

FRONTIERE EDUCATIVE

Appunti e riflessioni sul contrasto alla povertà educativa

Con il sostegno di



CON I BAMBINI
IMPRESA SOCIALE

FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA INFANZIA



INDICE

Introduzione

Premessa

01 Per crescere un villaggio ci vuole un bambino

02 Fare spazio alle nuove generazioni

03 Riconnettere i giovani NEET:
sfide e strategie di inclusione

04 Scuole e territorio: verso un nuovo
modello

05 Riconoscersi sulle frontiere

06 Allestire spazi per la comunità

Riferimenti

INTRODUZIONE

L'impegno della Fondazione della Comunità Bresciana per il contrasto alla povertà educativa inizia nel lontano 2017, con la partecipazione a bandi emanati dall'Impresa Sociale Con i Bambini, consapevoli che solo grazie a una particolare attenzione verso il mondo educativo si possa garantire un futuro migliore per le generazioni a venire e per la società nel suo insieme.

Nel triennio 2021/2024 il progetto DAD Differenti Approcci Didattici, all'interno del quale il presente testo si inserisce, ha intercettato, attraverso numerose attività, centinaia di persone – studenti, educatori, insegnanti, genitori e famiglie in generale – ognuna delle quali rappresenta un potenziale successo per l'intera comunità e che, pertanto, merita ascolto, attenzione e cura. Lo sforzo progettuale si è concentrato in particolare sulla disuguaglianza di opportunità educative e sul contrasto del divario digitale all'interno di sei

ambiti territoriali della provincia di Brescia. Il seminario Frontiere Educative che ha generato il presente testo si è tenuto nel novembre 2023 presso la Fondazione. Abbiamo deciso di usare la parola “Frontiere” facendo nostra la suggestione di questo momento storico caratterizzato da importanti confini dove la sfida è riuscire a superarli per avere una comunità maggiormente coesa. La sensazione è che, anche sul piano dell'accesso alle opportunità culturali ed educative, le nostre comunità siano attraversate da barriere invisibili e difficili da superare per molti bambini e giovani. La parola “educative” serve a rammentare che l'educazione delle giovani generazioni è una sfida che coinvolge tutti e da non demandare a un solo settore della comunità. In questo cammino, la Fondazione è grata di aver potuto contare sul sostegno e sulla collaborazione di decine di partner territoriali. A loro va un sincero ringraziamento per

l'impegno, la professionalità e la tenacia dimostrati ogni giorno nel perseguire insieme questo obiettivo. È solo grazie alla sinergia e alla collaborazione con queste realtà, nello specifico enti pubblici e non profit, che si è potuto fare la differenza nel raggiungere risultati tangibili. La scuola, come noto, è spesso vista come un elemento complesso da modificare, un'istituzione consolidata nel tempo che richiede tanti piccoli passi per conseguire quel cambiamento che da più parti viene richiesto. Tuttavia, grazie alla passione, all'amore e alla volontà di innovare di molti docenti e dirigenti scolastici, nonché operatori e professionisti, la promozione di una didattica sempre più inclusiva e orientata al futuro sul territorio bresciano è oggi una realtà. Solo attraverso un approccio innovativo e flessibile alla formazione è possibile rispondere efficacemente alle sfide del mondo contemporaneo e preparare i giovani a essere cittadini attivi e consapevoli. Non si deve tuttavia ignorare il ruolo cruciale che le istituzioni possono giocare in questa sfida, sbloccando dinamiche passate e superando gli ostacoli che ancora oggi impediscono a molti ragazzi di accedere a opportunità educative. Solo attraverso un impegno concreto e una forte volontà politica è

possibile garantire opportunità di crescita e di realizzazione personale a tutta la comunità educante.

La Fondazione della Comunità Bresciana è determinata a continuare il proprio percorso con rinnovato impegno e determinazione, fiduciosa che insieme si possa fare la differenza.✿

