rapporti con i /le ragazzi/e, talvolta entrando nel vivo di relazioni e dinamiche familiari e sociali. **Paradossalmente, si sono instaurate relazioni di maggiore prossimità, basate su uno sguardo più consapevole, che ha incentivato ulteriormente la partecipazione e la dimensione relazionale.**

Già dal primo lockdown (marzo-maggio 2020), i contatti telefonici con famiglie e ragazzi/e si sono moltiplicati, rivelandosi fondamentali. **Il sostegno scolastico ha mantenuto un buon livello di tenuta, così come i rapporti con ragazze e ragazzi seguiti a livello individualizzato.** La graduale riapertura al termine del lockdown ha permesso di riprendere il sostegno diretto, in presenza, a ragazze e ragazzi, in particolare rispetto alla preparazione dell'esame di conclusione del ciclo di istruzione secondaria di I grado. L'operatività dei centri nei mesi di giugno e luglio 2020 ha consentito di rafforzare le proposte che potevano garantire spazi di condivisione e di socializzazione dal vivo tramite campus estivi, attività all'aperto ed escursioni⁵.

⁵ Naturalmente le attività in presenza sono ricominciate con l'adozione di uno specifico protocollo di sicurezza sanitaria (sanificazione costante, ingressi contingentati, limitazione del numero di volontari impiegati, abolizione spazio panino e merenda, ecc.).

Tuttavia questi mesi, così come quelli del primo semestre del 2021, sono stati ancora inevitabilmente condizionati dall'emergenza, mantenendo in molti casi il contenimento dei numeri e di alcune attività di progetto, con un andamento altalenante e frammentato a seconda sia delle disposizioni che venivano via via implementate a livello regionale, sia di situazioni contingenti (frequenti quarantene) e sentimenti di diffidenza e paura sviluppati in alcuni contesti locali da parte delle famiglie.

Scendendo nello specifico delle attività, nonostante le difficoltà dovute alle restrizioni, **sono proseguiti i progetti individualizzati organizzati dai Case Manager, che hanno intensificato i contatti telefonici e, da settembre 2020, hanno ripreso a incontrare ragazze e ragazzi in presenza per colloqui e attività individuali o di piccolo gruppo (es. spazio studio ad hoc).** Come era prevedibile, il lavoro di supporto ha interessato principalmente le preoccupazioni e le difficoltà legate alla fatica della didattica a distanza e all'inizio di una nuova scuola.

Per quanto riguarda il sostegno allo studio, il rispetto delle norme igienico-sanitarie imposte ha determinato degli esiti altalenanti a seconda dei periodi e della maggiore/minore rigidità dei provvedimenti governativi. Come prevedibile, è emersa la necessità di adottare, nella maggior parte dei territori, l'accesso su prenotazione con turni su piccoli gruppi. Tuttavia, dal periodo di riapertura iniziato gradualmente a gennaio 2021, è stata intensificata l'azione di recupero per molti partecipanti, che hanno avuto non poche difficoltà legate soprattutto agli apprendimenti. Il supporto è stato costante (sia in presenza che a distanza) e al termine dell'anno scolastico si è focalizzato sulla preparazione della tesina per l'esame conclusivo. È stata mantenuta la regola di accesso su prenotazione nella maggior parte dei territori e sono arrivate nuove richieste di iscrizione.

Anche per le attività ricreative, i territori si sono mossi in modalità differenti in base alle diverse disposizioni regionali legate al Covid-19. Quando possibile, sono proseguite le attività in presenza, come laboratori di cucito creativo, inglese, musica, street art (esplorazione della città alla ricerca di writing e murales attraverso foto e appunti) e scrittura creativa (rap); laboratorio al femminile di urban dance e educazione alimentare. Nelle fasi più acute della pandemia è stato invece introdotto l'uso di piattaforme di gioco multimediali, utilizzate con finalità educative.

Come facilmente intuibile, le azioni più penalizzate dalla situazione di emergenza sanitaria sono state quelle legate alle uscite di esplorazione e conoscenza nei luoghi culturali del territorio. Fortunatamente, con l'inizio della stagione primaverile 2021 e il miglioramento della situazione pandemica, queste attività sono tornate a far parte dell'offerta educativa proposta da R.E.A.C.T. Infatti, **si è deciso di incentivare quanto più possibile questo tipo di iniziative al fine di permettere ai ragazzi e alle ragazze dei centri di riprendere possesso degli spazi di convivialità e interazione.**

Anche nel rapporto con i genitori sono state tenute in considerazione le nuove esigenze emerse: accompagnamento, in collaborazione con le scuole, per sostenere ragazzi e ragazze a livello scolastico e personale e ri-orientamento scolastico dei figli. **I genitori hanno continuato a usufruire dello spazio d'ascolto per le famiglie e si sono detti grati di questa possibilità che ha rappresentato per molti un concreto sostegno,** sia per il rafforzamento delle proprie competenze, sia per l'aiuto nella soluzione di problematiche contingenti. Inoltre, sono stati organizzati incontri di formazione su tematiche legate al rapporto genitori-figli, informazione e sensibilizzazione rispetto alle nuove norme anti-Covid e perplessità e paure delle famiglie legate alla pandemia.

Per quanto riguarda gli incontri previsti tra educatori e insegnanti, le limitazioni dovute alla pandemia, le difficoltà del lavoro all'interno delle scuole e gli impegni didattici dei docenti hanno limitato fortemente questa attività. A livello di scambio con i singoli docenti, tuttavia, è proseguita nel tempo una collaborazione proficua con gli educatori nell'accompagnamento di ragazzi e ragazze e nella mediazione con le famiglie.

2.4 Punti di forza del progetto R.E.A.C.T. emersi con la pandemia



La voce di Siria, 14 anni, Milano

"Mi chiamo Siria, ho quattordici anni e vivo a Milano con i miei genitori e le mie due sorelle maggiori. Frequento il primo anno di Liceo di Scienze Umane, indirizzo economico sociale, e al momento seguo la didattica a distanza.

Frequento il centro R.E.A.C.T. in qualità di volontaria (aiuto a fare i compiti) perché nel corso del mio secondo anno di scuola media sono stata estratta per partecipare al progetto, finalizzato ad aiutare i ragazzi nello studio e a trovare la propria strada. In realtà, avevo già le idee chiare sulla scelta del mio liceo e sulla strada da intraprendere, ma sono certa che le stesse fantastiche persone che mi hanno aiutata a studiare e a capire degli argomenti che mi risultavano difficili da comprendere, mi avrebbero ugualmente aiutata a trovare la mia strada.

Durante il lockdown, ciò che mi è mancato di più è stato decisamente lo sport. Sono sempre stata una persona sportiva perché lo sport mi ha sempre aiutato a rilassarmi, ad impegnarmi e migliorarmi. Un'altra cosa che mi è mancata moltissimo è stata vedere le mie migliori amiche, eravamo abituate a vederci tutti i giorni a scuola e,

Scoppiata proprio nel cuore dell'anno scolastico, la pandemia ha sollecitato tutte le forze coesive che il progetto era stato in grado di tessere e stringere fino ad allora. L'isolamento fisico è stato in un primo momento anche un isolamento sociale, e ha costretto gli operatori e le operatrici di R.E.A.C.T. a trovare velocemente un modo per riprendere le relazioni: con le ragazze e i ragazzi, con le famiglie e le comunità educanti, così positivamente sollecitate nella prima annualità; con tutti i partner di progetto, che avevano sino ad allora lavorato in sinergia, scambiandosi idee e buone pratiche, condividendo expertise e informazioni.

Nonostante tutte le difficoltà incontrate, R.E.A.C.T. ha saputo reagire con esiti soddisfacenti: tutti i partner progettuali, i/le ragazzi/e e le famiglie hanno affrontato la pandemia mettendo in campo tutte le risorse a disposizione, anche

all'improvviso, non ci siamo viste per mesi: è stata una tortura. Il lockdown mi ha cambiata molto caratterialmente, decisamente in meglio.

Mi piace la persona che sono diventata perché sono cresciuta molto psicologicamente e credo molto di più in me stessa. Ho avuto più tempo a disposizione e l'ho impiegato leggendo, studiando o guardando delle serie TV.

L'unica cosa che è davvero cambiata nelle mie giornate è stata l'attività fisica perché ho smesso di allenarmi, dato che, giocando a calcio, non avevo la possibilità di farlo in casa. Le mie amiche, per quanto ne so, hanno impiegato il tempo nello stesso modo, e lo stesso posso dire per i miei amici maschi (anche se non ne ho molti) che sicuramente avranno passato il tempo tra scuola e televisione. Io e le mie sorelle ci siamo sempre divise i compiti nei lavori domestici, rispettandoli quasi sempre, e per quanto ne so anche i miei amici maschi alcune volte aiutano i propri genitori in casa."

quelle più nascoste e/o di cui non erano pienamente consapevoli.

In primo luogo, le équipe locali hanno mostrato una capacità notevole nel sapersi riorganizzare in tempi rapidi e nell'offrire una risposta creativa alle necessità dei/delle ragazzi/e e delle loro famiglie. L'emergenza sanitaria ha infatti richiesto un significativo sforzo di riprogrammazione delle attività da parte delle équipe locali che, negli anni precedenti, avevano mantenuto principalmente relazioni di prossimità e operatività con i ragazzi e le ragazze iscritti ai centri territoriali.

Nel sospendere e riprogrammare le attività di progetto le équipe hanno cercato di mantenere l'impianto generale dell'intervento, bilanciandolo con la consapevolezza che ogni territorio stesse esprimendo delle specificità proprie e che potessero esserci difficoltà di ragazze/i e famiglie in termini di competenze digitali.

Questa capacità di riorganizzarsi in maniera repentina è stata sicuramente rafforzata dalla presenza di un buon coordinamento locale e nazionale, che ha favorito diversi momenti di ascolto, confronto e supervisione progettuale. Il coordinamento è stato particolarmente importante nelle fasi più critiche del periodo pandemico: ad esempio, sono stati fondamentali la supervisione e il supporto volti a motivare e accompagnare gli operatori e le operatrici nei momenti più difficili del loro operato.

Allo stesso modo i ragazzi e le ragazze hanno mostrato un notevole impegno e volontà di proseguire nei percorsi intrapresi precedentemente con R.E.A.C.T. Grazie anche agli stimoli offerti dal progetto, le ragazze e i ragazzi sono riusciti, sebbene con fatica, a continuare le attività, percependole come una risorsa in ambito scolastico, psicologico e relazionale. La dimensione relazionale è infatti l'aspetto che è stato maggiormente penalizzato, come molti giovani hanno raccontato.



La voce di Miriana, 15 anni, Palermo

"Mi chiamo Miriana e ho quindici anni, vivo con i miei genitori a Palermo, nel quartiere di Borgo Vecchio.

Frequento il centro R.E.A.C.T. perché mi aiutano con lo studio e ci fanno fare nuove esperienze, ci divertiamo e ci fanno conoscere la vita.

Durante il lockdown mi è mancata in generale la vita normale che conducevo con i miei amici, con cui trascorrevi tutte le mie giornate. Mi mancavano le piccole cose, come uscire di casa per mangiare un gelato. Quella di prima era una vita ricca e piena di valori, adesso invece le cose sono cambiate, quando ci incontriamo evitiamo di salutarci e di avere contatti fisici per non contrarre il Covid. Per questo durante i mesi di lockdown mi sono sentita triste e così anche mia sorella, i miei amici e i miei cugini."



La voce di Allison, 15 anni, Milano

"Mi chiamo Allison, ho quindici anni, e vivo in zona Bicocca a Milano con i miei genitori e mia sorella. Frequento l'ESPAM (l'Istituto professionale per acconciatori misti ed estetica) indirizzo acconciatura, in didattica a distanza.

