

Giovani investimenti in Rete

In collaborazione con

CREARE Comitato Educativo e Ricercatori Educativi

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TORINO



Istituto Comprensivo
"REGIO PARCO"



I.I.S. BODONI-PARAVIA



COMITATO PROMOTORE

S-NODI

Gabriele Nigro



Esperimenti di condivisione
e co-progettazione fra scuola
ed extra-scuola nella lotta
alla dispersione scolastica

Con il sostegno di
**Fondazione
CRT**







Giovani investimenti in Rete

Esperimenti di condivisione e co-progettazione
fra scuola ed extra-scuola nella lotta alla
dispersione scolastica

Con il sostegno di



© 2016 ASAI Associazione di Animazione Interculturale

In base alle leggi sull'editoria, senza previo consenso scritto di ASAI ogni riproduzione di quest'opera anche parziale e con qualsiasi mezzo realizzata è illegale e vietata.

Titolo originale del progetto: **GIOVANI INVESTIMENTI IN RETE**: Ricerca-azione per la realizzazione di servizi di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica

Con il sostegno di:

- Fondazione CRT
- Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro

Hanno collaborato alla realizzazione del progetto:

- Bettinelli Gloria, ASAI
- Chiaraviglio Lorenzo, ASAI
- Conte Giulia, ASAI
- D'Agostino Riccardo, ASAI
- Fiandaca Antonio, ASAI
- Gargano Paola, ASAI
- La Torre Francesca, ASAI
- Maniscalco Fabrizio, ASAI
- Mastrocola Luca, ASAI
- Muglioni Ingrid, ASAI
- Chiesa Domenico, CIDI
- Ciampolini Tiziana, Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro
- Marchisio Marina, Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro
- Viano Cristina, Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro
- Zumbo Anna, Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro
- Petrova Ludmilla, CREARE Foundation
- Bertolino Cristina, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino
- Cerruti Tanja, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino
- Porcellana Valentina, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino
- Zanini Roberta Clara, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino
- Mascali Concetta, Dirigente Scolastica I.C. Regio Parco
- Mosca Anna Maria, docente e referente del progetto per la classe III P della Scuola Verga (I.C. R.Parco) e tutti gli insegnanti coinvolti
- Garrone Elena Maria, Dirigente Scolastica IIS Bodoni Paravia
- Mecca Marino, docente e referente del progetto per la I BT dell'IIS Bodoni Paravia e tutti gli insegnanti coinvolti

Hanno altresì partecipato agli incontri di progetto:

- Pietro Rapisarda, Dirigente Scolastico IPS J. B. Beccari
- Nunzia Del Vento, Dirigente Scuola Gabelli ed ex coordinatrice della Commissione 3 della Circostrizione VI della Città di Torino

Traduzione dall'inglese di alcuni testi a cura di: Antonio Fiandaca, ASAI

Immagine di copertina e nei testi di proprietà di ASAI Associazione di Animazione Interculturale (Mostra THAT'S ASAI, riprese delle attività con i giovani)

Finito di stampare: Ottobre 2016

Grafica a cura di: TrePuntoZero

Contatti:

www.asai.it

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

<https://twitter.com/asaitorino>

Giovani investimenti in Rete

Esperimenti di condivisione e co-progettazione fra scuola ed extra-scuola nella lotta alla dispersione scolastica

Indice

Premessa – La Fondazione CRT per il progetto “Giovani Investimenti in Rete”

Gli enti che hanno collaborato alla realizzazione del progetto

1. Il progetto Giovani Investimenti in Rete: obiettivi, metodi, struttura
Paola Gargano
2. Il ruolo del Comitato Promotore S-NODI e il Programma Azioni di Sistema
Anna Zumbo
3. Il Value Based Approach e la valutazione-valorizzazione del progetto Giovani Investimenti in Rete: strumenti e risultati
Ludmilla Petrova
4. Autonomia delle istituzioni scolastiche e reti di scuole tra normativa passata e prospettive future
Cristina Bertolino
5. Unione Europea e istruzione: le “spinte” sul sistema nazionale con particolare riferimento al tema della lotta all'abbandono scolastico precoce attraverso la collaborazione fra scuola ed extra-scuola
Tanja Cerruti
6. Pratiche di condivisione fra scuola, comunità e territorio: note etnografiche e riflessioni antropologiche
Roberta Clara Zanini

Postfazione

La cooperazione tra gli insegnanti e gli educatori per prevenire la dispersione scolastica

Domenico Chiesa

La Fondazione CRT per il progetto “Giovani Investimenti in Rete”

Quand'è che un ragazzo decide di abbandonare gli studi, lasciando prematuramente la scuola? Non è una scelta repentina, al contrario, è frutto di un lento e progressivo percorso di allontanamento, fatto di insuccessi, di demotivazione e scarsa fiducia. Spesso di necessità. L'abbandono scolastico è un fenomeno preoccupante, perché riguarda i giovani, cioè il futuro: la Fondazione CRT - che ha come mission la crescita sociale e culturale del territorio e che da sempre investe progettualità e risorse sui giovani, il capitale umano di domani - affronta la sfida della marcia verso l'obiettivo di una riduzione dell'abbandono scolastico stabilito dall'Unione Europea per il 2020, prioritario nelle politiche educative europee e nazionali. Prevenzione, intervento, orientamento scolastico, cooperazione intersettoriale sono gli strumenti con cui combattere l'abbandono scolastico.

È con tale spirito che la Fondazione CRT ha finanziato e reso possibile il progetto “Giovani investimenti in rete”, coordinato da ASAI – Associazione Animazione Interculturale, riconoscendo all'iniziativa elementi in linea con la propria filosofia: la sua capacità di mettere in rete forze e sinergie esistenti, coinvolgendo gli istituti scolastici e le famiglie; l'attenzione alle periferie; l'impegno nel costruire condizioni che consentono l'espressione dei “talenti” dei ragazzi a rischio di dispersione scolastica; la logica di reciprocità del progetto, secondo la quale chi riceve sostegno scolastico restituisce mettendosi in gioco in azioni di cittadinanza attiva; il consolidamento e rafforzamento del senso di comunità; l'ambizione di proporre un modello d'integrazione pubblico-privato replicabile, come testimonia la presente pubblicazione, frutto dell'attività di monitoraggio dell'efficacia e dell'impatto delle sperimentazioni condotte.

La Fondazione CRT è un ente privato non profit che da 25 anni interviene a sostegno dello sviluppo economico e sociale di Piemonte e Valle d'Aosta, recependo le esigenze del territorio e affiancandosi all'evoluzione della società: lo fa operando con erogazioni dirette, con progettualità proprie e con modalità d'investimento innovative, proiettate a un ritorno nel medio-lungo termine, privilegiando sinergie e reti con i protagonisti del territorio. Da sempre investe sulla formazione, sull'istruzione, sulla ricerca, nella convinzione che rivestano un ruolo di “volano” sociale, economico, culturale. I giovani, le scuole, le famiglie - motore del Paese - sono destinatari prioritari delle risorse e dell'impegno della Fondazione.



Gli enti che hanno collaborato alla realizzazione del progetto

ASAI - Associazione di Animazione Interculturale è un'associazione di volontariato presente a Torino dal 1995. Propone iniziative educative e culturali rivolte a bambini, giovani e adulti in diversi luoghi della città. Ogni anno coinvolge più di 600 volontari in azioni concrete e dirette a una migliore convivenza nel tessuto urbano, dedicando particolare attenzione agli adolescenti e alle seconde generazioni e proponendo loro attività aggregative e formative basate sulla metodologia cooperativa, favorendo lo sviluppo della capacità di ascolto, negoziazione e partecipazione dei ragazzi. I numerosi volontari, esempio significativo di impegno civile, sono la forza e il motore dell'associazione.

ASAI concentra i suoi sforzi nei quartieri più vulnerabili di Torino e si rivolge in particolare a minori e famiglie che vivono in situazione di rischio ed esclusione sociale. Un continuo percorso di riflessione permette di affinare le risposte ai diversi bisogni del fenomeno migratorio in continuo mutamento. Le attività dei centri aggregativi sono sempre più inserite in un progetto educativo di rete che coinvolge famiglie, scuole, servizi sociali e associazioni di territorio.

Il Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro (S-NODI) è un ente strumentale di Caritas che si occupa di innovazione degli interventi di lotta alla povertà. È parte del programma nazionale di Caritas Italiana "Azioni di sistema contro la povertà" e deriva dall'esperienza dell'Osservatorio delle Povertà e delle Risorse di Caritas Torino.

S-NODI intende promuovere iniziative che rendano concreto e visibile il concetto di sussidiarietà e coesione sociale; accelerare azioni collettive e sistematiche che rispondano in modo efficace ai bisogni delle persone più svantaggiate; facilitare il cambiamento nelle pratiche e nelle politiche ordinarie di intervento contro la povertà. A questo scopo, individua iniziative innovative contro la povertà nate dalle comunità locali e ne accompagna la crescita, facilitando l'aggregazione di soggetti diversi, offrendo opportunità formative attraverso la Scuola S-NODI, realizza percorsi di valutazione del potenziale di crescita, sviluppando networking locale, nazionale e internazionale.

CREARE Foundation (Centre for Research in Arts and Economics), fondato da economisti della cultura dell'Università di Rotterdam, ha come mission il progresso nella ricerca e nella formazione in Economia Culturale a livello internazionale, po-



nendo in primo piano l'osservazione delle interazioni tra i processi economici, sociali e culturali.

CREARE svolge attività di ricerca e formazione (corsi, seminari, summer schools) coinvolgendo un network di studenti, docenti, imprenditori, decisori e professionisti in ambito culturale in oltre 50 Paesi.

Svolge valutazioni di impatto sociale e culturale di progetti attraverso il "Value Based Approach", metodo innovativo di valutazione/valorizzazione dell'impatto culturale volto ad accompagnare lo sviluppo strategico degli stessi progetti e a rilevare la qualità del cambiamento da essi generato nelle pratiche e nelle politiche.

Il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino opera nell'ambito delle scienze umane, considerate sotto l'aspetto della indagine e della riflessione filosofica, pedagogica, formativa, comunicativa e sociale.

L'attività del Dipartimento si sviluppa su tre assi principali di studio e di ricerca:

- ◆ Analisi delle diverse discipline filosofiche, teoriche (negli aspetti puri e applicati), e storiche (della filosofia e della scienza);
- ◆ Analisi delle scienze dell'educazione, per le tematiche scolastiche ed extrascolastiche (inclusi teoria e storia dei processi educativi e formativi, formazione degli insegnanti, interculturalità, interventi sulla diversità, educazione e processi di socializzazione, apprendimento multimediale, formazione in età adulta) nonché delle metodologie di ricerca didattica e sperimentale;
- ◆ Analisi relativa alla comunicazione, dal punto di vista semiologico e sociologico.

L'Istituto Comprensivo Regio Parco, costituito nell'anno scolastico 2009/2010 si trova nella Circostrizione 7 e comprende sette scuole dei tre ordini di grado d'istruzione: conta 41 classi e circa 1000 alunni.

L'I.C. è inserito in un territorio variegato, che presenta contemporaneamente aspetti di realtà moderne e ben curate e aspetti di disagio socio economico e culturale gravitanti soprattutto intorno all'area del grande mercato all'aperto di "Porta Palazzo". La presenza di un'utenza fortemente multiculturale (più di 30 le etnie presenti) ha condizionato la formazione degli insegnanti, contribuendo ad una preparazione didattica e metodologica particolarmente attenta all'accoglienza e ad un insegnamento che valorizza le diversità. Molti insegnanti hanno una preparazione nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e in generale si può parlare di una grande sensibilità all'insegnamento delle discipline in chiave interculturale e di una ricerca di quegli aspetti trasversali all'apprendimento che potenziano le abilità co-

gnitive e migliorano il metodo di studio (es.formazione metodo Feuerstein, formazione "Cooperative learning").

I.I.S. Bodoni Paravia. L'Istituto "Giambattista Bodoni" per le Arti grafiche e fotografiche inizia la sua attività nel 1949 presso la sede dell'Istituto Professionale "G. Vigliardi Paravia" in via del Carmine a Torino; la prima scuola in Italia del settore e rimane l'unico Istituto statale di questo genere fino alla metà degli anni Ottanta. Nel 1983 la scuola modifica i suoi programmi di insegnamento per il settore grafico nell'ambito del progetto sperimentale denominato TEMT (Tecnografia, Editoria Multimediale, Telematica).

L'Istituto Giuseppe Vigliardi-Paravia viene inaugurato il 12 aprile 1902 su iniziativa di un comitato di imprenditori del settore grafico editoriale per celebrare il quinto centenario della nascita di Giovanni Gutenberg. I corsi di fotografia iniziano nel 1932 con l'assorbimento della Regia Scuola Teofilo Rossi di Montelera nella struttura dell'Istituto G. Vigliardi Paravia.

Nel 1953 la scuola diventa Scuola Tecnica di Arti Grafiche e Fotografiche Giuseppe Vigliardi Paravia e, nel 1962 Istituto Professionale di Stato per le Arti Grafiche e Fotografiche.

Dal 1997 l'I.P.S.I.A. G. Vigliardi Paravia viene accorpato all'I.T.I.S. Bodoni di Torino. Dal 2001 le due scuole hanno sede nello stesso edificio, in Via Ponchielli 56 a Torino, e dopo la Riforma Gelmini del 2009 l'I.I.S. "Bodoni Paravia" comprende un Istituto Tecnico in "Grafica e Comunicazione" e un Istituto Professionale per le produzioni industriali ed artigianali nei settori della grafica, della fotografia e della produzione audiovisiva.



Il progetto **Giovani Investimenti in Rete**: obiettivi, metodi, struttura

A cura Paola Gargano - ASAI Associazione di Animazione Interculturale

SOMMARIO:

1. Premessa. – 2. La genesi del progetto. – 3. Una metodologia di lavoro innovativa. – 4. Le prime fasi di progetto. – 5. Le attività rivolte ai giovani

1. Premessa

Il progetto **Giovani Investimenti in Rete**, realizzato grazie al contributo della Fondazione CRT e al co-finanziamento del Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro, ha inteso promuovere una ricerca-azione sul tema della dispersione scolastica.

Dall'analisi di contesto emerge infatti in modo evidente come il fenomeno sia tutt'altro che superato. Nonostante i miglioramenti ottenuti in questi anni (la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale è scesa dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014¹, raggiungendo così l'obiettivo nazionale fissato al 16%), l'Italia risulta essere ancora distante dall'obiettivo europeo previsto entro il 2020 del 10%.

Questi dati trovano riscontro nella realtà quotidiana nella quale ASAI opera da oltre 20 anni dalla quale emerge sempre più il bisogno di percorsi educativi ed attività di sostegno scolastico per bambini, preadolescenti ed adolescenti.

Proprio sulla base dell'esperienza e tenuto conto dei forti legami con le realtà del territorio che si occupano di educazione, negli ultimi anni, stimolati dalla necessità di operare sempre di più in rete, sono state avviate alcune collaborazioni con altri attori, promuovendo sinergie e sviluppi progettuali particolarmente significativi, di cui **Giovani Investimenti in Rete** rappresenta uno degli esempi più emblematici.

2. La genesi del progetto

Giovani Investimenti in Rete trova in suoi fondamenti nell'azione **Giovani Investimenti**, già realizzata da ASAI con il contributo del Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro, soggetto promosso e sostenuto da Caritas Italiana nell'ambito delle azioni di sistema anti crisi. Il Comitato S-NODI ha rappresentato infatti il contesto nel quale ASAI (capofila del presente progetto) e i soggetti coinvolti nella realizzazione (Università di Torino - Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Create Foundation) hanno cominciato a collaborare mettendo in rete le loro competenze.

Già nell'ambito del progetto **Giovani Investimenti** è stata avviata una prima sperimentazione di sostegno scolastico realizzato in un'ottica di sistema, non limitata alla mera erogazione di un servizio ma alla **costruzione di processi**, il cui obiettivo principale era la **capacitazione delle persone** a partire da opportunità costruite nei contesti.

¹ Collana "I Quaderni di Eurydice" - "La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione: strategie, politiche e misure 2016"

Questa prima esperienza si è concretizzata in un'azione di supporto offerta ai ragazzi e alle loro famiglie in una fase particolarmente delicata del percorso formativo di un adolescente, nonchè veicolo attraverso il quale intercettare in maniera più ampia e diffusa fragilità individuali e familiari da accogliere e sostenere nella logica della reciprocità.

Il desiderio di dare continuità ad un percorso già avviato, ha portato dunque alla progettazione di **Giovani Investimenti in Rete** al fine di strutturare una **azione di sistema integrata** nella quale coinvolgere attivamente in *primis* le istituzioni scolastiche nonchè i diversi attori del territorio.

Il progetto inoltre si è caratterizzato per una consistente **ambizione di scientificità**, affiancando agli interventi educativi un'azione di ricerca finalizzata alla costruzione di modelli di intervento empiricamente sperimentati e scientificamente suffragati in termini di efficacia e di requisiti di replicabilità.

Per la realizzazione del progetto, ASAI ha potuto contare sulla collaborazione del **Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino** per la realizzazione di un'indagine di carattere scientifico sia da un punto di vista antropologico che giuridico; inoltre il progetto è stato supportato da **Creare Foundation** e dal **Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro** per quanto riguarda il monitoraggio e la valutazione dell'intervento.

Il progetto si è sviluppato nelle circoscrizioni VI e VII della Città di Torino, con l'obiettivo di strutturare un intervento su più livelli, favorendo interconnessioni territoriali e modalità di confronto per poter addivenire alla modellizzazione di uno o più percorsi di prevenzione della dispersione scolastica, andando così ad incidere in modo concreto e positivo sul fenomeno dei tassi di abbandono scolastico.

La progettualità ha inteso dunque sperimentare interventi di **sostegno scolastico** per le **scuole secondarie di I e II grado**, affiancando **attività artistiche ed espressive** per favorire l'acquisizione di competenze complementari. Inoltre, a seguito di un percorso **di co-progettazione con alcuni istituti scolastici** sono stati realizzati alcuni **interventi specifici in due classi** (una classe di 3° media e una classe di 1° superiore), condividendo metodologie, modalità di intervento e di interazione fra il mondo della scuola e dell'extrascuola.

La ricerca a livello antropologico e giuridico, nonchè il processo di monitoraggio e valutazione del progetto, hanno rappresentato gli elementi essenziali per addivenire alla definizione di un modello sperimentabile e replicabile in altri contesti.

Il progetto nel suo complesso si è sviluppato attraverso alcuni punti cardine: includere nei percorsi di istruzione un **approccio educativo**, rafforzare la **comunità educante**, promuovere il **protagonismo giovanile**, **valorizzare le realtà periferiche** urbane quali punti di forza e di slancio per la promozione di interventi innovativi e di sistema.

3. Una metodologia di lavoro innovativa

L'approccio educativo di ASAI nasce dall'esperienza, oramai ventennale, in azioni di coinvolgimento, supporto e accompagnamento di minori (bambini, preadolescenti ed adolescenti) nei loro percorsi di crescita.

ASAI da sempre svolge un lavoro di affiancamento e di supporto per sostenere bambini e giovani nei propri percorsi scolastici e personali, strutturando attività in orario extrascolastico. L'approccio parte dal presupposto che, per strutturare un percorso educativo efficace, occorra guardare all'interezza della persona e del contesto sociale, creando occasioni di crescita e di accompagnamento nelle diverse fasi della vita. Per questo motivo le numerose attività proposte dall'ASAI (doposcuola, laboratori, corsi di L2 per stranieri) sono interconnesse l'una all'altra andando così a definire un percorso didattico funzionale alle esigenze di ciascun bambino-a o ragazzo-a coinvolto. Una delle principali attività dell'ASAI è proprio il sostegno scolastico, vissuto come un luogo per crescere, apprendere, incontrarsi. L'intervento proposto è un **processo educativo integrato**, che associa attività tradizionali quali lo studio assistito, a progetti educativi, aggregativi, artistici e di prevenzione, con l'obiettivo di creare una forte relazione tra i giovani diversificando le occasioni di incontro e scambio (soprattutto per preadolescenti). Il sostegno scolastico dunque non è mai solamente finalizzato all'accompagnamento allo studio, ma si struttura sempre in due momenti: una prima parte dedicata alle attività didattiche, e una seconda parte finalizzata esclusivamente ad attività ludiche e creative essenziali per garantire l'aggancio dei ragazzi e dei bambini e per stimolare le capacità di relazione e le dinamiche interpersonali fra pari e a livello intergenerazionale.

Negli ultimi anni, sulla base delle trasformazioni sociali e territoriali che si sono andate a creare, L'ASAI ha dovuto riadattare la propria modalità di intervento, innescando in *primis* processi di cambiamento nelle relazioni con gli istituti scolastici dei territori sui quali operava in un'ottica di co-progettazione. Ciò in considerazione del fatto che, a differenza di quanto avveniva precedentemente, dove scuola ed extrascuola lavoravano in modo settoriale sulla base delle tempistiche (orario scolastico ed extrascolastico) con pochi punti di contatto, oggi la modalità di azione, per poter essere efficace, necessita di una sinergia più forte fra queste due realtà.

Per questo motivo, nell'ambito del progetto **Giovani Investimenti in Rete**, a partire dal mese di marzo 2015 sono stati organizzati 5 focus con alcuni Presidi dei territori coinvolti ed esperti del tema (23 marzo 2015 - 27 aprile 2015 - 18 maggio 2015 - 25 gennaio 2016 - 15 aprile 2016) al fine di condividere le linee di progetto. Fin da subito, analizzando i contesti e le specifiche esigenze, è emersa la necessità di ragionare insieme sullo sviluppo di una progettualità comune che potesse rappresentare una vera e propria sperimentazione di co-progettazione fra scuola ed extrascuola.

L'obiettivo cardine del progetto si è immediatamente presentato, dunque, come la creazione di una rete di scuole e di soggetti appartenenti al contesto extrascolastico in grado di andare oltre la singola esperienza laboratoriale e capace di divenire un contesto stabile all'interno del quale condividere temi, metodi, strategie e pratiche efficaci di ricerca-azione sul territorio.



Sulla base di questa forte spinta, ASAI ha deciso di avviare alcune sperimentazioni nell'ambito dei confini progettuali che potessero da un lato rispondere alle esigenze degli istituti ed al contempo essere coerenti con l'impianto progettuale, ampliando il più possibile i soggetti coinvolti nel percorso di crescita educativa dei ragazzi (famiglie, scuola, territorio), realizzando due percorsi paralleli in due classi (il primo presso una classe 3° della scuola secondaria di I grado Verga; il secondo presso una classe 1° dell'IIS Bodoni Paravia), promuovendo la relazione educativa nella scuola, favorendo il coinvolgimento degli insegnanti e al contempo promuovendo il protagonismo dei giovani.

4. Le prime fasi del progetto

Le prime fasi di progetto sono state dedicate all'individuazione degli istituti scolastici dei territori di riferimento con cui era maggiormente necessario prevedere una collaborazione, i quali sono stati invitati a partecipare ai focus di discussione.

La partecipazione dei ragazzi e delle ragazze alle attività dei centri ASAI di Via Genè 12 (Circoscrizione VII) e Via Baltea 3 (Circoscrizione VI) è avvenuta per la maggior parte in modo spontaneo (iscrizione diretta da parte dei ragazzi stessi o da parte delle famiglie); inoltre alcuni sono stati segnalati dai servizi sociali e dalle scuole evidenziando in questo modo una forte sinergia con i servizi del territorio.

L'affluenza nel complesso è stata particolarmente elevata; pertanto non è stato necessario predisporre una campagna di comunicazione per le iscrizioni, concentrando le attività di comunicazione per la diffusione delle attività e dei risultati delle medesime. In particolare, ampia visibilità al progetto è stata data mediante la predisposizione di una pagina dedicata sul sito dell'ASAI <http://www.asai.it/cosa-facciamo/scuola?id=290:giovani-investimenti>

La logica dell'intervento inizialmente era funzionale all'accompagnamento dei ragazzi nella fase di transizione dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. Peraltro, al fine di garantire un intervento più efficace e offrire pari opportunità a tutti, il progetto ha coinvolto un range più ampio di fasce di età rispetto a quanto inizialmente previsto, lavorando così in via preventiva fin dai primi anni delle scuole medie e supportando una fascia più ampia di età nelle superiori tenendo conto dell'elevato tasso di bocciature nel biennio.

All'inizio del percorso, tutti i ragazzi e le loro famiglie hanno stipulato un patto formativo: momento in cui tra famiglia e associazione si stabilisce un "patto educativo" nel quale

vengono definiti gli obiettivi del percorso, strumento indispensabile per ottenere migliori risultati e per mantenere un dialogo costante fra le parti nel corso dell'anno scolastico.

Il progetto si è dunque strutturato in più attività interconnesse fra di loro, in particolare:

- 📌 Sostegno scolastico e orientamento per ragazzi delle scuole secondarie di I grado
- 📌 Sostegno scolastico per ragazzi delle scuole secondarie di II grado
- 📌 Cantiere artistico
- 📌 Sperimentare la co-progettazione fra scuola ed extrascuola:
 - Una classe difficile? Sperimentazione al IIS Bodoni Paravia
 - "Il sogno per il futuro" – Sperimentazione presso la Scuola secondaria di I grado plesso Verga (I.C. Regio Parco)

Segue descrizione dettagliata per ciascuna azione promossa.

5. Le attività rivolte ai giovani

Sostegno scolastico e orientamento per ragazzi delle scuole secondarie di I grado

Il sostegno scolastico rappresenta uno spazio essenziale per favorire lo sviluppo e la crescita dei ragazzi, soprattutto quando pensiamo ad un'utenza particolarmente svantaggiata. Molto spesso le famiglie non sono in grado o non possono supportare i propri figli nella gestione dei compiti e delle richieste scolastiche, ponendo in seria difficoltà i propri figli. Avere a disposizione uno spazio aperto, sicuro e positivo a cui poter affidare i propri figli nelle ore pomeridiane, costituisce un elemento molto importante per determinare il benessere e la qualità della vita delle persone che abitano il quartiere.

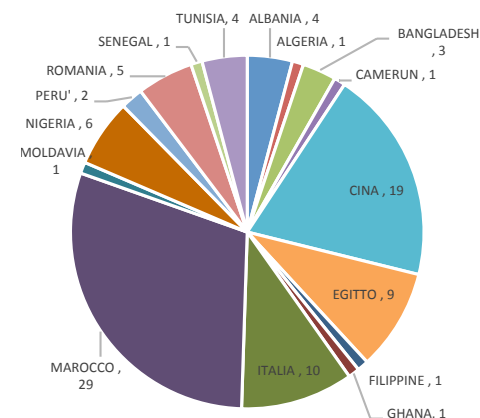
Il Centro ASAI di Via Genè n. 12 diventa dunque un punto di riferimento per la collettività, luogo di aggancio per i giovani e per le loro famiglie che trovano spazi di dialogo, confronto e opportunità formative (quali ad esempio i corsi di L2 per stranieri).

L'attività di sostegno scolastico si è strutturata in tre pomeriggi alla settimana (lunedì, martedì e venerdì) per circa 3 ore ciascuno, coinvolgendo 98 studenti di cui il 58% maschi e 42% femmine. Il Centro peraltro è aperto tutti i giorni strutturando attività laboratoriali interconnesse con il doposcuola e con le altre attività di socializzazione per i giovani.

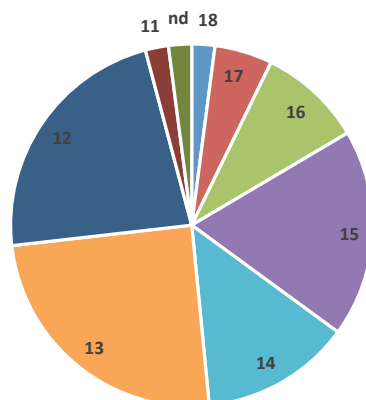


La maggior parte dei ragazzi provengono dalla scuola secondaria di I grado (76 ragazzi). Poichè peraltro sul territorio mancavano punti di sostegno per i ragazzi delle scuole superiori, si è deciso di ampliare il sostegno scolastico anche per un gruppo di ragazzi del biennio delle scuole superiori (22 ragazzi), già precedentemente seguiti nel corso delle scuole medie in orario extrascolastico. Qui di seguito si riportano alcuni grafici relativi alle nazionalità e alle età dei ragazzi coinvolti.

● Nazionalità



● Età



I ragazzi provengono da 29 istituti scolastici del territorio (di cui il 41% di I grado e il 59% di II grado), elemento che denota la capacità del centro di rispondere al bisogno di un territorio vasto.



Una particolare attenzione è stata dedicata ai ragazzi frequentanti la 3° media, tenuto conto della criticità del passaggio fra la scuola di I grado e di II grado.

È noto infatti come il passaggio rappresenti uno dei maggiori fattori di incidenza sul fenomeno della dispersione scolastica. Per loro, oltre al sostegno scolastico, è stato organizzato un percorso di orientamento scolastico al fine di favorire la scelta corretta per il proprio percorso onde evitare scelte affrettate dovute a indicazioni sommarie o sollecitazioni familiari, che spesso non coincidono con le reali aspettative e/o capacità della persona.

I risultati sono stati particolarmente soddisfacenti: il **94% dei ragazzi sono stati promossi** a fine anno scolastico.

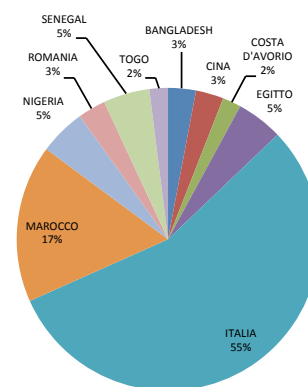
Sostegno scolastico per ragazzi delle scuole secondarie di II grado

Il periodo corrispondente al biennio delle scuole superiori rappresenta uno degli scogli principali per conquistare il diploma.

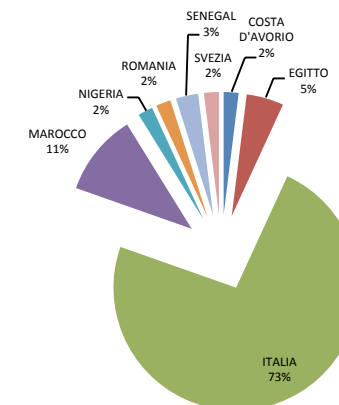
Per questo motivo **Giovani investimenti in rete** ha voluto dedicare agli studenti delle superiori una specifica azione di progetto per avviare un sostegno scolastico ed attività complementari presso il Centro ASAI di Via Baltea 3 a Torino. Come sopra accennato la fascia di età si è necessariamente ampliata (da 14-16 a 14-18) tenuto conto del fatto che molti sono ripetenti e necessitano comunque di un sostegno per evitare di disperdersi nel proprio percorso scolastico.

Le attività hanno coinvolto 63 persone di cui il 46% maschi e 54% femmine. Il Centro è aperto due volte alla settimana, il lunedì e giovedì per 4 ore durante le quali, ad attività di supporto allo studio svolte in piccoli gruppi omogenei supportati da un tutor o da un volontario competente, si sono affiancate proposte aggregative volte alla costruzione del senso di appartenenza al gruppo, al luogo e al quartiere in cui i ragazzi e le ragazze vivono e/o frequentano per varie ragioni. Attraverso anche piccole azioni di cura reciproca (preparare la merenda per gli altri, rispettare i tempi altrui, gli spazi e le persone che li condividono) si è incentivata la costruzione di relazioni positive fra i pari e con persone ruoli differenti, nella prospettiva di non essere meri fruitori o beneficiari di un servizio, ma di poter partecipare in prima persona all'organizzazione delle attività proposte, promuovendo l'autonomia personale e il benessere collettivo.

● Nazionalità



● Cittadinanza



Il gruppo è risultato fortemente eterogeneo sia per nazionalità che per provenienza scolastica (i ragazzi provengono da 22 istituti differenti del territorio torinese), il che denota la capacità di offrire un servizio in grado di rispondere ad un territorio ampio e al contempo conferma la scarsità di spazi dedicati al sostegno scolastico per i ragazzi delle scuole secondarie di II grado.

A fine anno i risultati sono stati particolarmente soddisfacenti: il 73% dei ragazzi seguiti presso il centro di Via Baltea è stato promosso, il 17% rimandato a settembre e solamente il 10% ha subito una bocciatura.

Il Centro di via Baltea è diventato nel corso del progetto luogo di incontro e confronto anche per i ragazzi coinvolti nel percorso laboratoriale dell'IIS Bodoni Paravia: a partire dalla seconda metà dell'anno scolastico, tutti i mercoledì pomeriggio i ragazzi si sono ritrovati per tradurre in pratica la realizzazione dei set fotografici progettati in orario scolastico. In uno spazio di creatività e condivisione come il salone dei Laboratori di Barriera, coinvolgendo attivamente anche le risorse presenti sul posto (il cestaio, il falegname, ecc.), i ragazzi hanno avuto l'opportunità di proseguire ed approfondire le tematiche affrontate nel corso del laboratorio scolastico con i tempi distesi dell'extra-scuola, sporcandosi letteralmente le mani per il raggiungimento di un risultato condiviso.



Il cantiere artistico

Per favorire il processo di integrazione, orientamento e accompagnamento dei giovani nel loro percorso il progetto, accanto ai momenti di sostegno allo studio, sono state organizzate attività di carattere artistico ed espressivo volte a favorire la conoscenza e lo sviluppo di abilità.

Il connubio fra attività didattiche e creative risulta particolarmente efficace per favorire l'apprendimento, l'interazione fra pari e lo sviluppo di capacità relazionali.

In particolare sono state organizzate le seguenti attività:

■ **LABORATORIO DI FOTOGRAFIA "BARRIERA APRE LE PORTE"** che ha coinvolto 12 adolescenti e aperto alle famiglie ed alla cittadinanza in generale per favorire il processo

di reciproca conoscenza e integrazione. Il laboratorio si è collegato altresì all'iniziativa Barriera è casa <https://www.facebook.com/barrieraecasa/>

■ **LABORATORIO DI HIP HOP** in Via Baltea che ha coinvolto 15 ragazzi e ragazze;

■ Il lavoro del collettivo interculturale di giovani musicisti **BARRIERA REPUBLIC** composto da 20 giovani per sperimentare suoni e musiche del mondo.

Sperimentare la co-progettazione fra scuola ed extrascuola

Giovani Investimenti in Rete ha rappresentato un'occasione per poter avviare una collaborazione proficua fra istituti scolastici e l'ASAI in termini di co-progettazione degli interventi. L'organizzazione di focus di discussione ha portato a pensare a soluzioni innovative per favorire il dialogo fra scuola ed extrascuola, con l'obiettivo di migliorare la scuola e la vita di chi la partecipa (studenti e docenti).