Orietta Filippini

Direttore Generale Fondazione della Comunità Bresciana

PREMESSA

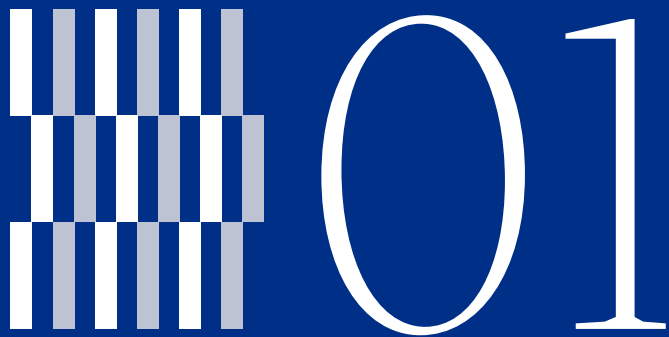
La vita è una conversazione. Servono luoghi per praticarla. Spazi per generarla. Tempo per nutrirla. Frontiere per provocarla. Già nel 2015 la sociologa americana Sherry Turkle ricordava che persino nell'era digitale il potere della conversazione e dei luoghi (ovvero degli *spazi* attraversati da pratiche, emozioni, ricordi) rimane tale. Bisogna capirlo e riattivarlo. «Il virtuale», spiega l'Autrice di *Reclaiming Conversation*, «offre spazi per queste conversazioni, che indubbiamente ci arricchiscono. Ma ciò che rende uno spazio fisico infinitamente più prezioso è che sostiene la continuità in un modo diverso: non si va e non si viene». Questo spazio lega a sé le persone e, in questo modo, le lega tra loro. Non si può semplicemente disconnettersi o abbandonare: è necessario interagire. Dialogare. Aspettare. Incontrare e incontrarsi. Sorprendersi. In questo movimento si compie un vero salto esperienziale che necessita, per essere compreso

sul piano dell'educare, di un cambio di prospettiva. Lo spiega Giovanni Teneggi con una formula evocativa e al contempo precisa: «non è più l'io ad appartenere alla comunità, ma la comunità è appartenente all'io». Lo hanno confermato, nei loro interventi, gli altri protagonisti del percorso di approfondimento tenutosi presso la Fondazione della Comunità Bresciana il 20 e 21 novembre 2023: Elena Marta, Giuseppina Cannella, Matteo Lancini, Stefano Laffi, Benedetta Angiari, Gino Mazzoli, Alessandro Augelli.

I testi raccolti in questo quaderno, sintesi della due giorni, sono, al tempo stesso, testimonianza di un progetto e di una serie di pratiche che, nelle forme del workshop e del seminario, hanno fatto il punto del tragitto percorso attivando un laboratorio comune. Percorso che, anche grazie al lavoro di lettura grafica di Alessia Iotti in arte Alterales e Rocco Lombardi riprodotto nella “mappa” allegata a questa

pubblicazione, ha permesso a ciascuno dei partecipanti di articolare conoscenze creando una sorta di “dizionario operativo” su temi, problemi e prospettive necessari per dare concretezza alla *mission* del progetto DAD – Differenti Approcci Didattici: «dotare il territorio delle risorse, competenze e rete necessarie a rimuovere le barriere socioeconomiche che impediscono ai minori l’accesso a opportunità educative culturali». DAD – Differenti Approcci Didattici, cofinanziato dall’Impresa Sociale Con i Bambini e Fondazione Cariplo, è infatti un progetto introdotto per contrastare il *digital divide* e la disuguaglianza di opportunità educative all’interno di sei Ambiti territoriali della provincia di Brescia (Brescia Città, Valle Trompia, Bassa Bresciana Centrale, Valle Sabbia, Valle Camonica e Montorfano) che ha coinvolto in un triennio complessivamente 49 scuole, 17 Enti del Terzo Settore e 9 Enti

Pubblici, per un totale di 75 realtà, intercettando oltre 5000 famiglie, 400 tra docenti ed educatori e 6000 minori tra gli 11 e i 17 anni. Con una questione di fondo, richiamata dal titolo, che è al contempo un investimento di senso, della due giorni bresciana: *Frontiere educative*. Un investimento di questo tipo comporta sempre la necessità di sottrarsi all’alternativa del dentro e del fuori – chiave di volta di ogni lavoro sociale. Perché su una frontiera bisogna, innanzitutto tutto, *stare*. Prima di attraversarla. Anche le frontiere sono spazi. Anzi, sono forse gli spazi oggi più fecondi per riattivare quel dialogo intergenerazionale che, sopra ogni altra cosa, è alla base delle nuove urgenze educative.✱



Per crescere un villaggio ci vuole un bambino

► Giovanni Teneggi

«Per crescere un bambino ci vuole un villaggio», recita un vecchio proverbio africano. Ma la costruzione di un villaggio richiede, in realtà, la visione e l'azione dei giovani. Ecco perché va rovesciata la prospettiva, potenziando una visione intergenerazionale e della genitorialità comunitaria sempre più importante. Per superare la crisi attuale delle comunità, caratterizzata dalla mancanza di un passaggio intergenerazionale e da un distacco dalla connessione con il territorio, dobbiamo rispondere al bisogno di promuovere una nuova pedagogia che valorizzi la conversazione e il dialogo, strumenti fondamentali per riconnettere persone e luoghi.