Durante il lockdown mi è mancato molto uscire di casa e la mia vita è cambiata in peggio: non potevo più uscire o andare a scuola, ho avuto difficoltà con la DaD (che è ben diversa dalla didattica in presenza), non ho più visto le mie amiche e mi sono mancate le relazioni con gli altri e il contatto umano. Al mattino seguivo le lezioni in DaD per sei ore, terminavo alle 14.00, pranzavo e poi facevo i compiti. Una volta finiti i compiti, guardavo la televisione e poi, ma solo per un certo periodo, mi preparavo e truccavo per farmi delle foto. In generale, ho trascorso molto più tempo con la famiglia e davanti alla televisione e al computer, che invece prima non usavo quasi mai. Mi sono dedicata di più a me stessa, prendendomi più cura del mio corpo perché avevo molto più tempo a disposizione per farlo. Ho aiutato molto nelle faccende domestiche e, mentre io non uscivo mai se non con i miei genitori, per fare la spesa o gettare la spazzatura, so che alcuni miei amici maschi sono usciti in gruppo, andando nei parchi o a far visita a casa di altri amici."

La voce di Hagar, 17 anni, Milano

"Mi chiamo Hagar, ho diciassette anni e vivo a Milano con i miei genitori e i miei fratelli. Frequento l'Istituto professionale Enrico Falck, indirizzo socio-sanitario, in modalità DaD. Frequento il centro R.E.A.C.T. ormai da due anni, faccio la volontaria e inizialmente ho iniziato a frequentarlo per motivi di studio.

Prima del Covid-19 la mia vita era molto più organizzata e impegnata, invece ora le mie giornate sono molto ripetitive e stressanti, dedico molto tempo sia allo studio che a me stessa e al mio benessere. Durante i mesi di lockdown ciò che più mi è mancato è stato socializzare, rivedere i miei amici e i miei compagni e in generale la libertà che avevo prima. Il mio tempo era occupato interamente dallo studio, mentre i miei fratelli minori tendevano a distrarsi molto facilmente, considerando le difficoltà nel seguire la didattica a distanza. Ho notato molte differenze tra me e mio fratello dopo questo periodo: lui già prima del lockdown faceva molta fatica a socializzare con gli altri, ed ora ha ancor più difficoltà ad integrarsi. Alcuni miei amici, invece, sono entrati in un periodo buio della loro vita durante il lockdown."



In quest'ottica gli operatori e le operatrici si sono impegnati per trovare modalità alternative per far vivere il confronto, anche ludico, con i propri pari⁶.

Infine le famiglie stesse hanno messo in campo diverse risorse: hanno aumentato la loro capacità di supervisione dei figli in relazione alla dimensione scolastica (controllo diario, sostegno al compito), per quanto molto spesso necessitassero di rinforzo e di monitoraggio da parte degli operatori, soprattutto nel periodo della DaD.

Al tempo stesso, i genitori hanno potuto osservare con più concretezza il lavoro svolto dagli operatori e dalle operatrici con i/le loro figli/e. Grazie a ciò, si è riscontrato un rafforzamento del rapporto di fiducia e un aumento delle richieste di sostegno di tipo psicosociale e di confronto per la comprensione della situazione.

In sintesi, il progetto R.E.A.C.T. è riuscito, sebbene con modalità nuove, a impattare positivamente sui beneficiari coinvolti, offrendo stimoli, sostegno e proposte socializzanti alternative, preservando la continuità delle relazioni, in cui rientra anche la didattica. Il sostegno scolastico ha garantito il mantenimento dei rapporti con ragazze e ragazzi seguiti a livello individualizzato, e di raccogliere le richieste contingentate della scuola di gestione dei compiti, nonostante quasi il 70% dei beneficiari non possedesse computer o tablet, non avesse collegamenti ad Internet ad uso domestico o scarse competenze nel loro utilizzo.

La situazione di emergenza ha messo in luce la rilevanza sia dei centri territoriali R.E.A.C.T. come punti di riferimento della comunità educante sia la forza della comunità educante stessa, quando coesa. In quest'ottica il *Community Worker*⁷ è stato fondamentale nel mantenere e rafforzare collegamenti e relazioni, con la finalità di favorire una rete di conoscenze e opportunità nel territorio per rispondere ai nuovi bisogni dei/delle ragazzi/e e delle famiglie. Questo lavoro è stato mantenuto durante il lockdown attraverso un **forte presidio territoriale diretto** (aiuti all'o-

rientamento pratiche/voucher/buoni spesa per il sostegno famiglie, fornitura di tablet e sim), **in sinergia con altri attori del Terzo Settore del quartiere** e sostegno psicosociale alle famiglie dei/delle ragazzi/e seguiti. Ciò è stato possibile grazie al lavoro fatto nel primo anno di progetto, che ha permesso di instaurare dei legami forti che il lockdown non ha reciso: anzi, nel medio periodo lo scenario di emergenza ha sollecitato ulteriori riflessioni e attenzione su di essi, con una consapevolezza rinnovata del fatto che le relazioni, proprio perché fragili, possono spezzarsi e dunque vanno curate moltissimo.

2.5 Pensieri, emozioni e richieste dei ragazzi e delle ragazze di R.E.A.C.T. dopo la pandemia. Una lettera rivolta agli adulti

Nel marzo del 2020 Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta di formazione psicoanalitica, docente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca e presso la Scuola di formazione in Psicoterapia dell'adolescenza e del giovane adulto del Minotauro, di cui è Presidente, pubblicava sul suo sito web la *Lettera agli Adolescenti nei Giorni del Coronavirus*. In questa lettera Lancini lanciava un appello rivolto agli adolescenti, in cui chiedeva loro di far sentire la propria voce, con un intervento chiarificatore e d'aiuto che potesse dare indicazioni sul percorso da intraprendere per un futuro migliore, soprattutto dopo il colpo sferrato dalla pandemia. In uno stralcio della lettera si legge "[...] Aiutateci a capire cosa vi serve davvero, dateci consigli su come migliorare la scuola e su come costruire una società meno individualista e meno dipendente da internet. Una società dove la delusione e la sconfitta possano essere accettate come parte integrante del processo di crescita umana e affettiva". Due mesi dopo, la risposta dei ragazzi di R.E.A.C.T. di Torino che, alla luce della decisione ufficiale di riapertura delle scuole a settembre, interrogavano (e si interrogavano) sulla percezione dell'importanza della scuola e dell'educazione da parte del mondo adulto, per il quale, ai loro occhi, tutto appariva più urgente e fondamentale del ritorno a scuola. Alla luce di ciò, ci si domandava quale fosse l'effettivo interesse per chi si occupa di educazione, cittadinanza e tempo libero dei giovani.

⁶ Hanno ad esempio acquisito importanza le challenge sui social network e la creazione di gruppi WhatsApp.

⁷ Il *Community Worker* è un facilitatore comunitario, una figura di raccordo che sviluppa legami collaborativi tra gli attori della comunità educante, sia formali (insegnanti, operatori sociali) che informali (famiglie, volontari, cittadini), affinché diventino una risorsa per rispondere ai bisogni dei giovani, offrendo occasioni di supporto, cura, animazione e socializzazione. In tal modo, crea una rete capillare e coesa di adulti, che saranno un riferimento positivo nel percorso di crescita degli/ delle adolescenti, coinvolgendo le famiglie e rafforzandole nelle competenze genitoriali. Per approfondimenti si veda WeWorld (2021), *Il Community Worker nel Progetto R.E.A.C.T.*, https://back.weworld.it/uploads/2021/02/R.E.A.C.T._ricerca-azione-Com-Worker_bozza-7_singole.pdf



"Buongiorno Matteo, buongiorno a tutti!

Eccoci qui! Siamo noi, ragazzi e adolescenti, vi ricordate di noi? Abbiamo deciso di scrivervi, rispondendo alla lettera di Matteo Lancini, per ricordare a tutti che ci siamo, che **non siamo stati risucchiati negli smartphone o nei pc** o peggio ancora negli scarichi dei bagni, uno dei pochi posti in cui possiamo ritrovare l'intimità con noi stessi e con i nostri amici e fidanzati.

In questo lungo periodo di chiusura, vi abbiamo sentiti parlare dalle televisioni, rilasciando numeri, inviti, consigli, obblighi. Vi abbiamo sentiti a tavola sbraitare contro tutti: dai runners al presidente del Consiglio, passando per cani e vigili, cinesi e lombardi. E giovani.

Vi abbiamo visto dalle finestre mentre andavate al lavoro o a fare la spesa, mentre allungavate le passeggiate per comprare il giornale. Vi abbiamo visto accanirvi sui vostri cellulari nell'inoltare foto e video sempre meno divertenti man mano che passava il tempo o postare su Facebook notizie e commenti sugli argomenti all'ordine del giorno.

Vi abbiamo sentiti verso sera cantare l'inno italiano, intonare Bella Ciao il pomeriggio del 25 aprile e poi chiederci di abbassare il volume delle nostre casse. Abbiamo riscoperto le cuffie. Ci è stato chiesto di stare a casa e noi siamo stati a casa. Ci è stato chiesto di non vedere gli amici e abbiamo capito. Di non vedere i nostri i nonni e abbiamo capito un po' meno e un po' dopo, ma abbiamo comunque capito.

Siamo tanti e diversi. Pensiamo e ci comportiamo in modo diverso, spesso imitando o prendendo spunto dalle nostre famiglie. Dove abbiamo trovato adulti impauriti abbiamo avuto paura anche noi, quando abbiamo agito in modo prudente o spavaldo è perché anche gli adulti con cui viviamo lo hanno fatto. In generale si è parlato poco di noi. L'attenzione era tutta rivolta giustamente all'epidemia, alle misure di sicurezza, alle fasi di chiusura e ripartenza delle attività produttive.

Solo trattando di scuola abbiamo intuito si parlasse di noi, anche se al centro del discorso c'erano il lavoro degli insegnanti, la didattica a distanza, tablet, smartphone, zoom, WeSchool, ecc. All'inizio eravamo contenti di non andare a lezione, di svegliarci più tardi al mattino e andare a letto più tardi la sera. Contenti di avere più tempo per le cose che ci interessano e piacciono. Siamo stati finalmente liberi di usare i nostri telefoni senza limiti e sensi di colpa per chattare, scambiare foto, video, link. Abbiamo anche sentito meno pressione addosso da parte degli adulti, ma anche dei nostri coetanei. In alcuni casi ci ha fatto persino piacere tornare a indossare gli abiti comodi di figli-bambini.

Rispetto alla scuola, ci ha entusiasmato la novità delle lezioni online, la possibilità di essere più attivi e interattivi nelle discussioni sugli argomenti e utili alla classe durante gli incontri in rete. **Ci ha fatto piacere essere cercati singolarmente dagli insegnanti**, avviando rapporti che prima non ci erano

concessi. Quando abbiamo scoperto che saremmo stati promossi o abbiamo smesso di studiare o abbiamo smesso di studiare per il voto.

Tre mesi però sono lunghi. **Poco per volta l'entusiasmo è passato.** Per qualcuno di noi è subentrata la noia, la demotivazione a stare al passo dei compiti, delle lezioni, delle connessioni. Aurora non riesce più a dormire bene la notte. Ahmad invece ha iniziato a non farsi trovare dagli insegnanti, prolungando le ore di sonno per difendersi dalle loro intrusioni in casa, attraverso lo schermo. Ad Antonio i compiti dati dai professori hanno cominciato a mettere ansia ed ora non li fa più. Chen ha smesso di suonare il pianoforte perché irrita i suoi genitori, già provati dalla chiusura del ristorante di famiglia. Le conversazioni tra noi sono diventate sempre più vuote e inutili. Così Zahra ha smesso di sentire la sua migliore amica e non risponde più neanche ai messaggi in chat.

Abbiamo scoperto di avere desideri semplici e quindi ci sono mancate cose semplici. Gli amici prima di tutto, le domeniche passate insieme ai nostri cugini, le quotidianità della nostra città, con la gente che passeggia e chiacchiera. Ci è mancato il nostro quartiere, camminare per le sue vie per andare in biblioteca, al centro R.E.A.C.T. di ASAI o anche solo a sedersi sulle panchine ad ascoltare musica insieme. Ci è mancato l'abbraccio dei nostri fidanzati e fidanzate. E poi giocare a pallone in un giardino, andare in bicicletta e lo sport in generale. Mangiare un kebab insieme usciti da scuola. Ci è mancato il gruppo.