Si riportano qui di seguito alcuni spunti emersi nel corso delle riunioni:

Occorre modificare l'idea di scuola: la scuola non è un ostacolo da superare, ma è lo strumento per costruire le scale per chi non le ha.

La dispersione è l'effetto di un problema, non il problema.

Beneficiari degli interventi non devono essere solo gli studenti ma anche gli insegnanti.

I ragazzi devono essere coinvolti e diventare protagonisti del processo.

Deve cambiare l'atteggiamento dell'insegnante per poter affrontare le situazioni complesse.

Bisogna dare fiducia agli insegnanti.

Occorre fare delle azioni che sfiorino il confine e che entrino dentro la scuola.

Sulla base delle riflessioni emerse, ASAI ha deciso di ampliare la proposta progettuale includendo due percorsi sperimentali (la prima presso la scuola secondaria di I grado Verga - I.C. R. Parco, e la seconda presso l'Istituto Bodoni Paravia) al fine di realizzare un'azione educativa integrata fra il mondo scolastico ed extrascolastico, con l'obiettivo di costruire un modello di pratica.

Una classe difficile? Sperimentazione al IIS Bodoni Paravia

L'IIS Bodoni Paravia si è dimostrato fin da subito particolarmente interessato ad avviare una sperimentazione in una delle proprie classi, soprattutto in considerazione delle problematiche comportamentali presenti in alcune di esse e all'aumento consequenziale delle sospensioni.

Nel mese di giugno sono stati realizzati i primi incontri con i docenti per la presentazione del progetto e per la condivisione degli obiettivi con gli insegnanti nella classe individuata, la 1° BT composta da 24 ragazzi e ragazze; le attività sono iniziate il 2 Ottobre 2015.

L'obiettivo iniziale dell'intervento era quello di lavorare sulle relazioni all'interno della classe al fine di formare un gruppo omogeneo, cercando di superare le divisioni naturali dovute al fatto che essendo in prima superiore tutti erano all'inizio di un percorso e non si conoscevano fra di loro.

Già nei primi mesi dell'anno scolastico si sono manifestati all'interno della classe i primi "gruppi disturbatori" e quelli che generalmente vengono definiti "leader negativi" che di fatto condizionavano negativamente tutto il gruppo.

Per questo motivo dopo una prima fase dedicata a dare a ciascun alunno uno spazio per farsi conoscere, mettersi in discussione, sperimentare la cooperazione e la condivisione, l'intervento ha inteso lavorare per fornire strumenti utili ad affrontare i conflitti e a gestire l'impulsività, che causano fenomeni di etichettamento, pregiudizi, esclusione, bullismo.

Dopo i primi incontri si è deciso di utilizzare come filo conduttore il tema delle emozioni partendo dalla visione del film "Inside Out", ragionando, attraverso diverse attività in classe con i ragazzi, come esse influenzino le dinamiche tra pari, con i professori e nelle loro vite più in generale.

Sulla base dei lavori svolti, sono stati realizzati, in collaborazione con gli operatori del Teatro sociale, tre set fotografici rappresentanti ciascuno un'emozione (rabbia, paura, gioia-tristezza) al fine di comporre la "casa delle emozioni".

I set fotografici sono stati pensati quali spazi di partecipazione e protagonismo giovanile, per rendere gli studenti responsabili della loro crescita ed eventuale successo formativo e come modalità di esercitazione innovativa per stimolare l'attenzione, rafforzare le competenze trasversali e il coinvolgimento degli allievi.

Sono stati ideati nelle ore scolastiche, mentre il mercoledì pomeriggio dopo la scuola si è proceduto alla realizzazione concreta dei set negli spazi di Via Baltea. Pur trattandosi di un'attività extrascolastica, e pertanto non obbligatoria, buona parte dei ragazzi della classe ha partecipato, inclusi quelli che sembravano essere all'inizio meno interessati quali ad esempio alcuni "leader negativi" che hanno man mano perso la loro capacità di esercitare un ascendente negativo sul resto della classe.

Al fine di dare visibilità al lavoro svolto dai ragazzi, i set sono stati presentati in occasione della festa del 1 Giugno 2016 di Piazza Foroni, animati da loro stessi.

Per documentare attraverso foto e video i preparativi dei set e le attività del laboratorio, sono stati coinvolti due ragazzi di 5° che hanno potuto cimentarsi in un prodotto didattico finalizzato al proprio percorso di studi, supportando al contempo i propri compagni più piccoli con suggerimenti o accorgimenti soprattutto in merito alla realizzazione dei set, ricoprendo un ruolo di peer-educator.



Ai ragazzi della classe sono state proposte alcune attività in orario extra-curricolare, fra cui:

- uno spazio per proseguire nella realizzazione dei set fotografici;
- attività di recupero scolastico in orario pomeridiano;
- attività creative (partecipazione ai laboratori artistici di Via Baltea);
- attività sul territorio di tipo ludico-ricreative (soggiorni fuori Torino, etc..).

Inoltre, accanto alle attività di classe, sono state realizzate specifiche azioni volte a destrutturare comportamenti negativi di alcuni gruppi di ragazzi, prevedendo spazi di confronto tra loro per far in modo che si chiarissero e tirassero fuori idee e sentimenti che altrimenti non sarebbero emersi alimentando inutili tensioni. Gli studenti che sono riusciti a utilizzare questi momenti sono riusciti a entrare in contatto con il resto della classe, creando relazioni sempre più favorevoli e nell'ultima parte dell'anno il loro comportamento è decisamente migliorato.

Fondamentale è stato il ruolo dei "leader positivi" della classe che sono stati funzionali per il coinvolgimento di coloro che si sentivano più marginalizzati.

L'intervento in classe è stato supportato da un forte lavoro di co-programmazione fra gli educatori e gli insegnanti identificando di volta in volta gli aspetti su cui concentrare l'attenzione. Il consiglio di classe si è dimostrato particolarmente propositivo e grazie a questo è stato possibile organizzare un incontro per verificare la metodologia da adottare in classe (relazione professori/educatori) al quale ha partecipato anche il prof. Domenico Chiesa, dal quale è emersa la necessità di ristabilire degli equilibri per far sì che i professori e le famiglie interagiscano maggiormente per poter essere davvero un supporto per i giovani.

Nel complesso i ragazzi sono notevolmente maturati costruendo buone relazioni tra di loro e riuscendo a riconoscersi come gruppo classe, ognuno con le proprie peculiarità.

Rispetto alle relazioni fra insegnanti ed allievi si può affermare che grazie a questo progetto i ragazzi hanno maturato una concezione più precisa delle loro emozioni e della loro importanza, riuscendo quindi anche a vivere la classe e il rapporto con i professori in maniera più serena.

“Il sogno per il futuro” – Sperimentazione presso la Scuola secondaria di I grado plesso Verga (I.C. Regio Parco)

La sperimentazione presso la scuola Verga è iniziata nel mese di Febbraio 2016 e si è conclusa agli inizi del mese di Giugno 2016. Il progetto ha coinvolto in un laboratorio, per due ore settimanali, l'intero gruppo classe composto da 21 ragazzi della 3[°]P e la maggior parte dei loro docenti. I due educatori coinvolti nel progetto hanno condiviso e costruito la progettazione con gli insegnanti della classe e con i ragazzi stessi. Il laboratorio è stato condotto in palestra durante le ore di educazione fisica e in classe durante le ore di inglese, musica, italiano e matematica (prendendo accordi con i docenti per ruotare tra le varie materie consentendo agli educatori di conoscere più docenti e agli insegnanti di suddividersi tra loro le ore di attività). Il laboratorio, a cui hanno partecipato attivamente anche i docenti, è stato inizialmente incentrato su attività di conoscenza dei ragazzi, del gruppo e delle sue dinamiche. Ciò ha permesso agli educatori di conoscere il gruppo e i ragazzi e ha aiutato questi ultimi e i loro insegnanti a prendere consapevolezza delle dinamiche presenti in classe. In una seconda fase gli educatori hanno proposto attività incentrate su esercizi di fiducia, in cui ragazzi e docenti erano chiamati a mettere in gioco la fiducia in loro stessi e negli altri. Il gruppo si è presentato in una fase iniziale poco coeso, caratterizzato da relazioni molto fragili e poco solide. Queste prime due fasi di attività hanno permesso ai ragazzi e ai loro insegnanti di prendere coscienza della fragilità di alcuni rapporti e della mancanza di fiducia spesso riposta in loro stessi e negli altri. La consapevolezza è stata accompagnata sin da subito dalla volontà di mettersi in gioco e migliorare alcune situazioni di difficoltà.

La terza fase del progetto ha visto dunque insegnanti, educatori e ragazzi coinvolti nell'individuazione del focus del percorso, ovvero il *“sogno del futuro”*. Il gruppo ha in un primo momento dedicato alcune ore alla discussione sul significato del sogno e sulla differenza tra i sogni *“praticabili”* concretamente, in quanto molto radicati alla realtà presente, e i sogni più *“liberi”* e meno accessibili. Successivamente ciascun ragazzo ha riflettuto individualmente sulla professione sognata e sulle possibili strade per realizzarla dalla fine della III media. Dal lavoro individuale si è poi tornati a lavorare in piccoli gruppi e all'interno di ciascun gruppo i ragazzi hanno individuato una professione *“chiave”* che li rappresentasse.

I gruppi hanno poi preparato alcune domande da rivolgere ad una persona realmente impegnata nel mestiere individuato, che è stata successivamente intervistata dai ragazzi stessi.

In particolare hanno intervistato un informatico (volontario dell'ASAI), un meccanico, un'estetista del quartiere, un papà (il loro docente di educazione tecnica) e un vigile del nucleo di prossimità (con il quale l'associazione collabora da diversi anni). Le interviste sono avvenute nei locali della scuola o nei luoghi di lavoro delle persone intervistate e questo ha permesso ai ragazzi di conoscere concretamente anche luoghi e spazi possibili delle professioni *“sognate”*. La conclusione del percorso ha visto ragazzi e educatori coinvolti nel montaggio di un cortometraggio intitolato *“Sogni FUORI dal cassetto”* che è stato presentato l'ultimo giorno di laboratorio ai docenti della classe nell'aula Lim della loro scuola.

Il percorso è stato estremamente positivo per i ragazzi e per i loro docenti che sono stati protagonisti attivi della riflessione e condivisione dei loro sogni e dei loro progetti per il futuro. L'incontro con figure adulte esterne, l'obiettivo della costruzione di un cortometraggio li ha resi tutti molto responsabili e li ha spinti a cooperare e lavorare insieme.

Raggiungere un obiettivo comune è stato per la classe fonte di grande soddisfazione e il percorso ha aiutato molti di loro a riflettere sul futuro e sulle strade da percorrere nel loro processo di crescita verso la vita adulta. Tutto questo ha indubbiamente avuto delle ricadute positive sull'andamento della classe durante le ore di lezione anche in assenza degli educatori, in quanto ha rafforzato i legami e contribuito ad aumentare la fiducia dei ragazzi e dei docenti in loro stessi e negli altri.

Il cortometraggio si conclude con la frase di W., uno dei ragazzi più *“difficili”* della classe che nel momento di restituzione finale del progetto ha scritto *“Questo percorso mi ha fatto scegliere una strada, che dentro di me era molto chiusa, ma adesso sono riuscito ad aprirla e iniziarla”*.



Il ruolo del Comitato Promotore S-NODI e il Programma Azioni di Sistema

A cura di Anna Zumbo - Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro

SOMMARIO:

1. Il ruolo del Comitato Promotore S-NODI. – 2. Il Programma nazionale “Azioni di Sistema anti crisi”. – 3. Gli elementi metodologici messi in campo da S-NODI nel biennio. – 4. Il contributo di S-NODI nel progetto Giovani investimenti in Rete.

1. Il ruolo del Comitato Promotore S-NODI

In qualità di ente promotore che si occupa di innovazione degli interventi di lotta alla povertà, S-Nodi ha avviato nel 2014 la propria collaborazione con ASAI – Associazione di Animazione Interculturale, con l’obiettivo di accompagnare il progetto di lotta alla dispersione scolastica “Giovani investimenti” considerandolo un progetto pilota con particolari potenzialità per coinvolgere interi sistemi territoriali e diventare pratica virtuosa replicabile.

S-NODI ha messo a disposizione un cofinanziamento per l’avvio di **Giovani investimenti** e la propria competenza specifica nella progettazione di un intervento che si orientasse ad una dimensione di sistema e all’ambizione di proporsi, con il dovuto tempo della sperimentazione, della valutazione, della ricerca e del confronto con gli stakeholders coinvolti, come possibile policy.

Si è avviata così una sperimentazione che, attraversata la prima fase di rodaggio (progetto **Giovani investimenti** anno sociale 2014-2015), ha avuto un interessante intensificarsi nella successiva annualità grazie al finanziamento della Fondazione CRT e ad un ulteriore co-finanziamento di S-NODI, con il progetto **Giovani investimenti in rete** (2015-2016) il cui processo di lavoro ed i cui risultati finali sono descritti in questo manuale.

S-Nodi ha svolto un ruolo di regia degli aspetti metodologici del progetto concernenti non tanto gli obiettivi educativi dello stesso su cui ASAI vanta esperienza e competenza indiscussi, bensì sulla modalità con cui tale intervento educativo a favore di un gruppo di destinatari a rischio di povertà e esclusione (giovani che abbandonano la scuola) potesse essere contestualmente attivatore di un processo di trasformazione e sviluppo del territorio in una logica innovativa e anticipatoria di un nuovo possibile modello di welfare.

2. Il Programma nazionale “Azioni di Sistema anti crisi”

L’intervento proposto a supporto ed integrazione del progetto di lotta alla dispersione scolastica, si colloca in continuità con una serie di altri analoghi interventi sviluppati contestualmente da S-NODI all’interno di una programmazione nazionale promosso da Caritas Italiana per ripensare le strategie di riduzione della povertà.

La grave crisi economica che ha attraversato l’Italia e l’Europa negli ultimi 8 anni ha infatti seriamente messo in discussione l’approccio assistenziale e promozionale maturato

nel precedente trentennio di esperienza Caritas, stimolando profonde riflessioni circa il rinnovamento dei metodi usati per ridurre la povertà.

Partendo dal presupposto che nel nostro Paese sia prioritario uno strumento universale di contrasto alla povertà, è anche prioritario il nostro interrogarsi sull'uso delle risorse in relazione ai bisogni all'interno dell'ordinaria strutturazione del metodo di intervento Caritas. Questa riflessione critica ha significato un surplus di analisi di contesto e una maggiore attenzione nella destinazione delle risorse, individuando ambiti prioritari e indicazioni sull'efficacia degli interventi rispetto al problema specifico della povertà, investendo sul potenziamento degli Osservatori delle Povertà e delle Risorse (presenti in ogni Caritas diocesana), agganciando ad essi metodologie sperimentali per facilitare l'emersione e la valorizzazione di buone pratiche che possano orientare lo sviluppo di nuove policies da parte degli attori locali: enti pubblici, fondazioni di origine bancaria, Caritas con i Fondi Cei 8x1000, fondazioni private, enti filantropici.

Mentre a livello nazionale ed europeo vengono delineate le priorità di intervento che contribuiscono a ridurre la povertà attraverso la mobilitazione comunitaria, nuove modalità di accompagnamento al rinnovamento dei servizi tradizionali di lotta alla povertà estrema, maggiore attenzione ai temi dell'economia sociale e al tema delle nuove alleanze, Caritas Italiana insieme alla CEI – Conferenza Episcopale Italiana, lanciano un nuovo programma snello e sperimentale in Piemonte ed in Sicilia per la creazione di strumenti stabili antipovertà che coniughino la produzione di valore sociale e di valore economico, attraverso l'uso di nuove metodologie.

E' il programma "Azioni di sistema anticrisi" che apre una nuova stagione di interventi contro la povertà sostenuta dai Fondi Cei 8x1000.

Le linee guida del nuovo programma nascono da anni di osservazione e valutazione degli interventi tradizionalmente finanziati con i Fondi Cei 8x1000:

- la progettazione e realizzazione di interventi sui territori è tanto più efficace quanto più scaturisce dall'osservazione partecipante dei fenomeni e dei processi che caratterizzano un determinato contesto territoriale e di questa specificità tiene conto;
- gli interventi da realizzare risultano tanto più adeguati quanto più prevedono il coinvolgimento di tutti i soggetti territoriali tra loro diversi sia nella fase di progettazione che in quella di realizzazione delle azioni;
- un intervento per poter incidere sul contesto in cui viene realizzato deve produrre valore sociale ed economico al tempo stesso, deve cioè creare connessioni (azioni di rete) in una prospettiva di sviluppo economico locale;
- i singoli progetti non producono necessariamente un effetto di mobilitazione civile e/o ecclesiale dei territori. Lo fanno solo se si inseriscono all'interno di un sistema di azioni che convergono verso un obiettivo comune;
- la logica della progettazione partecipata favorisce la costruzione di orizzonti di speranza per persone fortemente deprivate;

- dal momento che è dimostrato che il clima sociale ed economico condiziona fortemente i livelli di aspettative individuali, è alla capacitazione dei contesti che bisogna guardare, puntando a costruire un welfare comunitario inclusivo e coeso.

Alla luce di ciò, si è fatta strada la consapevolezza della necessità di favorire le propositività progettuali dei territori, non predeterminando gli ambiti di bisogno su cui incanalare la progettazione e sostenere non singoli progetti, ma grappoli di iniziative inserite all'interno di un sistema di azioni integrato che si basa su una logica incrementale di sviluppo sociale ed economico.

Questa proposta ruota essenzialmente attorno ai seguenti assi:

- la realizzazione di azioni di rete che producano mobilitazione comunitaria che riduca la povertà delle persone e dei contesti;
- la creazione di coesione sociale anche attraverso lo sviluppo economico dei territori;
- il rinnovamento sociale che è possibile scorgere nelle pieghe di questi interventi è dato dai beni relazionali generati.

Per sperimentare e promuovere queste trasformazioni nei tradizionali progetti di intervento contro la povertà, viene costituito a Torino S-NODI, un ente strumentale di Caritas che si occupa di rinnovamento degli interventi di lotta alla povertà, produce analisi sui problemi sociali in collaborazione con l'Osservatorio Caritas Torino e nazionale e accompagna alla crescita di iniziative di contrasto alla povertà che nascono dal basso e che anticipano le direzioni di sviluppo del welfare.

E' particolarmente interessato a quelle iniziative che hanno ambizione e potenzialità per coinvolgere interi sistemi territoriali, diventare pratiche virtuose replicabili e policies riconosciute.

Per avviare questo nuovo percorso, è stato di fatto aperto un setting di dialogo, confronto, formazione in cui sono stati immediatamente aggregati soggetti diversi, eterogenei e complementari in una logica di scambio generativo. E' stato infatti necessario avviare un processo di capacitazione di persone e contesti che ha permesso di applicare davvero la logica della promozione umana, promuovendo sviluppo attraverso percorsi creativi.

La creatività è stato strumento indispensabile per comporre e ricomporre - dentro un attento lavoro di problem setting e problem solving - contesti organizzativi affaticati da routine cognitive e operative, disorientati e resistenti ai cambiamenti che troppo rapidamente hanno richiesto di modificare modi di vedere, pensare, maneggiare i problemi sociali.

Per S-NODI/Caritas sperimentarsi nell'accompagnamento di processi di trasformazione sociale è stata occasione per aprire conversazioni tra il mondo del profit e quello del no profit, tra il mondo ecclesiale e quello civile, tra il mondo della creatività e quello dell'economia, tra il mondo della ricerca scientifica con quello del volontariato e del lavoro sociale e culturale.

3. Gli elementi metodologici messi in campo da S-NODI nel biennio

Sia sul progetto **Giovani investimenti in rete**, così come negli altri ambiti/territori in cui S-NODI ha articolato il proprio intervento, questo si è concretizzato nell'attivazione di nuovi processi culturali e di nuovi interventi di sistema orientati al superamento del concetto di assistenza e beneficenza, attraverso pratiche di reciprocità convincenti e attraverso la produzione, contemporanea, di valore sociale e valore economico nei territori. Lavoro declinato fundamentalmente sugli obiettivi di promuovere pratiche pilota, rappresentative di nuovi modi di fare lotta alla povertà; accelerare azioni collettive e sistematiche che rispondano in modo efficace ai bisogni delle persone più svantaggiate; facilitare il cambiamento nelle pratiche e nelle politiche ordinarie di intervento contro la povertà.

Vediamo come.

Per prima cosa, S-NODI, ente promotore e non gestore, fa scouting di esperienze virtuose nella riduzione della povertà realizzate da reti di soggetti sociali emergenti.

Sostiene e sviluppa i progetti pilota identificati attraverso l'erogazione di fondi condizionati dalla richiesta di mobilitazione comunitaria, monitoraggio amministrativo o incubazione, monitoraggio dati, valutazione del potenziale di crescita dei progetti medesimi.

Realizza percorsi formativi ad hoc per favorire la crescita delle esperienze nella logica della reciprocità e sostenibilità economica.

Crea networking e mette a sistema con esperienze locali simili o sullo stesso territorio, con esperienze nazionali o internazionali.

Fa, infine, un servizio di advocacy affinché le esperienze più efficaci diventino stabili.

Molteplici sono gli strumenti che S-NODI ha testato e affinato a servizio di questo lavoro, dei quali, si trova più sotto una descrizione dettagliata riferita al progetto **Giovani investimenti in rete** e di cui qui segue una sintetica elencazione:

- investimento nella connessione di strumenti e di linguaggi diversi mettendo in dialogo mondo economico e mondo della cura;
- investimento in persone e organizzazioni cruciali, anche molto piccole che hanno potenziale di influenzamento, generatività, passione, capacità di sperimentare, competenze;
- investimento nella sperimentazione di nuove modalità di erogare contributi;
- investimento sulla capacità dei cittadini di trovare soluzioni efficaci;
- sviluppo di scambio tra pari (scambio di esperienze tra progetti simili, tra contesti territoriali diversi, tra esperienze locali e progetti internazionali);
- cooperazioni tra Paesi diversi (utilizzando la rete internazionale Caritas);
- realizzazione di brevi e intense study visits in contesti più maturi sia nazionali che internazionali (Caritas è la più grande rete al mondo di progetti di contrasto alla povertà);

- erogazione di micro grants per ingaggiare altri stakeholders pubblici e privati rilevanti nel riconoscimento e nel sostegno dell'iniziativa;
- creazione di competizione regolata tra progetti per stimolare il miglioramento delle soluzioni di durevolezza e sostenibilità delle iniziative;
- uso del metodo Caritas e formazione al suo utilizzo: ascolto delle complessità, analisi dei contesti, scelta delle soluzioni, advocacy con il territorio e le istituzioni;
- sviluppo di contesti di credito e fiducia molto orientati al raggiungimento di obiettivi comuni;
- stress test (tempi di lavoro brevi, consegne rapide, monitoraggio nell'uso dei fondi, per valutare solidità e tenuta, fondi per tempi corti - 2 anni - su raggiungimento di obiettivo).

I concetti chiave su cui l'approccio metodologico e culturale di S-NODI fa leva, sono:

- **Conditional Cash Transfer:** metodologia molto usata nella lotta alla povertà che individua criteri in base ai quali vengono erogati i fondi;
- **Community base approach:** non fornitura di servizi per la comunità, ma coinvolgimento della comunità, comprese le persone più fragili nell'inventare soluzioni di cura sostenibili per se stesse e per altre comunità;
- **Multistakeholders approach** (Freeman 1984, Sciarelli 2007);
- **Reciprocità** (Bruni, Smerilli 2006): in particolare si costruiscono dei campi di sperimentazione in cui si condizionano le persone e i contesti a sviluppare comportamenti reciprocanti e cooperativi sviluppando beni relazionali, senso di gratuità e solidarietà collettiva superando la cultura assistenziale.

4. Il contributo di S-NODI nel progetto Giovani investimenti in Rete

Confermata l'intuizione sulla potenzialità dell'esperienza pilota, alimentata dalla precedente esperienza di collaborazione nel progetto "Giovani investimenti" (2013), dal rafforzarsi dell'intesa e del partenariato con ASAI anche su linee e progettualità altre rispetto all'intervento specifico a favore dei giovani a rischio di drop-out scolastico, S-NODI rinnova il proprio coinvolgimento nel consolidamento del progetto avviato, elaborando insieme ad ASAI il progetto **Giovani investimenti in rete** ed impegnandosi nello sviluppo del processo avviato mettendo a disposizione il proprio supporto metodologico come già sopra descritto, tessendolo, fundamentalmente su una trama a 4 fili:

- il supporto ad una progettazione di sistema e l'erogazione di un co-finanziamento condizionato
- il monitoraggio e la valutazione del progetto e del suo potenziale di crescita
- la modellizzazione dell'intervento e del processo sostenuto
- la proposta di partecipazione al percorso formativo offerto dalla Scuola S-NODI

Il supporto ad una progettazione di sistema

Concepito come il potenziamento e lo sviluppo degli interventi già avviati da ASAI a favore dei giovani per la riduzione del rischio di dispersione scolastica, il progetto **Giovani investimenti in rete** si è configurato, con il supporto di S-NODI, come l'occasione per far evolvere il lavoro già svolto sul territorio in un sistema di interventi che, superata la logica dell'erogazione di un servizio in risposta ad un bisogno, si proiettava verso la costruzione di processi il cui obiettivo principale era la capacitazione delle persone e lo sviluppo delle comunità a partire dalle opportunità costruite nei contesti.

Si è trattato quindi di riconoscere, innanzitutto, il sistema e di interconnettere, da un lato, le azioni e i soggetti già implicati e, dall'altro, di favorire l'integrazione tra quanto avviene/avveniva sui due territori su cui si realizza/va l'intervento ed il più ampio panorama delle azioni realizzate a livello cittadino da soggetti pubblici e del privato sociale.

Le logiche del welfare generativo, che tendono all'integrazione tra azioni realizzate da soggetti diversi e la creazione di azioni di sistema ha fatto da sfondo al delinearsi degli obiettivi del progetto. Questi, in un momento storico di tagli ai servizi evidenti, sono volti sia a supportare la razionalizzazione intelligente delle risorse e dei servizi medesimi, sia la moltiplicazione di nuove energie e opportunità grazie al coinvolgimento dei molteplici portatori di interesse (*multistakeholders approach*), sia la promozione un'azione di *advocacy* rivolta ai livelli istituzionali come contributo alla definizione di nuove *policies* sostitutive ai tagli, nella logica della sperimentazione, monitoraggio e valutazione dell'efficacia e del potenziale di crescita, modellizzazione, contaminazione con la riflessione nazionale ed europea, viralizzazione su altri territori.

Tutte le azioni previste dal progetto, sono state identificate e sviluppate al fine di incidere nella trasformazione dell'azione sperimentale in azione di sistema affinché possa essere inserita nel tessuto degli interventi di Welfare della città.

Sfida complessa e multifocale che S-NODI ha accompagnato sottolineando una serie di attenzioni volte all'identificazione condivisa del problema ed alla ricerca ed all'appropriazione collettiva della migliore strategia di intervento.

La modellizzazione del progetto

La modellizzazione del progetto è rotta imprescindibile per la trasformazione dell'intervento in un'azione di sistema.

Si è trattato, in primo luogo di **incubare le sperimentazioni** che nel corso del progetto sono state realizzate, attivando e sostenendo le risorse del territorio per un loro interessamento effettivo alle sperimentazioni condotte. Al fianco del lavoro svolto da ASAI direttamente con i beneficiari diretti del progetto e le loro famiglie, hanno concorso a questo lavoro la sensibilizzazione dei diversi stakeholders istituzionali ed il rafforzamento della posizione di ASAI con il suo coinvolgimento in molteplici ulteriori iniziative:

- Progetto europeo Caravan Next: sotto la direzione artistica del Centro di Teatro Sociale e di Comunità dell'Università di Torino, da Novembre 2015 a Maggio 2016

diversi progetti sociali e privati cittadini di Barriera di Milano sono stati coinvolti attivamente nella realizzazione del festival di comunità "Saving the Beauty", che ha reso visibili, attraverso forme diverse di espressione artistica, le molteplici esperienze di attivazione comunitaria del territorio. Gli studenti delle classi già interessate dai laboratori previsti da **Giovani Investimenti in Rete** sono stati coinvolti nella preparazione, supportata da esperti, di scenografie sugli stessi temi trattati nei laboratori in classe.

- Progetto Comunità che Innovano: il progetto (finanziato sul Bando Giovani di Compagnia di San Paolo) mira alla la formazione intensiva e di qualità, a livello nazionale ed europeo, di giovani interessati ad operare attivamente come professionisti o cittadini volontari per contrastare la vulnerabilità sociale nei propri territori facendosi animatori delle comunità locali. Il progetto, originato dal confronto tra S-NODI e ASAI, coinvolge attualmente 7 gruppi locali in Piemonte e in Italia ed è in espansione; in particolare, a Torino partecipano 10 giovani provenienti in gran parte dalla rete ASAI e gli stessi tutor che animano il gruppo sono gli educatori di ASAI che già hanno collaborato con S-NODI.
- Scelte di collocazione strategica: la sede dei doposcuola e laboratori di Giovani Investimenti (Casa Mangrovia, vera e propria "casa" che ha consentito il consolidamento del gruppo di giovani diventandone luogo di riferimento) si è spostata nel 2016, con **Giovani investimenti in rete**, presso i "Laboratori di Barriera" di via Baltea, luogo di aggregazione di iniziative sociali, culturali, ricreative, artigianali che in due anni è diventato punto di riferimento nel quartiere di Barriera di Milano, e che anche nel caso di **Giovani investimenti in rete** ha favorito l'incontro con altre iniziative di carattere educativo e sociale.

Altrettanto importante, nella costruzione del modello è stata l'**osservazione analitica del contesto**, del processo e del prodotto articolata su 3 assi distinti pur strettamente interconnessi:

- Il contributo scientifico dell'**osservazione etnografica ed antropologica**: condotta dall'Università di Torino, ha permesso agli attori del progetto di rileggersi e trovare tracciata l'evoluzione del progressivo costruirsi ed estendersi di una cultura condivisa e di quel senso di appropriazione e responsabilità rispetto al processo attivato che solo può creare le basi per il consolidarsi dei benefici prodotti e delle prassi sperimentati, per la ricerca delle soluzioni più idonee alla sistematizzazione dell'esperienza ed alla "normalizzazione" dello sperimentato. Nello specifico, la ricerca di carattere etnologico-antropologico (i cui risultati sono descritti nell'apposito capitolo), ricorrendo ai paradigmi dell'antropologia dell'educazione e della pedagogia interculturale in ambito educativo e scolastico, ha permesso di raccogliere dati che riguardano il contesto territoriale in cui sono inserite le scuole scelte per la sperimentazione, dati socio-antropologici sulle famiglie di provenienza degli studenti, dati di processo relativi all'evoluzione delle interazioni tra i diversi attori del progetto. Quest'analisi ha permesso, da un lato, di circoscrivere gli elementi che caratterizzano i casi maggiormente esposti

alla dispersione e, dall'altro, di rileggere e riflettere criticamente e in itinere sulle soluzioni – azioni proposte dal progetto per evidenziarne i punti di forza e gli elementi di replicabilità, oltre a monitorare l'evoluzione del processo di trasformazione culturale dei partner coinvolti nella progressiva condivisione della cultura del progetto (dai beneficiari alle istituzioni coinvolte).

- La **ricerca giuridica** sull' "Istituto delle reti di scuole" D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 e su come questa possa inserirsi nel territorio torinese, in specie raccordandosi con realtà extrascolastiche del terzo settore, al fine d'intervenire e contrastare l'abbandono scolastico. A tal proposito, la ricerca (i cui risultati sono presentati nell'apposito capitolo), ha puntato a verificare le possibili forme di reti applicabili al contesto progettuale in oggetto affinché questo possa divenire modello d'integrazione pubblico-privata contribuendo alla promozione e alla realizzazione di forme concrete di cittadinanza sociale.
- Il **monitoraggio del valore prodotto** dal progetto con il Value Based Approach (approccio basato sui valori) descritto più sotto nella sua fisionomia generale e ampiamente declinato, nella presentazione del processo e dei risultati prodotti, nell'apposito capitolo.

Più in generale, alcuni elementi di fondo hanno supportato in maniera sistematica il percorso verso la sistematizzazione dell'intervento attivato, preparando la strada alla sua modellizzazione:

- Aver messo al centro un progetto di rilevanza sociale destinato a comunità umane e geografiche marginali (nel caso del presente progetto i ragazzi a rischio di dispersione scolastica e le loro famiglie nei quartieri di Barriera di Milano e Porta Palazzo di Torino);
- Aver investito nella creatività, nelle competenze, nella passione delle persone e delle organizzazioni: valorizzando le esperienze delle risorse territoriali (scuola ed extra-scuola), promuovendone la sinergia;
- Essere ripartiti da elementi semplici del vivere sociale (la scuola, la crescita delle giovani generazioni) per riconnetterli con i cambiamenti in atto nei contesti territoriali;
- Aver tentato di condividere e rilasciare patrimoni di conoscenza e competenza nelle comunità territoriali;
- Aver superato la logica dell'assistenza e delle beneficenza investendo nella capacitazione individuale, collettiva, territoriale (patto formativo di reciprocità);
- Aver investito sulla ricerca e su pratiche transdisciplinari e transettoriali: in **Giovani investimenti in rete** l'acquisizione di elementi conoscitivi a partire da una ricerca interdisciplinare è, come si è visto, elemento costitutivo per la costruzione di un modello esportabile;
- Aver avviato una riflessione sul tema della **sostenibilità**, ragionando su come

dotare progressivamente il progetto di una propria capacità di fund-raising che sappia attrarre risorse per generare valore economico e sociale.

Molto è stato fatto e molto resta da fare. Si intende dedicare la terza annualità del progetto, in fase di avvio al momento della pubblicazione di questo testo, alla modellizzazione del processo sperimentato per favorirne l'esportazione e l'ampliamento di scala con **l'elaborazione di un Toolkit** che possa integrare le ricerche già condotte nell'annualità appena trascorsa contribuendo al più ampio dibattito sugli interventi rivolti al target dei giovani a rischio di dispersione scolastica, in modo da contribuire **all'evoluzione delle sperimentazioni in azioni e delle azioni in politiche**.