Adesso è il momento di ripartire. Viviamo questi giorni in modo contrastato, con una voglia matta di uscire e la paura che ci frena. Qualcuno di noi non ne vuole sapere di incontrare altra gente e resterà chiuso in casa ancora per un po'. Molti di noi però si stanno riattivando, più consapevoli di prima di chi siamo e cosa vogliamo, delle nostre fragilità, ma soprattutto delle nostre risorse. Siamo riusciti a mantenerci lucidi in questa situazione. Abbiamo dedicato del tempo a noi stessi, pensando alle persone e alle cose importanti, aggrappandoci a qualche passione o hobby come ascoltare musica o suonare uno strumento, riscoprendo la lettura o imparando a maneggiare meglio programmi e applicazioni di pc e smartphone. Reda che è egiziano sta studiando la lingua giapponese perché è appassionato di manga e anime. Jennifer, nigeriana, è riuscita a trovare qualcuno che continuasse a insegnarle l'italiano online.

Ci siamo anche impegnati a prenderci cura del nostro corpo, allenandoci in camera con i tutorial di YouTube o nei cortili e nei garage. Abbiamo trovato strategie per convivere con i nostri genitori e i nostri fratelli. Li abbiamo sopportati e talvolta riscoperti come compagni di gioco o alleati. Ci siamo resi meno insopportabili, sviluppando più ascolto e pazienza e spesso occupandoci di più delle cose di casa. **Sentendoci più indispensabili siamo diventati più responsabili."**



CAPITOLO 3

Le peculiarità di R.E.A.C.T.

3.1 La figura del Case Manager

a cura di Francesca Maci

Punto cardine della strategia progettuale di R.E.A.C.T., la figura del Case Manager (tradotto, il coordinatore del caso) è preposta alla definizione di percorsi individualizzati rivolti ad adolescenti in condizioni di vulnerabilità ed esposti a maggior rischio di dispersione scolastica.

A seguito dell'identificazione dei soggetti, che avviene in collaborazione con le scuole, il *Case Manager* costruisce per ciascuno di essi un patto educativo con le famiglie e i docenti, attivando tutte le risorse e i servizi disponibili.

L'elaborazione dei percorsi è volta primariamente a valorizzare le potenzialità dell'adolescente e a incrementare le sue competenze scolastiche e formative, da un lato, e cognitivo-relazionali, dall'altro.

Il *Case Manager* ha un ruolo poliedrico e multidimensionale, che vuole garantire un costante sostegno, supporto e accompagnamento dell'adolescente (cfr. WeWorld (2019), *R.E.A.C.T. - Reagire! Primo rapporto del progetto selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile 2018-19*). Sebbene si instauri una relazione prevalente con il ragazzo/la ragazza, su cui è mantenuto un focus costante, in realtà l'intervento si snoda su un più ampio e generale raggio d'azione che coinvolge anche genitori e insegnanti, non come interlocutori singoli e isolati ma pur sempre in relazione con il beneficiario diretto. Dunque, **l'attività svolta è al contempo di accompagnamento relazionale, supporto educativo e attivazione delle risorse territoriali.**

Sintetizzando, le attività possono raggrupparsi in concreto in tre categorie:

1) Colloqui individuali con lo studente, con i professori e con i genitori, volti a inquadrare la specifica situazione di vulnerabilità, definire i bisogni del ragazzo e monitorare l'andamento del percorso nel corso del suo svolgimento;

2) Accompagnamento di studenti e studentesse e attivazione della rete delle agenzie del territorio per facilitare l'erogazione di servizi a ciascuno: supporto e facilitazione dell'inserimento dei giovani in attività extrascolastiche svolte sul territorio.

3) Confronto con il *Community Worker*⁸

Aniché erogare singoli servizi (indifferentemente orientati al miglioramento dei risultati scolastici, delle relazioni con la famiglia e la scuola ovvero ad aumentare le occasioni culturali e ricreative), **il Case Manager ha quindi una responsabilità generale sul benessere dell'adolescente, di cui vuole assicurare la fruizione, nel miglior modo possibile, dei servizi presenti nel territorio in cui vive.**

Al fine di analizzare punti di forza e criticità della figura del *Case Manager*, sono stati somministrati dei questionari e organizzati dei focus groups con i vari *Case Manager* presenti sui territori.

Nell'ambito di queste rilevazioni, i *Case Manager* hanno dichiarato essere indispensabili sia competenze relazionali e comunicative, sia qualità umane. Altrettanto fondamentale è il precedente percorso lavorativo che, sebbene con formazioni di diverso tipo, è prevalentemente quello dell'educatore professionale.

Infatti, ad avviso della maggioranza dei *Case Manager* coinvolti nel progetto è stata proprio la pregressa professione svolta ad aver aiutato nell'adempimento della funzione. In particolare, questa li ha resi più competenti rispetto alla gestione della relazione con le famiglie e con i ragazzi/le ragazze, al percorso di accompagnamento, al lavoro di rete e alla relazione con il contesto.

⁸ Si veda nota n. 7.

“Rispetto alla mia professione abituale, credo che sia stato molto utile avere una conoscenza pregressa del contesto e rapporti avviati con la scuola e il territorio. Penso inoltre che il mio lavoro di educatrice sia sempre stato orientato ad accompagnare i ragazzi nei loro percorsi educativi con uno sguardo ampio al loro contesto di vita, cercando alleanze con famiglia e insegnanti, attivando reti e risorse, ascoltando attivamente i bisogni di ragazze e ragazzi. La funzione di Case Manager ha forse reso più esplicite e chiare queste modalità di lavoro”

Dal momento che al centro del lavoro del Case Manager c'è la relazione, questa figura deve avere competenze di vario tipo, che si rifanno a diverse professioni (di assistente sociale, psicologo ed educatore) e che possono essere di supporto nella dimensione dell'incontro, dell'approccio dialogico e della relazione con l'altro. Fra le competenze necessarie non può, poi, mancare quella interculturale. Questa risulta necessaria ai fini di un approccio comunicativo flessibile e di un dialogo appropriato ed efficace con ragazzi/e e famiglie di altre culture, accompagnandoli in un percorso personalizzato e culturalmente sensibile.

“Al centro del lavoro del Case Manager c'è la relazione che poi si trova nelle diverse sfumature e professioni che abbiamo citato: dallo psicologo, all'educatore e all'assistente sociale. Nel mio caso, il Case Manager è stato questo: una sorta di mosaico con diversi strumenti, con diverse attinenze ad altre professioni. La cura dell'altro, l'ascolto attivo, vedere l'altro come non solo un portatore di bisogni ma anche di risorse, ma anche un soggetto proattivo capace di attivare in prima persona particolari risorse o far proposte. A me ha aiutato tanto la mia funzione da psicologo, ma anche l'attività che svolgo quotidianamente nell'Associazione mi è stata di aiuto a 360 gradi. Ci sono state delle relazioni che hanno funzionato di più, che hanno coinvolto maggiormente il territorio con le quali in questi tre anni si è costruito un legame più forte. All'inizio la scuola è stata utile a dare un La, un avvio ad una relazione che poi è cresciuta piano piano insieme ai ragazzi e alle famiglie. Però metterei al centro la relazione nelle sue diverse sfumature.”

“Credo che una componente fondamentale per il Case Manager sia l'esperienza interculturale nel senso che comprende anche sistemi di valori che poi sono diversi e strutturati con grande diversità tra l'uno e l'altro caso e anche come i ragazzi veicolano i loro messaggi e quali sono le modalità di richiesta di aiuto, il modo in cui evidenziano i propri bisogni e anche le famiglie. Per esempio, famiglie che provengono da contesti culturali diversi possono fare fatica a comunicare alcune necessità, almeno questo con alcuni ragazzi di Barona questo è molto comune e quindi credo che anche le competenze interculturali siano fondamentali per questo ruolo.”

Al proprio personale bagaglio di competenze professionali, i Case Manager hanno accostato una formazione specifica. Infatti, dal momento che R.E.A.C.T. ha la sua centralità nella relazione interpersonale tra pari e tra ragazzi/e e operatori sociali, la preparazione e la competenza degli operatori educativi ne rappresentano un tratto distintivo. Per questo motivo, è stato elaborato un insieme di attività che prevedeva la formazione degli operatori e la realizzazione di un networking che potesse favorire il confronto e la messa a punto di buone prassi, anche a livello nazionale. Quindi, in fase di avvio, i Case Manager di ogni territorio sono stati coinvolti in una formazione specifica che affinasse le loro capacità inter-relazionali e di individuazione e contrasto di situazioni di disagio tramite azioni cooperative (cfr. WeWorld (2019), R.E.A.C.T. -Reagire! Primo rapporto del progetto selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile 2018-19).

Dal punto di vista delle azioni concretamente svolte, i dati di monitoraggio evidenziano una grande variabilità dei contenuti e della durata dei percorsi individualizzati, in funzione della specifica situazione di vulnerabilità affrontata e dell'offerta di attività effettivamente presenti sul territorio⁹. Tra le principali attività che i Case Manager dichiarano di aver prevalentemente svolto ci sono: analisi dei

⁹ L'insorgere della pandemia da Covid-19 ha imposto, naturalmente, un ripensamento strutturale. Tuttavia, pur snaturando in parte la fisionomia originaria degli interventi individualizzati, non ne è stata ostacolata la prosecuzione: infatti, nei periodi di chiusura degli istituti scolastici imposta dai decreti che si sono succeduti nei mesi, i Case Manager hanno continuato ad interfacciarsi telefonicamente o telematicamente con studenti, famiglie e insegnanti, supervisionando in particolare la possibilità dei ragazzi/e di seguire la didattica a distanza e offrendo sostegno emotivo e psicologico.

bisogni e sostegno dei ragazzi/delle ragazze, principalmente grazie a un dialogo aperto instaurato direttamente con loro; costruzione di una rete che, all'occasione, potesse garantire opportunità di confronto e crescita per i beneficiari, creando un ponte tra i diversi servizi operanti sul territorio, valorizzando la comunicazione e le risorse disponibili per promuovere il benessere dei ragazzi/delle ragazze e delle loro famiglie; elaborazione di un progetto globale di raccordo tra beneficiario, famiglia, scuola e territorio.

“L'obiettivo del mio lavoro è stato quello di costruire una rete che all'occasione potesse garantire opportunità di confronto e crescita per i beneficiari del nostro intervento. Coerentemente con l'intervento dei case management, si è cercato, infatti, di creare un ponte tra i diversi servizi operanti sul territorio, valorizzando la comunicazione e le risorse disponibili per promuovere il benessere dei ragazzi e delle loro famiglie.”

“Le attività sono state diverse a seconda dei casi e dei momenti. In generale l'attività principale è stata quella di rete, quindi incontri e colloqui con ragazzi/e, genitori, insegnanti, servizi, e altre figure di riferimento. L'ultimo anno ha determinato un cambiamento netto nel tipo di attività svolta, orientando il lavoro verso il sostegno individuale ai ragazzi e alle famiglie, anche materiale.”

In funzione di quello che può definirsi un obiettivo trasversale del progetto, ossia la promozione della comunità educante, il Case Manager svolge le proprie attività in stretto raccordo con quest'ultima. Al riguardo, gli operatori hanno sostenuto di comune accordo l'idea di fondo che la scuola sia soltanto uno dei principali attori della comunità educante e che, oltre a questa, si collochi un'altra serie di risorse territoriali, già attive o da attivare. Anche da ciò emerge che **il Case Manager non accentra su di sé il percorso di accompagnamento di ragazzi/e e famiglie, ma crea delle maglie di connessioni e alleanze con il contesto sociale in cui si trova ad operare.**

“Mi piace molto l'idea che non ci sia quel riduzionismo che pretende con un'unica figura di risolvere tutto. Come se esistesse un'unica professionalità egemone che riesce a rispondere a tutti i bisogni e si deve arrabattare. L'idea di poter allargare la visuale e attivare tutta una serie di risorse nel territorio, anche chiamarle ad una responsabilità, dove spesso si trovano anche silenti.”

“[...] Questa funzione importante della comunità educante si è palesata durante il periodo della pandemia nel primo lockdown. Tanti ragazzi hanno avuto la possibilità di continuare i loro percorsi di sostegno scolastico di relazione e di comunicazione grazie alla comunità educante, ai volontari e agli educatori che sono scesi in campo con i propri valori e le proprie risorse [...]”.

“Penso che ci sia stata con il tempo una comprensione maggiore di questo ruolo all'interno della comunità educante grazie ad una serie di incontri che poi sono stati una delle mie attività principali, nel senso una funzione che sento propria del Case Manager è quello di creare occasioni di incontro e di dialogo tra le varie figure della comunità educante”

Da ultimo, i Case Manager si sono spesso fatti promotori dell'attivazione della Family Group Conference (FGC), altra peculiarità del progetto R.E.A.C.T.¹⁰

¹⁰ Per la quale si veda il paragrafo successivo.

3.2 Le Family Group Conference

A cura di Francesca Maci

La Family Group Conference (FGC), traducibile come “ri-unione di famiglia”, è un processo decisionale orientato a valorizzare la capacità della famiglia di affrontare i problemi che incontra in particolare nella cura e nell'accudimento degli/delle adolescenti, attraverso l'autonoma presa di decisioni circa le possibili soluzioni da intraprendere. Si tratta di uno strumento partecipativo che è stato applicato in contesti di particolare vulnerabilità e che si è concretizzato nell'organizzazione di incontri periodici a cui hanno partecipato i membri della famiglia allargata, altre persone vicine al nucleo familiare (i cosiddetti “altri significativi” invitati dal/la ragazzo/a o dai genitori) e gli operatori della tutela minorile. La FGC è, dunque, volta a progettare interventi di protezione e cura a favore di bambini/e e ragazzi/e che vivono una situazione di rischio o pregiudizio nel loro contesto di vita. Il progetto educativo che scaturisce dalla FGC viene, poi, trasmesso ai servizi sociali che ne valutano l'effettiva adeguatezza rispetto alla protezione del bambino/della bambina o dell'adolescente.

Obiettivo principale dello strumento è, quindi, la promozione di un processo congiunto di fronteggiamento dei problemi di vita dell'adolescente e l'avvio di un percorso di trasformazione e ri-orientamento nelle situazioni nella quali viene proposta. Al riguardo, minimo comune denominatore delle FGC è stata la loro applicazione a situazioni che, seppur diverse, presentavano due principali elementi di preoccupazione: da un lato, il disagio scolastico dell'adolescente, dall'altro, le difficoltà all'interno del nucleo familiare. Nello specifico, circa l'applicazione tematica della FGC, in circa la metà dei casi la proposta è stata finalizzata a migliorare la situazione scolastica del ragazzo/della ragazza, mentre in più di un quinto dei casi si è mantenuta un'attenzione più ampia e generale attinente al miglioramento del percorso di crescita.¹¹

Sicuramente, quello delle FGC è stato uno degli elementi del progetto maggiormente colpiti dalla pandemia: se consideriamo che il suo presupposto è il coinvolgimento di un significativo numero di persone in un

incontro strutturato, finalizzato a definire un progetto di intervento utile ad affrontare le difficoltà presenti, è intuibile come le norme restrittive volte ad evitare la diffusione del Covid-19 ne abbiano complicato l'applicazione. La pandemia ha impattato negativamente sul suo utilizzo non tanto e non solo perché non lo si ritenesse un percorso possibile, ma anche perché la vita di alcune famiglie stava incontrando momenti di rilevante difficoltà nella gestione del quotidiano. Analizzando le risposte dei *Case Manager* a questionari valutativi attinenti alle reazioni alla proposta di utilizzo, emerge che **in quasi la metà dei casi lo studente/la studentessa e i genitori hanno deciso di non partecipare** e che invece **un terzo ha accolto favorevolmente la proposta.**

Tra le principali ragioni del rifiuto vi sono: **scarso interesse** e mancanza di tempo; **scetticismo e scarsa comprensione del modello;** volontà di risolvere i problemi in autonomia; **paura di essere giudicati;** scarsa propensione a discutere i propri problemi/difficoltà alla presenza di altre persone; difficoltà organizzative correlate alla pandemia e sovrapposizione con interventi simili. Tuttavia, quando sono state proposte per migliorare il rendimento scolastico del ragazzo/della ragazza, le FGC si sono **concluse positivamente in circa un terzo dei casi.**

Rispetto all'utilità della FGC, gli stessi *Case Manager* hanno dato risposte divergenti, in quanto **circa la metà ritiene che sia un percorso utile, 1 su 5 ritiene che lo sia solo in alcuni casi mentre circa un terzo dei Case Manager non ritiene il modello utile.** Rispetto alle motivazioni, poi, si rileva una posizione dicotomica tra chi ha utilizzato lo strumento e ne sottolinea gli aspetti positivi, soprattutto per l'adolescente, e chi non lo ha proposto perché vi erano a monte delle perplessità sulla sua realizzabilità e utilità, in particolare la convinzione che il modello sia eccessivamente complesso e che le caratteristiche della famiglia, dei/delle ragazzi/e e del contesto sociale non siano adatte al suo utilizzo.

Tra i principali fattori ostacolanti la piena implementazione dell'azione si rilevano anche la scarsa collaborazione

¹¹ Queste rilevazioni sono state condotte tramite l'utilizzo degli stessi strumenti di analisi qualitativa utilizzati per la figura del *Case Manager*, per i quali si veda il paragrafo precedente.

dei genitori e della scuola. Al riguardo, i *Case Manager* sono concordi nel ritenere che, sul punto, il rapporto con la scuola abbia giocato un ruolo essenziale: se costruttivo e positivo, questo rappresenta un importante **veicolo per promuovere l'utilizzo del modello**, se, all'opposto, **la scuola non è disponibile a collaborare e si chiude in sé stessa, si pone un ostacolo di difficile superamento. Su questo aspetto ha ovviamente influito in maniera significativa la pandemia**, che ha reso complicati (se non impossibili) i rapporti con insegnanti e dirigenti scolastici. Parimenti, **anche la collaborazione con i servizi sociali** può essere vista come altro elemento favorevole all'attivazione del modello.

Il fraintendimento che può esserci nell'approcciarsi al modello è quello di considerarlo come un intervento e, quindi, valutarlo secondo le categorie assolute del "funziona/non funziona". La FGC, in realtà, è un processo decisionale partecipato la cui guida viene affidata al gruppo familiare che, accompagnato e sostenuto dagli operatori e da altri soggetti istituzionali, elabora interventi per affrontare le difficoltà presenti. Dunque, è un processo decisionale le cui finalità principali sono quelle di promuovere la partecipazione ed il potere decisionale delle famiglie. La domanda da porsi, quindi, è se il progetto di intervento scaturito da tale processo stia producendo o meno gli esiti sperati.

Sul punto, emerge che nel 90% dei casi il progetto elaborato nel corso della FGC funziona. Inoltre, i *Case Manager* che hanno fatto ricorso allo strumento ne sottolineano i benefici, evidenziando come il modello abbia contribuito a migliorare la situazione dei ragazzi/delle ragazze e delle famiglie. In particolare, aiutando a dare voce ai/alle ragazzi/e e a renderli/e protagonisti/e responsabili del proprio percorso di cambiamento. Quest'effetto benefico si può manifestare anche in punto di rapporto tra famiglie e istituzioni, come testimoniato dalle stesse famiglie partecipanti.

"È stata un'opportunità poterla attuare anche su altri ragazzi che frequentavano il centro che hanno avuto delle difficoltà. Con un po' di snellimento delle procedure ha funzionato anche online."

"Ho apprezzato significativamente il modello proposto nelle FGC. Ritengo che sia un modello molto valido per affrontare i problemi e potenziare le risorse dei ragazzi e delle loro famiglie facendoli sentire protagonisti nei processi decisionali che li riguardano."

Dunque, nonostante le criticità materiali dovute alla pandemia e la mancanza di un'applicazione che possa dirsi effettivamente diffusa e condivisa, **le FGC, quando hanno avuto modo di concretizzarsi, si sono rivelate fruttuose, agendo positivamente su due principali livelli: il miglioramento delle relazioni all'interno del nucleo familiare, in particolare per la qualità del rapporto tra genitori e figli/e, e l'accrescimento della fiducia delle persone coinvolte nei servizi sociali**, ai quali in tal modo è stata data la possibilità di operare ed aiutare i soggetti di riferimento partendo da una posizione più prossima e paritaria.

3.3 I giochi urbani

A cura di Davide Leone

L'elaborazione dei giochi urbani si è rivelata particolarmente complessa sin da subito, dovendo essere attivati in sei città profondamente diverse e con il coinvolgimento di dodici scuole altrettanto differenti. Una delle peculiarità del progetto è, senza dubbio, la creazione di laboratori che hanno aiutato i ragazzi e le ragazze coinvolte nelle attività del centro a immaginare, produrre e gestire dei giochi.

I laboratori di gioco promossi da CLAC e da U'Game¹² hanno avuto lo scopo di delineare una cornice in grado di accompagnare ragazzi e ragazze dalla scuola media a quella superiore, incanalando la loro attenzione in primis dalla scuola al centro territoriale e, in un secondo momento, alla città. Per promuovere questo spostamento di prospettiva, si è scelto di fare leva sul protagonismo di ragazzi e ragazze attraverso il gioco: **lo scopo, quindi, non è stato quello di offrire loro un'esperienza ludica, ma di costruirla insieme. In questo modo, ragazzi e ragazze che hanno contribuito in prima persona alla creazione dei giochi, delineandone regole e prassi, ne sono stati allo stesso tempo protagonisti e responsabili, diventando parte attiva del processo e abbandonando il ruolo di semplici soggetti ai quali viene offerta una lezione.**

Questo aspetto è particolarmente importante perché consolida un gruppo alternativo rispetto a quello della classe e fornisce un punto di riferimento differente a ragazzi e ragazze nel passaggio medie-superiori. Anche la strutturazione della scala dei giochi ha risposto a questa funzione: nel primo anno, con studenti e studentesse che frequentavano prevalentemente la seconda media, il gioco è stato ambientato nell'istituto scolastico; nel secondo, l'attenzione si è spostata sul centro territoriale; nel terzo, sul quartiere-città. In questo modo si è delineato un percorso tramite cui i/le ragazzi/e potessero passare dal luogo sicuro della scuola a quello del centro territoriale, fino a diventare protagonisti del territorio.