Nello specifico, l'elaborazione di un Toolkit basato sull'esperienza del progetto aiuterà a sistematizzare il processo di cambiamento sociale e culturale che il progetto sta generando - in termini di progressi effettuati, debolezze e punti di forza del processo - ed al contempo supporterà la crescita del medesimo con un lavoro di **ricerca e confronto su/con altri simili progetti** (che puntano agli stessi scopi) già sperimentati in altri contesti europei che, pur giocati su altri obiettivi, condividono lo stesso approccio. Se a livello locale, la produzione di questo strumento mira a rendere possibile e riconoscibile la scalabilità dell'intervento di **Giovani investimenti in rete**, a livello macro, il Toolkit potrà proporsi come guida, ispirazione e proposta per qualsiasi organizzazione che voglia costruire Institutional engagement tra scuole e privato sociale in Italia e all'estero supportando la cura dei processi, la coerenza delle prassi e l'aumento della consapevolezza tra i vari stakeholders (comunità, partners, policy makers, finanziatori, media).

Gli output concreti della realizzazione del toolkit saranno:

- L'analisi del processo e dei risultati di **Giovani investimenti in rete**
- L'identificazione di progetti simili a livello europeo
- L'identificazione degli obiettivi principali dei suddetti progetti
- L'identificazione dei principali fattori di successo
- La definizione di esiti, risultati e impatto di tali progetti
- L'elaborazione di una roadmap delle azioni necessarie al raggiungimento dei risultati
- L'identificazione delle corrette metodologie applicate/bili nei differenti contesti
- La definizione della migliore compagine di stakeholders e dei rispettivi ruoli e motivazioni nel supporto di tali progetti
- L'identificazione di eventuali cambiamenti strutturali da apportare all'organizzazione del progetto al fine di una maggiore efficacia ed efficienza del medesimo
- La definizione degli elementi che concorrono alla sostenibilità di progetti come **Giovani investimenti in rete**

Il monitoraggio e la valutazione

Di primaria importanza per il network Caritas è la misurazione dell'efficacia degli interventi. È stata avviata una task force di Caritas Europa (a cui partecipano Caritas Italiana - con Caritas Torino/S-Nodi, Caritas Austria, Caritas Serbia, Caritas Lussemburgo, Caritas Spagna) che ha il compito di definire il punto di vista del network Caritas sulla Social Innovation e sulla Social Economy, individuando le best practices sulla riduzione della povertà rappresentative del network europeo, strutturando nuove strategie di advocacy su nuove progettazioni affinché le iniziative possano disporre delle risorse per crescere e per scalare al fine di raggiungere gli obiettivi della Strategia EU2020 che mette al centro la mobilitazione dei soggetti locali per favorire una migliore risposta alle complesse sfide sociali, creando soluzioni "tailor made", più vicine ai bisogni delle persone, più efficaci, con maggiore efficienza sul piano economico.

Per questo è prioritario investire in progetti pilota contro la povertà che dai territori stanno nascendo, riconoscendo il contributo che le persone danno alla creazione e all'evoluzione dei propri ambienti di vita, in un impegno di co-creazione e co-produzione in vista della realizzazione di obiettivi e beni comuni.

Ed è imprescindibile introdurre una cultura e una strategia di valutazione di efficacia degli interventi per sostenere quelle progettualità che incidono in modo sistemico su problematiche rilevanti e attraverso metodologie efficaci e replicabili.

Il Comitato promotore S-NODI Gabriele Nigro ha pertanto portato a servizio del progetto **Giovani investimenti in rete** sia il patrimonio accumulato negli anni grazie al lavoro svolto dall'Osservatorio delle povertà e delle risorse della Regione Piemonte e Valle d'Aosta, sia le competenze valutative del **Value Based Approach** sviluppato dall'Università di Rotterdam e da Creare Foundation che è tra i partner promotori dello stesso Comitato S-NODI.

Il Value Based Approach

Il metodo di valutazione proposto per supportare la sperimentazione del progetto **Giovani investimenti in rete**, è il Value Based Approach sviluppato dall'Università di Rotterdam e da Creare Foundation (<http://www.crearefoundation.nl/>) la cui descrizione dettagliata del lavoro attivato e dei risultati conseguiti è ampiamente presentata nel capitolo dedicato.

Ci si limita qui ad accennarne gli elementi di fondo e a descriverne il potenziale straordinario nel supportare i processi ed i progetti che puntano alla trasformazione culturale e sociale dei territori in cui si innestano.

Il Value Based Approach è un metodo di valutazione/valorizzazione dell'impatto culturale dei progetti, volto ad accompagnare lo sviluppo strategico degli stessi e a individuarne la capacità di generare cambiamento nelle pratiche e nelle politiche, nonché la qualità del cambiamento generato a livello delle comunità locali coinvolte (es. miglioramento nella qualità della vita dei singoli beneficiari, crescita professionale degli operatori), a livello professionale (cambiamenti nelle pratiche di intervento sociale dei soggetti pubblici, privati e del terzo settore) e a livello di policy (adozione di nuove politiche da parte delle istituzioni locali, nazionali ed europee coinvolte).

Il metodo pone in primo piano l'interazione tra i processi economici, sociali e culturali in cui i progetti agiscono e che a loro vita influenzano. Coinvolge, quindi, i diversi gruppi di stakeholders interessati in modo più o meno diretto dal progetto, facendo in modo (attraverso focus group, interviste, incontri di formazione) che siano gli stakeholders stessi, interni (es. team di progetto) ed esterni, ad esplicitare i valori su cui il progetto si fonda e a riflettere criticamente sull'efficacia delle strategie messe in atto per conseguirli.

Generalmente, il processo valutativo con il VBA avviene in tre fasi:

- **Identificazione dei valori:** è la fase preliminare in cui, partendo da tutti gli stakeholders coinvolti nel progetto oggetto di valutazione, vengono enucleati i valori condivisi del progetto (lavoro condotto con la tecnica dei focus group con gli studenti, le famiglie, i docenti delle scuole, gli educatori che svolgono le attività del progetto, e altre realtà del territorio);
- **Realizzazione dei valori:** obiettivo di questa fase è verificare in che modo il progetto realizza e attualizza i propri valori attraverso le attività, gli strumenti e i metodi di lavoro;
- **Valutazione del cambiamento:** valutazione d'impatto raccordata con valori, mission e vision: obiettivo di questa fase è duplice: elaborare i valori condivisi durante ogni fase del cambiamento e valutarne la realizzazione in termini di output (risultati diretti dell'attività) outcomes (risultati di medio periodo) e impatto del progetto.

Gli incontri di monitoraggio hanno permesso al gruppo di lavoro interno ad ASAI e agli altri principali stakeholders (in particolare insegnanti e presidi) di condividere i valori di riferimento e verificare periodicamente la pertinenza delle strategie intraprese rispetto ai valori ed obiettivi generali del progetto. In fase di preparazione è attualmente lo sviluppo della terza fase del processo valutativo su cui si conta di convergere durante la terza annualità del progetto ("Giovani investimenti System" 2016-2017): valutare il cambiamento nel medio periodo a partire dall'osservazione degli outcomes, e individuare elementi utili all'identificazione dell'impatto in termini di cambiamento nelle strategie collaborative tra soggetti impegnati nella lotta alla dispersione scolastica.

Il sistema di monitoraggio quantitativo dei dati di progetto

L'attività di valutazione realizzata da Creare Foundation è supportata dai dati raccolti dall'Osservatorio delle povertà e delle risorse della Caritas Diocesana di Torino che, nel contesto torinese, rappresenta l'elemento di connessione tra gli interventi di sistema anticrisi sostenuti dal Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro e gli altri interventi di contrasto della povertà e dell'esclusione di tipo più "tradizionale" messi in campo da Caritas Torino.

In questo ruolo di "connettore" l'Osservatorio ha messo a punto una piattaforma modulare web di rilevazione dati utilizzata anche nel corso del presente progetto, che prevedeva:

- **Costruzione di aree dedicate della piattaforma S-NODI** attraverso la quale sono stati rilevati i più importanti indicatori di processo e di risultato (numero dei beneficiari, numero degli stakeholder coinvolti, numero degli interventi attivati)

- **Formazione condivisa sull'utilizzo dello strumento**

- **Estrazione periodica di dati e reportistica**

Per il monitoraggio di **Giovani investimenti in rete** durante l'anno scolastico 2015/16 sono stati utilizzati diversi strumenti di rilevazione:

- Piattaforma online per la registrazione dei dati relativi alle attività di doposcuola e laboratorio in via Baltea: dati anagrafici degli studenti, giornate e ore di attività, presenze di studenti ed educatori. La sezione della piattaforma è la stessa (aggiornata e migliorata) già utilizzata per Giovani Investimenti 2014/15.
- Piattaforma online per le attività laboratoriali negli istituti Bodoni Paravia e Regio Parco: giornate e ore di attività, presenze di studenti ed educatori, diari delle attività svolte (nuova sezione).
- Registri cartacei e digitalizzazione dei dati relativi alle attività di doposcuola e laboratorio in via Genè (modalità scelta per agevolare il lavoro di raccolta dati degli educatori, organizzati diversamente dai laboratori in via Baltea).
- Per le attività di progetto in cui il monitoraggio quantitativo era meno rilevante (es. incontri con i presidi, con le famiglie) ci si è concentrati sulla raccolta di dati qualitativi attraverso i diari per l'osservazione antropologica e i diari di attività degli educatori ASAI (per questi ultimi S-NODI ha fornito dei modelli di schede giornaliera).

Gli strumenti di raccolta dati sono stati sviluppati da S-NODI a partire dall'esperienza di monitoraggio di Giovani Investimenti dell'anno precedente e dagli obiettivi specifici del presente progetto, avvalendosi del parere degli operatori (educatori, amministrativi di ASAI) sulla praticità e utilità degli strumenti stessi, e degli spunti dell'antropologa rispetto agli indicatori da aggiungere per **Giovani investimenti in rete**.

Gli educatori referenti di ogni attività sono stati formati all'importanza della raccolta dati sistematica e in tempo reale e all'utilizzo dei dispositivi.

Queste collaborazioni hanno permesso l'estrazione periodica di dati e la compilazione di schede di monitoraggio intermedie e finali messe a disposizione dei coordinatori.

S-NODI si propone di elaborare insieme agli operatori di progetto dispositivi adatti a una raccolta dati precisa e allo stesso tempo non invasiva rispetto alle ordinarie attività quotidiane. Per questo motivo, in alcune sue componenti (es. attività di doposcuola in via Genè) la stessa raccolta dati ha avuto carattere sperimentale e i relativi dispositivi verranno rivisti nella prossima annualità.

La partecipazione alla "Scuola S-NODI"

Negli anni 2014-2016, la modalità privilegiata con cui S-NODI ha accompagnato e promosso i processi di trasformazione sociale è stata la SCUOLA S-NODI.

La Scuola è il contesto in cui si è andata costruendo una cultura del sistema, della comunità, della reciprocità; un progetto per costruire competenze collettive volte a dare vita ad azioni

di sistema che producano benessere per le comunità territoriali.

A partire dal coinvolgimento delle reti di Barriera di Milano e dai primi tre progetti pilota che S-NODI ha accompagnato in questo quartiere della città, la Scuola ha allargato il gruppo dei propri beneficiari, caratterizzandosi come spazio di riflessione sulle pratiche per far evolvere le pratiche stesse e per costruire condizioni di co-ownership di processi di sviluppo sociale ed azioni di sistema.

La Scuola S-NODI è stata realizzata insieme a CREATE FOUNDATION, che con il contributo di esperti di Economia della Cultura e Valutazione conduce sessioni di valutazione dei progetti secondo il Value Based Approach, volto ad accompagnare lo sviluppo strategico dei progetti stessi e a individuarne la capacità di generare cambiamento nelle pratiche e nelle politiche.

Attraverso la Scuola, S-NODI sviluppa e rafforza la capacità dei soggetti di collaborare, favorisce la costruzione di comunità, della cultura del sistema e della reciprocità.

Aperta alle equipe dei progetti accompagnati e a soggetti esterni, partner ed interlocutori istituzionali, la Scuola si articola in momenti di riflessione interna orientata a rielaborare pratiche, per comprenderne gli effetti e per moltiplicarli, nonché in momenti di riflessione esterna volti ad aggregare soggetti per avviare cooperazioni.

Integra e permette di socializzare, di fatto, il processo di monitoraggio dei progetti.

Le sessioni della SCUOLA S-NODI (2014-2016), integrate e parallele ad altrettante sessioni di monitoraggio e valutazione dei progetti accompagnati da S-NODI sui territori, hanno approfondito i seguenti temi:

- Visioni, missioni e valori per l'analisi di progetti di community building
- diagnosi dei principali punti di forza e di debolezza nelle progettazioni sostenute
- Contrasto all'impoverimento, coesione sociale e processi di sviluppo nei territori
- Osservazioni su metodi e processi di contrasto alla povertà nelle comunità
- "Rivoluzioni" e capacità di immaginare scenari di cambiamento
- Co-ownership e co-leadership nelle azioni di sistema e nei territori
- Value Based Approach
- L'accompagnamento dei processi innovativi nelle comunità locali
- Planning strategico
- Business Plan
- Investimento sulle risorse umane.

L'equipe di ASAI coinvolta nel progetto **Giovani investimenti in rete**, ha partecipato a tutti gli incontri della Scuola integrandosi ad un gruppo di 100 professionisti e altri partner progettuali (operatori sociali, ricercatori, manager, educatori, animatori di comunità, universitari, amministratori pubblici e decisori locali, esperti di materie sociali ed economiche in rappresentanza di istituti nazionali e internazionali).



Il Value-based Approach e la valutazione-valorizzazione del progetto **Giovani Investimenti in Rete: strumenti e risultati**

A cura di Lyudmila Petrova, *CREARE Foundation* (testo tradotto dall'originale in inglese senza la revisione dell'autore)

SOMMARIO:

1. Introduzione: 1.1. Le basi teoriche del Value-based Approach. – 1.2. Obiettivi della valutazione di **Giovani Investimenti in Rete**. – 1.3. Metodologie della raccolta dati.

2. Risultati: 2.1 Valori condivisi e relativi stakeholder. - 2.2 Atteggiamento generale ed esperienza all'interno del progetto GIR. - 2.3. Obiettivi specifici ed elementi chiave di cambiamento nel progetto GIR.

3. Considerazioni conclusive.

1. Introduzione

Questo contributo intende presentare gli obiettivi, la metodologia e i risultati della valutazione di **Giovani Investimenti in Rete** (GIR), svoltasi nel 2016 ed impostata a partire dalla valutazione delle attività extrascolastiche del precedente progetto **Giovani Investimenti** (GI), svoltasi nel 2014. La valutazione di entrambi i progetti, infatti, è stata affidata a CREARE, *Centre for Research in Art and Economics*, con sede in Olanda, che si occupa dell'organizzazione di ricerche internazionali e attività educative nel campo dell'economia della cultura.

CREARE lavora, infatti, all'implementazione di un nuovo metodo di valutazione dell'impatto sociale e culturale dei progetti, basato sul monitoraggio e la valutazione della qualità del cambiamento prodotto, attraverso una metodologia olistica, il *Value-based Approach*. Approccio che include nel processo di analisi gli interessi e le prospettive di tutti gli stakeholder coinvolti in ogni intervento, siano beneficiari, pubblico, collaboratori (partner), enti finanziatori, decisori politici.

1.1 Le basi teoriche del *Value-based Approach*

Dal punto di vista teorico, il *Value-based Approach* (VBA) si situa nell'ambito dell'economia della cultura e si costruisce a partire dal processo di valorizzazione definito da Klamer (2003, 2016)¹ inteso come processo di sviluppo, potenziamento e rinforzo di determinati valori in un determinato contesto a seguito di un determinato intervento, suggerendo un'interdipendenza tra i diversi stakeholder coinvolti nel processo e dipendendo dal loro continuo adattamento e riadattamento degli ideali e delle strategie messe in atto per concretizzarli. Sulla scia di Dewey (1939)², Klamer rivela che i valori evolvono a seconda

1 Klamer, A. (2003). *A pragmatic view on values in economics*, *Journal of Economic Methodology* 10:2, Routledge

2 Dewey, John (1939) *Theory of valuation*. *International Encyclopedia of Unified Science*, II, no 4, tr. it. *Teoria della Valutazione*, Firenze: La Nuova Italia

del “modo in cui funzionano” e dell’azione che consegue nello sperimentare un valore” (2010, p. 198). Questo lascia intendere una definizione di valore non come contenuto fisso/definito/statico, ma come elementi i cui significati/attribuzioni possono variare a seconda del contesto in cui vengono vissuti. La prospettiva economico-culturale suggerita da Klamer (2003)³ e Hutter (2011)⁴ si fonda, infatti, su un’analisi dei valori basata sui processi e sulle esperienze personali e/o sociali che concorrono a definirli e realizzarli, il che significa che qualsiasi valore può essere analizzato e valutato solo attraverso le sue manifestazioni concrete.

Per comprendere la dinamica di questo processo, Klamer (2016)⁵ suggerisce di distinguere due fasi all’interno di ogni processo di valutazione basato sui valori: (1) l’assunzione collettiva di consapevolezza sui beni/valori (e loro relativa articolazione) che i differenti stakeholder intendono perseguire con il progetto, (2) le azioni di persuasione realizzate dagli stakeholder (a diversi livelli) che portano alla diffusione, costruzione, diffusione, disseminazione, dei beni/valori che il progetto intende raggiungere. Entrambe le fasi sono culturalmente radicate e indispensabili affinché un qualsiasi intervento attivi reali processi di trasformazione sociale.

1.2 Obiettivi della valutazione di Giovani Investimenti Rete

A partire da quanto descritto, il VBA distingue e valuta, con questa particolare lente dei valori, i risultati qualitativi a breve e lungo termine a cui tende un progetto. Prende in considerazione l’interazione tra i processi economici, sociali e culturali, valutando i diversi valori (qualità) a essi collegati e le differenti strategie necessarie alla loro realizzazione, in linea con gli obiettivi prefissati.

Nel caso del progetto pilota **Giovani Investimenti Rete**, la valutazione ha puntato alla:

- Identificazione delle qualità/valori sociali, culturali ed economici che caratterizzano il processo di cambiamento auspicato dai diversi stakeholder coinvolti;
- Valutazione del livello in cui questi cambiamenti nelle qualità/valori garantiscono le trasformazioni all’interno del sistema di progetto.

Il Value-based Approach include valutazioni in itinere ed ex-post che mirano a sistematizzare il processo di cambiamento culturale in termini di progressi ottenuti, e di identificazione dei punti di forza e di debolezza del processo.

Nel caso di **Giovani Investimenti Rete**, questo ha significato:

- un primo momento di lavoro con gli stakeholder interni del progetto (lo staff ASAI), per la definizione dei valori fondamentali promossi dal progetto, a livello personale, sociale e societale;

³ Op. Cit.

⁴ Hutter, M. (2011). *Experienced goods*, R.Towse (ed.), *A handbook of cultural economics*, second edition. Cheltenham: Edward Elgar.

⁵ Klamer, A. (2016). *Doing the right things*, SEC: Hilversum

- una fase di progettazione delle modalità con cui gli stakeholder avrebbero lavorato per realizzare tali valori attraverso la definizione delle strategie (attività, strumenti, metodi di lavoro, comunicazione) e modalità di coinvolgimento degli stakeholder esterni (beneficiari, partner, decisori politici, enti finanziatori, media);
- la fase finale di valutazione dei cambiamenti prodotti e l’impatto dei prodotti sul contesto di riferimento.

1.3 Metodologie della raccolta dati

Rispetto alla complessità delle azioni realizzate nell’ambito del progetto, il processo di valorizzazione con il VBA si è concentrato prevalentemente nell’analisi della sperimentazione avviata all’interno delle scuole, tenuto conto della rilevanza in termini di processo di questa modalità operativa introdotta nella progettualità a complemento di un lavoro pluriennale in ambito extrascolastico e collocando la valutazione dei risultati del progetto in continuità con quanto già avviato dal precedente progetto, **Giovani Investimenti** (2014-2015).

I dati utili alla valutazione di Giovani Investimenti in Rete sono stati raccolti attraverso diversi metodi qualitativi: questionari, interviste individuali, focus group, oltre che all’analisi dei report di progetto.

Nello specifico sono stati effettuati:

- due focus group – uno con gli stakeholder interni di ASAI e uno con i Presidi delle scuole;
- 11 interviste con gli insegnanti delle scuole;
- 23 interviste con gli studenti del progetto (tra i 13 e i 16 anni);
- 2 interviste con gli educatori ASAI.

Il focus group e le interviste sono state svolte tra maggio e giugno 2016. Il campione preso in considerazione include tutti gli stakeholder che hanno attivamente preso parte al progetto.

2. Risultati

Prendendo in considerazione la metodologia e le fasi proprie del Value-based Approach, i risultati saranno presentati nel modo seguente:

- (1) Valori condivisi e relativi stakeholder;
- (2) Atteggiamento generale ed esperienza con il progetto;
- (3) Risultati specifici ed elementi chiave di cambiamento del progetto.

Come sopra accennato, la valutazione si è concentrata sulle sperimentazioni nelle scuole (anche se all’interno di ogni sezione, saranno presi in considerazione anche alcuni specifici risultati dell’analisi delle attività extrascolastiche).

Prima di commentare i risultati della valutazione, è dunque importante soffermarsi su

alcuni aspetti della realizzazione del progetto **Giovani Investimenti in Rete** in ciascuna delle scuole in cui si è lavorato:

- nel caso della scuola Verga, l'attuazione del progetto è stata fortemente motivata dalla volontà di supportare una classe di studenti in difficoltà dal punto di vista disciplinare;
- nell'IIS Bodoni Paravia, l'idea è stata quella di supportare sia il gruppo degli studenti sia quello degli insegnanti.

Di conseguenza, se nella prima scuola il progetto si è svolto nella classe che presentava i maggiori problemi da un punto di vista disciplinare; nella seconda scuola il progetto aveva come obiettivo quello di aumentare la collaborazione tra gli insegnanti, che hanno scelto di **partecipare al progetto**, creando una classe con lo specifico obiettivo di progettare l'esperimento di **Giovani Investimenti in Rete** con gli studenti.

In quest'ultimo caso, gli insegnanti hanno potuto scegliere se prendere parte al progetto, concorrendo alla realizzazione dell'obiettivo di costruire un senso di **unione** tra di loro e gli educatori.

Un'altra importante considerazione risiede nel fatto che, per la dirigente della scuola Verga, la comprensione dell'impatto del progetto a scuola è stata mediata dallo sguardo degli insegnanti dato che non ne ha avuto esperienza diretta ed è venuta a conoscenza dei suoi risultati attraverso la partecipazione ai collegi docenti. Nell'IIS Bodoni Paravia, invece, la dirigente ha avuto un'esperienza diretta del progetto all'inizio, per poi ridurre la sua presenza durante l'anno.

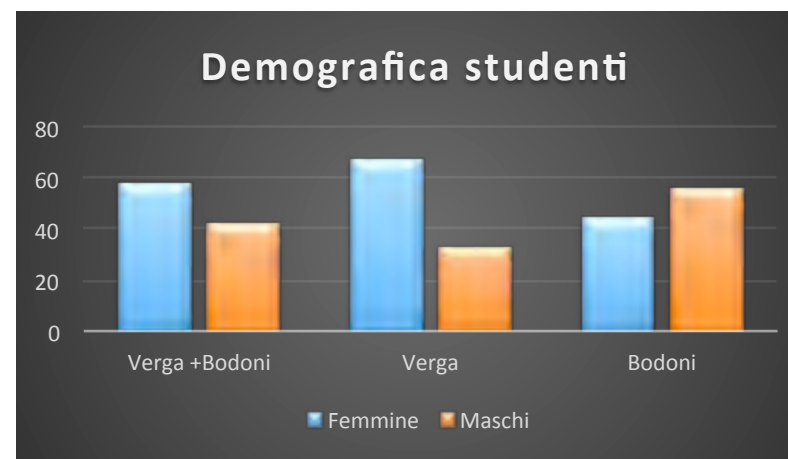
Rispetto agli insegnanti è importante rilevare come nella scuola Verga la maggior parte di essi (3 su 5) abbiano una lunga esperienza nella scuola (tra i 5 e i 20 anni; solo uno con un'esperienza di 2 anni).

Tutti si sono impegnati nel progetto sin dall'inizio, a settembre 2015. Nell'IIS Bodoni Paravia, la maggior parte degli insegnanti era arrivata da poco nella scuola (4 su 6 lavorano in questo istituto da meno di un anno, uno vi lavora da 12 anni e uno da 2).

Presso l'IIS Bodoni Paravia gli insegnanti hanno dedicato un'ora alla settimana al progetto, mentre presso la scuola Verga vi hanno dedicato un'ora ogni due settimane.

Entrambe le scuole presentano diverse tipologie demografiche di studenti (fig.1). Nella scuola Verga, la percentuale di ragazze che hanno preso parte al progetto è considerevolmente più alta (67%) di quella dei ragazzi (33%). Nell'IIS Bodoni Paravia il campione mostra una più equa distribuzione tra ragazze (44%) e ragazzi (56%).

Fig.1. Demografica studenti



2.1 Valori condivisi e relativi stakeholder

I valori fondamentali di **Giovani Investimenti in Rete** sono stati definiti a partire dalla mappa valoriale del precedente progetto **Giovani Investimenti**. Lo staff di ASAI (stakeholder interni) ha identificato fra valori più importanti l'**appartenenza**, la **condivisione**, la **fioritura**, l'**innovazione** e l'**ottimismo** (fig.2). Questi valori sono stati in seguito collegati ai diversi stakeholder.

Il *Value-based Approach* distingue tra **stakeholder interni** (lo staff di progetto) ed **esterni** (i beneficiari, i partner, i decisori politici, gli enti finanziatori, i media). La mappatura degli stakeholder dei due progetti mostra come il progetto in sé comprenda molti stakeholder differenti, inclusi rappresentanti di gruppi sociali e generazionali differenti e organizzazioni pubbliche e/o private (tabella 1). Ciononostante, allo scopo di valutare il progetto **Giovani Investimenti in Rete**, è stato preso in considerazione solo il gruppo di stakeholder fondamentali: lo staff di progetto, gli studenti, gli educatori e i dirigenti scolastici (evidenziati nella tabella).

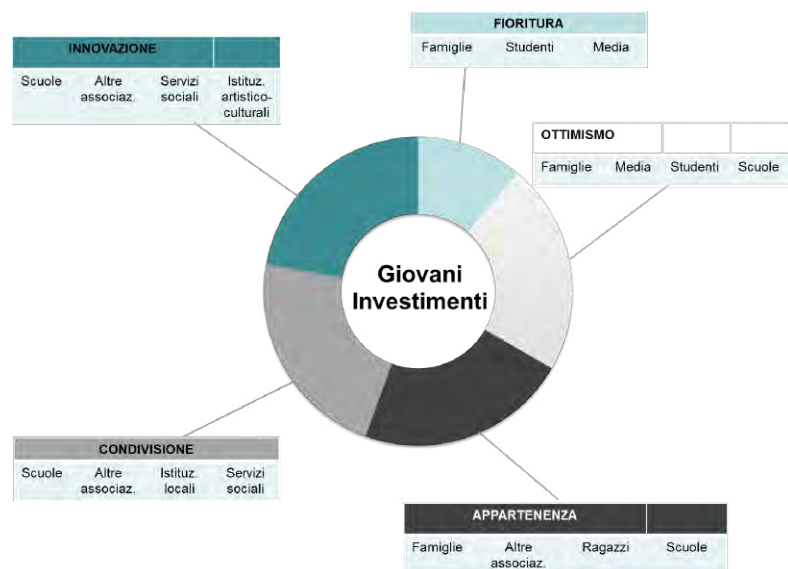
Tabella 1. Categorie e sotto-categorie di stakeholder esterni

Beneficiari	Partner	Decisori politici	Enti finanziatori/intermediari	Media
Studenti Famiglie Insegnanti	Educatori Pari Ricercatori Scuole	Decisori Amministratori Servizi sociali	Fondazioni Facilitatori Fondazioni aziendali Enti certificatori	Emittenti Carta stampata Social media

Nell'applicazione del VBA, in fase di diagnosi, già nel corso del progetto **Giovani Investimenti** è stato chiesto agli stakeholder interni di provare a collegare i valori individuati ai diversi stakeholder esterni (fig. 2).

Per esempio, il valore **appartenenza** è stato collegato alle famiglie, alle altre associazioni (pari), ai ragazzi e alle scuole; la **condivisione** è stata considerata di maggiore importanza nel caso delle scuole, le altre associazioni, le istituzioni locali e i servizi sociali; la **fioritura** e l'**ottimismo** esprimono i valori principali per le famiglie e gli studenti, mentre il valore dell'**innovazione** è stato collegato alle scuole, alle altre associazioni e alle istituzioni artistico-culturali.

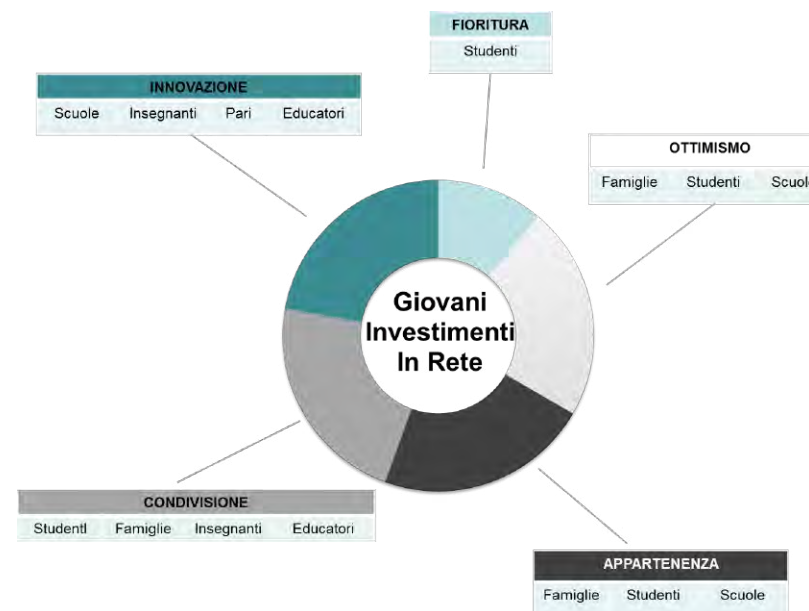
Fig. 2. Mappatura dei valori da parte degli stakeholder fondamentali di GIR



Nel momento in cui questi valori fondamentali sono stati applicati nel caso concreto di **Giovani Investimenti in Rete**, essi sono stati collegati in modo parzialmente differente ai vari stakeholder esterni (fig.3).

Per esempio, l'**appartenenza** e la **condivisione** sono state considerate di maggiore importanza per gli studenti, le famiglie, gli educatori e gli insegnanti; l'**innovazione** per il sistema scolastico, gli insegnanti e i pari; l'**ottimismo** per le famiglie, gli studenti e le scuole e la fioritura per gli studenti.

Fig. 3. Mappatura dei valori da parte degli stakeholder fondamentali di Giovani Investimenti in Rete



Nella fase successiva dell'applicazione del VBA, la valutazione dei cambiamenti è stata verificata per ogni stakeholder, applicando differenti indicatori dei valori personali, sociali e societali.

Nel contesto di **Giovani Investimenti in Rete**, le interviste con i dirigenti scolastici hanno rivelato quelli che per loro sono gli obiettivi più importanti:

- **supportare le classi difficili;**
- **migliorare la relazione fra gli insegnanti e gli studenti;**
- **migliorare la disciplina e il clima sociale in classe;**
- **incoraggiare la professionalità degli insegnanti.**

Nel momento in cui è stato chiesto agli educatori del progetto quanto comprendessero gli obiettivi del progetto, essi hanno identificato come elemento più importante il **supporto** alla costruzione di **una salda relazione tra tutti i gruppi coinvolti** – studenti, insegnanti, famiglie e dirigenza scolastica.

Il gruppo degli insegnanti ha identificato come valori più significativi quelli riguardanti gli aspetti sociali del loro lavoro e alla sperimentazione di nuove metodologie. La figura 4 mostra le risposte degli insegnanti, valutate in una scala da 1 a 5. L'analisi della valutazione rivela che in generale gli insegnanti ritengono particolarmente importante avere una **relazione stabile con gli studenti (4,8)** e imparare e applicare **nuovi metodi** di lavoro (4,3). Altri valori particolarmente rilevanti per gli insegnanti sono l'importanza di un **gruppo di lavoro (4)** e la **fiducia** nelle persone e nei metodi di lavoro (3,9).

Fig. 4. La prospettiva degli insegnanti: valori



Legenda: y – grado di importanza

Un altro aspetto importante nella valutazione consiste nel considerare quali valori siano condivisi dagli studenti nel momento in cui viene loro chiesto di identificare cosa sia importante in generale nella loro vita. Le loro risposte, riassunte nella fig.5, mostrano che per gli **studenti** che hanno partecipato al progetto, i valori di **appartenenza** (4,1) e **condivisione** (3,6) sono molto importanti, così come **avere uno scopo di vita** (4,7).

Fig.5. La prospettiva degli studenti: valori GIR



Legenda: x – grado di importanza

2.2 Atteggiamento generale ed esperienza all'interno del progetto Giovani Investimenti in Rete

Questa sezione evidenzia alcuni degli aspetti più significativi dell'atteggiamento generale degli stakeholder nella loro esperienza complessiva di partecipazione al progetto.

Quando è stato domandato ai **dirigenti** di valutare l'impatto complessivo di **Giovani Investimenti in Rete** nelle scuole, essi hanno espresso un alto livello di soddisfazione complessiva della sperimentazione. Considerando le loro risposte alle interviste approfondite semi-strutturate, entrambe le dirigenti hanno sottolineato tre aspetti importanti:

- ASAI ha la capacità di essere un **agente di cambiamento**, soprattutto in specifici settori della città in cui vi è un debole spirito comunitario;
- Il ruolo dell'associazione è assimilato a quello di una **"famiglia"**. Soprattutto nel caso in cui le famiglie siano distanti dai problemi dei loro figli, ASAI può aiutarle nella comprensione dei loro bisogni;
- Gli educatori ASAI hanno un **alto livello di competenza**, il che assicura il successo del progetto.

Rispetto all'impressione complessiva degli insegnanti sul progetto, i risultati in figura 6 mostrano che tutti gli inseganti hanno avuto un'esperienza positiva, valutandola con una media di 3,7 (molto significativa) su una scala fino a 5. La maggior parte degli insegnanti (64%) considera la propria esperienza in **Giovani Investimenti in Rete** come significativa o molto significativa (4), il 36% come abbastanza significativa (3).