Nel primo anno di progetto, è stata avviata la creazione dei giochi in sei città e in dodici scuole diverse, prendendo contezza delle grandi diversità che ci sono tra le scuole del territorio italiano. R.E.A.C.T. ha permesso di guardare in pro-

fondità nella macchina di coesione territoriale e di rilevare come la scuola presenti un caleidoscopio di differenze. **Il problema è che, molto più spesso di quanto si pensi, la scuola abdica al suo ruolo di agente di coesione territoriale, accettando le differenze come destino ineluttabile.** Anche la gran parte delle ultime riforme scolastiche si muove in questo senso: a partire dalla differenziazione dell'offerta formativa, sembra quasi che la differenza (per non dire disparità) venga accettata come un valore. All'opposto, **la scuola dovrebbe lavorare sulla disparità, tendendo verso l'utopia dell'uguaglianza.** In altri termini, è terrorizzante che a un ragazzo, o una ragazza, di scuola media venga impartita un'istruzione che varia a seconda del luogo in cui vive. In questo quadro, **R.E.A.C.T. ha offerto l'opportunità di ristabilire un dialogo tra le diversità a un livello diverso da quello delle scuole, configurandosi non solo e non tanto come risposta alla povertà educativa, ma anche e soprattutto come macchina di coesione sociale.**

Appena iniziato il progetto, la prima attività portata avanti è stata quella di ricerca: sono state collezionate testimonianze sui giochi fatti da ragazzi e ragazze, tramite le formazioni sul gioco, gli incontri con loro e le visite ai centri territoriali. Questo espediente di ricerca è servito sia a definire il quadro ludico di riferimento, sia a dare un respiro nazionale agli interventi locali. Sono state elaborate 110 mini-clip, ordinate secondo una logica geografica sul **canale YouTube di U'game** in sei playlist, una per ciascun territorio, in cui sono reperibili sia le interviste fatte a ragazze e ragazzi che i resoconti dei dodici giochi prodotti nel primo anno. In un quadro così eterogeneo, è stata una fortuna aver potuto lavorare con operatori territoriali competenti, disponibili e generosi, che hanno messo in campo tutte le loro abilità per coinvolgere i ragazzi e le ragazze dei laboratori. È stato grazie a loro, infatti, che i risultati conseguiti sono stati ragguardevoli già a partire dal primo anno di attività: **hanno giocato/partecipato ben 3.750 ragazzi/e, un dato che mette in evidenza la capacità dei giochi di moltiplicare il loro effetto educativo, che non resta soltanto un patrimonio degli educatori e dei giovani che hanno disegnato il gioco, ma si estende anche agli altri giocatori.** Inoltre, in media ciascun ragazzo/a coinvolto nella gestione dei giochi è stato responsabile di circa tredici suoi coetanei durante il gioco stesso, il che dimostra la

¹² Sono le due organizzazioni che hanno gestito i giochi urbani. Per una panoramica più approfondita delle caratteristiche degli U'Game si può visitare la piattaforma accessibile su <https://www.ugame.it/urban-game-3/>.

capacità dei giochi di far sì che chi vi è coinvolto accresca il senso di fiducia nelle proprie capacità.

Circa la trama del gioco, tutti i centri territoriali e le relative scuole di riferimento hanno sviluppato giochi differenti, a seconda delle necessità dell'istituto, delle specificità dei professori coinvolti, dei bisogni educativi di ragazze e ragazzi e delle opportunità definite dagli spazi scolastici. A seconda del caso, sono stati prodotti giochi che si svolgevano prevalentemente in classe, che portavano a esplorare gli spazi scolastici, in parte all'aperto. Tuttavia, il canovaccio è stato il medesimo: un gioco sull'identità dei professori. I ragazzi e le ragazze dei laboratori hanno intervistato i loro docenti e, sulla base delle informazioni raccolte, hanno delineato una modalità di gioco che consentisse ai partecipanti di rivelarne le identità. In tal modo, i giochi hanno rappresentato uno strumento di rimodulazione del rapporto docente-alunni: in molte esperienze i professori sono stati i finalizzatori dell'azione di gioco e sono diventati i rappresentanti della classe nella sfida finale, tante che in questi casi la classe si ritrovava a tifare per il proprio professore o la propria professoressa.

Durante il secondo anno di progetto, la frattura determinata dal Covid-19 e dal conseguente lockdown ha generato una situazione in cui lo spazio urbano e sociale in cui dovevano svolgersi i giochi ha smesso di esistere. Questa condizione ha comportato una rimodulazione dell'approccio ai giochi, spostando le arene di gioco dalla realtà fisica della città alla simulazione virtuale su Google Earth. In questo modo si è voluto anche preservare il rapporto con lo spazio urbano da parte di ragazze e ragazzi: infatti, attraverso la costruzione dei giochi sulla piattaforma virtuale, hanno avuto l'occasione di rivedere gli spazi urbani che appartengono loro, costruendo una piattaforma di confronto con gli altri territori. Chiaramente, questa modifica ha avuto dei costi e ha imposto l'acquisizione di nuove conoscenze per la gestione e la programmazione delle pagine di Google Earth e l'adattamento delle regole del gioco alle naturali limitazioni della piattaforma. **L'avvio di questa modalità di lavoro, tuttavia, ha condotto a risultati eccezionali, quali la creazione di 10 esperienze di gioco rappresentative dei differenti territori.**¹³ Le espe-



rienze di gioco hanno raccontato il vissuto dei/delle ragazzi/e in relazione ai loro territori e costituito un'occasione di coesione territoriale tra i vari luoghi del progetto, perché si è stati liberi di scegliere di esplorare di volta in volta un diverso territorio. Inoltre, la virtualità del simulatore geografico ha consentito di andare a visitare anche luoghi lontani. L'occasione generata dal Covid-19 ha condotto il progetto in territori inesplorati, comportando un generale arricchimento dei contenuti (per i ragazzi e le ragazze coinvolte nei disegni dei giochi) delle attività e delle realtà dei centri territoriali e delle expertise degli operatori.

Date queste modifiche nei programmi, è stato anche necessario rimodulare la formazione degli operatori in materia di strumenti digitali per la gestione di giochi. A tutti i centri territoriali è stato proposto un plot comune da cui partire: **un "Poema Urbano", gioco laboratorio che parte con un'indagine sul territorio alla ricerca di scritte e poesie sui muri con lo scopo di proporre ai giocatori un'esperienza che li porti ad esplorare lo spazio urbano.**

Questo stesso format, come già accaduto durante il primo anno di progetto, è stato reinterpretato dai diversi centri territoriali e riadattato alle oscillazioni delle ondate pandemiche. I risultati sono stati ancora una volta incredibili, soprattutto grazie agli operatori locali e alla disponibilità di ragazze e ragazzi, che hanno seguito la genesi e lo sviluppo dei giochi tra lezioni online e incontri all'aperto, tenutisi in presenza con le misure di distanziamento sociale. Nonostante queste difficoltà, si è andati ben oltre le aspettative, **producendo 9 giochi urbani (3 in più dei 6 previsti) e coinvolgendo nella definizione delle prove, nella costruzione dei giochi e nella gestione degli stessi ben 95 ragazzi/e solo nell'ultimo anno.**

¹³ Visibili all'indirizzo <https://www.ugame.it/react/>.

In 3 anni sono stati
coinvolti nei giochi
3.750 ragazzi e ragazze



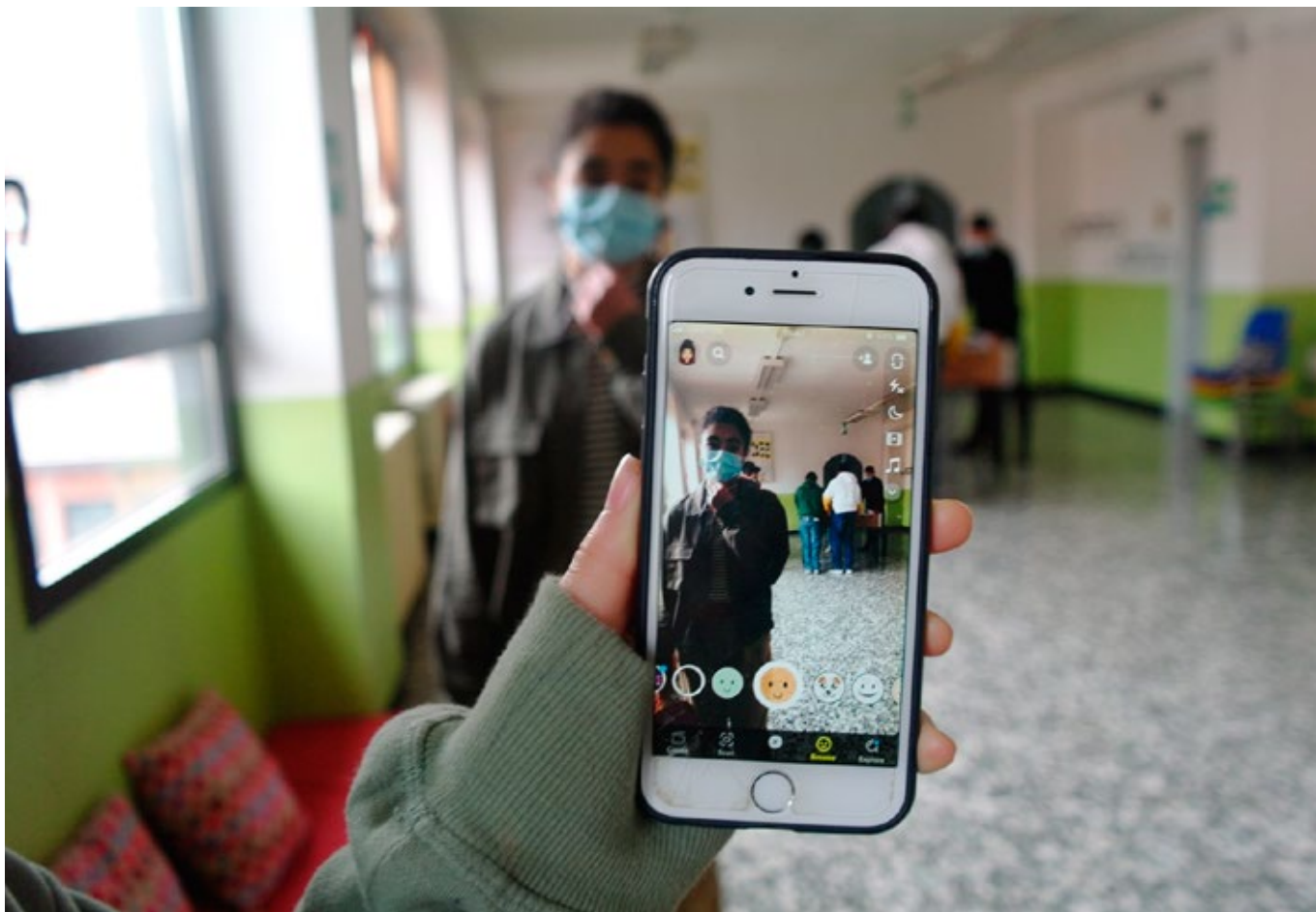
Durante il terzo anno di progetto, i temi affrontati nei giochi sono stati diversi tra loro. A Cagliari, grazie al lavoro del centro territoriale gestito dai Padri Somaschi, si è giocato presso la Galleria del Sale¹⁴, esplorando le opere di *street art* che vi sono custodite, e i giocatori hanno approfondito temi generali legati al linguaggio e alle pratiche della *street art*, con particolare riguardo per le opere custodite alla Galleria del Sale, cimentandosi poi in prima persona in opere di *street art*. A Torino, l'associazione ASAI ha prodotto due giochi urbani distinti: in uno, i giocatori sono stati chiamati a giocare con i murales dell'area limitrofa alla Dora, mentre nell'altro si è giocato con gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. A Milano, i giochi curati delle cooperative Diapason e L'impronta hanno centrato la loro attenzione sulle scritte presenti sui muri della città, dando avvio a un processo di tematizzazione. Infatti, da un lato, il poema della Barona ha accompagnato i giocatori alla scoperta di scritte poetiche nel quartiere, tra De André e riflessioni sulla legalità, e dall'altro, il gioco a Niguarda si è concentrato sul tema dei Partigiani e sullo sforzo di liberazione dal nazifascismo, tra pietre d'inciampo e murales. A San Basilio a Roma, il gioco è stato elaborato insieme alla scuola di riferimento del CEMEA del Mezzogiorno, costituendo la prima occasione di uscita sul territorio della scuola dall'inizio della pandemia e portando i giocatori a collezionare le scritte sui muri di un quartiere difficile, ma che racconta gran parte della propria storia, dei propri drammi e delle proprie gioie. Ad Aversa (NA), il gioco è stato facilitato dalle operatrici del centro Patatracc ed è stato incentrato sulla figura della strega Martuccia, personaggio della storia locale, sviluppandosi in una serie di prove attraverso le quali se ne è ricostruita la storia. A Palermo, il gioco è stato consegnato in una serie di prove che hanno consentito di esplorare il quartiere di Borgo Vecchio al fine della scrittura di un testo rap prodotto dai ragazzi e dalle ragazze del centro territoriale gestito da Per Esemio.

¹⁴ Nata nel 2014, la Galleria del Sale è una galleria d'arte contemporanea a cielo aperto. Il progetto, che continua a crescere e ad arricchirsi con gli interventi di nuovi artisti locali, nazionali e internazionali, è frutto dell'incontro tra Urban Center e una serie di street artist locali che inizialmente hanno realizzato 15 murales lungo un tratto della pista ciclabile cittadina.

Dunque, seppur in presenza di eterogeneità territoriali, il gioco si è dimostrato un utile strumento di confronto e di espressione per i ragazzi/e utenti dei centri. R.E.A.C.T., quindi, non ha soltanto aiutato la crescita di un gran numero di ragazzi e ragazze contribuendo al loro sviluppo, ma ha anche ridotto il divario presente in Italia tra Nord e Sud, grandi città e piccoli centri.

L'intervento di U'Game e di CLAC ha funzionato su tutti i territori e presso tutti gli operatori di R.E.A.C.T., impattando positivamente anche rispetto agli educatori. Al di là del divertimento di ragazze e ragazzi che hanno giocato e dell'orgoglio di quelli che hanno ideato e condotto i giochi, infatti, **un retaggio importante è dato anche dalla nuova coscienza degli educatori che hanno partecipato al percorso di formazione, resi consapevoli della possibilità di usare il gioco come strumento educativo per liberare capacità e competenze, dando un senso a ciò che ragazzi e ragazze imparano.** Infatti, all'interno dei giochi che sono stati creati, assume pieno senso la capacità di espressione, quella di far di conto, il saper disegnare o l'aver un approccio logico e collaborativo alla risoluzione dei problemi. Si tratta, insomma, di un modo nuovo di dare senso ai *frametwork* educativi.





CAPITOLO 4

La percezione del benessere scolastico dei ragazzi e delle ragazze di R.E.A.C.T.

A cura del Centro di Ricerca sulla Cooperazione e sul non-profit (CRC), Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Ai fini della valutazione dell'impatto generale del progetto, ci si è serviti di dati quantitativi e qualitativi, raccolti attraverso le pagelle degli studenti, il database per il monitoraggio sulle competenze, e le valutazioni effettuate degli operatori.

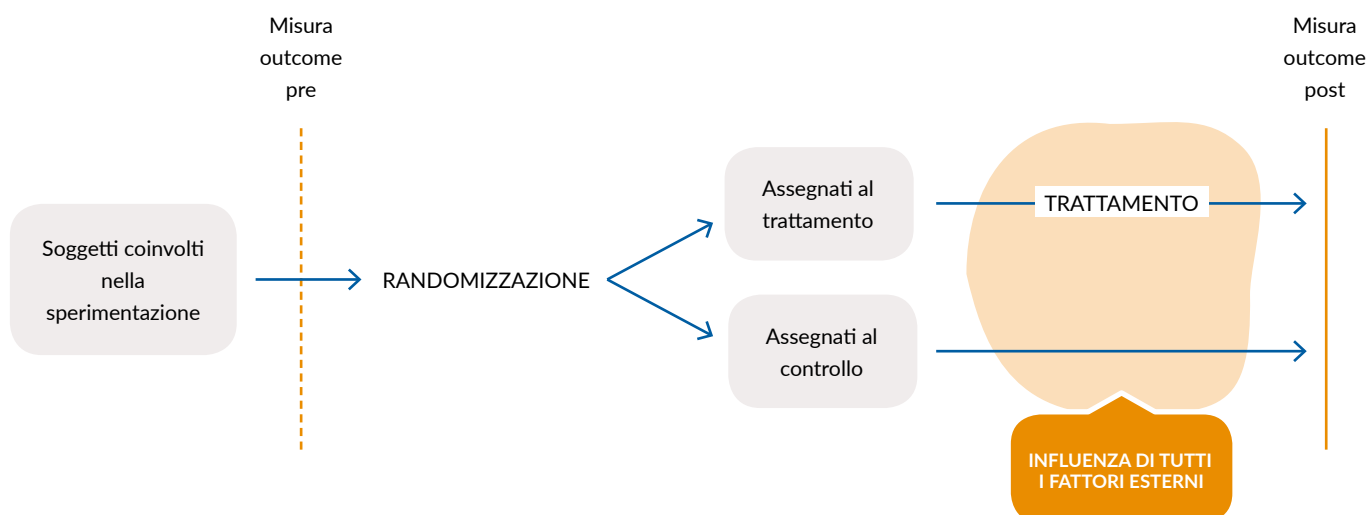
Il primo indicatore significativo di successo è rappresentato dal fatto che **il 97% dei ragazzi e delle ragazze iscritti ai centri R.E.A.C.T. è stato promosso all'anno successivo**. Inoltre, **più dell'80% di coloro con i quali sono state svolte attività continuative ha migliorato del 20% le proprie competenze relazionali dall'inizio dell'anno scolastico**. Per quanto riguarda le competenze scolastiche, si è scelto di monitorare i voti relativi a tre materie: italiano, matematica e condotta. Rispetto al campione analizzato, si rileva un miglioramento del 4% sull'italiano, del 3% sulla matematica e del 6% sulla condotta¹⁵.

Le attività di rinforzo scolastico e di tipo relazionale, nonché quelle di accompagnamento psico-sociale, sono risultate cruciali nel supportare i ragazzi e le ragazze in

un periodo di incertezza e di fatica nell'affrontare la didattica e la socialità con i pari. Il dato viene confermato non solo quantitativamente dalle percentuali sopracitate, ma anche qualitativamente dalla percezione da parte dei beneficiari del benessere a scuola. Questo è dimostrato dalle testimonianze dei/delle ragazzi/e e dalle valutazioni delle équipe, che hanno condiviso spazi di confronto anche con i docenti e le famiglie.

Proseguendo, poi, nella valutazione dell'impatto sul benessere dei/delle ragazzi/e, gli esiti del progetto sono stati analizzati con un focus valutativo degli effetti di breve termine del progetto. In particolare, l'Università Cattolica ha proceduto alla somministrazione di **"questionari del benessere"** agli studenti delle classi seconde e terze della scuola secondaria di I grado in due anni successivi, dall'inizio dell'a.a. 2018/2019 al termine dell'a.a. 2019/2020. Questi/e studenti/esse hanno seguito percorsi individualizzati realizzati dai *Case Manager*, in quanto segnalati/e dalle scuole come soggetti vulnerabili con storie di difficoltà cognitiva e/o relazionale. Complessiva-

IMPIANTO DI UN RANDOMIZED CONTROLLED TRIAL (RCT)



¹⁵ I dati attinenti alla frequenza al centro, invece, sono fuorvianti e inevitabilmente poco conclusivi, date le chiusure reiterate e prolungate causate dai lockdown: la tenuta dei ragazzi e delle ragazze emerge dall'ingaggio e dalle richieste registrate dagli educatori.

mente, le scuole hanno individuato 431 studenti vulnerabili. La stima degli effetti di questo specifico intervento è stata effettuata realizzando un esperimento randomizzato controllato (solitamente denominato RCT, acronimo di *Randomized Controlled Trial*). Questo disegno di valutazione permette di stimare in maniera rigorosa la situazione *controfattuale* (cioè quello che sarebbe successo ai beneficiari dell'intervento se non ne fossero stati destinatari). Il RCT consente di comprendere se l'azione del *Case Manager* sia stata in grado di modificare il benessere e le prestazioni scolastiche degli studenti presi in carico, ponendo perciò le basi per replicare eventualmente il modello su una scala più ampia.

La valutazione d'impatto si riferisce agli effetti dei percorsi individualizzati sul benessere degli studenti e la variabile risultato di breve termine misurato tramite questionari appositamente costruiti e somministrati agli studenti prima e dopo l'implementazione del progetto.¹⁶

All'interno del questionario sono state indagate le seguenti aree:

- informazioni socio-demografiche;
- rapporto con i compagni;
- rapporto con la scuola;
- rapporto con i genitori;
- rapporto con gli insegnanti;
- autostima, fiducia in sé stessi e aspirazioni.

Grazie all'impianto sperimentale adottato, il confronto tra i dati raccolti nella rilevazione di follow-up nel gruppo di trattamento e in quello di controllo, a parità di dati misurati nella rilevazione di baseline e di altre caratteristiche

individuali, ha consentito di misurare l'entità dei cambiamenti intervenuti a seguito della realizzazione dei percorsi individualizzati previsti dal progetto R.E.A.C.T. e attribuibili causalmente a quest'ultimo.

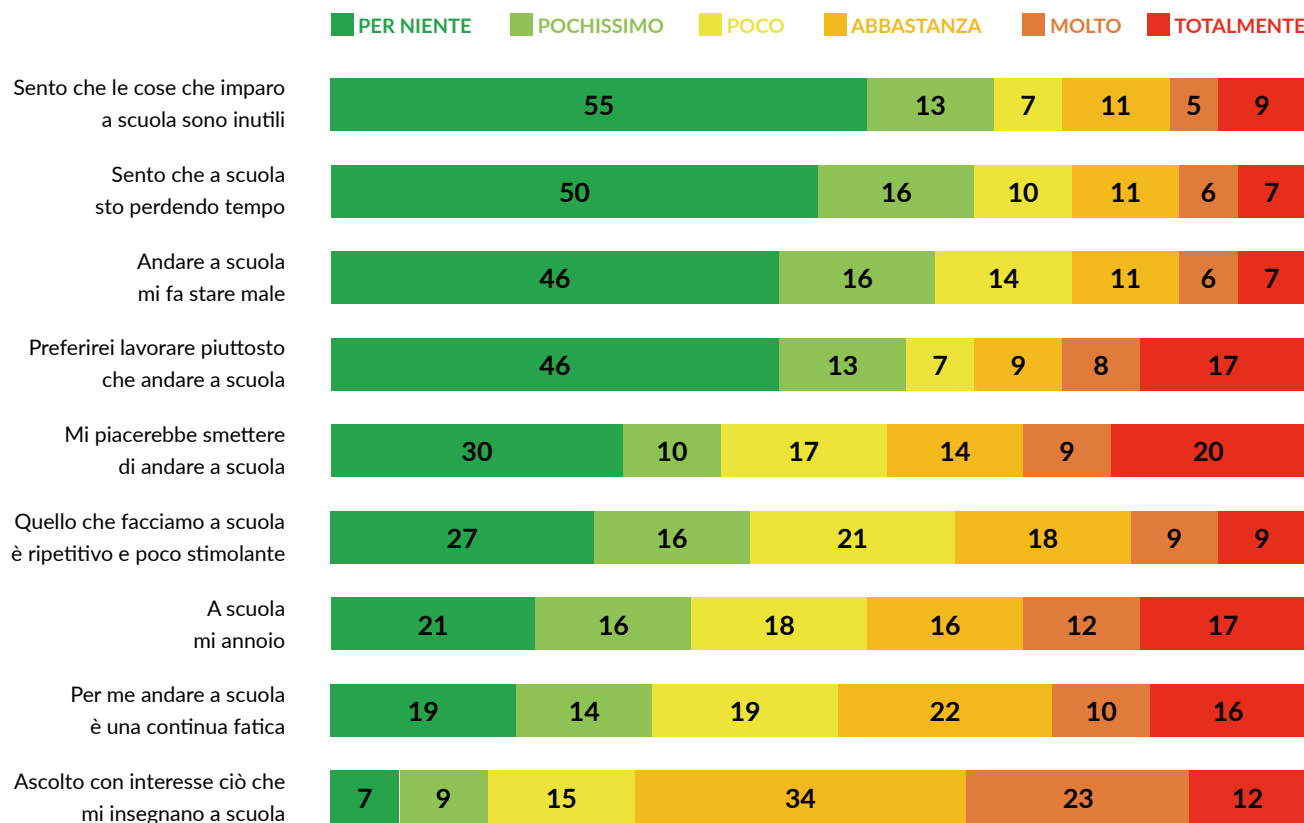
Il benessere degli studenti è stato considerato nella sua multidimensionalità, individuando quattro aree di interesse, relativamente alle quali viene qui valutata l'efficacia degli interventi individualizzati: il benessere scolastico; le aspettative degli studenti; il rapporto con gli insegnanti e quello con i genitori.