Fig. 6. La prospettiva degli insegnanti: esperienza generale in GIR



Legenda: x – % di insegnanti; y – grado di importanza

Anche agli studenti è stato domandato che cosa considerassero importante nella loro esperienza con **Giovani Investimenti in Rete**. Si può affermare che in generale anche gli studenti abbiano avuto un atteggiamento positivo nei confronti del progetto. La maggior

parte (92%) pensa che la scuola sia importante e una percentuale significativamente alta (80%) pensa sia importante partecipare alle attività organizzate dal progetto (fig.7). Inoltre la maggioranza degli studenti (91%) ha raccontato di aver condiviso **dei bei momenti** con i propri compagni di classe durante le attività del progetto (fig.8).

Fig. 7. La prospettiva degli studenti: esperienza generale in GIR



Legenda: x – % di studenti

Fig. 8. La prospettiva degli studenti: esperienza positiva in GIR



Legenda: x – % di studenti

L'esperienza positiva con **Giovani Investimenti in Rete** in generale si costruisce a partire dalle esperienze concrete degli studenti e degli insegnanti che verranno affrontate nella sezione successiva.

2.3. Obiettivi specifici ed elementi chiave di cambiamento nel progetto GIR

È possibile evincere ulteriormente l'esperienza positiva nei confronti di **Giovani Investimenti in Rete** prendendo in considerazione le domande relative alle esperienze e alla valutazione degli elementi chiave di cambiamento.

Le risposte a queste domande, volte a considerare se il progetto abbia contribuito alla realizzazione dei valori fissati in precedenza, sono state ricavate dagli stakeholder fondamentali di questa valutazione, vale a dire gli studenti, gli insegnanti, gli educatori e i dirigenti.

Innanzitutto, nel box A vengono riassunti i risultati della valutazione del precedente progetto **Giovani Investimenti**, elementi confermati per quanto riguarda le attività extrascolastiche nell'ambito del progetto **Giovani Investimenti in Rete**.

BOX A: Elementi chiave di cambiamento per il progetto (Giovani Investimenti e Giovani Investimenti in Rete – ambito extrascolastico)

A livello individuale, l'analisi del progetto mostra che quest'ultimo ha un forte impatto immediato nel comportamento degli adolescenti in termini di:

- maggiore apertura al cambiamento;
- maggiori abilità comunicative e sociali (diventano più espressivi e disposti a condividere);
- migliore rendimento scolastico.

Inoltre, per i volontari, si è assistito a un forte impatto nel loro processo di apprendimento di nuovi contenuti.

Rispetto ai diversi gruppi di stakeholder, il progetto dimostra di avere una dimensione sociale molto sviluppata. Per gli adolescenti, i benefici più ovvi risiedono in una maggiore co-creazione e disponibilità a prestare attenzione reciproca; per i volontari in una forte condivisione con gli altri gruppi di stakeholder così come in una grande disponibilità ad aiutare gli altri.

Il progetto ha anche generato alcuni cambiamenti preliminari per il gruppo dei pari rispetto al fatto che essi hanno riconosciuto l'innovatività e l'applicabilità del metodo di lavoro del progetto in progettualità differenti.

Un altro rilevante cambiamento prodotto è il fatto che gli adolescenti e i tutor hanno cominciato a costruire delle relazioni e che i ragazzi e le ragazze hanno iniziato a percepire il fatto di essere parte di un gruppo.

BOX B: *Elementi chiave di cambiamento per il progetto Giovani Investimenti in Rete (ambito scolastico)*

Elementi chiave di cambiamento per i dirigenti scolastici

I **dirigenti scolastici** hanno identificato fra gli obiettivi più importanti del progetto **Giovani Investimenti in Rete**, valutandoli come più importanti di altri (4) e molto importanti (5), i seguenti cambiamenti:

- Gli insegnanti hanno imparato a lavorare in gruppo tra di loro e con gli educatori;
- Gli insegnanti sono venuti a conoscenza di nuovi metodi di lavoro;
- Aumento della fiducia in se stessi negli studenti;
- Relazioni più forti tra gli studenti, basate maggiormente sulla fiducia;
- Incremento dell'efficienza lavorativa per i dirigenti, legata alla riduzione del loro lavoro nelle classi coinvolte nel progetto.

Più nello specifico, i dirigenti identificano come significativi i cambiamenti distinguendone chiaramente diverse caratteristiche concrete facendo riferimento a entrambi i gruppi fondamentali, ovvero gli studenti e gli insegnanti.

La dirigente della scuola Verga ha affermato durante le interviste che:

"All'inizio era una classe problematica – adesso è una classe modello"

"Il lavoro congiunto di insegnanti ed educatori ha prodotto un risultato migliore"

"Il progetto suggerisce che la relazione tra gli studenti e gli insegnanti può essere più equilibrata se gli insegnanti riescono a dare continuità alle classi"

E la dirigente dell'IIS Bodoni Paravia ha aggiunto:

"Il progetto ha anche creato una sorta di selezione sociale naturale fra gli studenti – un senso di comunità tra gli studenti"

"Il progetto ha un effetto modellizzante sugli insegnanti. Ha un effetto positivo estendendo la qualifica degli insegnanti"

Inoltre, la dirigente dell'IIS Bodoni Paravia ha potuto osservare e identificare alcuni cambiamenti nel comportamento dei suoi studenti. Ad esempio, gli studenti sono diventati **più educati** nel corso del progetto, il che potrebbe rappresentare il risultato di un'altra importante osservazione, ovvero che **gli insegnanti hanno prestato maggiore attenzione alla classe e migliorato la propria comprensione dei bisogni degli studenti**. La dirigente ha anche osservato che, a seguito del progetto, c'è stata una **diminuzione nell'abbandono scolastico da parte dei buoni studenti**. Secondo lei, non solo i cattivi studenti possono abbandonare la scuola, ma "anche i buoni studenti possono lasciare se sono sopraffatti dalla cattiva disciplina".

Secondo la dirigente dell'IIS Bodoni Paravia, il progetto può anche avere un impatto sulla

relazione fra la scuola e le famiglie degli studenti. *"In generale facciamo fatica a coinvolgere i genitori a scuola. In questo caso, invece, i genitori si sono sorpresi di essere invitati a parlare con la scuola come istituzione. Così facendo, il progetto ha anche cambiato la nostra relazione con le famiglie e la percezione che le famiglie hanno della scuola. Hanno guadagnato fiducia nella scuola"*.

Elementi chiave di cambiamento per gli educatori

I principali cambiamenti che gli educatori hanno rilevato si collegano sia a valori professionali sia a valori sociali concretizzati attraverso il loro lavoro. Entrambe le educatrici coinvolte nella valutazione pensano sia più importante di altre cose (4) o la cosa più importante (5) il fatto di aver potuto costruire **una relazione stabile con gli studenti** e aver **condiviso una visione con la scuola**. Quest'ultimo aspetto si collega anche alla possibilità di sviluppare **corresponsabilità con la scuola** (4). In un certo senso, le educatrici hanno molto apprezzato il fatto di essere riconosciute come figure professionali dagli insegnanti e non "come intrusi all'interno del sistema scolastico" come ha sottolineato una delle intervistate. Sono state invece bene accolte dagli insegnanti e, con loro, hanno cominciato poco a poco a **costruire un linguaggio comune**. Così facendo, il ruolo dell'educatore è stato ridefinito attraverso questo esperimento. L'altra educatrice ha sperimentato un rapporto alla pari con gli insegnanti, che può essere ugualmente considerato come un segnale di riconoscimento professionale, ma che è stato anche percepito come un momento di crescita. L'elemento più importante per entrambe le intervistate è stato il **processo di co-creazione** attraverso il quale il processo di insegnamento si è arricchito di una nuova dimensione relazionale.

Rispetto al comportamento degli studenti, le educatrici hanno riconosciuto come un importante risultato il fatto che ci fosse una **maggiore socializzazione, senso di appartenenza** e una **migliore cooperazione** – tutti valutati con 4 (più importante di altre cose). In questo senso, le educatrici hanno molto apprezzato il fatto di aver potuto **motivare** gli studenti "nel riconoscimento dei loro compiti scolastici, su quanto sia importante la scuola, e al pensare a che cosa vogliono nella vita", facendoli lavorare sulla fiducia in se stessi e sulla scoperta delle proprie risorse. Inoltre, le educatrici hanno rilevato che, a seguito del progetto **Giovani Investimenti in Rete**, "gli studenti hanno scoperto aspetti inediti dei loro insegnanti e sono disposti a essere più attivi in classe".

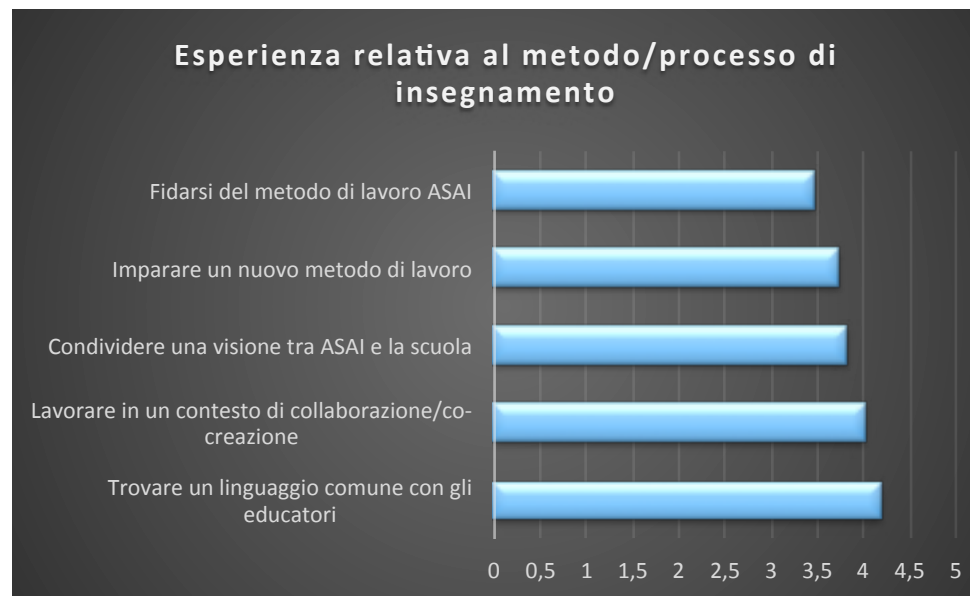
Elementi principali del cambiamento secondo gli insegnanti

Quando agli insegnanti è stato chiesto quale fosse l'impatto concreto di **Giovani Investimenti in Rete** (fig. 9), la maggior parte di loro (72%) ha indicato come cosa più importante tra le altre o come la più importante nella loro esperienza il **trovare un linguaggio comune con gli educatori**. La loro esperienza professionale durante il progetto è valutata in media 4,2 in una scala da 1 a 5. Un altro risultato professionale molto riconosciuto dalla maggioranza degli insegnanti (72%) è il livello di **collaborazione** raggiunto tra entrambi i gruppi. La sua importanza è valutata 4. Un significativo 44% degli insegnanti ha sperimentato i benefici dell'**imparare un nuovo metodo di lavoro**, la cui importanza è stata valutata in media 3,7.

Un altro aspetto della valutazione degli insegnanti riflette sul ruolo di ASAI come

organizzazione (fig.9). Gli insegnanti non si sono solo dimostrati aperti di fronte al nuovo metodo proposto da ASAI, condividendolo in modo positivo, ma ne hanno **condiviso la visione (3,5)**. Il progetto ha permesso al 45% degli insegnanti di **sviluppare fiducia nel metodo ASAI**, sebbene il 55% valuti ancora questo aspetto in misura inferiore (tra 2 e 3, in una scala fino a 5). Si può concludere affermando che il processo necessario a sviluppare fiducia in un nuovo metodo di lavoro richiede più tempo di un anno scolastico e/o una maggiore frequenza delle interazioni fra educatori e insegnanti.

Fig. 9. La prospettiva degli insegnanti: aspetti professionali di cambiamento



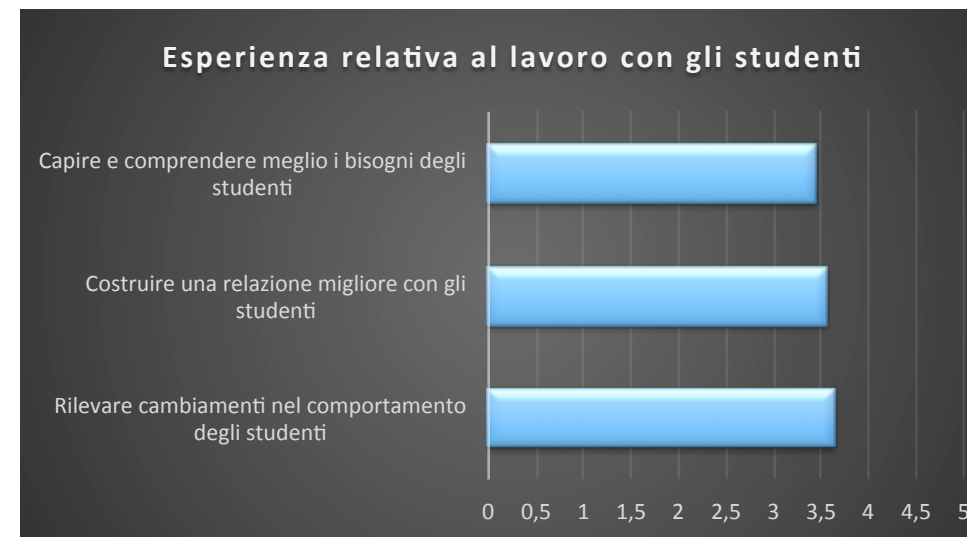
Legenda: x – grado di importanza

I risultati relativi a come gli insegnanti hanno percepito i cambiamenti rispetto al lavoro con i propri studenti (fig.10) mostrano una relativa pari importanza attribuita a tre aspetti:

- **costruire una relazione migliore con gli studenti (3,6);**
- **capire e comprendere meglio i bisogni degli studenti (3,5);**
- **rilevare dei cambiamenti nel comportamento degli studenti (3,6).**

Circa la metà degli insegnanti (45%) erano molto fiduciosi del fatto che il progetto potesse aiutarli a costruire una relazione migliore con gli studenti, mentre l'altra metà (55%) ha percepito questo aspetto in forma minore. Similmente, solo il 36% degli insegnanti ritiene che il progetto li abbia aiutati davvero (4 e 5, in una scala fino a 5) a capire meglio e a comprendere i bisogni degli studenti. Per la maggior parte del campione (64%) questo aspetto è stato meno evidente (2 e 3, in una scala fino a 5).

Fig. 10. La prospettiva degli insegnanti: cambiamenti nel lavoro con gli studenti



Legenda: x – grado di importanza

Agli insegnanti è stato anche chiesto se e in quale modo abbiano avuto occasione di rilevare dei cambiamenti nel comportamento dei propri studenti. La maggior parte degli insegnanti (80%) è stata capace di evidenziare qualche cambiamento. Di questi, meno della metà degli insegnanti (45%) ha avuto modo di osservare grandi cambiamenti (4 e 5) nel comportamento degli studenti nel corso del progetto; il 36% ne ha osservati in misura minore e il 18% ha avuto l'impressione che ciò non fosse possibile se non in misura assai ridotta.

Agli insegnanti sono state poi poste delle domande relative a due tipi di cambiamento che avrebbero potuto osservare come risultato nei propri studenti. Il primo si collega alle abilità cognitive e sociali e il secondo al rendimento scolastico dei ragazzi (fig.11).

I cambiamenti più immediati osservati dagli insegnanti si riferiscono alle **abilità cognitive e sociali degli studenti**. Tre aspetti del loro comportamento sono valutati in modo quasi paritario:

- una **maggiore consapevolezza delle loro emozioni (3,4);**
- una **maggiore socievolezza (3,2);**
- un incremento nel **livello di cooperazione tra gli studenti (3,2).**

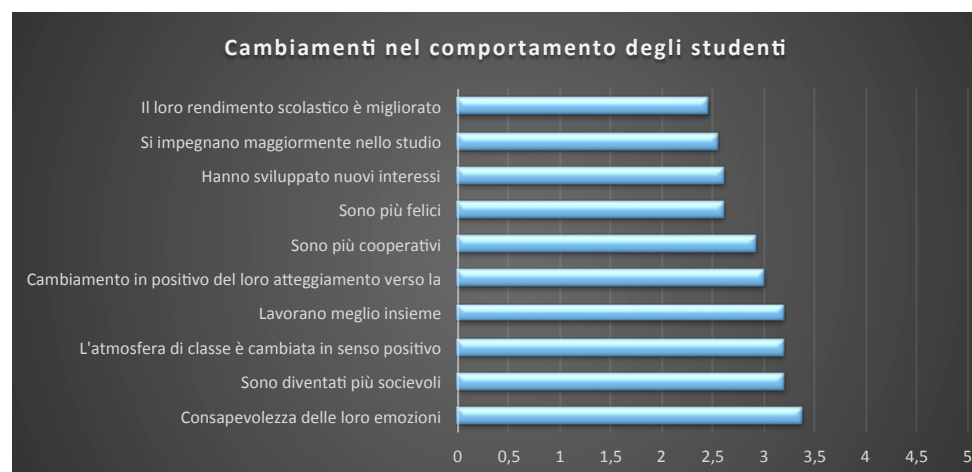
Gli insegnanti hanno anche osservato in una certa misura che **il clima delle classi è cambiato in senso positivo (3,2)** così come **l'atteggiamento degli studenti nei confronti della scuola (3)**.

Sebbene gli insegnanti riconoscano questi aspetti di cambiamento comportamentale,

è significativo che ne considerino l'importanza come un aspetto nella media o poco importante (2 e 3 in una scala fino a 5). È possibile che ciò sia dovuto al fatto che questi cambiamenti comportamentali possono differire da studente a studente – come è stato suggerito da alcuni insegnanti.

La scomposizione delle risposte sui possibili cambiamenti relativi al rendimento scolastico degli studenti (fig. 11) mostra che essi risultano meno espliciti agli occhi degli insegnanti. Gli eventuali **miglioramenti del rendimento scolastico, impegno nel processo di studio e sviluppo di nuovi interessi** sono stati valutati in media come poco rilevanti, ovvero sotto il 3. Nuovamente in questo caso è possibile stabilire un legame con la durata del progetto pilota Giovani Investimenti in Rete: questo valore assai basso dovrebbe essere preso in ulteriore considerazione nel momento in cui si discutesse della durata del progetto in applicazioni future.

Fig. 11. La prospettiva degli insegnanti: cambiamenti nel comportamento degli studenti



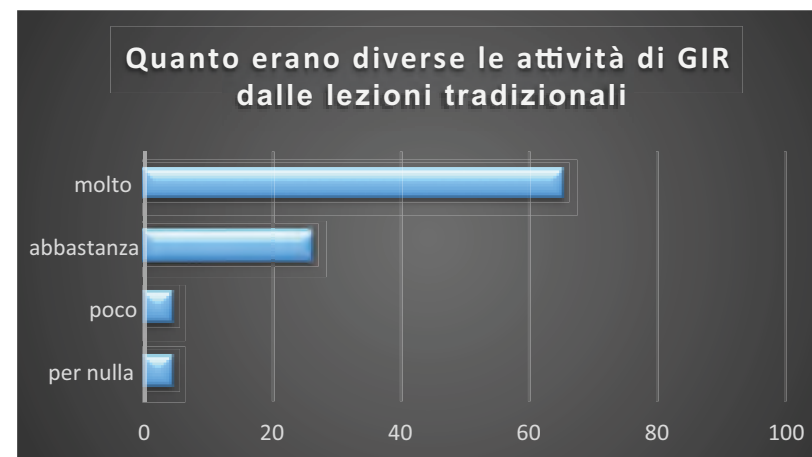
Legenda: x – grado di importanza

Elementi chiave di cambiamento secondo gli studenti

Anche agli studenti è stato chiesto di valutare la loro percezione dell'impatto di **Giovani Investimenti in Rete**, sia da un punto di vista individuale che per l'intero gruppo.

Quasi tutti gli studenti (91%) di entrambe le scuole hanno percepito una netta differenza tra le attività delle lezioni tradizionali e quelle organizzate dal progetto (fig.12). La maggior parte degli studenti (65%) ha rilevato delle grandi differenze, il 26% qualche differenza e il 4% poche differenze. Solo il 4% non ha riconosciuto nessuna differenza tra le lezioni coinvolte in Giovani Investimenti in Rete e quelle tradizionali.

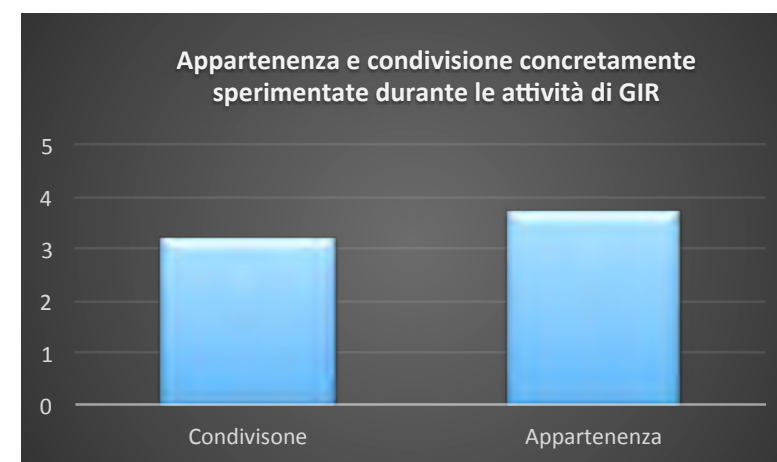
Fig. 12. La prospettiva degli studenti: differenze fra GIR e le lezioni tradizionali



Legenda: x – % di studenti

Rispetto ai valori fondamentali ritenuti maggiormente importanti nella vita come la condivisione e l'appartenenza (fig.5), gli studenti hanno rilevato che l'esperienza Giovani Investimenti in Rete ha contribuito a una **reale condivisione (3,2) e appartenenza (3,7)** come mostra la fig.13. I livelli di condivisione e appartenenza concretamente sperimentati durante il progetto, sono molto simili a quelli che gli studenti avevano attribuito alla condivisione (3,6) e all'appartenenza (4,6) come valori importanti nella vita in generale. Ciò potrebbe essere un indicatore capace di spiegare la generale soddisfazione nei confronti del progetto da parte degli studenti (come illustra la fig.7).

Fig. 13. La prospettiva degli studenti: reale condivisione e appartenenza



Legenda: y – grado di importanza

Rispetto alle esperienze personali concrete (fig.14) partecipare alle attività del progetto ha consentito agli studenti di **esprimere il proprio disaccordo** (3,9) e di **trovare uno scopo nella vita** (3,4) o di **avere un atteggiamento più positivo** (3). Il progetto ha contribuito in modo meno esplicito a sviluppare un **migliore processo di apprendimento** individuale per gli studenti (2,8).

Fig.14. La prospettiva degli studenti: contributi di GIR per il singolo studente

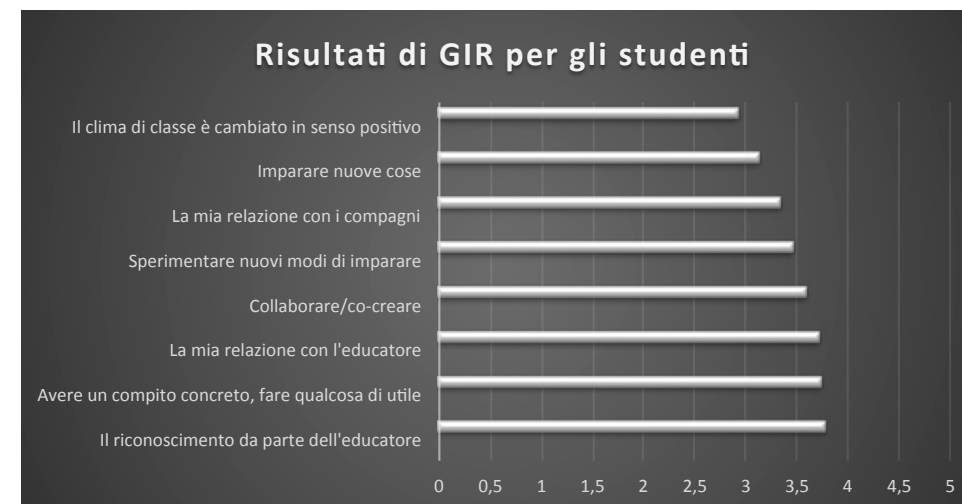


Legenda: x – grado di importanza

Agli studenti è stato anche chiesto di valutare alcuni cambiamenti che si sono verificati in loro o nel gruppo. Nella loro esperienza del progetto, ciò che è cambiato in modo significativo è stato il loro **riconoscimento** da parte degli educatori (3,8) e l'aver potuto **costruire una relazione con gli educatori** (3,7). Inoltre, essi hanno percepito un cambiamento nel sentirsi utili per la **realizzazione di un compito concreto** (3,7) ed essere coinvolti in un processo di **co-creazione** (3,6).

Rispetto agli aspetti di apprendimento di **Giovani Investimenti in Rete**, per gli studenti l'aver sperimentato un **nuovo modo di imparare** [ossia il processo di apprendimento] (3,5), è stato più importante di **imparare nuove cose** [ossia il risultato dell'apprendimento] (3,1).

Fig.15. La prospettiva degli studenti: risultati chiave



Legenda: x – grado di importanza

Considerazioni conclusive

Questa sezione sintetizza le conclusioni della valutazione delle attività del progetto prendendo in considerazione i risultati delle attività scolastiche ed extrascolastiche.

L'analisi del progetto evidenzia una **forte dimensione sociale**, realizzata tramite la condivisione, l'aiuto reciproco, la collaborazione e la co-creazione. Rispetto a **Giovani Investimenti in Rete**, in entrambe le scuole si è rilevato un immediato forte impatto sugli **aspetti socio-relazionali** del lavoro degli insegnanti e degli educatori, così come nel comportamento degli studenti in termini di:

- maggiore **consapevolezza emotiva** degli studenti;
- maggiore **socievolezza (condivisione e senso di appartenenza)** degli studenti;
- maggiore **collaborazione/co-creazione** degli studenti e degli insegnanti;
- miglioramento del **clima di classe**;
- miglioramento dell'**atteggiamento degli studenti rispetto alla scuola**;
- miglioramento delle **relazioni** tra gli studenti e gli educatori;
- migliore **comprensione dei bisogni degli studenti** da parte degli insegnanti;
- gli studenti hanno sviluppato una migliore comprensione di **ciò che vogliono nella vita**.

Gli effetti relativamente alle **prestazioni scolastiche** degli studenti, un loro **migliore**

apprendimento e ad un maggiore impegno nello studio sono meno evidenti, in termini di impatto del progetto, tenuto conto della durata limitata nel tempo del progetto come sopra evidenziato.

Il contributo del progetto si manifesta anche in alcuni primi cambiamenti all'interno dei **gruppi professionali** di stakeholder coinvolti, ovvero i pari, gli insegnanti e gli educatori. Tutti riconoscono l'innovatività del metodo di lavoro ASAI.

Inoltre, per gli insegnanti coinvolti nel progetto, è stato importante poter **trovare un linguaggio comune con gli educatori** e avere la possibilità di **collaborare** con loro. Il risultato di questo esperimento ha generato **fiducia nel metodo ASAI**.

Per gli educatori, è stato particolarmente importante il fatto di essere riconosciuti come professionisti dagli insegnanti, il che ha cambiato in modo positivo la relazione fra i due gruppi.

La forte caratterizzazione sociale e relazionale di **Giovani Investimenti in Rete** dimostra che il progetto ha saputo incrementare le aspettative positive nei confronti del futuro (ottimismo) del gruppo più vulnerabile, gli adolescenti. Avere un maggiore ottimismo li ha aiutati ad acquisire una prospettiva a lungo termine rispetto a quanto vogliono ottenere nella vita. Inoltre, la valutazione dei progetti indica un forte effetto modellizzante per gli insegnanti, i volontari e gli studenti che arricchiscono rispettivamente la loro crescita professionale ed educativa.

Autonomia delle istituzioni scolastiche e reti di scuole tra normativa passata e prospettive future

A cura di *Cristina Bertolino*, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

SOMMARIO:

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche. – 2. L'attuazione dell'autonomia scolastica attraverso la previsione di reti di scuole. – 3. Le reti di scuole nella normativa regionale. – 4. Modelli di reti di scuole. – 5. Quale futuro per le reti di scuole?

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche

Negli ultimi decenni il settore dell'istruzione è stato protagonista di interventi riformatori radicali, articolati e complessi, tali da condurre autorevole dottrina a definirlo un "cantiere aperto"¹. Se per un verso tale 'cantiere' suscita senza dubbio evidenti problemi, specie in relazione alla certezza e chiarezza del cammino che si va percorrendo, dall'altra esso può tuttavia essere osservato con maggiore fiducia, come occasione per cogliere nuove opportunità di cambiamento, culturale e istituzionale, nonché di partecipazione al cammino di riforma.

Nel complessivo processo di costruzione del sistema di istruzione, l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha certamente costituito, e costituisce ancora oggi, un pilastro fondamentale. Essa infatti viene intesa sia come regola di funzionamento e di organizzazione delle scuole, sia come criterio nel rapporto di queste con i soggetti istituzionali, economici e sociali, sia, in generale, come regola ispiratrice del sistema di istruzione nel suo complesso.

Le radici delle riflessioni sull'autonomia scolastica risalgono, come noto, agli anni Settanta ed essa è stata per la prima volta esplicitamente riconosciuta dal legislatore con la Legge del 24 dicembre 1993, n. 537. L'art. 4 prevedeva, in particolare, che "gli istituti e le scuole di ogni ordine e grado" fossero "dotati di autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo" e attribuiva la concreta attuazione di tale autonomia ad uno o più decreti legislativi, da adottarsi entro nove mesi dall'entrata in vigore della legge. Pur non essendo stato dato seguito a tale progetto di autonomia, in quanto la suddetta delega non è stata attuata, è tuttavia opportuno sottolineare come già allora l'autonomia scolastica fosse finalizzata a consentire alle istituzioni scolastiche di divenire strutture fondamentali del sistema di istruzione, capaci di collegarsi più efficacemente, attraverso *strumenti convenzionali*, con i soggetti istituzionali e con il tessuto produttivo e sociale presente sul territorio di riferimento, contestualmente al progressivo venir meno dell'amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione. Significativo, in tal senso, è l'art. 3 del successivo T.U. delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione (D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297) che definiva la scuola come "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica".

¹ A. PAJNO, *Autonomia delle scuole e riforme istituzionali*, in G. C. DE MARTIN (dir.), *Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2002*, Luiss Ed., Roma, 2002, 16.

Quel progetto iniziale di autonomia tendeva inoltre a dare concretezza alla tesi, affermata già a partire dalla prima metà degli anni Settanta, secondo cui la scuola è formazione sociale (art. 2 Cost.), corpo intermedio, "Comunità originaria, che è compito dell'ordinamento statale coordinare alla Comunità nazionale"². Una comunità composta da docenti, studenti, famiglie e realtà territoriale in cui questi attori vivono, la quale è chiamata *naturaliter* a darsi norme e regole per promuovere, organizzare e gestire l'istruzione. Protagonista della scuola e del suo insegnamento non è dunque lo Stato, ma, con titoli e funzioni differenti, le diverse componenti della comunità scolastica³.

Nel 1997, all'interno di un più ampio disegno di riforma amministrativa (L. del 15 marzo 1997, n. 59), l'autonomia scolastica ha trovato, come noto, pieno riconoscimento. Essa non è stata peraltro intesa semplicemente come un nuovo regime giuridico per le scuole, ma si è realizzata, in primo luogo, attraverso il trasferimento di funzioni di gestione amministrativa del servizio di istruzione, dall'amministrazione centrale e periferica, alle singole scuole (art. 21, co. 1) e con l'attribuzione a queste ultime della personalità giuridica (art. 21, co. 4); in secondo luogo, più compiutamente, con il riconoscimento alle istituzioni scolastiche di un'autonomia organizzativa e didattica (art. 21, co. 7), nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

La collocazione dell'autonomia scolastica all'interno di una riforma complessiva della pubblica amministrazione, ispirata ai principi del decentramento, della sussidiarietà, ma anche dell'integrazione, giunge inoltre a sancire, sul piano normativo, la fine dell'autoreferenzialità della scuola ed implica necessariamente maggiori legami tra l'organizzazione scolastica e il contesto in cui essa opera.

L'autonomia diviene dunque condizione generale delle istituzioni scolastiche e, al tempo stesso, regola di funzionamento per l'intero sistema dell'istruzione. Un sistema organizzativo non più piramidale e burocratizzato, ma che viene progettato come 'orizzontale'⁴, in cui le scuole non recepiscono passivamente norme e circolari ministeriali, ma divengono protagoniste nell'erogazione di servizi, nella progettazione e programmazione di percorsi didattici, nell'elaborazione di nuove metodologie e nell'ottemperare ai compiti di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L'interrelazione e l'interdipendenza con le altre componenti della vita politica, culturale, sociale ed economica, rendono l'istituzione scolastica un soggetto attivamente operante nell'ambito del proprio contesto sociale e, in quanto tale, capace di realizzare una fitta trama di relazioni e di rapporti giuridici.

A partire dalla riforma c.d. Bassanini del 1997, l'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche appare dunque un percorso obbligato per la costruzione di una scuola moderna ed efficiente. In particolare l'autonomia organizzativa risulta finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico,

2 A. PIZZORUSSO, *La Comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano*, in *Foro It.*, 1974, 221.

3 A. PAJNO, G. CHIOSSO, G. BERTAGNA, *L'autonomia delle scuole*, Ed. La scuola, Brescia, 1997, 241.

4 S. CASSESE, *La scuola italiana tra Stato e società: servizio pubblico statale e non statale*, in *Foro It.*, 1991, V, 215 ss.; A. PAJNO, Art. 135, *Istruzione scolastica*, in G. FALCON (a cura di), *Lo Stato autonomista. Funzioni statali, regionali e locali nel decreto legislativo n. 112 del 1998 di attuazione della legge Bassanini n. 59 del 1997*, il Mulino, Bologna, 1998, 446.

alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale (art. 21, co. 8). L'autonomia didattica, invece, è volta al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere (art. 21, co. 9).

Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica, inoltre, le istituzioni scolastiche potranno realizzare, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti; iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici; a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari; nell'ambito di accordi tra Regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi.