Il **benessere scolastico**, ossia la percezione complessiva che gli studenti hanno del proprio stare a scuola, che influisce sul loro impegno e la loro motivazione, è stato misurato chiedendo agli studenti di indicare il proprio livello di accordo con un articolato set di questioni indagate. Al riguardo, prima dell'avvio dei percorsi individualizzati, secondo quanto intercettato dalla rilevazione di baseline, la maggior parte degli studenti che appartiene alla popolazione analizzata, cioè quelli che hanno risposto sia al questionario di *baseline* che a quello di *follow-up*, non ritiene l'attività scolastica una perdita di tempo e non esprime **malessere rispetto alla frequenza scolastica**.

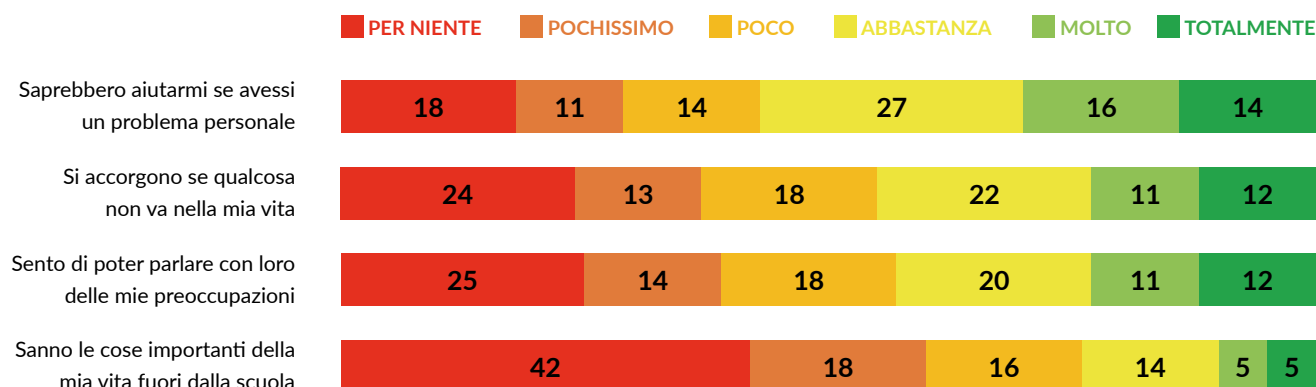
La popolazione analizzata conta, però, un'elevata quota di studenti che pensa di abbandonare precocemente la scuola e di iniziare un'attività lavorativa: rispettivamente, il 29% e il 25% degli intervistati si dichiara totalmente o molto d'accordo con tali affermazioni. L'aspetto più critico è quello relativo alla conclusione degli studi: benché la maggioranza della popolazione analizzata, intervistata all'inizio della seconda media, si dica fiducioso rispetto a questa eventualità, si registra comunque **un 28% di studenti che ritiene la conclusione degli studi poco o per niente probabile. Inoltre, è stata rilevata una quota non trascurabile di studenti che si dice annoiata dalla scuola o che la percepiscono come una continua fatica.**

¹⁶ Proprio con riferimento alla valutazione del benessere va specificato, da un punto di vista metodologico, che quando si realizzano interventi sperimentali la situazione controfattuale (quella in cui si sarebbero trovati i destinatari degli interventi qualora non avessero ricevuto l'intervento stesso) non può essere misurata, ma deve essere stimata. Nello specifico, ciò può avvenire attraverso la misura delle variabili risultato in un "gruppo di controllo", scelto rigorosamente a caso entro la popolazione generale candidata a ricevere l'intervento. In questo caso, a tutti gli studenti, selezionati dalle scuole secondarie di primo grado secondo il criterio della "maggiore vulnerabilità", è stato somministrato un questionario (baseline) volto a misurare il benessere, e in seguito questi sono stati divisi casualmente per metà in "gruppo di controllo" e "gruppo di trattamento" (nello specifico, 226 studenti sono stati assegnati al gruppo di trattamento e 205 al gruppo di controllo). Nella fase finale dell'intervento, ossia alla fine dell'anno scolastico 2019/20, una seconda somministrazione del questionario di rilevazione (*follow-up*) ha consentito di produrre una misura del benessere degli studenti del gruppo di intervento e del gruppo di controllo.

IL RAPPORTO CON LA SCUOLA



IL RAPPORTO CON GLI INSEGNANTI



Il **rapporto con gli insegnanti** è stato declinato in tre dimensioni: la percezione da parte degli studenti dell'equità e della correttezza dell'operato dei propri docenti; la stima e la fiducia che i ragazzi ripongono negli insegnanti; il ruolo degli insegnanti come adulti di riferimento anche al di fuori dell'ambito strettamente scolastico. Sulla base delle valutazioni date, si delinea un quadro generalmente positivo: solo una minoranza di studenti afferma che gli insegnanti

siano ingiusti o iniqui, mentre **la maggioranza riferisce un rapporto di fiducia e di stima, condiviso anche dai loro genitori**. Tuttavia, **ciò che sembra mancare maggiormente nel rapporto con gli insegnanti è l'attenzione da parte di questi ultimi alla vita privata degli studenti**: i ragazzi intervistati riferiscono frequentemente che i loro insegnanti non sanno cosa accade loro al di fuori delle mura scolastiche, tanto da portarli ad avere qualche reticenza a parlare delle

proprie vicende personali (il 57% sente di non poter parlare affatto con i propri insegnanti delle proprie vicende personali o di poterne parlare molto poco).

Per quanto riguarda il **rapporto con i genitori**, sono state individuate tre dimensioni: il legame di fiducia e sostegno, il livello di conflittualità che caratterizza il rapporto e, infine, il supporto scolastico fornito dai genitori ai figli. La maggioranza degli intervistati descrive un **rapporto positivo e costruttivo con i propri genitori**, poco conflittuale e al contrario basato su un saldo legame di fiducia, di stima e di aiuto. I genitori risultano anche piuttosto attenti e di supporto anche per quel che concerne la sfera scolastica, **benché alcune attività, come l'aiuto con i compiti a casa o un controllo dettagliato di questi ultimi, siano scarsamente diffuse (ad esempio, il 39% afferma che questo controllo non avviene mai e il 21% che avviene molto raramente).**

Le analisi effettuate confrontando le misure delle variabili sintetiche dopo l'intervento nei due gruppi di controllo e di trattamento non fanno registrare un impatto statisticamente significativo dei percorsi individualizzati in punto di: aspettative (già comunque elevate); rapporto con gli insegnanti; rapporto con i genitori. All'opposto, si rileva un impatto positivo sulla dimensione del benessere scolastico.¹⁷ Gli interventi individualizzati proposti dal *Case Manager* sono risultati quindi efficaci nel migliorare la percezione complessiva degli studenti riguardo al loro benessere scolastico. Un'analisi più approfondita, condotta separatamente sui singoli punti che compongono l'indice sintetico di benessere, rivela che tale impatto si manifesta, in particolare, con una riduzione della percezione di inutilità delle cose imparate a scuola, con un conseguente aumento dell'interesse per gli insegnamenti impartiti e con un affievolimento dell'intenzione o desiderio di abbandonare la scuola per iniziare a lavorare.

L'evidenza di un incremento del benessere scolastico degli studenti più vulnerabili, causalmente attribuibile ai percorsi individualizzati loro rivolti, fa ben sperare circa la possibilità che questi abbiano impattato positivo anche sulle competenze e sui risultati scolastici di tali studenti.

Concludendo, si può affermare che la riuscita del progetto sia stata generata sia dalla significativa adesione alle attività da parte dei ragazzi e delle ragazze, in termini di protagonismo e proattività, sia dalla presenza di risorse attive all'interno della comunità educante, che hanno lavorato in stretta collaborazione presidiando il territorio, anche grazie al catalizzatore rappresentato dalla figura del *Community Worker*.



¹⁷ Tra gli studenti vulnerabili che hanno beneficiato dell'intervento, si rileva in media un aumento nei livelli del benessere scolastico pari a 0.2 deviazioni standard rispetto al gruppo di controllo. Tutte le variabili sono standardizzate, ossia hanno (nel campione complessivo, che include anche gli studenti non segnalati) media 0 e deviazione standard pari a 1. Si consideri, inoltre, che tutti le variabili sono positivamente orientate: a punteggi più elevati corrispondono più elevati livelli di benessere scolastico e di aspettative, o un miglior rapporto con genitori e insegnanti.

CAPITOLO 5

Uno sguardo dopo la pandemia: l'educazione di domani

Le misure di lockdown e le chiusure delle scuole hanno costretto l'intera comunità educante a ripensare il modo di fare scuola e, soprattutto, di educare. Durante i mesi di DaD è emerso come l'educazione della popolazione under 18 non possa passare solo per le mura di un istituto scolastico. Le famiglie si sono dovute reinventare, diventando protagoniste dei percorsi educativi dei figli/e, il Terzo Settore ha dovuto ripensare ai propri interventi sul territorio, gli insegnanti si sono dovuti adattare velocemente a una modalità nuova e diversa di fare didattica.

Tuttavia, certe mancanze hanno avuto e avranno conseguenze, producendo effetti significativi sulla sfera personale e sociale di bambini/e e adolescenti. Per citare un esempio, le misure di distanziamento sociale, così importanti per la tutela della salute, hanno impedito la partecipazione degli under 18 a varie attività extracurricolari (es. sportive, culturali, quali accesso a palestre, visite a musei, cinema e teatri). Tutte queste attività costituiscono momenti di creazione di legami sociali per i bambini/e, che possono relazionarsi tra loro arricchendo il proprio bagaglio culturale ed esperienziale.

L'educazione di bambini/e e adolescenti, infatti, non passa esclusivamente dalle nozioni apprese a scuola, ma da un insieme di esperienze culturali, sportive, sociali e relazionali che ne costituiscono il capitale umano, e che durante la pandemia sono venute meno. **In quest'ottica è necessario ripensare la scuola, ma anche il suo rapporto con tutti gli altri agenti educativi, ovvero con la comunità educante. Ciò significa che il processo educativo non si esaurisce all'interno delle mura scolastiche ma deve proseguire oltre investendo gli spazi ed i tempi degli adolescenti. Per far sì che questo accada bisogna eliminare tutte le barriere spazio temporali che impediscono alla comunità educante di relazionarsi con la scuola ed alla scuola di integrarsi con la comunità educante.**

Infatti, da una parte la sfida della DaD ha evidenziato con forza le carenze del sistema scolastico, e ha portato a una riflessione obbligata su come migliorare l'accesso alla conoscenza, la qualità dell'apprendimento e la riduzione delle

disuguaglianze (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*). Ci siamo resi conto di quanto sia importante investire sulla transizione digitale, che deve passare non solo per le infrastrutture, ma anche per la formazione sulle competenze digitali di tutta la comunità educante (non solo insegnanti ma anche educatori¹⁸ e famiglie).

Abbiamo compreso ancora più profondamente quanto sia importante investire anche sulle competenze non cognitive dei/delle ragazzi/e, fondamentali per il loro benessere (anche scolastico) e dunque per evitare il rischio dispersione scolastica. Competenze che possono essere coltivate anche a scuola, se la scuola è disposta ad abbandonare le forme disciplinanti che la caratterizzano e ad adottare metodologie didattiche innovative che favoriscano il protagonismo degli adolescenti.

D'altro canto la scuola da sola non basta. La pandemia ce lo ha nuovamente ricordato, nel momento in cui tanti ragazzi e ragazze che rischiavano di perdersi durante i periodi di didattica a distanza sono stati supportati dagli educatori del Terzo Settore. **Se è vero che per educare un/una bambino/a ci vuole un villaggio, negli anni che ci aspettano il ruolo della scuola dovrà rimanere centrale, ma la scuola dovrà essere affiancata e supportata dalla totalità della comunità educante attiva sul territorio.**

Ai fini del potenziamento delle attività extra-scolastiche e delle esperienze sociali e relazionali, ulteriormente colpite dalla pandemia e dai ripetuti lockdown, è necessario stabilire legami collaborativi e sinergici interni a tutta la comunità educante, evitando un modello in cui la scuola operi in modo isolato e/o chiuso rispetto alle altre agenzie educative. Il coordinamento e la coprogettazione con le realtà del Terzo Settore garantirebbero un'offerta formativa più ricca, eterogenea e strutturata che assicurerebbe, specialmente ai/alle ragazzi/e a maggior rischio di esclusione scolastica e povertà educativa, delle importanti opportunità di crescita e di sviluppo del proprio capitale umano.

18 Gli stessi operatori del progetto R.E.A.C.T. hanno dovuto acquisire nuove competenze digitali nell'ambito, ad esempio, dei giochi urbani per adattare l'offerta di attività alle restrizioni imposte (si veda il paragrafo 3.3).

È necessario far sì che la scuola diventi “ponte”, aprendosi all'esterno, diventando esperienza concreta e ricca di senso (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*). Solo l'azione congiunta di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo potrà permettere l'implementazione di un'offerta educativa arricchente e gratificante, a scuola ma anche nel tempo extra-scuola, che miri all'inclusione e alla riduzione delle disuguaglianze.

Affinché tutto questo avvenga, **è necessario favorire il protagonismo dei ragazzi e delle ragazze**. Come R.E.A.C.T. ci ha insegnato, se i giovani sono coinvolti attivamente nei loro processi educativi e formativi, diventano più consapevoli dei propri bisogni, maggiormente in grado di avanzare richieste e più responsabili. L'educazione è prima di tutto fare esperienza, pertanto sia la scuola sia l'extra-scuola devono mettere al centro i/le ragazzi/e e i loro bisogni, favorire il dialogo e la partecipazione attiva. In particolare sarebbe auspicabile che la scuola sperimentasse metodi alternativi alla lezione frontale, favorendo lo sviluppo delle competenze interpersonali e sfruttando le opportunità offerte dalla tecnologia per supportare nuovi modi di insegnare e apprendere.

Come ribadito anche dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC, Art.12), è di prioritaria importanza porre al centro delle politiche e delle decisioni pubbliche e private l'interesse di bambini e bambine, che devono essere coinvolti in modo partecipativo e assumere un ruolo da protagonista.

Per questo WeWorld è attiva da anni per promuovere un'educazione inclusiva e per prevenire e contrastare dispersione scolastica e povertà educativa sia attraverso progetti come R.E.A.C.T., che attraverso azioni di sensibilizzazione e advocacy su questi temi.

In particolare, tra le innovazioni proposte più recentemente ci sono **3 azioni concrete, che hanno l'obiettivo di rendere la scuola un luogo inclusivo, che tenga conto dei bisogni di tutte e tutti e non lasci indietro nessuno, aprendosi alle potenzialità della comunità educante.**

Le 3 proposte fanno parte di un più ampio spettro di interventi¹⁹ per la scuola che vorremmo. **Una scuola che garantisca un'educazione di qualità come diritto e strumento di emancipazione, preconditione per lo sviluppo umano, e che accompagni ragazze/i durante tutto il loro percorso di crescita, favorendo lo sviluppo di competenze cognitive e non cognitive.**

Nello spirito sperimentale del Fondo per il contrasto alla povertà educativa, infine WeWorld e tutti gli attori del progetto R.E.A.C.T. intendono condividere le esperienze positive e le buone pratiche emerse. Con ciò si vuole stimolare, nell'era post-Covid-19 e nella nuova stagione scolastica appena cominciata, riflessioni sul ruolo della scuola e sulla necessità di valorizzare le molteplicità di attori e di metodologie che concorrono all'educazione e alla crescita di bambini/e e ragazzi/e. L'obiettivo è sollecitare tutti i soggetti interessati e coinvolti in questa sfida al ripensamento dei processi educativi, in un'ottica che tenga conto prima di tutto dei bisogni della popolazione under 18. Affinché le risposte alle problematiche evidenziate dalla pandemia, e presenti da tempo nel nostro sistema scolastico, siano efficaci servirà sempre più il confronto tra tutti i soggetti della comunità educante per creare sinergie basate sul protagonismo e la partecipazione attiva degli stessi bambini/e e ragazzi/e. Maggiore sarà l'attenzione che daremo alle esigenze delle nuove generazioni, migliore sarà il futuro che saremo in grado di offrire loro e alla nostra società. La crisi che ci ha colpiti, e che stiamo ancora attraversando, può consegnare importanti spunti di riflessione e segnare finalmente un punto di svolta: gli insegnamenti che, seppur a caro prezzo, ne abbiamo tratto, possono stimolare il definitivo ripensamento del modo di accompagnare alla crescita ragazze e ragazzi, attraverso un modello di educazione che non lasci indietro nessuno e nessuna. Dalla crisi si può rinascere, mettendo a sistema nuove idee, principi e soluzioni che sta a noi concretizzare una volta per tutte.

¹⁹ Le altre proposte riguardano: la copertura dei servizi per l'infanzia al 60%, la rimodulazione degli orari di ingresso e di uscita da scuola, l'estensione del tempo pieno, il potenziamento dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza globale. Per approfondimenti: <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra>

3 PROPOSTE PER LA SCUOLA CHE VORREMMO



INTRODURRE LA FIGURA DI UN/UNA DIRIGENTE DEL “TEMPO EXTRA-SCUOLA”

incaricata del potenziamento e del coordinamento dell'offerta formativa e dell'organizzazione di attività extracurricolari, in collaborazione con il Terzo Settore. La proposta di inserire una figura specifica nasce dalla necessità di attribuire maggiore rilevanza e spazio di operatività all'extra-scuola, in collaborazione con la scuola stessa. Tale misura mira a colmare quella carenza di esperienze attive e relazionali, aggravata dalla pandemia e dai ripetuti lockdown, nell'ottica di porre al centro il superiore interesse di bambini/e e ragazzi/e (così come indicato dalla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, CRC) e delineare l'apprendimento come esperienza gratificante²⁰.



ESTENDERE L'OBLIGO DI ISTRUZIONE PASSANDO DALLA FASCIA 6-16 ANNI A 3-18 ANNI.

La proposta permette di garantire i benefici dell'educazione della prima infanzia a tutti i bambini/e, con conseguenze positive in termini di apprendimento e performance educative nel lungo periodo. Nella fascia 16-18 anni, la misura favorirebbe in particolare la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, consentendo inoltre di ridurre il fenomeno dei NEET (giovani che non studiano e non lavorano)²¹.



Rimodulare il calendario scolastico, con la RIDUZIONE DA TRE MESI DI VACANZE ESTIVE A DUE (in luglio e agosto), e l'inserimento di pause distribuite in maniera più uniforme e bilanciata durante l'anno

scolastico per recuperare il mese sottratto in estate e mantenere, dunque, il numero totale di 200 giorni di lezione. Ciò significherebbe garantire maggiore continuità didattica e relazionale, e quindi prevenire la perdita di competenze e l'abbandono scolastico, peraltro allineando il nostro paese ad altre esperienze europee²². Inoltre favorirebbe una relazione più continuativa tra scuola e comunità educante durante tutto l'anno.

²⁰ <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/policy-dirigente>

²¹ <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/policy-obbligo-istruzione>

²² <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/policy-calendario>

BIBLIOGRAFIA

Agasisti (2021), *Didattica a distanza, l'innovazione non s'improvvisa*, <https://www.lavoce.info/archives/89563/didattica-a-distanza-linnovazione-non-simprovvisa/>, accesso settembre 2021

AGCOM (2019), *Educare digitale*, <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>, accesso settembre 2021

Alleanza per l'infanzia (2020), *Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente*, <https://www.alleanzainfanzia.it/wp-content/uploads/2020/12/Investire-nell%E2%80%99infanzia-Rapporto-Alleanza-EducAzioni.pdf>, accesso settembre 2021

Censis (2021), *La scuola e i suoi esclusi*, <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>, accesso agosto 2021

Eurostat (2021a), *Early leavers from education and training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training, accesso agosto 2021

Eurostat (2021b), *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training, accesso agosto 2021

Fondazione Agnelli (2021), *La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia*, <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nellanno-scolastico-2020-21-una-fotografia/>, accesso agosto 2021

Fondazione Italia in Salute (2021), *Gli italiani e il Covid-19*, <https://formatresearch.com/2021/04/15/fondazione-italia-in-salute-gli-italiani-e-il-covid-19-impatto-socio-sanitario-comportamenti-e-atteggiamenti-verso-i-vaccini/>, accesso settembre 2021

Gavosto A., Romano B. (2021), *"Dalla pandemia la scuola italiana esce a pezzi"*, in Lavoce.info, <https://www.lavoce.info/archives/88665/dalla-pandemia-la-scuola-italiana-esce-a-pezzi/>, accesso agosto 2021

Il Sole 24 Ore (2021), *Il neuropsichiatra: "Il Covid è stato un detonatore, tra i ragazzi è boom di ricoveri"*, <https://www.ilssole24ore.com/art/il-neuropsichiatra-il-covid-e-stato-detonatore-i-ragazzi-e-boom-ricoveri-AEdWQOC>

Invalsi (2021), *I risultati delle prove INVALSI 2021*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>, accesso agosto 2021

Istat (2018), *Servizi per gli alunni con disabilità: barriere architettoniche*, <https://www.istat.it/it/files//2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>, accesso giugno 2021

Istat (2019), *Cittadini e ICT*, <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>, accesso settembre 2021

Istat (2020), *BES 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, <https://www.istat.it/it/files//2021/03/2.pdf>, accesso agosto 2021

Lavoce.info (2021), *Dad sul banco degli imputati*, <https://www.lavoce.info/archives/88679/dad-sul-banco-degli-imputati/>, accesso agosto 2021

OECD (2020), *Public spending on education (indicator)*, <https://data.oecd.org/eduresource/publicspending-on-education.htm>, accesso agosto 2021

WeWorld (2021a), *La scuola che vorremmo: Estendere l'obbligo di istruzione dai 6-16 anni ai 3-18 anni*, <https://www.weworld.it/en/what-we-do/publications/policy-obbligo-istruzione>

WeWorld (2021), *La scuola che vorremmo: Dirigente del tempo extra-scuola: una proposta di sperimentazione*, <https://www.weworld.it/en/what-we-do/publications/policy-dirigente>

WeWorld (2021), *La scuola che verrà*, https://back.weworld.it/uploads/2021/06/Analysis_Report_13.pdf



WeWorld è un'organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne e bambini in 25 Paesi, compresa l'Italia.

WeWorld lavora in **170 progetti** raggiungendo oltre **10,5 milioni di beneficiari diretti** e **71,8 milioni di beneficiari indiretti**.

È attiva in **Italia, Siria, Libano, Palestina, Libia, Tunisia, Burkina Faso, Benin, Burundi, Kenya, Tanzania, Mozambico, Mali, Niger, Bolivia, Brasile, Nicaragua, Guatemala, Haiti, Cuba, Perù, India, Nepal, Tailandia, Cambogia.**

Bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità sono i protagonisti dei progetti e delle campagne di WeWorld 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.

WeWorld è membro di ChildFund Alliance, un network globale formato da 12 organizzazioni incentrato sui bambini che opera in più di 60 paesi per aiutare quasi 16 milioni di bambini/e e famiglie in tutto il mondo. I membri dell'Alleanza lavorano per garantire i diritti di bambini/e, porre fine alla violenza e allo sfruttamento e superare la povertà e le condizioni di fondo che impediscono ai bambini di raggiungere il loro pieno potenziale.

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, bambine 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.

WEWORLD-GVC

VIA SERIO 6,
20139 MILANO - IT
T. +39 02 55231193
F. +39 02 56816484

VIA BARACCA 3,
40133 BOLOGNA - IT
T. +39 051 585604
F. +39 051 582225

www.weworld.it

ISBN 978-88-32154-09-2



9 788832 154092