Alle scuole è poi anche riconosciuta autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa (art. 21, co. 10).

Il sistema, così come delineato dalla L. 59/1997, ha trovato successiva attuazione in alcuni interventi di natura legislativa e regolamentare e in particolare, per quanto concerne la disciplina di dettaglio della autonomia delle istituzioni scolastiche, nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. Tale regolamento, in conformità alla legge, definisce l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole come garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e prevede che essa si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione, mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento (art. 1, co. 2).

Seppure il fulcro dell'autonomia scolastica risieda nell'autonomia didattica e organizzativa, il regolamento non disciplina tuttavia soltanto l'organizzazione ed il funzionamento delle scuole, ma anche tutti gli aspetti più rilevanti di un sistema di istruzione che, come ricordato, si fonda sulla regola dell'autonomia. Esso prevede dunque, ad esempio, la promozione di accordi volti ad istituire *reti di scuole*; i compiti del Ministero, quale centro del sistema di istruzione; le modalità di valutazione; le funzioni dell'amministrazione centrale o periferica trasferite alle scuole.

Non ci si può dunque limitare a leggere il D.P.R. 275/1999 come diretto unicamente a disciplinare l'autonomia scolastica, ma esso deve essere inteso come volto a conferire una disciplina generale al funzionamento del sistema di istruzione; una disciplina che, come ricordato prima, proprio in quanto fondata sull'autonomia, deve essere interpretata e attuata a partire dalle scuole e dai loro compiti fondamentali.

Il successivo riconoscimento costituzionale dell'autonomia scolastica, ad opera della L. cost. n. 3 del 18 ottobre 2001, sembra inoltre avere ulteriormente ampliato gli spazi a

disposizione delle istituzioni scolastiche⁵. Divenuta a tutti gli effetti “scelta costituzionale”, l’autonomia scolastica pare infatti farsi definitivamente criterio di collegamento tra il processo di riforma iniziato negli anni Novanta e il nuovo assetto del sistema di istruzione derivante dalla revisione costituzionale del 2001 e dai successivi interventi legislativi. L’assetto autonomistico delle istituzioni scolastiche rappresenta dunque un imprescindibile punto di partenza, rispetto al quale non si può tornare indietro, quanto, piuttosto, procedere speditamente in avanti. Occorre quindi proseguire con la riorganizzazione del sistema scolastico nazionale, valorizzando anzitutto l’autonomia delle scuole, poiché essa ha rilevanti potenzialità che possono avere utili riflessi sulla società e sugli individui.

Tali potenzialità sono inoltre ancora più evidenti qualora si ponga in relazione il principio dell’autonomia scolastica con quello della sussidiarietà orizzontale (art. 118, co. 4, Cost.).

Quest’ultimo, inteso come dovere di promuovere le iniziative dei singoli e delle formazioni sociali nello svolgimento di attività di interesse generale, consente che si venga ad instaurare, anche nel settore dell’istruzione, una stretta “alleanza condivisa di risorse e capacità”⁶ tra cittadini, singoli o associati, e pubblici poteri, ai fini del miglior perseguimento dell’interesse generale. Anche le istituzioni scolastiche, nell’esercizio della propria autonomia, possono dunque promuovere e favorire forme di sussidiarietà orizzontale legate alla propria tipologia di servizio, producendo in tal modo partecipazione reale e sviluppando progetti integrati nella comunità, a garanzia e tutela dell’istruzione.

La sussidiarietà nella scuola può sfociare in un continuo processo di integrazione ed arricchimento dell’offerta formativa: istituzioni scolastiche consapevoli delle potenzialità interne al proprio ruolo sociale possono sviluppare una sussidiarietà che non si limiti, peraltro, ad un’integrazione formativa di carattere prettamente scolastico, ma che consenta alla scuola di divenire interlocutrice preferenziale anche per il sociale, aprendo un dialogo con la comunità e con chi in essa opera, per la realizzazione del benessere generale⁷.

L’autonomia delle istituzioni scolastiche costituisce dunque una straordinaria occasione per riformare non solo l’idea e la pratica della scuola, quanto, ben più impegnativamente, i rapporti che devono intercorrere tra scuola, società e Stato⁸.

5 Sul punto, tra i molti, A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione, il Mulino, Bologna, 2003, 121, il quale sottolinea come lo Stato, svuotato di gran parte delle funzioni amministrative, deve, in sede di elaborazione delle norme generali, improntare la determinazione delle regole sul criterio di autonomia delle scuole. Allo stesso modo, la Regione, nell’esercizio della potestà legislativa e delle funzioni amministrative, non può limitarne in modo sproporzionato la portata*; A. POGGI, *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*, in *Le Reg.*, 4/2002, 771 ss.; *Id.*, *L’autonomia scolastica nel sistema delle autonomie regionali*, in *Le Istituz. del Federalismo*, 2-3/2004, 229 ss.

6 R. MORZENTI PELLEGRINI, *L’autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Giappichelli, Torino, 2011, 40.

7 Sul punto cfr. D. PREVITALI (a cura di), *La scuola con valore sociale. Sussidiarietà e rendicontazione sociale nelle scuole dell’autonomia e delle indicazioni per il curriculum*, Tecnodid, Napoli, 2007, 20 ss.

8 Non è tuttavia mancato chi ha sottolineato come l’autonomia scolastica in questi anni non abbia ancora trovato piena attuazione e come vi sia il rischio che divenga uno dei tanti “cantieri” italiani abbandonati. Cfr. L. RIBOLZI, *L’autonomia (in)attesa*, in G.C. DE MARTIN, *Osservatorio sulla scuola dell’autonomia. Rapporto sulla scuola dell’autonomia 2003*, Luiss Ed., Roma, 2003, 213 ss.; A. PAJNO, *L’autonomia delle istituzioni scolastiche: un cantiere abbandonato?*, *ivi*, 233 ss.

2. L’attuazione dell’autonomia scolastica attraverso la previsione di reti di scuole

La Legge 59/1997, come appena ricordato, ha valorizzato l’autonomia di interazione delle istituzioni scolastiche con il contesto territoriale, ossia la necessità, da parte delle scuole, di elaborare la propria offerta formativa cogliendo le vocazioni e le attese del proprio territorio di riferimento. È infatti evidente, sin da allora, la volontà di superare i rapporti caratteristici di una scuola a sistema centralizzato e di promuovere, al contrario, un progetto di scuola attiva e aperta al territorio. L’art. 8, in particolare, ha esplicitato come il riconoscimento di autonomia alle istituzioni scolastiche sia funzionale a favorire soprattutto il loro “coordinamento con il contesto territoriale”.

Il successivo Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, il D.P.R. 275/1999, nell’intento di rendere la scuola una comunità educante in grado di interagire con la più ampia comunità sociale e civile, ha poi previsto, all’art. 3, co. 2, che il piano dell’offerta formativa rifletta “le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell’offerta formativa”. Ancora, nell’art. 3, co. 4, si prevede che, per le suddette finalità, il dirigente scolastico attivi “i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio”.

Emerge dunque chiaramente come l’autonomia scolastica debba muoversi all’interno di una logica di *progettazione territoriale integrata*, in cui le istituzioni scolastiche progettano e realizzano interventi tramite azioni concertate con le diverse realtà istituzionali della propria area territoriale.

Al fine di consentire il pieno raggiungimento di tali finalità, il Regolamento ha inoltre introdotto, per la prima volta, l’istituto giuridico della *rete di scuole*, le quali, avvalendosi della collaborazione e delle risorse di altre scuole o di altri soggetti istituzionali e sociali, possono espletare in maniera più completa la propria funzione educativa. Si delinea così un vero e proprio “prototipo di forma associativa tra autonomie funzionali”⁹.

In particolare l’art. 7 del D.P.R. 275/1999, nel tracciare il profilo tecnico-operativo di tali reti, prevede (co.2) che l’accordo sulla base del quale esse si fondano possa avere ad oggetto:

- a) attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento;
- b) attività di amministrazione e contabilità, ferma restando l’autonomia dei singoli bilanci;
- c) attività di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali della scuola;
- d) lo scambio temporaneo di docenti, prevista adesione del docente impegnato;
- e) l’organizzazione di laboratori territoriali per la ricerca didattica e la sperimentazione, per una più efficace circolazione delle informazioni, per la formazione del personale scolastico e per l’orientamento scolastico e professionale.

Qualora inoltre l’accordo preveda attività *sub a)*, dovrà essere approvato, oltre che dal

9 Cfr. R. MORZENTI PELLEGRINI, *L’autonomia scolastica. Tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, *cit.*, 271.

Consiglio di Circolo o di Istituto, anche dal Collegio docenti delle singole scuole interessate per la propria parte di competenza.

I contenuti necessari dell'accordo di rete, previsti dal co. 4 dell'art. 7 del suddetto regolamento sono: a) l'individuazione dell'organo responsabile della gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto per il quale si è costituita la rete; b) l'indicazione della durata, delle competenze e dei poteri di tale organo; c) la previsione delle risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni scolastiche aderenti all'accordo. L'accordo di rete deve poi essere depositato presso le segreterie di ciascuna delle scuole firmatarie, in modo tale che gli interessati possano prenderne visione ed estrarne copia ai sensi della normativa vigente in materia di diritto di accesso agli atti.

Gli accordi di rete debbono inoltre essere aperti (co.5) all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedere iniziative per favorire la partecipazione alla rete di istituzioni scolastiche che presentino situazioni di difficoltà¹⁰.

Per quanto concerne il personale della scuola, da un lato, l'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti fra le istituzioni scolastiche partecipanti alla rete¹¹; dall'altro, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale qualificato, dotato di specifiche competenze, di compiti organizzativi, di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori.

Infine, i co. 8 e 9 dell'art. 7 prevedono che le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possano stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi. Le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgano, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Esse possono infine costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti con il piano dell'offerta formativa e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo¹².

Il Regolamento lascia dunque aperta un'ampia gamma di possibilità rispetto ai contenuti degli accordi di rete, i quali possono riguardare ambiti assai diversi. Non è inoltre escluso, né inusuale, che possano aversi sovrapposizioni di ambiti in uno stesso accordo di rete.

Le scuole risultano avere, nel complesso, anche ampia libertà d'azione rispetto alla forma

¹⁰ L'unica ipotesi in cui le scuole appartenenti alla rete potrebbero rifiutare la successiva adesione di altre istituzioni scolastiche sarebbe configurabile nel caso in cui la scuola che intenda entrare nella rete non rispetti le modalità di adesione all'accordo previamente stabilite dagli istituti appartenenti alla rete. Sul punto cfr. R. MORZENTI PELLEGRINI, *L'autonomia scolastica. Tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, cit., 275.

¹¹ Tale scambio è tuttavia subordinato alla presenza di tre condizioni: l'omogeneità di stato giuridico dei docenti interessati ai progetti di scambio; che vi acconsentano liberamente; la loro rinuncia alla richiesta di trasferimento per l'intera durata dello scambio.

¹² Il D.L. n. 44 del 2001, recante "Regolamento concernente le Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche", descrive inoltre all'art. 56 gli strumenti amministrativi che rendono concretamente possibile l'attuazione dell'art. 7 del Regolamento dell'autonomia.

dell'accordo, avendo la possibilità di stipulare convenzioni, intese contrattuali e intese di collaborazione.

A questo quadro normativo si sono poi aggiunti, più di recente, gli artt. 50 e seguenti del D.L. 9 febbraio 2012, n. 5, convertito con modificazioni nella L. 4 aprile 2012, n. 35. L'intento del legislatore è stato quello di integrare e potenziare le disposizioni precedenti, al fine di consolidare e sviluppare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, prevedendo altresì la predisposizione di apposite linee guida, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano.

Nello specifico il D.L. 5/2012 intendeva conseguire il potenziamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, con riferimento anche ai tempi e alle modalità di trasferimento delle risorse; definire per ciascuna scuola un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, al recupero e al sostegno degli alunni con bisogni educativi speciali, anche ai fini di una estensione del tempo scuola; la costituzione, previa intesa in Conferenza Unificata, di *reti territoriali tra istituzioni scolastiche* (art. 50, co. 1, lett. c); la costituzione di un organico di rete per la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie, per l'integrazione degli alunni con BES, per la formazione permanente, per la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica; infine, la stabilizzazione per almeno un triennio dell'organico di scuola, di rete e per i posti di sostegno.

Si trattava, complessivamente, di disposizioni che andavano incontro a richieste formulate oramai da anni e che si ritenevano essenziali per riuscire a dare piena attuazione all'autonomia organizzativa e didattica degli istituti scolastici e alla costituzione di reti di scuole.

In particolare, quanto alle reti scolastiche, l'art. 50, considerate le attività nei confronti delle quali le reti avrebbero dovuto essere rivolte, nonché le loro ricadute sull'offerta formativa del territorio, poneva in evidenza la necessità di una forte collaborazione tra Stato, Regioni, enti locali e scuole autonome e, anche per questo, era stato introdotto il 'passaggio' in Conferenza.

Come noto, tuttavia, il successivo art. 64 del D.L. 25 giugno 2008, n. 112, convertito in L. 133/2008 ha previsto forti vincoli all'organizzazione scolastica, i quali hanno sostanzialmente determinato il mancato impulso alla costituzione di accordi di rete tra istituzioni scolastiche. È infatti venuto a mancare quell'organico funzionale, che avrebbe dovuto fornire le risorse umane sulla cui base costruire concretamente le reti e i laboratori all'interno di progetti comuni tra le scuole; così come sono mancate indicazioni precise circa lo sviluppo delle reti, nonché i finanziamenti diretti nello specifico a tale scopo.

L'intervento del legislatore ha peraltro contribuito indubbiamente ad alimentare il dibattito relativo ai modelli di rete di scuole.

Prima tuttavia di soffermarsi su questo aspetto, appare importante verificare, considerata l'attuale competenza legislativa concorrente delle Regioni (art. 117, co. 2, Cost.) in materia di istruzione, se, oltre a quelli statali, vi siano stati, e di che tipo, significativi interventi anche

da parte dei legislatori regionali, volti a promuovere, riconoscere e/o disciplinare l'istituto delle reti di scuole.

3. Le reti di scuole nella normativa regionale

Dalla disamina della normativa regionale, successiva al riconoscimento dell'autonomia scolastica e alla riforma costituzionale del 2001, risulta peraltro un contesto caratterizzato, come spesso accade e come è naturale che sia in un sistema regionale, da una diversa intensità di interesse per le suddette reti prestato da Regione a Regione¹³.

Si possono sostanzialmente distinguere due diverse modalità con cui i legislatori regionali hanno ritenuto di disciplinare le reti di scuole: da un lato, nella maggior parte delle Regioni, è dato riscontrare riferimenti normativi sporadici all'istituto delle reti; dall'altro, alcune Regioni si sono contraddistinte per avere previsto una disciplina più organica per le reti.

Quanto al primo gruppo di legislatori regionali, si segnala il fatto che gli interventi relativi alle reti scolastiche sono volti per lo più a valorizzare e supportare l'autonomia delle istituzioni scolastiche¹⁴, confermando dunque quanto si affermava in precedenza circa lo stretto legame tra la suddetta autonomia e la sua attuazione a livello organizzativo per mezzo dell'istituzione di reti. Vi sono inoltre Regioni¹⁵ che si contraddistinguono per il fatto di prevedere, nell'ambito degli interventi di sostegno al diritto all'istruzione ed alla formazione, anche agevolazioni per la creazione di reti di scuole che offrano servizi strumentali all'ampliamento delle dotazioni scolastiche, oppure specifici servizi riguardanti l'integrazione culturale e formativa di minori ed adulti, cittadini e stranieri. Tra queste si segnala la Regione Piemonte che, nell'ambito della L.Reg. 28 dicembre 2007, n. 28, recante "Norme sull'istruzione, il diritto allo studio e la libera scelta educativa", promuove interventi volti a facilitare la costituzione di reti scolastiche (art. 4, co. 1, lett. c) e, in particolare, prevede che, con il piano triennale regionale di interventi in materia di diritto allo studio, si possano stanziare apposite risorse "destinate alla costituzione di reti di scuole finalizzate all'incremento delle dotazioni librarie delle istituzioni scolastiche, allo scopo di migliorarne la fruizione da parte degli studenti delle scuole pubbliche" (art. 8, co. 2).

¹³ Nella redazione di tale paragrafo si è fatto in particolare riferimento a L. MICHELOTTI, *Dal modello di amministrazione piramidale ad un sistema a rete: il caso delle "reti di scuole"*, in *Munus*, 1/2013, 64 ss.; A. POGGI, C. BERTOLINO, T. CERRUTI, L. MICHELOTTI, *L'attuazione dell'art. 118 della Costituzione in materia di istruzione e di formazione professionale e i suoi riflessi sull'ordinamento degli enti locali*, in B. CARAVITA (a cura di), *L'attuazione degli articoli 118 e 119 della Costituzione. I riflessi sull'ordinamento degli enti locali*, Jovene, Napoli, 2015, 196 ss.

¹⁴ A titolo esemplificativo, cfr. art. 21, co. 3, e art. 22, co. 2, L.reg. 30 giugno 2003, n. 12 dell'Emilia-Romagna, recante "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro"; art. 3, co. 2, L.reg. 6 agosto 2007, n. 19 della Lombardia, recante "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia"; art. 2, co. 1, lett. f), della L.reg. 15 aprile 2009, n. 7 dell'Umbria, recante "Sistema Formativo Integrato Regionale".

¹⁵ Cfr. art. 11, co. 1 e 3, lett. e), L.reg. 4 dicembre 2009, n. 32 della Puglia, recante "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia"; art. 6, co. 4, L.reg. 8 giugno 2006, n. 15 della Liguria, recante "Norme ed interventi in materia di diritto all'istruzione e alla formazione"; art. 11, co. 1 e 2, lett. e), L.reg. 14 luglio 2008, n. 10 del Lazio, recante "Disposizioni per la promozione e la tutela dell'esercizio dei diritti civili e sociali e la piena uguaglianza dei cittadini stranieri immigrati".

Rispetto al secondo indirizzo regionale, le Regioni che hanno saputo disciplinare più compiutamente le reti scolastiche risultano assolutamente minoritarie¹⁶. È tuttavia particolarmente interessante la normativa della Regione Liguria in quanto, come si avrà modo di esaminare *infra*, riconosce e promuove sul proprio territorio reti di scuole sia 'chiuse' che 'aperte'.

In particolare, la L. reg. ligure dell'11 maggio 2009, n. 18, recante "Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento", dispone anzitutto che la Regione, in qualità di soggetto "attivo" del sistema scolastico regionale, svolga la funzione di promuovere il coordinamento e l'integrazione fra l'Università ed il settore imprenditoriale mediante la stipulazione di convenzioni e la costituzione di reti di istituzioni scolastiche e organismi formativi, al fine di sviluppare iniziative di formazione superiore o di poli formativi (art. 4 e 5, co. 1, lett. e). I Comuni possono inoltre sviluppare il sistema locale di educazione non formale dei minori mediante accordi e intese di rete tra i soggetti pubblici, del terzo settore, i privati promotori delle iniziative e le scuole, stabilendo altresì le procedure di adesione alle reti (art. 43).

Uno degli obiettivi prioritari della politica regionale ligure in materia di istruzione è dunque costituito dalla possibilità di programmare un'offerta coordinata di istruzione e formazione, incentivando l'attivazione delle c.d. reti 'aperte'.

In secondo luogo questa legge è particolarmente significativa in quanto dedica un'apposita disposizione alla promozione delle più tradizionali reti di scuole 'chiuse', con l'intento di sostenere l'azione delle istituzioni scolastiche nella realizzazione di percorsi formativi idonei all'inserimento nel mondo del lavoro. L'art. 12, co. 2, dispone infatti che la Regione e gli Enti locali, d'intesa con le articolazioni territoriali del MIUR, "incentivano, anche attraverso gli strumenti di programmazione, la costituzione di reti e di consorzi tra istituzioni scolastiche, favorendone le relazioni con gli Enti locali". Nello specifico, si prevede che la costituzione di reti debba essere prioritariamente finalizzata a "iniziative volte alla innovazione e all'unificazione nelle attività di formazione e aggiornamento dei docenti, alla razionalizzazione dei servizi gestionali, a particolari sperimentazioni didattiche e formative, a scambi internazionali, nonché finalizzata alla costituzione di poli formativi tecnico-professionali" (art. 12, co. 3).

Infine, si stabilisce che "le iniziative, che possono interessare sia il sistema dell'istruzione che gli ambiti di formazione formale, non formale e informale, sono rivolte alle famiglie e possono essere organizzate da istituzioni scolastiche, reti di istituzioni scolastiche, centri provinciali per l'istruzione degli adulti, istituzioni formative, associazioni di insegnanti, genitori e studenti e organizzazioni del volontariato e terzo settore, prevedendo, nei casi opportuni, la presenza di genitori, tutori, curatori e figli" (art. 70, co. 1 e 2).

Con tali disposizioni la Regione Liguria, a differenza delle altre Regioni, ha senza dubbio

¹⁶ Cfr. L.reg. 29 dicembre 2009, n. 27 dell'Emilia-Romagna, recante "Promozione, organizzazione e sviluppo delle attività di informazione e di educazione alla sostenibilità"; L.reg. 11 maggio 2009, n. 18 della Liguria, recante "Sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento"; L.prov. 7 agosto 2006, n. 5 della Provincia di Trento, recante "Legge provinciale sulla scuola".

saputo porre in maggiore evidenza la centralità della rete di scuole (sia essa chiusa o aperta al territorio e alle istituzioni e soggetti che vi operano per l'azione educativa) e, più in generale, per il sistema nazionale dell'istruzione.

Nel complesso, tuttavia, si rileva una scarsa attenzione da parte dei legislatori regionali per le reti di scuole e, conseguentemente, una sottovalutazione del ruolo che le reti scolastiche potrebbero rivestire per la valorizzazione e l'implementazione del sistema scolastico complessivo.

4. Modelli di reti di scuole

Il tema delle reti, notamente, non è nuovo¹⁷, ma è altresì vero che da alcuni anni tale modello organizzativo sta assumendo progressiva rilevanza rispetto al sistema nazionale dell'istruzione.

È stato infatti posto opportunamente in evidenza¹⁸ come siano state, e siano ancora oggi, le trasformazioni del sistema scolastico ad incentivare in primo luogo lo sviluppo di reti di scuole. La riconosciuta e rinnovata autonomia delle scuole richiede a queste ultime un crescente sforzo di progettazione e di confronto nella costruzione della propria offerta formativa. Il decentramento di competenze alle Regioni e agli enti locali determina inoltre, come già evidenziato, che le istituzioni scolastiche diventino, in una logica di sistema, interlocutrici attive all'interno del territorio; infine, la necessità di razionalizzazione della spesa pubblica e il progressivo diminuire della disponibilità di risorse conduce, quasi naturalmente, così come è dato constatare anche in altri settori dell'ordinamento¹⁹, verso una crescente associazione in rete delle scuole.

In secondo luogo, anche le sperimentazioni che si sono già sviluppate nella prassi hanno dimostrato, e dimostrano quotidianamente – e quello posto in essere con il progetto **Giovani investimenti in rete** non è che uno dei molti esempi che la prassi ci restituisce – come le reti di scuole appaiano una soluzione appropriata, che presenta non pochi vantaggi²⁰.

Le reti risultano infatti particolarmente utili in quanto consentono di sviluppare e gestire in modo concordato le attività scolastiche 'ordinarie' ed extracurricolari; inducono a sviluppare competenze ed economie di scala, nonché a implementare e consolidare i rapporti tra le scuole e il territorio per il miglioramento dell'offerta formativa.

17 La letteratura sul tema dell'organizzazione e del funzionamento delle reti è vasta. Tra i molti, cfr. S. CASSESE, *Le trasformazioni dell'organizzazione amministrativa*, in Riv. Trim. Dir. Pubbl., 1985, 374 ss.; A. PREDIERI, M. MORISI, *L'Europa delle reti*, Giappichelli, Torino, 2001.

18 Cfr. Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Reti e networking nella governance del servizio scolastico. L'esperienza nella Regione Veneto*, in www.fondazione scuola.it

19 Si pensi, ad esempio, alla crescente spinta del sistema rispetto all'associazionismo comunale.

20 Sul punto cfr. M. CARBOGNIN, *Reti di scuole e scuole in rete*, in F. BUTERA, B. COPPOLA, A. FASULO, E. NUNZIATA, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002, 227; E. NUNZIATA, *Il sistema dell'istruzione come rete estesa governata*, in F. BASSANINI E V. CAMPIONE (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli Ed., Firenze, 2011, 127 ss.; R. BIAGIOLI, *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Roma, 2012.

Un crescente sviluppo organizzativo delle reti consente inoltre, anche agli enti locali e ai soggetti istituzionali, economici e sociali del territorio, che a diverso titolo intervengono nel sistema dell'istruzione, di avere una sede unitaria di interazione con il sistema scolastico, di ottimizzare le risorse e, non ultimo, di produrre iniziative educative di valore.

Nel mondo della scuola si sono consolidate nel tempo molteplici esperienze di reti²¹, essendosi attivata una pluralità di 'connessioni', che supera i confini delle singole istituzioni scolastiche per approdare, sovente, a reti cui partecipano anche soggetti che operano nel tessuto istituzionale, sociale ed economico del territorio.

La rete, come opportunamente osservato, risulta anzitutto avere una valenza simbolica particolarmente positiva, in quanto "via di comunicazione privilegiata per i soggetti che ne fanno parte: la rete facilita il passaggio di informazioni, il confronto e lo scambio sia all'interno sia verso l'esterno"²². Allo stesso tempo, affinché di rete possa parlarsi ed essa possa esistere, i 'nodi' della rete, le scuole *in primis*, devono essere tra loro interconnessi "da una serie di legami necessari: la condivisione degli obiettivi, dei percorsi, ma anche delle regole del gioco"²³.

Nello specifico le reti di scuole possono avere una doppia valenza, di apertura verso l'esterno e di tutela. "Nella prima versione, le scuole cercano – tramite la negoziazione con gli altri attori – di acquisire risorse, competenze, ma anche stimoli e riconoscimenti per la propria attività; nella seconda versione esse, mettendosi in rete, cercano di aumentare la loro capacità di vincere la debolezza intrinseca di scuole isolate nei confronti di soggetti istituzionali"²⁴.

Si distinguono di conseguenza due tipologie di reti di scuole, con diverse finalità e regole di funzionamento:

a) *reti di scopo*, che rispondono alle funzioni richiamate dall'art. 7 del Regolamento dell'autonomia, in generale temporanee, legate ad un obiettivo circoscritto, non necessariamente al medesimo territorio. La loro organizzazione interna, inoltre, non è molto complessa ed è segnata da una certa informalità;

b) *reti di rappresentanza politico-istituzionale*, tendenzialmente stabili e strettamente collegate ad un territorio. Il numero delle scuole della rete tende a coincidere con la totalità delle scuole di un territorio; altre volte, invece, raggruppano le scuole di un medesimo indirizzo (istituti comprensivi, licei, istituti tecnici, etc.). La struttura organizzativa è quindi

21 Numerose sono le ricerche che hanno analizzato le tipologie di reti sviluppatesi nel sistema dell'istruzione. Si segnalano, in particolare: Ministero della Pubblica Istruzione, *Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico-Organizzativo. La Pubblica Istruzione-Rete. Rapporto di ricerca*, IRS-Istituto per la ricerca sociale, 31 marzo 1999, in www.aetninet.org/download/PICTO/MPI-Picto-rete-18.pdf; M. CARBOGNIN, *Reti di scuole e scuole in rete*, cit., 223 ss.; G.C. RATTIAZZI, *L'associazionismo tra scuole*, in G.C. DE MARTIN, *Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, cit., 268 ss.; V. GIBELLINI, M. PERACCHI, A.M. PERSICO, *Progettare in rete. Una nuova risorsa per la scuola dell'autonomia*, Junior Ed., Azzano San Paolo (BG), 2004, 72 ss.

22 V. GIBELLINI, M. PERACCHI, A.M. PERSICO, *Progettare in rete. Una nuova risorsa per la scuola dell'autonomia*, cit., 17.

23 *Ibidem*.

24 Cfr., sul punto, ASSOCIAZIONE TREELE, *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Quaderno n.5/2006, 87.

generalmente più complessa e i livelli di rappresentanza degli organi interni sono studiati e formalizzati con particolare attenzione.

Per ciascun modello di rete, gli interlocutori sono comprensibilmente diversi e le forme di integrazione cambiano in rapporto all'oggetto e alla sua consistenza.

All'interno del modello *sub a)* è inoltre possibile enucleare, grazie agli studi delle reti di scuole operanti sul territorio nazionale²⁵, tre ulteriori sub-modelli:

a.1) *reti strumento*, per poter gestire più efficientemente ed efficacemente le risorse o per poter attingere a risorse ulteriori;

a.2) *reti progetto*, per erogare un servizio che altrimenti i singoli soggetti della rete non sarebbero in grado di produrre;

a.3) *reti soggetto*, per attuare una politica o erogare un servizio, presentandosi alla cittadinanza o all'utenza come un attore nuovo che prescinde dai singoli soggetti membri della rete.

Ulteriore distinzione che si può rintracciare tra le reti è quella tra reti orizzontali, costituite da scuole dello stesso grado, oppure reti verticali, quando vi aderiscano istituzioni scolastiche di grado diverso.

Infine, come già anticipato, possono essere istituite reti chiuse, i cui attori sono le sole istituzioni scolastiche, e reti aperte – come quella posta informalmente in essere con il progetto **Giovani investimenti in rete** – ossia formate non solo da istituzioni scolastiche, ma anche da soggetti esterni al mondo della scuola.

Nei progetti di rete – ed esemplificativo in tal senso è senza dubbio il progetto **Giovani investimenti in rete** – le scuole rappresentano dunque i nodi di un sistema di relazioni. Gestire la rete significa saper gestire una pluralità di rapporti con realtà e soggetti molto diversi tra loro, ciascuno portatore di una propria cultura e di un proprio linguaggio. Requisito preliminare è dunque quello di saper condividere obiettivi chiari, relazionarsi e organizzarsi in maniera collaborativa.

In secondo luogo l'istituzione scolastica si caratterizza per essere soggetto 'aperto' al territorio, capace di negoziare con esso, con una metodologia di lavoro in rete che consente di superare i vincoli organizzativi e burocratici, la diffidenza e i pregiudizi professionali, attivando modalità di lavoro coordinate al fine di raggiungere obiettivi condivisi.

Infine, i cambiamenti che stanno coinvolgendo i sistemi sociali, e quindi anche il settore dell'istruzione, inducono ad individuare nuovi approcci metodologici ed organizzativi, rispetto ai quali la dimensione partecipativa e della socializzazione contribuisce al tentativo di affrontare e superare le molte problematiche del sistema²⁶.

La logica della rete, dunque, coniugandosi con la dimensione inclusiva ed accogliente dei

25 Cfr., in particolare, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Reti e networking nella governance del servizio scolastico. L'esperienza nella Regione Veneto*, cit., 6.

26 Cfr. R. BIAGIOLI, *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Milano, 2012; S. CUDINI, M. MORGANTI, *Scuola e territorio. Come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*, F. Angeli, Milano, 2003, 24 ss.

sistemi sociali, tende a valorizzare la realtà territoriale, si carica di valori partecipativi, si conforma al dovere di solidarietà sociale del nostro ordinamento (art. 2 Cost.), esalta il principio di sussidiarietà – sia nel suo profilo verticale che orizzontale –, implica, promuove e valorizza il coinvolgimento attivo di soggetti sociali.

5. Quale futuro per le reti di scuole?

Nonostante la valenza positiva delle reti, ancora si percepisce la necessità di un "salto di qualità"²⁷; un salto che determini il passaggio da esperienze di reti per lo più 'spontanee', dovute alle interazioni tra attori diversi del sistema, a reti maggiormente strutturate e, soprattutto, stabili, che consentano di conseguire più efficacemente gli obiettivi e le finalità che esse si prefiggono.

Per lungo tempo, come già evidenziato, sono invece mancate le risorse necessarie e un adeguato sostegno organizzativo e culturale, affinché questo 'salto' di qualità potesse realizzarsi.

Recentemente, tuttavia, qualcosa si sta muovendo. Tra gli obiettivi della Legge 13 luglio 2015, n. 107, c.d. 'Buona scuola', vi è infatti, in primo luogo, quello di dare attuazione e applicazione all'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche (art. 1, co. 1), nonché quello di valorizzare le scuole come "comunità attive, aperte al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese" (art. 1, co. 7, lett. m).

In particolare la Legge 107/2015 è intesa a prefigurare una nuova organizzazione sul territorio e una nuova gestione delle risorse, valorizzando sinergicamente l'autonomia scolastica e quella collaborazione e condivisione propositiva che si riconosce alla forma organizzativa della rete.

Essa prevede, a livello organizzativo, due tipologie di reti:

a) *reti di ambito*, che dovranno riunire stabilmente tutte le scuole statali dell'ambito territoriale individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale (art. 1, co. 70);

b) *reti di scopo*, che potranno essere istituite spontaneamente tra scuole, anche oltre l'ambito di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi che dovranno trovare riscontro nelle priorità individuate per il territorio dell'ambito o in più specifiche esigenze locali e/o nazionali.

Entrambe le tipologie di reti saranno inoltre finalizzate "alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, nonché alla realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale, da definire sulle base di accordi tra autonomie scolastiche di un medesimo ambito territoriale".

Tali accordi, definiti *accordi di rete*, dovranno individuare (art. 1, co. 71) i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete; i piani di formazione del personale scolastico; le risorse

27 Cfr. E. NUNZIATA, *Il sistema dell'istruzione come rete estesa governata*, cit., 128.

da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità; le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

Come emerge anche dalle Linee guida del MIUR per la costituzione delle reti scolastiche²⁸, mentre per le reti d'ambito vi è l'obbligo di loro istituzione²⁹, esso non è previsto per le reti di scopo.

Le prime, inoltre, avranno carattere generale, coincideranno con l'ambito territoriale e svolgeranno una funzione rappresentativa e di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole d'ambito³⁰, assumendo decisioni che costituiranno la cornice entro cui poi si attueranno le azioni sia della rete di ambito nel suo complesso, sia delle altre reti di scopo. Le reti d'ambito, considerate le funzioni loro attribuite, saranno quindi, necessariamente, strutturate e saranno presumibilmente stabili nel tempo.

Le reti di scopo, invece, si dovranno richiamare, giuridicamente, a quanto stabilito sostanzialmente nell'art. 7 del D.P.R. 275/1999; si potranno costituire con la formulazione di uno o più accordi; potranno essere anche reti 'aperte' a quei soggetti esterni alla scuola che con essa interagiscono ed operano a diverso titolo; saranno reti di durata variabile.

Al di là dei molti interrogativi aperti, a cui solo un'attuazione effettiva e concreta delle disposizioni legislative potrà dare risposta, la sensazione, nel complesso, è che, a seconda degli occhiali che si decida di indossare, sia possibile dare due letture differenti di questa riforma.

Una prima lettura, più fiduciosa, ritrova nelle disposizioni sulla 'Buona scuola' un possibile 'trampolino' strategico per perseguire un effettivo miglioramento rispetto alle modalità concrete di 'fare scuola', sia dal punto di vista professionale che della garanzia della qualità del servizio di istruzione.

Tale interpretazione implicherebbe³¹, anzitutto, che l'intento di rivedere i criteri di costituzione e di individuazione delle reti territoriali, 'imponendo' reti d'ambito, sia volto a sottrarle da meccanismi dettati da contingenze e finalità estranee alla progettualità formativa del territorio. L'individuazione di luoghi decisionali, soggetti ed attori della progettualità di rete, inoltre, consentirebbe di definire al tempo stesso e in modo più chiaro, le risorse, umane e materiali.

28 MIUR, note prot n. 2151 del 7 giugno 2016 e prot n. 2177 del 15 giugno 2016.

29 Il modello ritenuto giuridicamente più idoneo per la costituzione di tali reti pare essere la Conferenza di servizi di cui all'art. 14 della L. 241/1990.

30 Comprendendo tutte le istituzioni scolastiche, statali e paritarie.

31 Sul punto cfr. S. FASOLI, *Organico di rete, progettualità e innovazione didattica*, in www.scuolaoggi.com (28/08/2014). Anche A. COCOZZA, *Mettersi in rete conviene*, in *Riv. dell'istruzione*, 3/2011, 62 ss., suggeriva già qualche anno fa una distinzione tra due diverse tipologie di aggregazione di scuole ('reti di scopo' e 'coordinamento delle istituzioni scolastiche autonome') finalizzate a promuovere un'azione di sostegno e di valorizzazione delle diverse forme di organizzazione delle scuole sul territorio fino ad ora sperimentate. Tale distinzione ricorda, senza dubbio, quella odierna della 'Buona scuola', ma l'Autore, correttamente, fa notare (p. 66) come occorra che la costituzione di tali reti sia accompagnata, quanto alle reti di scopo, da una seria politica di incentivazione all'aggregazione, in modo da conferire maggiori risorse alla progettualità delle scuole, e, quanto alle reti d'ambito, da una legislazione che sia in grado di rispondere ad alcune questioni aperte che necessitano di regolazione.

La riforma avrebbe poi inteso istituire criteri per la definizione e l'utilizzazione delle risorse di rete, così da distinguere il 'fabbisogno' relativo alla copertura delle supplenze – che non costituirebbero organico funzionale di rete – da quello correlato alla realizzazione dei progetti metodologici-didattici in cui si articola la progettualità territoriale.

La distinzione tra reti d'ambito e reti di scopo, inoltre, consentirebbe di porre in essere, attraverso le prime, un'azione strutturale di coordinamento, che promuova e supporti, all'interno delle istituzioni scolastiche coinvolte, le opportune iniziative di ricerca e di innovazione, assicurando dunque la circolarità progettuale, l'interrelazione professionale e migliorando i processi formativi, di monitoraggio e di valutazione.

Leggere la riforma della 'Buona scuola' in quest'ottica implica, peraltro, che si proceda contestualmente rispetto alla formazione degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutti gli *stakeholders*, coinvolti secondo le loro distinte funzioni in questo processo di innovazione. La scuola, nello specifico, non dovrebbe essere mera destinataria della riforma, ma divenire, nell'esercizio della propria autonomia funzionale, protagonista attiva nella costruzione di un nuovo progetto culturale.

Appare tuttavia maggioritaria una diversa lettura delle più recenti disposizioni legislative. Indossando tutt'altra tipologia di lenti, infatti, pare si stia assistendo ad una 'messa in rete' delle scuole imposta dall'alto, secondo una logica verticistica di tipo *top-down*. La riforma della 'Buona scuola' sarebbe il tentativo di riordinare il complesso e oramai farraginoso sistema di attribuzione delle risorse organiche³², ma non comporterà miglioramenti significativi quanto alla qualità dell'insegnamento e dell'istruzione.

In particolare, per quanto riguarda le reti d'ambito, esse paiono realizzare, più che un'autonomia didattica e organizzativa, un decentramento nei confronti delle scuole di funzioni amministrative, senza, si noti, che si siano previsti "nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica".

Il rischio paventato è che tale tipo di rete, imposta dall'alto e senza un reale 'investimento' su di essa, non garantisca le condizioni per la crescita, *in* autonomia e *nella* autonomia, di una *cultura della rete*.

Manca inoltre, rispetto a questa tipologia di rete, il coinvolgimento di tutti gli *stakeholders* coinvolti: delle scuole, anzitutto, che non hanno sostanzialmente 'spazio negoziale' rispetto alla rete d'ambito; ma anche delle famiglie, degli studenti e di tutti quei soggetti, sociali ed economici, che a diverso titolo fanno e/o possono fare 'rete' con il sistema dell'istruzione. Pare dunque essersi persa, ancora una volta, un'occasione importante per cercare di superare la logica delle scuole quali meri organi dell'amministrazione statale.

Quanto alle reti di scopo, al momento poco o nulla pare essere formalmente cambiato rispetto al periodo precedente, se non la previsione (peraltro, si ribadisce, senza oneri

32 È noto che la L. 107/2015 è stata approvata anche per sanare una situazione di precariato nella scuola italiana, divenuta oramai insostenibile in conseguenza di una sentenza della Corte di Giustizia europea che ha condannato l'Italia per la violazione dell'accordo quadro sul lavoro a tempo determinato (Sentenza nelle cause riunite C-22/13, C-61/13, C-62/13, C-63/13, C-418/13 Raffaella Mascolo e al./Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).

per la finanza pubblica) di un organico funzionale di rete³³. È la rete d'ambito, oltretutto, che indicherà "le priorità che costituiscono la cornice entro la quale devono agire le reti di scopo" e ne individuerà "motivazioni, finalità, risultati da raggiungere". Occorrerebbe invece, affinché queste reti divengano più stabili e acquisiscano maggiore rilevanza, una cultura comune³⁴. Il rischio, in caso contrario, è che i nodi della rete, anziché annodarsi ancor più saldamente tra loro, determinino lo scioglimento della rete medesima.

In conclusione, quale delle due letture della riforma si voglia accogliere, solo la sua concreta e futura attuazione saprà dare risposte circa l'effettiva capacità degli strumenti introdotti, di attuare l'autonomia scolastica intesa come responsabilità nell'assunzione della funzione di istruzione.

In relazione all'inverarsi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e alla creazione di un sistema di reti pare tuttavia, nel complesso, mancare ancora, al legislatore *in primis*, un'idea di scuola e di società.

Scuola, come si diceva all'inizio, è anzitutto *comunità di apprendimenti e di relazioni*. L'autonomia scolastica e la sua organizzazione in reti continueranno, all'opposto, a risultare sminuite e svalutate se, anziché puntare alla dimensione pedagogica, didattica e sociale della scuola, si proseguirà a ragionare in una logica esclusivamente amministrativa, burocratica ed economica.

Occorre, al contrario, "incidere sulla dimensione culturale, affinché le reti vengano percepite come un'opportunità"³⁵. Il loro successo, come anche dimostra il progetto **Giovani investimenti in rete**, dipende in buona parte dalla condivisione, da parte di tutti i 'nodi' della rete, di bisogni, obiettivi e risultati. Il legame valoriale tra le scuole aderenti alla rete e la comunità sociale esterna rappresenta infatti un forte elemento di coesione e stabilità per le reti³⁶. Reti che, per poter soddisfare al meglio i bisogni educativi e sfruttare tutte le risorse disponibili, non possono che avere un legame particolarmente forte con il territorio.

33 *Novità che, comunque, interessa prevalentemente il più complesso e articolato tema delle politiche del personale e della gestione complessiva delle risorse.*

34 *Sul punto vd. E. NUNZIATA, Nuovi assetti dell'istruzione pubblica e forma di regolazione per aggregare, integrare, rappresentare le scuole, in Rapporto di ricerca Istituzioni scolastiche, autonomia e reti di scuole, Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, Università Luiss, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, 2012, il quale pone in evidenza come le reti emergano "come modello organizzativo frutto di una scelta organizzativa 'obbligata ma non obbligatoria', che porta ad aggregazioni multiple; organismi ad assetto variabile, snelli, senza sovrastrutture rigide, non pletorici, perché devono fondarsi su di un sistema sociale coeso; frutto di convergenze di interessi, non necessariamente costretti in confini geografici".*

35 *Cfr. G.C. SACCHI, Scuole in rete o reti di scuole, in Edscuola.eu (11/02/2012).*

36 *Sul "sistema delle autonomie" nella "rete" e sulle sue potenzialità cfr. A. PELLEGRINI, L'autonomia scolastica e il sistema delle autonomie locali: un'esperienza significativa, in G.C. DE MARTIN, Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003, cit., 284 ss.*

Unione europea e istruzione: le “spinte” sul sistema nazionale con particolare riferimento al tema della lotta all’abbandono scolastico precoce attraverso la collaborazione fra scuola ed extra-scuola

A cura di Tanja Cerruti, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università degli Studi di Torino

SOMMARIO:

1. I Trattati dell’Unione europea. - 2. Le iniziative delle Istituzioni europee dei primi anni 2000. - 3. I più recenti interventi europei sul tema della dispersione scolastica. - 4. Valutazioni conclusive.

1. I Trattati dell’Unione europea

A differenza di altri ambiti, in cui il processo d’integrazione europea si avverte in modo più pervasivo, l’istruzione e la formazione professionale non rientrano fra le materie di competenza dell’Unione ma vengono mantenute in capo agli Stati membri¹.

Nonostante questo, tali materie risultano contemplate sia dagli atti normativi, sia e soprattutto dalle linee guida delle politiche dell’Unione, che mirano ad incentivare il costante miglioramento del settore anche attraverso la sua finalizzazione, nei diversi Stati membri, verso obiettivi comuni, in base alle previsioni degli stessi Trattati (art. 6 TFUE, v. *infra*).

Per quanto concerne gli atti normativi dell’Unione e, in particolare, il suo diritto primario, su cui s’incentrerà l’attenzione di questo paragrafo, si possono individuare sia richiami indiretti, sia disposizioni puntuali che intervengono in proposito.

Riferimenti impliciti all’istruzione sono contenuti nel Trattato sull’Unione europea, che all’art. 3, dedicato agli obiettivi dell’Unione, vi contempla la promozione dei diritti del minore (par. 3, c. 2) e la vigilanza sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo (par. 3, c. 4).

Un’altra disposizione fondamentale è l’art. 14 della Carta di Nizza, che annovera quello all’“istruzione nonché all’accesso alla formazione professionale e continua” fra i diritti da garantire ad ogni cittadino europeo (specificando che in tale prerogativa rientrano la gratuità dell’istruzione obbligatoria e, in conformità con le leggi dei singoli Stati, la libertà d’istituire scuole e la facoltà dei genitori di provvedere all’educazione dei figli in base alle proprie convinzioni).

¹ L’art. 4, par. 1 del Trattato sull’Unione europea prevede infatti che “In conformità dell’art. 5, qualsiasi competenza non attribuita all’Unione nei trattati appartiene agli Stati membri”, mentre il successivo art. 5 specifica che “In virtù del principio di attribuzione, l’Unione agisce esclusivamente nei limiti delle competenze che le sono attribuite dagli Stati membri nei trattati per realizzare gli obiettivi da questi stabiliti. Qualsiasi competenza non attribuita all’Unione nei Trattati appartiene agli Stati membri” (par. 2), facendo salva la possibilità di un intervento dell’Unione, al di fuori delle materie di sua competenza e in virtù del principio di sussidiarietà, solo qualora “gli obiettivi previsti non possono essere raggiunti in misura sufficiente dagli Stati membri, ... ma possono, a motivo della portata o degli effetti dell’azione in questione, essere conseguiti meglio a livello di Unione” (par. 3).

L'atto che presta però una più puntuale attenzione alla tematica in oggetto è il Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea, nel cui Preambolo si legge che le Parti contraenti sono, fra le altre cose, "determinate a promuovere lo sviluppo del massimo livello possibile di conoscenza nelle popolazioni attraverso un ampio accesso all'istruzione e attraverso l'aggiornamento costante". Passando alla parte I (Principi), nel Titolo I, dedicato a "Categorie e settori di competenza dell'Unione", si legge all'art. 6 che "istruzione, formazione professionale, gioventù e sport (lett. e) sono fra i settori in cui l'Unione "ha competenza per svolgere azioni intese a sostenere, coordinare o completare l'azione degli Stati membri". Nel successivo Titolo II (Disposizioni di applicazione generale) l'art. 9 rinforza la statuizione precedente, ribadendo che "Nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni, l'Unione tiene conto delle esigenze connesse con la promozione di un elevato livello di occupazione, la garanzia di un'adeguata protezione sociale, la lotta contro l'esclusione sociale e un elevato livello d'istruzione, formazione e tutela della salute umana".

Entrando invece più nel merito, occorre menzionare il Titolo XII (Istruzione, formazione professionale, gioventù e sport) della Parte III (Politiche e azioni interne dell'Unione) che detta le linee guida in materia. Fra queste viene innanzitutto ribadito il ruolo che l'Unione può svolgere e che consiste nel contribuire allo "sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche" (art. 165, par. 1)².

Sebbene le due disposizioni di cui agli artt. 165 e 166, dedicati rispettivamente all'istruzione ed alla formazione professionale, procedano, come si vede anche *infra*, su binari sostanzialmente paralleli, la dottrina non ha mancato di rilevare, soprattutto in riferimento alla giurisprudenza del secolo scorso, che ai fini del diritto comunitario rileva maggiormente la disciplina di quelle situazioni, come la preparazione professionale e l'apprendistato, che presentano un più stretto collegamento con il mondo del lavoro³. Proprio in riferimento a questo è stato poi sostenuto che, nell'ambito della formazione professionale, si potrebbe più facilmente configurare una politica europea coercitiva e vincolante, idonea a ridurre i divari fra i diversi Stati, ma questo contrasterebbe con la tendenza, ormai affermata in seno all'Unione, di ritenere la formazione professionale come un settore pienamente integrato in quello dell'istruzione ed al quale si devono quindi applicare le stesse regole vigenti per questo⁴.

2 Analoga la formula del successivo art. 166, par. 1, dedicata alla formazione professionale, in base alla quale la politica dell'Unione nel settore "rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione".

3 L. Ferrari Bravo, F.M. di Majo, A. Rizzo, *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione europea commentata con la giurisprudenza della Corte di Giustizia CE e della Corte europea dei Diritti dell'Uomo e con i documenti rilevanti*, Giuffrè, 2001, 34.

4 C. Bertolino, *La Formazione Professionale tra ambito europeo e ordinamento nazionale*, in A. Saracco (cur), *Formazione professionale e cittadinanza europea*, Regione Piemonte e Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Torino, 2014, 61, che sulla posizione di un più pervasivo intervento europeo accenna alla tesi di A. Poggi, *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*, Giappichelli, Torino, 2007, 27, s.

Proseguendo nell'esame di tali disposizioni, benchè fra gli obiettivi cui l'azione dell'Unione è volta non compaia un riferimento specifico alla stipulazione di reti fra istituzioni scolastiche *inter se* o con soggetti del terzo settore, né una menzione espressa della riduzione della dispersione scolastica, il fine d'incentivare le forme di cooperazione, sia "fra istituti d'insegnamento o di formazione professionale e imprese" (art. 165, par. 2; art. 166, par. 2), sia con i Paesi terzi e le organizzazioni internazionali (art. 165, par. 3; art. 166, par. 3) si ricava inequivocabilmente dal dettato normativo, che richiama anche l'importanza dello scambio d'informazioni e di esperienze fra i sistemi d'istruzione e formazione degli Stati membri (art. 165, par. 2; art. 166, par. 2).

Fra gli strumenti normativi di cui le Istituzioni europee si possono avvalere vengono annoverate l'adozione di raccomandazioni del Consiglio su proposta della Commissione e, da parte di Parlamento e Consiglio, per l'istruzione l'adozione di azioni d'incentivazione (previo il ricorso alla procedura legislativa ordinaria, la consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle Regioni), per la formazione professionale l'adozione di "misure atte a contribuire alla realizzazione degli obiettivi di cui al presente articolo" che - specificano però le due norme - non possono in alcun caso mirare all'"armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri" (art. 165, par. 4; art. 166, par. 4).

Il ruolo che l'Unione europea può svolgere nel settore non può quindi consistere né nell'esercizio concreto della competenza né nella sua regolazione, che rimane *domaine réservé* degli Stati membri, ma l'opera di impulso⁵ e, in certo qual modo, anche di tacito indirizzo dei diversi sistemi nazionali verso obiettivi comuni che Essa appresta fa avvertire in modo rilevante le sue "spinte", come si avrà modo di vedere nei paragrafi successivi.

2. Le iniziative delle Istituzioni europee dei primi anni 2000

In conformità a quanto previsto dal Trattato sul Funzionamento dell'UE, le Istituzioni europee non hanno mancato infatti di prendere in considerazione l'istruzione nella delineazione delle varie politiche dell'Unione, intensificando le azioni negli ultimi anni e con particolare riferimento ad alcuni aspetti del settore.

Data la molteplicità delle iniziative e degli ambiti d'intervento, in questa sede verranno presi in esame solo quelli che presentano un più stretto collegamento con il tema della lotta alla dispersione scolastica, con particolare riferimento al ricorso alle forme di collaborazione fra sistema dell'istruzione e soggetti terzi come strumento per contrastarla.

Preliminarmente occorre però dare atto delle rilevanti virate impresses all'azione dell'Unione in materia d'istruzione e formazione professionale all'inizio dello scorso decennio, nell'ambito di un più generale intervento rivolto ai settori economico e sociale nel loro insieme.

La prima tappa significativa in tale senso viene concordemente individuata nel Consiglio

5 Parla di "spinta esterna" A. Poggi, *op. cit.*, 26.

Europeo di Lisbona del 2000, che delinea, per l'Unione, l'obiettivo strategico di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". La strategia globale finalizzata al conseguimento di tale obiettivo entro il 2010 abbraccia diverse aree che comprendono le politiche sociali e i settori determinanti per dare vita ad un'economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo. Fra queste si annovera la "istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi", a proposito della quale l'Unione si prefigge di adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione "alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione". Tali sistemi dovranno "offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti". Fra le azioni che gli Stati membri sono esortati ad avviare per il conseguimento di tale obiettivo c'è quella volta a dimezzare entro il 2010 il numero dei giovani fra i 18 e i 24 anni "che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione". I Capi di Stato e di Governo invitano poi i membri del Consiglio Istruzione ad avviare una più ampia riflessione sul tema (punti 25-27).

Il Consiglio europeo di Lisbona introduce un'altra importante innovazione anche sul fronte metodologico, inaugurando l'utilizzo del c.d. "metodo di coordinamento aperto", che consente la condivisione degli obiettivi nazionali e la loro convergenza verso finalità comuni, pur salvaguardando l'esclusività della competenza dei singoli Stati in materia⁶.

Sulla base dell'invito ricevuto a Lisbona, il Consiglio Istruzione elabora una relazione, presentata al vertice europeo di Stoccolma dell'anno successivo, in cui sono definiti i tre obiettivi strategici per il settore in questione: aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; facilitare l'accesso agli stessi; aprirli al mondo esterno. In riferimento al primo, il documento fa un esplicito riferimento al concetto di "rete", affermando che "l'utilizzazione di reti di istituti scolastici si sviluppa rapidamente. Molti Stati membri dispongono di reti specifiche per l'istruzione e la formazione che vengono utilizzate per fornire agli insegnanti formazione e materiale didattico, per fornire agli allievi strumenti e mezzi di collaborazione all'interno della scuola e fra scuole diverse, nonché per dare la possibilità ai singoli di accedere a materiale relativo ai programmi o disporre di strumenti interattivi...".

6 Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24.3.2000. In riferimento a tutte le tematiche di natura economica e sociale menzionate nelle Conclusioni, il summit del 2000 avvia poi la prassi della presentazione annuale, da parte della Commissione europea, di una relazione al Consiglio europeo di primavera nella quale vengono esaminati in dettaglio i progressi compiuti nell'attuazione della strategia, nella quale i Capi di Stato e di Governo valutano i progressi compiuti e stabiliscono le future priorità per il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona. Sul ruolo e le potenzialità del metodo di coordinamento utilizzato dall'UE v. M. Cocconi, *L'istruzione e la formazione professionale tra coordinamento comunitario e funzioni nazionali. Relazione al Convegno sul tema "Autonomia dell'istruzione ed autonomia regionale dopo la riforma del Titolo V della Costituzione"*, Università degli Studi di Trento, 14.11.2003, in *Le Istituzioni del federalismo*, 2004, 291, ss.

7 Conclusioni del Consiglio europeo di Stoccolma, 23 e 24.3.2001 e la Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, del 14.2.2001, doc. n.

Proseguendo sulla stessa scia, il successivo Consiglio europeo di Barcellona del 2002 individua il nuovo obiettivo generale di rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Il Consiglio recepisce la relazione presentata pochi giorni prima dal Consiglio Istruzione e dalla Commissione, contenente l'indicazione degli obiettivi strategici da perseguire, che, in relazione al secondo (agevolare l'accesso di tutti all'istruzione e formazione) individua fra i "temi chiave" la promozione di reti di istituti d'istruzione e formazione a diversi livelli⁸. Il Consiglio europeo invita altresì il Consiglio e la Commissione a presentare al vertice europeo di primavera del 2004 una relazione intermedia congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.

Nello stesso anno, l'Unione europea si rende protagonista di una nuova iniziativa, il c.d. "Processo di Copenaghen", così denominato in base alla città in cui si riuniscono i leader europei nel mese di novembre, che mira a "migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale mediante una maggiore cooperazione a livello europeo"⁹.

Il Consiglio Istruzione dell'anno successivo fissa invece dei livelli di riferimento del rendimento medio europeo che intervengono anche in materia di abbandono prematuro, stabilendo in particolare, che "Pertanto, entro il 2010, nell'UE si dovrebbe pervenire ad una percentuale media non superiore al 10% di abbandoni scolastici prematuri" (intendendosi come tale quella percentuale della popolazione in età compresa tra 18 e 24 anni in possesso soltanto di istruzione secondaria inferiore o con un grado di istruzione ancora più basso e non inserita in un ciclo di istruzione o formazione)¹⁰.

A fronte di tali innovazioni autorevole dottrina rileva come la politica dell'UE in materia d'istruzione e formazione professionale risulti sempre più finalizzata non solo alle politiche occupazionali ma a consentire la piena realizzazione della cittadinanza europea¹¹.

3. I più recenti interventi europei sul tema della dispersione scolastica

Il processo di collaborazione e coordinamento fra gli Stati membri nei settori dell'istruzione e della formazione professionale avviato nei primi anni dello scorso decennio al fine di migliorare i sistemi nazionali e finalizzarli verso obiettivi comuni viene portato avanti, pur con risultati non univoci, anche nel periodo successivo facendo altresì emergere la

⁵ 5980/01, che accanto ai tre obiettivi strategici sopracitati ne fissa altri tredici a questi connessi.

8 Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi d'istruzione e formazione in Europa, 2002 (in GU C 142 del 14.6.2002) e Conclusioni del Consiglio europeo di Barcellona del 15 e 16.3.2002.

9 Dichiarazione dei ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018>. Sugli sviluppi del processo di Copenaghen, con particolare riferimento alla formazione professionale, v. amplius R.C.D. Craescu, *Da Copenaghen a Bordeaux: progresso nello sviluppo del settore dell'istruzione e formazione professionale*, in *Diritto delle Relazioni industriali*, 3/2009, 836, ss.

10 Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento), 5 e 6.5.2003, doc. n. 8981/03.

11 M. Cocconi, *Il ruolo della politica comunitaria nell'istruzione e nella formazione professionale nella costruzione della dimensione sociale dell'Unione europea*, in www.amministrazioneincammino.it, 1.12.2003, 25, s.

necessità di un approccio più generale, che metta in relazione le politiche rivolte a questi settori con quelle sociali e del lavoro¹².

Verso la fine dello scorso decennio viene avvertita però la necessità di imprimere un rinnovato impulso a tale processo attraverso la proposta di una nuova strategia per la crescita e l'occupazione, denominata Europa2020, che impone alcuni obiettivi da perseguire in diversi settori entro i successivi dieci anni. In materia d'istruzione tale strategia prende in considerazione il fenomeno della dispersione, fissando, in particolare, il fine di "affrontare il problema dell'abbandono scolastico riducendone il tasso dall'attuale 15% al 10% e aumentando la quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni che ha completato gli studi superiori dal 31% ad almeno il 40% nel 2020"¹³. Sulla base di tali obiettivi, ogni Stato membro ne delinea di propri mentre a livello europeo lo slancio impresso da questa strategia riceve, negli anni successivi, il seguito di importanti iniziative che non saranno qui prese in esame. L'inclusione dell'istruzione nel contesto della più generale trattazione delle tematiche economiche e sociali rileva però che si è ormai affermata la convinzione della necessità di un approccio inclusivo, che tenti di dare una soluzione globale ai problemi della società, affrontando le difficoltà che affliggono i diversi settori con un approccio integrato che li contempra tutti.

Su scala ridotta lo stesso approccio si può dimostrare valido anche per il problema della dispersione scolastica, la cui soluzione può passare attraverso forme di collaborazione sia interne ai sistemi dell'istruzione, sia fra questi e il mondo esterno, con particolare riferimento alle organizzazioni che operano nel settore sociale¹⁴.

Una rassegna dei più recenti documenti dell'Unione conferma quest'asserzione, rivelando come la collaborazione fra le scuole e altri attori della società, inclusi i soggetti del terzo settore, sia considerata un elemento potenzialmente molto utile ad affrontare la dispersione.

A questo proposito continuano a rilevare soprattutto le Conclusioni cui perviene periodicamente il Consiglio quando si riunisce nella composizione dei Ministri dell'Istruzione. In particolare, nel 2009, proseguendo sulla scia inaugurata nel decennio precedente¹⁵, i Ministri europei adottano un Quadro strategico per la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione professionale (ET 2020) che pone quattro obiettivi nel campo dell'istruzione:

1. fare in modo che apprendimento permanente e mobilità diventino una realtà
2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva

¹² Sul punto v. amplius C. Bertolino, op. cit., 64, s.

¹³ Comunicazione della Commissione, Europa2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, 3.3.2010, COM(2010) 2020 def.

¹⁴ L'Unione europea ha anche istituito una rete di sorveglianza dei sistemi scolastici (<http://nesetweb.eu/en>), cui collaborano esperti del settore. Nei documenti cui questo ente fa riferimento si mette chiaramente in luce che la riduzione del fenomeno della dispersione è importante e vantaggiosa non solo per i soggetti interessati, cui il raggiungimento di un più elevato livello d'istruzione dovrebbe garantire più rosee prospettive lavorative e, in generale, di vita futura, ma anche per la società intera.

¹⁵ V. supra, par. 2.

4. incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Per quanto concerne l'oggetto dell'indagine, nell'ambito del quarto obiettivo viene specificato che "dovrebbero essere promosse comunità d'insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate, al fine di creare un clima propizio alla creatività e di meglio conciliare esigenze professionali e sociali...".

Ancora, tra le cose su cui il Consiglio conviene si sostiene che "dovrebbe essere ricercata la cooperazione intersettoriale tra le iniziative dell'UE nei settori dell'istruzione e della formazione e quelle nei settori politici correlati, in particolare le politiche occupazionale, imprenditoriale, sociale, giovanile e culturale" (punto 1, lett. e)¹⁶.

Procedendo in ordine cronologico, nelle Conclusioni del 2010 il Consiglio non manca di dedicare ampio spazio ai temi della lotta alla dispersione scolastica, sottolineando il nesso fra il raggiungimento di livelli più elevati d'istruzione e la qualità delle condizioni di vita¹⁷. A tal fine particolare enfasi è attribuita ancora una volta all'aspetto della cooperazione intersettoriale fra il sistema dell'istruzione e altri attori sociali ("dovrebbero essere attuate strategie globali intersettoriali, che prevedano una gamma di misure concernenti la scuola nel suo insieme e sistemiche, incentrate sui diversi fattori che portano alla dispersione scolastica. Il sostegno individualizzato per gli alunni a rischio può includere l'offerta d'insegnamento personalizzato, consulenza, sistemi di monitoraggio e di tutoraggio, prestazioni sociali nonché attività extracurricolari a sostegno dell'apprendimento", specificandosi ancora che "l'offerta di un sostegno più integrato ai discenti che ne abbisognano richiede la cooperazione con i genitori e i soggetti interessati della collettività, ad esempio in settori quali le attività extrascolastiche di apprendimento non formale e informale")¹⁸.

Per quanto poi concerne un sistema di collegamento formale fra scuole ed altri soggetti, per l'istruzione "precoce e scolastica" il Consiglio invita espressamente gli Stati Membri ad "incoraggiare le attività di collegamento in rete tra le scuole per scambiare esperienze ed esempi di buone pratiche" e a "rendere le scuole maggiormente responsabili nei confronti della società in generale, rafforzare i partenariati tra scuole e genitori, imprese e collettività locali e integrare ulteriormente le attività formali e non formali" ("Invita", punti 3 e 9), mentre per quanto riguarda il rafforzamento della "dimensione sociale dei sistemi d'istruzione e di formazione" l'invito è a ricorrere, fra le altre cose, allo "sviluppo di legami più stretti tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro e la società in generale, per rafforzare l'occupabilità e la cittadinanza attiva" (punto 2).

¹⁶ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), in GU C 119 del 28.5.2009.

¹⁷ Nel "ritiene quanto segue" si legge che "I sistemi che promuovono elevati standard qualitativi per tutti e rafforzano la responsabilizzazione, che incentivano approcci personalizzati e inclusivi, che sostengono l'intervento precoce e si rivolgono in particolare ai discenti svantaggiati possono costituire potenti motori per la promozione dell'inclusione sociale". Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione, in GU C 135 del 26.5.2010.

¹⁸ Ibidem, nel "ritiene inoltre quanto segue", punti 3 e 4.

Nel 2011 il tema della dispersione è oggetto di alcuni specifici documenti europei. A gennaio la Commissione vi dedica una Comunicazione nella quale, ricordando il nesso fra riduzione dell'abbandono scolastico da un lato ed aumento sia della prosperità e della coesione sociale, sia del tasso di occupazione nell'UE, dall'altro lato, afferma che le politiche globali contro tale fenomeno dovrebbero concentrarsi su tre azioni, in particolare: prevenzione, intervento e compensazione. Nell'enunciazione dei contenuti che si vorrebbero attribuire a tali azioni è espressa chiaramente l'opportunità di affrontare il fenomeno affiancando altri attori alle scuole nella sua gestione. In particolare, a proposito dell'"intervento", si legge, fra le altre cose, che "anche le attività di networking con gli operatori al di fuori della scuola e l'accesso alle reti locali di sostegno sono generalmente efficaci e forniscono sostegno adeguato"¹⁹. Ancora, la Commissione utilizza il concetto di scuola come "comunità di apprendimento" che, fondata su una visione di valori e obiettivi comuni di sviluppo, prevede l'impegno non solo di insegnanti, studenti e genitori, ma anche di "altre parti interessate". Sostiene poi che "le attività di networking con gli operatori esterni permettono alle scuole di sostenere più adeguatamente gli studenti e di far fronte ad una serie di problemi e difficoltà, fra cui assunzione di droga o alcol, mancanza di sonno, abusi fisici e traumi" e fa riferimento a programmi adottati in alcuni Stati membri in cui le scuole "sono in collegamento con le agenzie per la gioventù, i servizi sociali, le agenzie di sviluppo locale, le task force per la droga"²⁰.

Complessivamente, la Commissione pone l'accento sulla necessità di una "politica globale in materia", basata sulla natura intersettoriale della collaborazione fra scuole ed altri ambiti (sociale, giovanile, familiare, sanitario, della comunità locale e dell'occupazione) che possono dare un contributo notevole alla lotta alla dispersione²¹.

Nel giugno successivo, con una raccomandazione, il Consiglio invita a contrastare il fenomeno con strategie educative che abbraccino tutte le categorie di studenti, soprattutto quelle più a rischio abbandono, a tutti i livelli dell'istruzione e, riprendendo la Comunicazione della Commissione di gennaio, con politiche che combinino prevenzione, intervento e compensazione. Fra le iniziative rientranti nell'intervento viene individuata la creazione di una "rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile", che "permette di trovare soluzioni globali per aiutare gli studenti a rischio e facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di

19 In proposito si specifica che "Le misure rivolte agli studenti si concentrano sull'affiancamento e sul tutoraggio, su approcci di apprendimento personalizzati, sul migliore orientamento e sul sostegno finanziario, quali le indennità scolastiche. Le istituzioni del mercato del lavoro dovrebbero essere più coinvolte nelle attività di orientamento professionale ai giovani".

20 A questo proposito il documento menziona con plauso il progetto avviato a Napoli, denominato "scuole aperte". Sull'opportunità che i modelli di rete siano flessibili C. Federico, *Le reti di scuole nel dibattito interno all'Europa dell'istruzione*, in http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/seminari_nazionali/federico.pdf. Per una breve descrizione dei programmi avviati in seno all'Unione europea nel settore dell'istruzione v. *amplius AA.VV. Compendio di legislazione scolastica*, Simone, 2015, 395, s.

21 Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'Agenda Europa 2020*, 31.1.2011, COM(2011) 18 def.

psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza"²².

In una relazione congiunta del marzo 2012 il Consiglio e la Commissione, allo scopo di contrastare l'abbandono scolastico, invitano in più punti alla collaborazione fra scuole, imprese, attività "extra" o "peri" scolastiche e servizi sociali. Il documento individua poi dei settori prioritari di collaborazione per il periodo 2012-2014, fra cui quello di "incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione", a proposito del quale esorta gli Stati membri a "elaborare forme efficaci e innovative di collegamento in rete, di cooperazione e di partnership tra gli organismi d'insegnamento e di formazione e una vasta gamma di parti interessate, comprese le parti sociali, le organizzazioni professionali, gli istituti di ricerca e le organizzazioni della società civile" e, in particolare, ad appoggiare le reti di scuole allo scopo di sviluppare nuovi metodi di apprendimento²³.

Negli ultimi anni le Istituzioni continuano a mantenere vigile l'attenzione sul punto, non mancando di sottolineare in più occasioni l'importanza della cooperazione fra le politiche in materia di istruzione e formazione professionale e il mondo del lavoro²⁴ e, più di recente, il ruolo fondamentale che sia l'istruzione, sia le politiche giovanili e dell'animazione socioeducativa²⁵ destinata ai ragazzi possono svolgere ai fini dell'integrazione dei migranti. L'utilità di elaborare sinergicamente le politiche in materia d'istruzione e di gioventù viene ribadita anche nell'ultima riunione del maggio scorso²⁶.

Per quanto in particolare concerne la lotta all'abbandono scolastico, vista come uno strumento utile a prevenire la marginalizzazione dei giovani²⁷, un documento di sicuro interesse è ancora il *Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, redatto a fine 2013 dall'omonimo gruppo di lavoro istituito due anni prima. La lettura del

22 *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, in GU C 191 dell'1.7.2011, Allegato, punto 2.2., 3). Sempre nel 2011 anche il Parlamento europeo interviene sul tema con la Risoluzione sulla lotta contro l'abbandono scolastico, in GU C 165E del 11.6.2013.

23 Consiglio - Commissione europea, *Relazione congiunta 2012 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020). Istruzione e formazione in un'Europa intelligente, sostenibile e inclusiva*, in GU C 70 dell'8.3.2012, 18.

24 V. ad esempio le Council Conclusions of 26 November 2012 on Education and training in Europe 2020 - The Contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs, in GUUE, C 393, 19.12.2012, 5, ss e i risultati principali della riunione del 12.12.2014, in www.consilium.europa.eu/.

25 Il tema dell'animazione socioeducativa viene affrontato dal Consiglio nell'ambito delle riunioni dedicate alla "Gioventù". Nel 2010 essa ha costituito oggetto di un'apposita Risoluzione, nella quale, inter alia, è ritenuta comprensiva di una "vasta gamma di attività di natura sociale, culturale, educativa o politica svolte dai giovani, con i giovani e per i giovani" e, sempre di più, dello sport e dei servizi per i giovani. Dell'animazione, di cui s'incoraggia la diffusione, viene sottolineato il ruolo d'integrazione delle strutture dell'istruzione formale e di offerta di opportunità di apprendimento non formale. Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'animazione socioeducativa, in GU C 327 del 4.12.2010.

26 Consiglio "Istruzione, gioventù, cultura e sport", 30-31.5.2016, "Principali risultati", in www.consilium.europa.eu/.

27 In tal senso v. quanto enunciato dal Ministro lussemburghese Claud Meisch al Consiglio del 23.11.2015, in www.consilium.europa.eu/.

rapporto, che si basa sul raffronto fra gli impulsi impressi al settore in ambito europeo e la prassi invalsa nei singoli Stati membri, di cui riporta alcune esperienze, rivela quanto già emerso nelle pagine precedenti sull'opportunità di coinvolgere soggetti extrascolastici nella lotta alla dispersione.

A proposito delle strategie nazionali mirate a contrastare il fenomeno il rapporto menziona la necessità del coinvolgimento degli enti locali, solitamente ben informati sulla situazione dei giovani, responsabili dell'erogazione della maggior parte dei servizi e in grado di facilitare la cooperazione fra i diversi attori. *"School and local stakeholders need autonomy to identify and develop local solutions with local actors"*, vi si afferma, specificando che la collaborazione può includere *"different forms of teamwork, networking, inter-agency or inter-institutional cooperation"*. Sui soggetti da coinvolgere nella cooperazione intersettoriale, ancorata al ruolo centrale delle scuole, vengono menzionati *"social workers, youth workers, outreach care workers, psychologists, nurses, speech and language therapists and occupational guidance specialists"*.

Riprendendo la tripartizione delle azioni da mettere in campo contro l'abbandono (prevenzione, intervento, compensazione) proposta nei documenti dell'Unione (v. *supra*) il Rapporto ribadisce la necessità della cooperazione con attori diversi soprattutto nell'ambito dell'intervento, sottolineando altresì la necessità di un coordinamento fra gli stessi. Fra le misure possibili in questo settore vengono annoverate anche attività extracurricolari o esterne alla scuola, che possono favorire, nei giovani che ne sono privi, il senso di appartenenza all'istituzione scolastica, purché compatibili con i suoi obiettivi educativi.

A proposito delle esperienze avviate nei vari Stati membri, l'Allegato 3 riporta quella olandese, che vede la collaborazione sinergica fra scuole, Stato e Comuni. In riferimento alla cooperazione intersettoriale richiama il caso del Lussemburgo, in cui è stata istituita una "House of Guidance" che include tutti i servizi di consulenza rilevanti per i giovani e gli adulti (quali orientamento, sostegno scolastico e psicologico) e quello della Francia, sul cui territorio sono state dislocate decine di *"local platforms"* che lavorano in partenariato con gli attori locali e le reti attive nei settori dell'istruzione, del lavoro e dell'inclusione giovanile, dell'orientamento, dell'occupazione, della sanità, della giustizia e dell'agricoltura, mentre il Ministero ha affidato ad apposite strutture l'attività di coordinamento. Una rete nazionale che prevede l'intervento di diversi esperti è presente anche in Portogallo mentre la Lituania vede la presenza di pedagogisti nelle scuole e in strutture di accoglienza per l'infanzia²⁸.

Più di recente il Consiglio torna specificamente sul tema della dispersione, dedicandovi le conclusioni del novembre 2015, che si prefiggono proprio di valutare i progressi compiuti sino a quel momento nell'attuazione della strategia Europa 2020 e del quadro strategico ET 2020. In proposito il documento denota la permanenza del fenomeno in termini ancora superiori a quanto auspicato e la sua differenziazione fra gli Stati membri e all'interno

28 *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, novembre 2013, in https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf. Per un'analisi dettagliata dei modelli di rete di scuole diffuse in Italia antecedentemente all'approvazione della l. 107/2015 v. L. Michelotti, Dal modello di amministrazione piramidale ad un sistema a rete: il caso delle "reti di scuole", in Munus, 1/2013, 43, ss.*

degli stessi. Fra le molteplici azioni a cui invita gli Stati membri si possono ritrovare diversi passaggi collegati al tema della collaborazione, come l'opportunità di dare adito alla Raccomandazione del 2011 in riferimento alla necessità di "strategie globali" o di "politiche integrate equivalenti costituite da prevenzione, intervento e compensazione", assicurando la partecipazione di tutti i "settori pertinenti (istruzione e formazione, occupazione, economia, affari sociali, sanità, alloggio, gioventù, cultura e sport)", con una cooperazione duratura nel tempo e strettamente coordinata (punto 1, lett. a e b); la promozione di approcci collaborativi anche attraverso "partenariati efficaci e collaborazione intersettoriale tra le scuole e i soggetti interessati esterni, tra cui una serie di professionisti, ONG, imprese, associazioni, operatori socioeducativi, autorità e servizi locali e altri rappresentanti della collettività in funzione dei contesti locali" nonché fra scuole, così come l'offerta di "un'ampia gamma di attività extracurricolari ed extrascolastiche accessibili" che contribuiscano ad integrare la formazione e accrescere la partecipazione e il senso di appartenenza degli studenti (punto 7, lett. c, d e j)²⁹.

Il tema è poi preso in esame, unitamente ad altri, anche nella Relazione congiunta dello stesso anno che, basata sull'ampia valutazione intermedia del quadro strategico ET 2020 effettuata nel 2014, individua nuovi settori prioritari d'intervento tra cui, per quanto qui rileva, "conoscenze, capacità e competenze significative e di alta qualità, sviluppate grazie all'apprendimento permanente, con particolare attenzione ai risultati dell'apprendimento per l'occupabilità, l'innovazione, la cittadinanza attiva e il benessere", in riferimento al quale viene preso in esame anche il tema della lotta all'abbandono scolastico precoce. Pur oggetto di intervento in tutti gli Stati membri, il fenomeno assiste, secondo le due Istituzioni europee, al mancato successo di alcune delle misure poste in essere in quanto "queste non sempre costituiscono strategie globali ... o politiche equivalenti basate su dati concreti. Risultati positivi richiedono un impegno a lungo termine e una collaborazione intersettoriale" che coinvolga "genitori, parti interessate esterne, collettività, misure a sostegno del benessere degli alunni, orientamento e consulenza di qualità"³⁰.

I documenti degli ultimi anni sottolineano quindi in modo sempre più marcato la necessità di coinvolgere soggetti esterni al sistema dell'istruzione nella lotta all'abbandono scolastico prematuro.

29 *Conclusioni del Consiglio sulla riduzione dell'abbandono scolastico e sulla promozione del successo scolastico, 23.11.2015, doc. n. 14441/15. Il documento tratteggia anche le possibili cause della dispersione, individuandole sia nel contesto familiare sia nell'ambiente scolastico. Altre forme d'intervento suggerite fanno leva sulla raccolta dati, sulla fissazione di obiettivi nazionali più ambiziosi, la riforma dei sistemi d'istruzione riconoscendo il ruolo dell'animazione socioeducativa (punti 2, 3, 5).*

30 *Il Documento fissa come strumenti per il successivo ciclo di lavoro, fra gli altri, la promozione di "legami più stretti tra istruzione, imprese e ricerca, nonché il coinvolgimento delle parti sociali e della società civile". Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, in GU C 417 del 15.12.2015.*

4. Valutazioni conclusive

Benché non sia titolare della competenza diretta in materia, l'Unione europea, conformemente a quanto previsto dai Trattati istitutivi, può intervenire nei settori dell'istruzione e della formazione professionale per innalzarne il livello qualitativo, sortendo inevitabilmente l'effetto d'indirizzare i sistemi nazionali verso obiettivi comuni.

Nell'ultimo quindicennio l'Unione si è resa protagonista di un impegno continuo e costante nel settore, che ha riconosciuto un ruolo centrale all'istruzione nel contesto delle politiche economiche e sociali, non solo a motivo del suo collegamento con la sfera dell'occupazione ma anche per la sua funzionalizzazione a forgiare, in tutte le sue sfaccettature, il *civis Europae*.

Uno degli elementi che assumono maggior rilievo nell'ambito delle politiche sull'istruzione, integrando anzi uno degli obiettivi fissati dalla stessa Unione agli Stati membri, è la lotta alla dispersione scolastica precoce, considerata come una piaga che affligge non solo il singolo individuo che vi si imbatte, pregiudicandone le opportunità di occupazione e di crescita personale e culturale futura, ma anche l'intera società, indebolita dalla "perdita di valore" del singolo e più facilmente interessata dalla presenza di sacche di emarginazione.

Dal punto di vista pratico, le politiche volte a contrastare il fenomeno vengono tratteggiate intorno a tre momenti costitutivi: la prevenzione, l'intervento e la compensazione. Nell'attuazione degli stessi e, in particolare, dell'intervento, viene individuato l'apporto fondamentale della collaborazione non solo fra istituzioni scolastiche ma anche, e soprattutto, fra sistema dell'istruzione e altri attori sociali che spaziano da quelli del mondo del lavoro, alle stesse famiglie degli alunni interessati, passando per gli enti e istituti che operano nei servizi sociali e nell'ambito delle politiche giovanili. Un elemento fondamentale che deve assistere questa sinergia, emerso nei documenti degli ultimi anni, è la funzione di coordinamento dei diversi attori coinvolti, che in alcuni Stati è svolta dagli enti territoriali.

Il valore aggiunto del coinvolgimento del mondo extra-scolastico nella lotta all'abbandono precoce viene individuato nel fatto che la presenza di enti o persone percepite come amiche o comunque vicine dagli studenti può incentivare in loro la motivazione e accrescere il senso di appartenenza ad un sistema, quello dell'istruzione, talvolta avvertito come estraneo, contribuendo così a contrastare la dispersione.

Alla luce di quanto detto si può quindi affermare che il progetto **Giovani Investimenti in rete** coglie molto bene gli spunti provenienti dall'ordinamento europeo sul tema del contrasto all'*Early School Leaving*.

Pratiche di condivisione fra scuola, comunità e territorio: note etnografiche e riflessioni antropologiche

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

SOMMARIO:

1. Introduzione. – 2. La ricerca etnografica. – 3. Un laboratorio per nuove politiche di sistema. – 4. “Un luogo fatto di persone”, un luogo fatto di condivisione. – 5. Una comunità di pratica educante in formazione

1. Introduzione

Il progetto **Giovani Investimenti in Rete**, come sopra accennato, nasce come ampliamento e implementazione sperimentale dell'ormai consolidato progetto **Giovani Investimenti**, che, a partire dal 2014, e successivamente ampliato con il presente progetto, sostiene gli studi dei ragazzi delle scuole medie e superiori delle Circostrizioni torinesi VI e VII a rischio di dispersione scolastica. Come vedremo nel dettaglio nel corso di questo contributo, entrambi i progetti coinvolgono gli studenti, le loro famiglie e gli educatori di ASAI in un percorso basato su un “patto di reciprocità”, che punta a migliorare il grado di fiducia dei ragazzi tanto nelle proprie possibilità quanto nel proprio territorio e nella propria comunità. Le riflessioni che verranno presentate in questo capitolo sono l'esito di percorso di ricerca etnografica e antropologica condotto in seno al progetto per tutta la sua durata, a partire dalle prima fase prodromica di pianificazione e progettazione, fino alle fasi più operative. Nel primo paragrafo metteremo dunque in evidenza la dimensione più strettamente metodologica della ricerca, presentandone fasi e struttura e segnalandone alcuni esiti principali, che verranno ampliati e approfonditi nei paragrafi successivi.

Dopo aver analizzato nel dettaglio come è stata condotta l'indagine etnografica e antropologica all'interno del progetto, sarà opportuno dedicare il giusto spazio necessario per contestualizzare il progetto **Giovani Investimenti in Rete** sia dal punto di vista territoriale, sia all'interno delle attività realizzate da ASAI, poiché è proprio nell'humus culturale promosso dall'associazione e nel tessuto socio-educativo del quartiere che hanno trovato terreno fertile le azioni del progetto **Giovani Investimenti** e soprattutto il successivo tentativo di messa a sistema che ha dato origine a **Giovani Investimenti in Rete**. Nel prossimo paragrafo dunque vedremo come in particolare il quartiere torinese di Barriera di Milano, che è stato uno dei nuclei focali del progetto, presenti alcune dinamiche socio-demografiche particolarmente interessanti e significative, che richiedono un'attenzione particolare sia dal punto di vista della ricerca accademica, sia soprattutto dal punto di vista delle politiche e delle pratiche a contrasto della povertà e della marginalità.

Il breve focus sul quartiere sarà indispensabile per consentire poi di contestualizzare il progetto **Giovani Investimenti in Rete** nel più ampio quadro di azioni a contrasto della povertà e della marginalità urbana e sociale promosse da S-NODI, il comitato promotore di Caritas che nel corso dell'ultimo biennio ha individuato nella periferia torinese, e in

particolare nel quartiere di Barriera di Milano, un osservatorio privilegiato all'interno del quale stimolare la realizzazione di ricerche che consentano di comprendere le più recenti dinamiche socio-demografiche e favorire la messa a sistema di buone pratiche a supporto delle fasce deboli della popolazione che siano individuate sul territorio e ritenute implementabili e replicabili.

Dopo aver adeguatamente contestualizzato il progetto, in modo da comprenderne le relazioni e le complessità, passeremo ad analizzare i principali esiti della ricerca etnografica, mettendo in evidenza come il percorso progettuale abbia portato alla nascita di una "comunità di pratica educante" composta da educatori, insegnanti, famiglie, ragazzi e – in senso ampio – da chi opera sul territorio per favorirne lo sviluppo.

2. La ricerca etnografica

L'obiettivo principale della parte di ricerca affidata all'équipe antropologica è stato quello di condurre un'etnografia del progetto che consentisse di evidenziarne i punti di forza e/o di debolezza e gli elementi di replicabilità. Per poter perseguire questi obiettivi si è deciso di ricorrere al metodo classico dell'osservazione partecipante, che garantisce al ricercatore l'immersione nel contesto, ma allo stesso tempo restituisce un'osservazione esterna e una valutazione obiettiva, ma dialogica, dell'esperienza. L'osservazione, iniziata già nelle fasi prodromiche e preparatorie, è proseguita fino alla sua conclusione e consente ora di restituire un'etnografia del progetto che ne metta in evidenza le diverse fasi e il loro sviluppo e soprattutto che riesca a cogliere le relazioni e le dinamiche fra i vari attori coinvolti, le negoziazioni, le rimodulazioni e la dimensione partecipativa del progetto stesso.

Proprio in questa direzione, i primi mesi di ricerca sono stati dedicati all'osservazione, registrazione e contestualizzazione delle dinamiche in atto all'interno del progetto e della metodologia attuata. In particolare, si è prestata attenzione al ruolo assunto dai vari soggetti che sono direttamente coinvolti nella pianificazione, nella progettazione e successivamente nella realizzazione concreta del programma – ASAI, istituti scolastici, dirigenti, educatori ecc. – e soprattutto alle modalità attraverso cui queste diverse soggettività e professionalità si interfacciano e costruiscono insieme un panorama di senso condiviso.

Pur rientrando complessivamente nell'ambito dell'osservazione etnografica, le attività di ricerca si sono dunque sviluppate seguendo due linee di indagine che presentano alcune differenze. Sono infatti presenti tanto un'etnografia *del* progetto, che intende osservare la costruzione, negoziazione, realizzazione del progetto stesso, quanto un'etnografia *nel* progetto, volta ad osservare, a livello micro, quanto avviene durante le attività proposte, quali temi emergano, quali soggetti vengano coinvolti e con quali modalità. Sono presenti dunque due livelli scalari differenti, ma proprio il "gioco di scala", un continuo movimento riflessivo fra questi diversi livelli, è necessario per comprendere il progetto nella sua complessità e nelle sue articolazioni, che come vedremo più avanti vanno ben oltre quelle legate alla sola realizzazione concreta, "pratica" delle sue attività. Vedremo infatti come il progetto si sia modificato in itinere, rispondendo alle sollecitazioni che provenivano dai suoi stessi attori partecipanti e dimostrando dunque flessibilità e capacità adattativa. Proprio in

virtù dell'innovatività del progetto, che prevedeva una stretta sinergia e un attivo processo di negoziazione e co-costruzione tra l'associazione e i partner del progetto – le scuole coinvolte, l'ente promotore S-NODI, l'Università di Torino – nel corso della prima annualità l'attenzione della ricerca si è concentrata non tanto sull'andamento del quotidiano, ma piuttosto sull'osservazione *del* progetto, in modo da registrarne l'andamento, gli elementi di complessità e la logica di sistema che via via è andata affermandosi. Risultava particolarmente interessante, infatti, analizzare in profondità la dimensione maggiormente innovativa del progetto, che non risiedeva tanto nelle attività di sostegno scolastico e di doposcuola – che anzi come vedremo più avanti sono un caposaldo ormai consolidato dell'esperienza di ASAI – quanto piuttosto la ricomprensione e la connessione di queste attività all'interno di un più ampio quadro di riferimenti e di relazioni con i partner e le istituzioni.

L'osservazione etnografica *del* progetto ha previsto in una prima fase la partecipazione, a partire dal mese di marzo 2015, ad un ciclo di focus group organizzati da ASAI con i dirigenti scolastici degli istituti torinesi che hanno aderito al progetto, a cui hanno partecipato, in qualità di informatori privilegiati, alcuni rappresentanti delle circoscrizioni coinvolte. Successivamente si è condotta un'etnografia di tutte le occasioni – ulteriori focus group, momenti di restituzione, riunioni di programmazione, momenti di valutazione interna ed esterna – in cui è stata discussa, negoziata e rielaborata la struttura e l'organizzazione del progetto.

Per quanto riguarda invece l'osservazione etnografica *nel* progetto, la ricerca ha inizialmente previsto, nel periodo fra marzo e giugno 2015, la partecipazione alle attività di doposcuola comprese nell'ambito del progetto Giovani Investimenti e organizzate da ASAI nell'allora sede di Casa Mangrovia in Barriera di Milano, così da poter rilevare il contesto sulla cui base si sarebbe innestato il progetto **Giovani Investimenti in Rete**. Il progetto prevedeva infatti la realizzazione di attività pomeridiane di doposcuola sia nel quartiere di Barriera di Milano, sia a Porta Palazzo, dove sono ospitate nella sede ASAI di via Genè. Obiettivo di ASAI, fra gli altri, era la messa a sistema e la formalizzazione delle pratiche di collaborazione con le scuole e *fra* le scuole dei due quartieri. La grande sinergia fra le scuole e l'associazione, e fra le scuole stesse, infatti, pur essendo una realtà consolidata e che si protrae da alcuni anni, necessitava di un'opera di sistematizzazione, che ha trovato in ASAI un "polo" simbolico e operativo in grado di concentrare e far dialogare le varie istituzioni scolastiche consentendo di valorizzarne le sinergie.

In questa fase della ricerca, come anche nelle fasi successive, l'équipe etnografica, che ha necessariamente dovuto, per economia di risorse, operare delle scelte circa quali elementi osservare più in profondità e a quali contesti destinare invece minore spazio, si è concentrata in via quasi esclusiva sulle attività realizzate nel contesto di Barriera di Milano. Vedremo nel prossimo paragrafo, infatti, come questo quartiere presenti una serie di caratteristiche che rendevano molto interessante l'indagine etnografica su come il progetto vi si realizzasse, soprattutto considerata la finalità di osservare come **Giovani Investimenti in Rete** dialoghi non solo con le istituzioni scolastiche, ma anche con il territorio, la comunità di quartiere, gli *stakeholders* locali e le altre esperienze che vedono

coinvolto il quartiere e sono orientate alla sua valorizzazione.

Nel corso dello stesso periodo è stata realizzata una prima raccolta di testimonianze di informatori privilegiati coinvolti nel progetto. Mentre con i giovani iscritti alle attività extra-scolastiche sono stati realizzati dei focus groups, con gli operatori e i volontari di ASAI sono stati realizzati incontri e interviste in profondità, in cui si è cercato di far emergere da un lato le motivazioni, le interpretazioni e le rappresentazioni personali dei singoli operatori, dall'altro le logiche e le pratiche proprie di ASAI che soggiacciono al progetto.

A partire dal mese di ottobre 2015, quando la parte più operativa del progetto è stata ufficialmente attivata, si è iniziato un percorso di osservazione che si è sviluppato seguendo due tronconi paralleli. Il progetto infatti ha coinvolto in via sperimentale due diverse scuole torinesi, l'Istituto Bodoni-Paravia e la scuola media Giovanni Verga, facente parte dell'Istituto Comprensivo Regio Parco. In entrambi i contesti scolastici è stata selezionata una classe all'interno della quale realizzare un laboratorio a cadenza settimanale che prevedeva la presenza degli educatori ASAI in classe e successivamente la realizzazione di attività artistiche e di sostegno allo studio nell'extra-scuola pomeridiano. Ciononostante, mentre nell'istituto Bodoni-Paravia il percorso laboratoriale è iniziato in ottobre, lo stesso non è avvenuto nella seconda sede del progetto, dove, per motivi di organizzazione scolastica che esulavano dal progetto stesso, le attività sono iniziate nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico. Proprio per le differenti dinamiche che hanno caratterizzato i due rami del progetto, si è deciso di dedicare uno spazio di osservazione e riflessione maggiore al versante Bodoni-Paravia, con un numero maggiore di interviste realizzate e un'attenzione speciale per le impressioni degli insegnanti, mentre si è tenuto il versante Verga-Regio Parco come una sorta di gruppo di controllo, l'osservazione del quale è stata condotta principalmente monitorando le attività degli educatori e richiedendo la loro riflessione condivisa. Una delle possibilità più concrete di prosecuzione del progetto, dal punto di vista della ricerca, è proprio quella che prevede un maggiore coinvolgimento nel contesto della scuola Verga, in modo da ottenere un quadro più completo ed esaustivo delle attività.

La ricerca etnografica si è dunque concentrata con particolare attenzione sulle attività realizzate con gli studenti dell'Istituto Bodoni-Paravia, che, oltre a partecipare, su base volontaria, alle attività di doposcuola e al "cantiere artistico" che ASAI mette a disposizione di tutti gli studenti del quartiere di Barriera di Milano, hanno avuto la possibilità di "connettere" l'esperienza realizzata in classe con le educatrici con un'ulteriore attività laboratoriale pomeridiana, integrativa e specificamente studiata, realizzata settimanalmente negli spazi di Via Baltea. Durante gli incontri in classe, infatti, i ragazzi, con la guida delle educatrici, hanno approfondito il tema delle emozioni, della difficoltà di esprimerle e canalizzarle, dell'importanza di individuare pratiche e modalità espressive che consentissero loro di gestire in modo sano il proprio vissuto e il proprio sentire in rapporto ai pari, alla scuola, alla famiglia e in senso ampio alla comunità. Proprio in connessione con questo aspetto, le attività extra-scolastiche integrative sono state destinate alla realizzazione di una serie di set fotografici, su cui torneremo più avanti, il cui tema erano proprio le emozioni e la loro rappresentazione. La ricerca ha dunque previsto l'osservazione di questa dimensione progettuale e la conduzione di interviste ai vari attori coinvolti nel progetto: educatori,

operatori, dirigente scolastico, insegnanti, volte a raccogliere le loro impressioni e rappresentazioni relative alle attività realizzate in classe, alle difficoltà e problematiche incontrate, alle possibilità di sviluppo, alle potenzialità delle classi, del progetto stesso e del territorio su cui il progetto intende agire. Si è deciso, invece, in accordo con gli educatori ASAI e con il comitato scientifico del progetto, di non prevedere una partecipazione diretta alle attività svolte in classe, in modo da non turbare con un'ulteriore presenza estranea e potenzialmente disturbante le dinamiche già di per sé complesse della classe e del laboratorio con le educatrici. Per questo motivo l'indagine etnografica sul laboratorio in classe si è realizzata in modo indiretto, facendo ricorso alle testimonianze di insegnanti ed educatori.

Approfondire il tema del territorio è stato fondamentale per comprendere in profondità come opera il progetto e su quale contesto si innesti. Vedremo nel prossimo paragrafo come in particolare il quartiere di Barriera di Milano si sia rivelato, per le sue caratteristiche storiche, sociali ed economiche, un osservatorio estremamente interessante per il progetto e per i suoi attori.

3. Un laboratorio per nuove politiche di sistema

Uno dei quartieri simbolo dello sviluppo industriale torinese è Barriera di Milano. Sebbene non possa essere strettamente considerato una periferia in senso geografico, poiché è collocato a pochi chilometri dal centro, quest'area della città sta subendo un evidente processo di periferizzazione¹. Quartiere operaio fin dalla fine dell'Ottocento, Barriera di Milano è stata sede di stabilimenti che hanno connotato il tessuto industriale – e sociale – della città: la Fiat Grandi Motori, la fabbrica di pneumatici CEAT, numerose industrie tessili e metalmeccaniche. Proprio in virtù di questa connotazione marcatamente industriale e fordista, nel periodo del *boom* economico il quartiere è stato una delle mete principali dei flussi migratori interni provenienti dal Meridione, che hanno radicalmente condizionato la composizione della popolazione residente: celebre è il caso del nucleo di abitanti provenienti dalla Puglia e in particolare da Cerignola, che hanno ri-costruito a Torino la propria comunità sociale, culturale e simbolica². In tempi più recenti Barriera di Milano, come del resto l'intera città di Torino, è divenuta meta di nuovi flussi di immigrazione internazionale, che negli ultimi trent'anni hanno profondamente trasformato il territorio urbano e il suo tessuto sociale³.

Oggi il tessuto economico-produttivo si è profondamente modificato a favore del

- ¹ Per un approfondimento su questi aspetti si vedano in particolare Cingolani P. 2012, *Dentro la Barriera. Vivere e raccontare la diversità nel quartiere*, in Pastore F., Ponso I. (a cura di), *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, Roma, Carocci, pp. 53-83 e Cingolani P. 2016, *Turin in Transition: Shifting Boundaries in Two Post-Industrial Neighbourhoods*, in Pastore F. Ponso I. (a cura di), *Inter-group Relations and Migrant Integration in European Cities. Changing Neighbourhoods*, London, Springer, pp. 123-149.
- ² Basile D. 2003, *Piazza Cerignola. Un simbolo dell'immigrazione pugliese a Torino*, in Sacchi P., Viazzo P.P. (eds.), *Più di un Sud. Studi antropologici sull'immigrazione a Torino, Milano, FrancoAngeli*, pp. 120-154.
- ³ Sacchi P., Viazzo P.P. (a cura di) 2003, *Più di un Sud. Studi antropologici sull'immigrazione a Torino, Milano, FrancoAngeli*, pp. 120-154.

settore terziario, anch'esso in crisi. L'ex-quartiere operaio ha ormai del tutto perso la sua connotazione industriale e si presenta oggi come un territorio dalla composizione variegata, con un'elevatissima densità abitativa e una presenza consistente di residenti stranieri. La frammentarietà e la discontinuità urbane e sociali del quartiere si presentano unitamente a fattori di debolezza quali abitazioni fatiscenti, presenza di gruppi sociali deboli, impoverimento delle attività economiche. Si uniscono a ciò una cattiva distribuzione dei servizi, peraltro piuttosto carenti, così come gli spazi di aggregazione che risultano del tutto inadeguati per il quartiere. Le ricerche condotte negli ultimi anni⁴ evidenziano come l'area rappresenti un laboratorio sociale complesso, con evidenti criticità dettate dalle dinamiche socio-demografiche: non è infrequente imbattersi, tanto nell'indagine etnografica, quanto nell'analisi delle immagini promosse dai media locali, in fenomeni di stigmatizzazione che dipingono Barriera come un quartiere pericoloso *in quanto* "quartiere d'immigrazione", con un'attenzione quasi ossessiva al tema della sicurezza urbana⁵; fenomeno questo ancora più evidente se lo si mette in relazione con i processi di gentrificazione che stanno coinvolgendo altre porzioni della città e che stanno quindi ri-orientando le fasce più deboli della popolazione – immigrati in primis – nei quartieri periferici⁶.

Quartiere di immigrazione, dunque, questo territorio ha vissuto in modo particolarmente intenso la crisi economica degli ultimi anni e i cambiamenti nelle politiche di welfare⁷ ed è quindi stato scelto come contesto privilegiato per mettere in atto, da parte di associazioni di volontariato, enti istituzionali e comitati urbani, una rete di pratiche a contrasto della povertà, il cui obiettivo complessivo è quello di ripensare la marginalità, sia essa territoriale o sociale, costruendo nuove forme di cittadinanza condivisa e di pratiche di economia civile⁸.

È in questo contesto che si sono radicati i progetti coordinati dall'ente promotore S-NODI, nato nel 2014 come sfida per il rinnovamento dei sistemi di welfare e come impegno collettivo per riconoscere le risorse presenti nei territori italiani. La Caritas Diocesana di Torino, in accordo con Caritas Italiana, ha avviato infatti l'attivazione di una struttura organizzativa ad hoc – il Comitato S-NODI – il cui obiettivo principale è quello di sostenere le iniziative promettenti e replicabili che nascono nelle periferie e di mettere a sistema azioni di contrasto alla povertà nelle comunità locali⁹.

"Leggere" il progetto **Giovani Investimenti in Rete** attraverso la lente teorica e organizzativa del Comitato S-NODI significa osservarlo all'interno un nucleo di tre progetti, separati e indipendenti ma come vedremo molto interconnessi, che S-NODI ha promosso

4 Ciampolini, T. (a cura di). 2007, *Barriera fragile*, Roma, Idos; Pastore F., Ponso I. (a cura di) 2012, *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, Roma, Carocci.

5 Capello C. 2014, *Del feticismo dell'insicurezza. Note per un'antropologia delle paure urbane*, in González Díez J., Pratesi S., Vargas A.C. (a cura di), *(In)sicurezze. Sguardi sul mondo neoliberale fra antropologia, sociologia e studi politici*, Aprilia, Novalogos, pp. 67-73.

6 Semi G. 2015, *Gentrification. Tutte le città come Disneyland?*, Bologna, Il Mulino.

7 Muehlebach A. 2013, *The Catholicization of Neoliberalism: On Love and Welfare in Lombardy, Italy*, in "American Anthropologist", Vol. 115, No. 3, pp. 452-465.

8 Bruni L., Zamagni S. 2015, *L'economia civile. Un'altra idea di mercato*, Bologna, Il Mulino.

9 Per alcune riflessioni teoriche circa le azioni di sistema e il loro studio si veda Burns, D., 2007, *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*, Bristol, Policy Press.

nel contesto di Barriera di Milano. Oltre a **Giovani Investimenti in Rete**, destinato a giovani a rischio di dispersione scolastica, troviamo infatti il progetto "Fa Bene", rivolto a famiglie in difficoltà economica che vengono inserite in un percorso di redistribuzione dell'inventuto donato dai mercatali del Mercato di Piazza Foroni, e infine il progetto "Costruire Bellezza", che si occupa del reinserimento sociale e lavorativo di adulti senza fissa dimora che trovano ospitalità nel dormitorio di Via Ghedini. È opportuno ora suggerire una lettura sinottica dei tre progetti, che consenta di far emergere elementi comuni e differenze, in modo da ricomprenderli in un unico panorama di senso. Innanzitutto è bene sottolineare come tutti e tre i progetti prevedano la presenza di un antropologo all'interno dell'équipe di lavoro, ma mentre nel caso di **Costruire Bellezza** il metodo utilizzato è stato quello della ricerca-azione, con una partecipazione attiva dell'antropologa tanto nella fase di progettazione, quanto nella conduzione diretta del progetto, in **Fa Bene** e **Giovani Investimenti in Rete** la ricerca è stata condotta facendo ricorso al metodo dell'osservazione partecipante e non ha previsto l'azione diretta del ricercatore nelle fasi più operative dei progetti.

Le esperienze su cui si fondano le azioni dei tre progetti sono esplicitamente orientate al contrasto alla marginalità, ed è proprio da questo punto di vista che emerge la peculiarità del progetto **Giovani Investimenti in Rete**. È possibile infatti intendere il concetto di marginalità in almeno due accezioni. Da un lato, infatti, le azioni promosse da S-NODI intendono combattere quella che è a tutti gli effetti una marginalità territoriale, che deriva dal progressivo processo di periferizzazione che ha coinvolto il quartiere di Barriera di Milano¹⁰. In questo senso quello di "periferia" non va inteso come puro concetto geografico neutro, ma piuttosto come l'espressione territoriale di un rapporto di subordinazione e marginalità. Alla marginalità territoriale infatti si affianca una sempre più evidente marginalità sociale¹¹. Da questo punto di vista, però, i tre progetti si rivolgono a soggetti che presentano gradi diversi di marginalità: dall'estremo di "Costruire Bellezza" che si rivolge agli ospiti del dormitorio per senza fissa dimora, per passare a "Fa Bene" che si occupa di famiglie colpite dalla crisi e quindi fortemente a rischio, per giungere infine a "Giovani Investimenti", che occupandosi di giovani a rischio dispersione scolastica, si rivolge ad attori che non essendo ancora entrati nel mercato del lavoro non ne hanno vissuto direttamente l'espulsione o la crisi che sono alla base delle situazioni di marginalità prese in carico dagli altri due progetti. Non sembra errato dunque interpretare il progetto **Giovani Investimenti in Rete** come un tentativo di operare a livello preventivo, sia dal punto di vista sociale che da quello culturale, cercando di agire sulla fascia della popolazione più giovane, in modo da ridurre il rischio che ad un percorso scolastico con esito negativo possano seguire una collocazione lavorativa incerta e una conseguente marginalizzazione sociale.

Il riferimento alla marginalità come categoria teorica non è l'unico elemento che accomuna i tre progetti. Al contrario, possiamo individuare un'ulteriore similitudine nel fatto che tutti e tre coinvolgono programmaticamente attori collocati a livelli scalari differenti, che interagiscono e co-costruiscono i progetti. In particolare, procedendo dal

10 P. Cingolani, 2012, *Dentro la Barriera*, cit.

11 Malighetti, R., 2012, "La centralità dei margini", in A. Rossi, *Comprendere il dissenso: prospettive etnografiche sui movimenti sociali*, Perugia, Morlacchi.

livello micro per salire a livelli scalari superiori, è stato rilevato il coinvolgimento di singoli cittadini, famiglie e commercianti, di comitati urbani e associazioni del territorio che insieme all'ente promotore S-NODI Caritas costituiscono le *policy communities* locali, e infine del livello istituzionale rappresentato dall'amministrazione cittadina¹². Ancora una volta però, il grado di coinvolgimento dei vari attori sociali è differente se consideriamo i singoli progetti. In particolare, ad essere diverso è il posizionamento rispetto al livello istituzionale dell'amministrazione cittadina. Se in **Costruire Bellezza** il Comune di Torino è direttamente coinvolto poiché mette a disposizione gli spazi del dormitorio di Via Ghedini, e in **Fa Bene** garantisce il patrocinio dell'istituzione all'iniziativa, diverso è il caso di **Giovani Investimenti in Rete**. Questo progetto infatti, pur avendo dialogato con il comitato Urban del Comune di Torino, non prevede una partecipazione attiva diretta del livello istituzionale cittadino. Nonostante la progettazione abbia visto coinvolti come informatori privilegiati alcuni rappresentanti delle circoscrizioni cittadine, il dialogo con le amministrazioni e le istituzioni è rimasto finora ai margini della progettazione. È tuttavia fondamentale sottolineare come le stesse istituzioni siano rimaste molto chiare come interlocutore di riferimento, poiché uno degli obiettivi fondamentali del progetto era proprio la realizzazione di una sperimentazione – e la sua successiva descrizione, analisi e narrazione – che potesse essere presentata infine ad un livello istituzionale locale più alto, sia sul fronte degli enti amministrativi comunali, sia su quello delle istituzioni scolastiche ed educative. Malgrado l'assenza di partecipazione concreta delle istituzioni al progetto, dunque, il loro coinvolgimento è divenuto contemporaneamente un obiettivo per la programmazione futura, che intende promuovere la messa a sistema del progetto.

4. "Un luogo fatto di persone", un luogo fatto di condivisione

Roberta Ricucci, in un interessante rapporto di ricerca che si è diffusamente occupato di ASAI, ha definito l'associazione "un cantiere educativo"¹³. La stessa associazione, in un video promozionale pubblicato online che raccoglie le voci di chi in ASAI lavora, fa volontariato o usufruisce dei servizi messi a disposizione della cittadinanza, si autodefinisce "un luogo fatto di persone". Credo che entrambe queste definizioni, una eteroprodotta e una interna, siano molto efficaci nel rendere chiaro l'approccio dell'associazione, che ormai da più di vent'anni opera nel territorio della Città e della Provincia di Torino, con l'obiettivo di promuovere iniziative interculturali sul territorio, coinvolgendo i cittadini in azioni attive e concrete dirette all'integrazione e alla convivenza nel tessuto urbano. Sin dalla sua fondazione, la matrice interculturale è sempre stata un punto di forza, così come l'attività di accoglienza e di sostegno scolastico. Nonostante questo approccio fortemente interculturale, le attività dell'associazione non si traducono semplicemente in un mero supporto all'integrazione, ma, piuttosto, sono orientate alla promozione di nuove forme di cittadinanza attiva, di partecipazione e di condivisione che coinvolgono la popolazione

¹² Busso S., Manocchi M. 2012, *I quartieri e le politiche locali. Percezioni e orientamento degli attori*, in Pastore F., Ponso I. (a cura di), *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, Roma, Carocci, pp. 151-165.

¹³ Ricucci R., 2010, *Asai – Un cantiere educativo*, Torino, Idea Solidale.

nel suo complesso, indipendentemente dall'origine geografica o sociale. Rispondono, in questo modo, ad una diffusa necessità, che Francesca Galloni e Roberta Ricucci così sintetizzano: "ecco allora che l'inclusione di tutti i giovani (immigrati e non) ha bisogno di un'attenzione all'educazione interculturale nella sua vasta portata e quindi vuole un'azione volta a favorire relazioni positive tra pari e tra alunni e adulti, ma anche un'educazione alla cittadinanza che sappia creare la partecipazione attiva dei suoi protagonisti"¹⁴.

Il progetto **Giovani Investimenti in Rete**, dunque, dialoga attivamente e per certi versi inestricabilmente con le attività dell'associazione nel suo complesso, mettendo in evidenza di volta in volta i legami che lo pongono in relazione con le altre progettualità interne ad ASAI. L'indagine etnografica ha permesso di far emergere in modo particolarmente evidente questi legami, che innervano le attività del progetto e che si sono rivelati fondamentali per consentire il funzionamento del progetto stesso. In questo contesto non vi è lo spazio per approfondire questo aspetto con la cura che meriterebbe; tuttavia, mi preme segnalare tre progetti di ASAI la cui traccia è fortemente visibile in **Giovani Investimenti in Rete**. Mi riferisco, in particolare all'ormai storico progetto "Provaci ancora, Sam!", ai percorsi di "Giustizia riparativa" e, infine, al laboratorio fotografico "Barriera è casa". Abbiamo detto che il progetto Giovani Investimenti in Rete nasce come tentativo sperimentale di messa a sistema di una prassi di supporto allo studio e di contrasto alla dispersione scolastica che era inizialmente stata proposta con "Giovani Investimenti". La storia di ASAI in rapporto ai temi educativi e al sostegno scolastico, però, ha radici ben più profonde, che trovano nell'esperienza di quelli che colloquialmente gli educatori ASAI chiamano "i Sam" il terreno di innesto. "Provaci ancora Sam!" è un progetto nato a Torino nel 1989 volto a promuovere il successo scolastico nel passaggio tra la Scuola primaria e la Scuola secondaria di primo grado. Il progetto aveva e ha tuttora lo scopo di contribuire alla creazione di sinergie fra scuola ed extra-scuola, integrando il lavoro di insegnanti, educatori e operatori all'interno di una comunità educativa che favorisca i processi di apprendimento. Sono evidenti dunque le vicinanze con quanto **Giovani Investimenti in Rete** si propone di fare, in forma strutturata e con un percorso di co-progettazione che unisce scuola e privato sociale, per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e del biennio delle secondarie di secondo grado.

Altrettanto evidenti sono gli elementi che permettono di sottolineare come gli operatori ASAI condividano un consolidato insieme di saperi educativi, di pratiche e di politiche di relazione con la scuola, con le istituzioni e con il territorio cittadino. È proprio in virtù di questo "capitale educativo" – che è evidentemente fondato sul capitale relazionale che l'associazione ha acquisito nel contesto sociale e territoriale in cui opera – che ASAI ha potuto rispondere alla grande richiesta di supporto che arriva dalle scuole torinesi e quindi proporsi come interlocutore competente e affidabile nei confronti degli istituti con cui ha intrapreso la collaborazione e il percorso di co-progettazione che è alla base di **Giovani Investimenti in Rete**.

Una delle peculiarità più significative dell'associazione è la diffusa rete di relazioni sul

¹⁴ Galloni F., Ricucci R. 2010, *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*, Milano, Unicopli, p. 27.

territorio torinese. Può essere efficace, per rendere cento di questo aspetto, fare riferimento a due esperienze progettuali, ormai consolidate. Nel 2012 è stato siglato un protocollo d'intesa tra ASAI, Polizia Municipale di Torino e Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta, per attivare percorsi di "giustizia riparativa" con adolescenti minorenni autori di reato, che intraprendono un percorso educativo finalizzato a lavorare sulla responsabilizzazione. Il progetto, che coinvolge anche uno degli istituti che hanno preso parte a **Giovani Investimenti in Rete**, opera dunque un ribaltamento, favorendo percorsi di restituzione nei confronti della comunità che intendono aumentare il grado di fiducia nel prossimo. L'atteggiamento di apertura verso il territorio e l'attenzione per le tematiche della fiducia e del consolidamento del senso di sicurezza nel tessuto urbano sono molto evidenti anche nel grande lavoro di condivisione e costruzione di una comunità di quartiere che sottostà al laboratorio fotografico "Barriera è casa". All'interno del laboratorio, che coinvolge anche numerosi ragazzi che partecipano alle attività extra-scolastiche di ASAI, si intende promuovere la partecipazione degli abitanti del quartiere di Barriera di Milano a una pratica di cittadinanza attiva, attraverso l'apertura della propria abitazione ai fotografi del progetto. Una raccolta di fotografie a tema domestico, dunque, che intende "presentare il quartiere al quartiere", stimolando il senso di appartenenza ad una comunità, ad un vicinato, in cui ci si confronti sulla base di un atteggiamento di fiducia e di reciproco desiderio di conoscenza e non chiudendosi in un approccio protettivo e respingente basato sul timore dell'alterità¹⁵. Obiettivo fondamentale del progetto, dunque è, per riprendere le parole di uno degli educatori ASAI "uscire sul territorio e coinvolgere il quartiere. Il progetto deve essere diffuso, partecipato. Tutti devono sentirsi soggetti attivi e protagonisti, si deve stimolare la partecipazione e mantenere il coinvolgimento del quartiere".

Il tentativo di apertura verso il territorio promosso da "Barriera è casa" è stato fatto proprio anche da **Giovani Investimenti in Rete**. Una parte fondamentale del progetto, infatti, principalmente per quanto riguarda il gruppo di studenti provenienti dall'Istituto Bodoni-Paravia, è rappresentata dalla realizzazione concreta di tre set fotografici, la cui presentazione pubblica è avvenuta in occasione della grande festa comunitaria del 29 maggio in Barriera di Milano. Da questo punto di vista è stata essenziale anche la relazione con il Museo Ettore Fico, spazio espositivo nato nel cuore di Barriera di Milano da un mirato recupero industriale. Tra il museo e ASAI si è instaurata un'importante sinergia, che ha permesso non solo di ospitare i ragazzi all'interno della sede museale per visite e percorsi per loro specificamente pensati, ma anche di allestire nel museo la mostra di presentazione delle fotografie realizzate nell'ambito del laboratorio "Barriera è casa". Un ulteriore tassello dunque, nella galassia di relazioni che si coagulano intorno all'associazione e alle sue attività.

Il profondo radicamento del progetto **Giovani Investimenti in Rete** all'interno della rete di pratiche – e del network di relazioni – che ASAI attua sul territorio diviene un elemento centrale per la riuscita del progetto stesso e costituisce un carattere fondante che ne connota la dimensione "politica". L'intenzione del progetto, infatti, va ben oltre la

¹⁵ Sul tema della fiducia in ambito urbano si veda ancora Capello C., 2014, *Del feticismo dell'insicurezza*, cit.

mera riduzione della dispersione scolastica in un territorio ad alto rischio. Al contrario, questo obiettivo è inserito in una più ampia dimensione etico-morale la cui finalità è quella di favorire in senso ampio il processo di integrazione, orientamento e accompagnamento dei giovani nel loro percorso, per permettere e agevolare lo sviluppo di abilità diverse e trasversali¹⁶, ponendo in valore la biografia, le risorse e le capacità del singolo in un contesto di progettualità¹⁷. La partecipazione attiva dei giovani, il loro diretto coinvolgimento come soggetti co-costruttori di senso è allora una dimensione fondamentale, che restituisce loro un ruolo di protagonisti e non di meri destinatari di un progetto pensato per loro da altri. Uno degli elementi che più fortemente concorrono al consolidamento di questo "patto di corresponsabilità" è dato dall'ideazione e dalla realizzazione concreta di workshop creativi – fotografia, danza hip hop ecc. Nel corso di queste esperienze, ed in particolare durante gli incontri finalizzati alla realizzazione dei set fotografici, gli studenti, insieme agli operatori ASAI e agli educatori del Teatro Sociale di Comunità che hanno lavorato attivamente in seno al progetto, lavorano concretamente, in maniera artigianale¹⁸, per progettare – e di conseguenza decidere autonomamente su come farlo – e in seguito realizzare materiali d'uso concreto che divengono contemporaneamente un loro prodotto, il risultato della loro progettazione e soprattutto una loro responsabilità. I ragazzi sono dunque coinvolti in una "formazione collaborativa", che esula dal contesto strettamente scolastico per inserirsi in una più ampia dimensione educativa all'interno della quale possono sviluppare e scoprire competenze, attitudini e capabilities¹⁹.

Se osserviamo il progetto **Giovani Investimenti in Rete** all'interno della sua ampia rete di connessioni e relazioni, possiamo rilevare come questo si proponga come un "luogo" di integrazione e reciproca conoscenza – un luogo di condivisione – il cui obiettivo principale è il coinvolgimento della cittadinanza (bambini, preadolescenti, adolescenti, famiglie, enti,...) e la crescita positiva del territorio e dei suoi abitanti. Per raggiungere questi obiettivi ASAI attua una metodologia partecipativa e cooperativa, che si muove su due livelli: da un lato abbiamo ovviamente il sostegno scolastico diretto, attraverso l'attivazione di servizi pomeridiani di dopo-scuola che vedono protagonisti studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, coadiuvati da operatori ed educatori dell'associazione e volontari. Parallelamente, però, l'associazione persegue il radicamento sul territorio e il coinvolgimento attivo della popolazione attraverso la realizzazione dei laboratori artistici, espressamente pensati per i giovani, ma in realtà rivolti alla cittadinanza intera.

I laboratori ASAI, così come in generale le attività di doposcuola che riguardano espressamente il quartiere di Barriera di Milano, sono realizzati a partire a quest'anno presso i Laboratori di Via Baltea, uno spazio multifunzionale nato dal recupero di un'ex tipografia, in cui trovano ospitalità laboratori artigianali, un'attività di ristorazione e spazi per i servizi per i cittadini ed il quartiere. Nell'annata precedente, invece, le attività erano ospitate negli spazi messi a disposizione da Caritas in Casa Mangrovia. L'indagine etnografica

¹⁶ Morin E. 2015, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

¹⁷ Nussbaum M. 2012, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino.

¹⁸ Sennett R. 2008, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.

¹⁹ Sennett R. 2012, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano, Feltrinelli.

ha permesso di evidenziare come il cambiamento di sede abbia costituito un momento di grande importanza per il progetto e per i suoi partecipanti, consentendo un'evoluzione positiva e un più marcato radicamento sul territorio. Nella prima fase, infatti, si poteva interpretare Casa Mangrovia e le attività che vi si realizzavano come una sorta di "casa del progetto", uno spazio all'interno del quale i ragazzi si sentivano a loro agio, potevano esprimere liberamente le proprie potenzialità e della cui salvaguardia erano responsabili. Tutto sommato, però, a partire da questa sede il progetto faticava ad uscire sul territorio, in parte anche a causa del diverso radicamento di ASAI nel quartiere di Barriera rispetto a quanto avveniva in altre aree della città. Per riprendere le parole di uno degli educatori: "c'è una grossa differenza di presenza per ASAI tra San Salvario e Barriera. A San Salvario c'è la sede, c'è un grande tessuto associativo nel quartiere, che è anche più piccolo. In Barriera invece non abbiamo sede, il nostro lavoro è più diffuso, faticiamo ad uscire e a farci riconoscere. Il quartiere è molto più grosso, è di passaggio, c'è un grande ricircolo di popolazione".

Le difficoltà di radicamento sul territorio si sono sensibilmente ridotte con il passaggio in via Baltea, dove il progetto è "esploso", si è davvero inserito nel quartiere, in un luogo che è significativo per il quartiere proprio perché promuove condivisione. Da "luogo simbolico" di partecipazione e integrazione, le attività pomeridiane di ASAI si sono concretizzate sul territorio in uno spazio fisico di incontro e scambio, condivisione e cooperazione, in cui ad attivarsi non è il meccanismo del dono maussianamente inteso²⁰, con il quale sono state interpretate spesso le azioni di volontariato, ma piuttosto quella che Matteo Aria e Adriano Favole definiscono "la terza logica", ovvero quella della condivisione: "tutte quelle situazioni in cui 'si fa', si agisce, si sta insieme"²¹. Il progetto è allora lo strumento attraverso il quale intercettare in maniera più ampia e diffusa fragilità individuali e familiari da accogliere e sostenere, in una logica che ingloba e contemporaneamente supera quella della reciprocità: se è vero che chi riceve sostegno scolastico "restituisce" mettendosi in gioco in azioni di cittadinanza attiva, è altresì vero che l'esito va oltre il mero evento della restituzione, per attivare invece "quel fare insieme che si svolge all'interno di una comunità o che costituisce la comunità e in cui si afferma e si valorizza un sé relazionale e diffuso".²²

5. Una comunità di pratica educante in formazione

Affrontando il tema della grande complessità e delle sfide di cui la scuola deve oggi farsi carico per occuparsi della formazione delle generazioni più giovani, Galloni e Ricucci sottolineano come sia sempre più necessario sviluppare delle sinergie: "la netta divisione che separava le iniziative specifiche della scuola e quelle proprie del tempo libero da diversi anni si è affievolita. Progressivamente la scuola ha aperto le sue porte all'ingresso degli operatori del terzo settore, acquisendo anno dopo anno la consapevolezza di come oggi la complessa sfida educativa richieda sforzi congiunti, strategie articolate che facciano sentire

20 Mauss M., 2000, *Saggio sul dono*, Torino, Einaudi [ed. originale 1950].

21 Aria M., Favole A. 2015, *La condivisione non è un dono!*, in A.A.V.V., *L'arte della condivisione. Per un'ecologia dei beni comuni*, Torino, Utet, pp. 23-44, p. 34.

22 Aria M., Favole A. 2015, *La condivisione non è un dono!*, cit., p. 38.

i più giovani membri di una stessa comunità a scuola e nel tempo libero"²³. Per poter creare alleanze educative che siano efficaci e agiscano attivamente e in modo positivo tanto sui ragazzi quanto – in senso più ampio – sul territorio, sono dunque imprescindibili alcuni elementi: "condividere l'analisi dei problemi; progettare insieme; promuovere momenti di formazione congiunti; sforzarsi per superare gli ostacoli burocratici sempre presenti; accettare di condividere risorse; monitorare costantemente i progetti per poter aggiustare il tiro e correggere gli eventuali errori"²⁴. L'etnografia del progetto realizzata durante tutte le fasi di **Giovani Investimenti in Rete** ha permesso di evidenziare come, in questa particolare esperienza progettuale, si siano prese in considerazione tutte queste dimensioni.

Particolarmente interessante è l'evoluzione che si è osservata circa il manifestarsi di una condivisione di sguardi e di progettualità. All'inizio del progetto, quando sono stati realizzati i primi focus group con i dirigenti scolastici e gli educatori di ASAI, l'obiettivo principale era analizzare congiuntamente i problemi che emergono dal tessuto scolastico e individuare quali risposte e strumenti potessero essere messi a disposizione, in una logica di sussidiarietà, da ASAI. In questa prima fase, tuttavia, non si riusciva ancora a individuare concretamente una comunità educante che condividesse un metodo e degli obiettivi, ma piuttosto un insieme di attori (ASAI, dirigenti, insegnanti, famiglie...) che esprimevano delle opinioni e delle necessità che riguardavano principalmente il loro ambito di lavoro/intervento. La forza del progetto, e soprattutto la sua capacità adattativa, è stata far incontrare queste voci e creare un dialogo, al termine del quale si è realizzato l'obiettivo che credo fosse principale, ovvero quello di creare una comunità che opera insieme, costruisce insieme e condivide uno sguardo.

Si è venuta dunque a creare quella che Francesco Cappa, nell'introdurre la riedizione italiana del classico di John Dewey *Esperienza e educazione*, ha definito "una comunità di pratica educante"²⁵. Questa definizione, che riprende quella celebre di "comunità di pratica"²⁶ ben si adatta per descrivere le dinamiche create nell'alveo del progetto e soprattutto i suoi esiti. Le parole degli stessi attori del progetto ne testimoniano l'evoluzione. In un primo tempo tanto gli educatori quanto i dirigenti scolastici segnalavano "la mancanza di una progettualità condivisa, di lungo raggio e ampio respiro" e che questa assenza era particolarmente evidente nella scuola, dove "manca un progetto comune, un senso condiviso". Le figure cardine intorno alle quali creare questa comunità di pratica educante sono state individuate negli insegnanti, affinché si potesse creare un dialogo che consentisse loro di riappropriarsi della dimensione umana e progettuale del proprio lavoro e soprattutto di trasmettere un'idea di scuola come di un ambiente educativo in cui si attua una continua costruzione, condivisione e negoziazione di significati che tiene insieme insegnanti e studenti.

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

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

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

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

Per andare in questa direzione era necessario, però, creare uno sguardo condiviso, che tenesse insieme le differenti prospettive – quelle degli insegnanti, quelle degli educatori, quelle delle famiglie, quelle dei dirigenti – e il cui fulcro fosse la comune intenzione di aiutare, ognuno con i propri strumenti professionali e umani, i ragazzi protagonisti del progetto affinché potessero sviluppare le proprie potenzialità e diventare realmente attori del proprio presente scolastico e del proprio futuro di cittadini²⁷. La creazione di un nuovo modo di guardare alla dimensione didattica ed educativa è stata la grande sfida intrapresa dai partecipanti al progetto ed è proprio in questo particolare snodo che sono emerse in modo evidente le capacità adattative del progetto, che è riuscito a rispondere agli stimoli provenienti dal contesto scolastico e contemporaneamente a rimodularsi sulla loro base. Un esempio calzante può essere individuato nella pianificazione della presenza in classe degli educatori di ASAI. In un primo momento, infatti, era previsto che le attività del progetto si limitassero esclusivamente alla dimensione extra-scolastica del doposcuola e dei laboratori artistici pomeridiani, e che la sinergia tra istituti scolastici e privato sociale si realizzasse esclusivamente attraverso la formalizzazione e istituzionalizzazione di una rete di partenariato fino ad allora esistente solo in modo informale. È stato proprio in seguito alle sollecitazioni provenienti dagli istituti scolastici coinvolti, e in particolare dalle loro dirigenti, che si è deciso di affiancare alle attività pomeridiane il laboratorio in classe, svolto in compresenza tra educatori e insegnanti. Si sentiva la necessità, infatti, di far dialogare due mondi, quello dell'insegnamento e quello dell'educazione, che per quanto abbiano un comune target di riferimento costituito dalle nuove generazioni, presentano strumenti, approcci, orientamenti, metodi e tempi di azione assai diversi. Ambizione del progetto dunque era creare le condizioni affinché queste due diverse prospettive potessero lavorare insieme, creando uno sguardo comune che è risultato essere più della loro semplice somma e ha costituito un modello integrato di lotta alla dispersione scolastica. Per riprendere le parole di una delle dirigenti scolastiche "ASAI è stato un agente attivo di cambiamento, ha avuto grande azione modellante sugli insegnanti, su cui e con cui sarebbe molto importante continuare a lavorare anche in futuro in modo che il metodo acquisito non si perda ma si diffonda".

Per comprendere gli esiti di questa dinamica è utile ricorrere alle parole di uno degli insegnanti coinvolti, che restituendo un'impressione complessiva del progetto e del suo svolgimento, rileva: "il progetto si è evoluto molto. Il dialogo con le educatrici ha permesso ai ragazzi imparare nuovi modi per confrontarsi e soprattutto ha dato loro degli strumenti per imparare a proteggere se stessi dalle dinamiche del gruppo classe, che talvolta possono essere distruttive. Ha avuto il merito di non far disperdere gli studenti che erano in bilico, che avevano bisogno di essere indirizzati, che erano a metà. Questi hanno trovato il modo di staccarsi dagli elementi negativi, perché hanno trovato una risposta alla loro richiesta di attenzione, di riconoscimento".

27 Appadurai A. 2011, *Le aspirazioni nutrono la democrazia*, Milano, Et al. Edizioni.

La cooperazione tra gli insegnanti e gli educatori per prevenire la dispersione scolastica

A cura di Domenico Chiesa, Cidi

La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde

Dopo 50 anni l'affermazione di Barbiana continua ad essere profondamente vera. Eppure sono decenni che per la scuola, dal livello ministeriale a quello territoriale, si stanziavano risorse e si mettono a punto piani di lotta contro la dispersione scolastica. Sappiamo che l'Italia è ben al di sopra della media europea (17% contro 13%) mentre molti paesi virtuosi hanno già raggiunto quel 10% fissato per il 2020.

Si sa anche che l'obiettivo è puramente formale (il raggiungimento del diploma o della qualifica) mentre sarebbe necessario puntare a quello sostanziale ben più impegnativo: garantire il possesso delle competenze culturali per vivere nel mondo (e partecipare al suo cambiamento se non ci va) da bambino, ragazzo, adulto (mantenendo sempre la curiosità del bambino e la voglia di cambiare il mondo).

Per raggiungere questo risultato serve un cambiamento profondo della scuola; si deve passare dalla scuola-ostacolo alla scuola-scala; alla scuola per tutti, nelle forme di ciascuno. Paradossalmente la dispersione scolastica non si combatte con progetti rivolti ad azioni circoscritte sulla dispersione scolastica; si deve capovolgere il funzionamento della scuola nel suo meccanismo più profondo, intaccare il suo dispositivo come sosteneva Riccardo Massa: *"la scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata"*.

La scuola per cambiare non può chiudersi nell'autoreferenzialità. Solo se diventa parte attiva della città educativa può rinnovarsi nella direzione della scuola per la cittadinanza. Le scuole che stanno realizzando un'autonomia di tipo "virtuoso", hanno un banco di prova immediato e ineludibile: la scelta di non chiudersi al proprio interno, ma al contrario di aprirsi all'esterno.

Il territorio è risorsa per la scuola e la scuola è risorsa preziosa per il territorio.

Scuola e territorio sono luoghi di apprendimento, di costruzione di una società inclusiva, di vita per i ragazzi, le famiglie, gli operatori dei servizi.

Perché non ritenere che il rinnovamento del sistema pubblico dell'istruzione possa trovare proprio nella città un suo decisivo alleato?

Il carattere di "istituzione attiva" nel territorio consiste nella capacità di ciascuna scuola di far maturare, al suo interno, convogliando istanze nazionali, territoriali e locali, una costante equilibrata azione di progettazione educativa e di ricerca didattica. Costruire il progetto di istituto, lavorare al curriculum di scuola, investire in primo luogo sulla capacità degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di essere autonomi nel progettare e responsabili nel costruire apprendimento ma è necessario realizzarlo pensandosi parte fondativa della città.

I luoghi e i soggetti dell'educazione per i ragazzi e per tutti i cittadini sono molteplici e a ciascuno di questi competono responsabilità multiple, diverse e anche complementari. Le esperienze di collaborazione e di scambio fra le scuole e altri soggetti che operano sul territorio rappresentano un "motore" di cambiamento e di innovazione educativa per lo sviluppo di percorsi di insegnamento/apprendimento ricchi di richiami interdisciplinari e interculturali.

Il Territorio è relazione e l'obiettivo è quello di realizzare progetti comuni basati su un patto di reciproca responsabilità per curare i processi, le relazioni e la comunicazione, garantendo le funzioni di facilitazione, accompagnamento, animazione del processo. Ciò significa in particolare:

- curare i processi, le relazioni e la comunicazione, garantendo le funzioni di facilitazione, accompagnamento, animazione del processo educativo attraverso la costruzione di progetti territoriali condivisi che attraversino i muri delle scuole;
- avviare la costruzione delle reti attraverso la co-progettazione con chi condivide un coerente quadro di riferimento, attivando, nel contempo, un dispositivo metodologico e organizzativo capace di supportare il lavoro di rete e il suo ampliamento;
- scegliere insieme criteri e indicatori per monitorare le esperienze che si realizzano, documentarle e renderle comunicabili anche all'esterno.

Il progetto di ricerca-azione sulla dispersione scolastica (e non solo) di cui sono stato testimone mi pare si sia significativamente orientato in questa direzione.

L'elemento caratterizzante è stata la piena co-progettazione e co-conduzione della iniziativa da parte di tutti i soggetti: Dirigenti scolastici, Insegnanti, Educatori. Rappresenta lo snodo determinante per la riuscita delle attività di sostegno al lavoro curricolare con specifiche finalità. È purtroppo ormai quasi una consuetudine che le scuole "adottino" progetti pensati, elaborati e governati dall'esterno; la scuola si limita a lasciare uno spazio temporale all'iniziativa che si propone come extra-curricolare e sostanzialmente non interagisce con il resto del tempo scuola.

Per produrre processi di innovazione sostanziale e efficace è fondamentale che gli interventi si colleghino direttamente al curricolo puntando quindi a sostenere il "progetto" di scuola piuttosto che "progetti" aggiuntivi.

Intervenire sul curricolo per migliorare i risultati dell'apprendimento e quindi ridurre sostanzialmente la dispersione, significa assumere e affrontare anche alcune variabili che sono fortemente determinanti per il successo formativo e che non devono essere percepite come estranee alla didattica.

È certo importante riuscire a potenziare le caratteristiche affettive-emotive proprie del rapporto educativo in cui si realizza il curricolo e l'individualizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento in un contesto fortemente socializzante e cooperativo.

Tenere insieme tutti gli elementi che concorrono all'apprendimento è una forma di risposta

non emergenziale al problema del recupero, assunto come intrinseco al fare scuola e costruito sulla condivisione del progetto e sulla partecipazione attiva alla sua realizzazione.

Per questo motivo si preferisce pensare queste azioni come "sostegno al curricolo" piuttosto che attività extracurricolari.

La scelta è di pensare che per attività curricolari si intendano tutte le attività che gli studenti svolgono nel tempo scuola, che comprendono e armonizzano il cosiddetto "orario di lezione" (la parte di curricolo dedicato allo studio sistematico di "discipline"), l'area dell'integrazione, l'area di progetto, l'area di approfondimento, le attività svolte con la collaborazione di agenzie esterne, le attività differenziate anche a livello individuale e che, tutte, devono essere coerenti con il progetto didattico che la scuola ha definito e proposto nel Piano dell'Offerta Formativa.

È questa unitarietà del progetto educativo-didattico della scuola (curricolo) che si dovrebbe contribuire a sostenere.

Sostanzialmente significa migliorare la composizione tra le dimensioni cognitive, emotive e affettive sempre compresenti nell'apprendimento efficace e in particolare sviluppare la motivazione intrinseca ai metodi didattici da arricchire (laboratorialità, cooperazione, sviluppo dell'esperienza...).

Il sostegno al curricolo rappresenta quindi l'insieme di azioni, non estranee al progetto di scuola, finalizzate a costruire il necessario contesto favorevole per l'attività quotidiana di insegnamento/apprendimento e imprimere un miglioramento nei risultati scolastici in particolare degli allievi scolasticamente in difficoltà.

Si sviluppa sia nel tempo scuola, sia nelle attività di diretto supporto (quali quelle del recupero/approfondimento), sia nelle attività aggiuntive al tempo scuola, ma riguarda anche l'attenzione e la valorizzazione del tempo non di scuola.

Per la sua realizzazione diventa necessario individuare le condizioni culturali e organizzative che lo rendono possibile e i criteri che devono orientare le specifiche linee di azione in grado di concretizzarlo.

Quanto alle prime sembra necessario individuare il campo degli interventi, soprattutto a livello di governo del sistema, su tre aspetti fondamentali della vita della scuola:

1. la promozione di un ambiente educativo idoneo ad integrare gli aspetti cognitivi del sapere in contesti strutturati per l'apprendimento (aule, laboratori, ecc.) con quelli che derivano dalle esperienze di attività finalizzate ad altri scopi; parallelamente, l'ambiente educativo deve saper integrare gli aspetti cognitivi con quelli affettivi ed emotivi del condividere, partecipare, cooperare, competere, ecc.;
2. la guida del processo di composizione del piano dell'offerta formativa all'interno di un quadro coerente di proposte fra i vari aspetti dell'attività di formazione;
3. la valorizzazione di risorse professionali plurime, capaci di interagire fra di loro e con l'ambiente professionale nel suo insieme, di assumere ruoli organizzativi e di leadership, di sostenere responsabilità declinate sui molteplici versanti di un'attività educativa integrata.

Tali aspetti, evidentemente, chiamano in causa soprattutto le responsabilità di direzione delle singole scuole, il ruolo del dirigente scolastico e dei suoi collaboratori, nella definizione di strategie di governo in grado di incidere sulla cultura del luogo, sulla cooperazione fra i docenti, sui processi di insegnamento/apprendimento in grado di intercettare tutti i ragazzi della fascia di età, comprendendo anche la dimensione organizzativa e la capacità di intrecciare lo specifico della vita a scuola con la vita che gli studenti conducono fuori di essa.

Il percorso realizzato nella ricerca-azione ha corrisposto pienamente a questi criteri e la riflessione analitica e approfondita sul processo seguito diventa opportuna perché può essere particolarmente utile nella definizione di un modello pedagogico con cui rappresentare la collaborazione della scuola con le altre agenzie formative che operano sul territorio.