In un'epoca caratterizzata da rapide trasformazioni sociali e tecnologiche, emerge con forza la necessità di riconoscere e valorizzare il ruolo dell'integrazione intergenerazionale per la crescita e lo sviluppo delle nostre comunità. Il principio fondamentale secondo cui «ci vuole un villaggio per crescere un bambino» si evolve verso una comprensione più ampia e impone di rovesciare la nostra prospettiva. Per questa ragione, spiega Giovanni Teneggi, responsabile ricerca e sviluppo di Confcooperative Terre d'Emilia e per lo sviluppo della cooperazione di comunità sul territorio na-

«I nostri spazi richiedono una consegna non più solo intergenerazionale, ma sovra generazionale»

zionale per la stessa Associazione, «serve un bambino, per crescere un villaggio».

Il tutto, osserva Teneggi, «nell'ottica della necessità di una visione intergenerazionale, di una consegna, di un destino che riguardi il rapporto fra una gene-

razione e l'altra». La crisi delle nostre comunità è nata proprio da qui: «quando a un certo punto è venuto a mancare un figlio, ovvero quella consegna intergenerazionale che era la sintesi capace di riconciliare, nella gente dei territori italiani ed europei, il destino universale e quello individuale, quello del cielo e quello della terra».

Genitorialità comunitarie: verso un nuovo paradigma

Il concetto di “genitorialità comunitaria” suggerisce un approccio collettivo all'educazione e alla cura dei giovani. Ogni membro della comunità contribuisce al benessere e alla formazione delle nuove generazioni. Analogamente, Teneggi suggerisce di pensare a una “natività comunitaria”. Un'idea che può apparire paradossale solo in contesti segnati dall'individualismo. L'idea di una «natività comunitaria» enfatizza infatti i legami e le relazioni in un'ottica di responsabilità condivisa. Accogliere e integrare i giovani nel tessuto sociale, garantendo che ciascuno abbia la possibilità di contribuire attivamente alla vita comunitaria, diventerebbe così la leva per tentare di risolvere le crisi contemporanee delle nostre comunità. Crisi radicate nella frammentazione e nell'isolamento generazionali. La perdita di legami intergenerazionali forti mina, infatti, la capacità delle comunità di affrontare collettivamente le sfide, limitando la trasmissione di conoscenze, valori e tradizioni che sono fondamentali per la coesione sociale.

Le pratiche educative e pedagogiche attuali, focalizzate su specializzazioni strette e obiettivi individualistici, necessitano di una profonda revisione. È urgente promuovere un nuovo paradigma, rimarca Giovanni Teneggi, con approcci educativi che valorizzino la partecipazione attiva dei giovani nella comunità, incoraggiando l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento civico. Anche partecipazione alle decisioni come classe di potere non procrastinabile. Un'impronta culturale nuova e contemporanea

segna il nostro tempo. Segnando anche i nostri spazi, spiega Teneggi. Spazi che «richiedono una consegna non più solo intergenerazionale, ma sovra generazionale». Che cosa intendiamo quando parliamo di consegna «sovra generazionale»? Intendiamo «che non riguarda più la consegna fisica sul posto a un figlio proprio, ma che riguarda la consegna a un'umanità nuova e universale». Una consegna «a figli d'altri, chiunque essi siano» purché... «intenzionalmente nativi di quel territorio, di quel pezzo di terra, di quel pezzo di sapere comunitario, di quel pezzo di affettività, di quel pezzo di legame. Facendosene anche temporaneamente, ma decisamente parte».

Spazio- tempo della comunità

Le comunità, che spesso collochiamo solo nello spazio, si collocano anche nel tempo. «Siamo di fronte alla necessità di confrontarci, forse anche con una improrogabile teoria della relatività, non più solo fisica, ma anche sociale e umana, che mette in discussione i termini di spazio e tempo. Se liberiamo lo spazio dalla costrizione nella quale cerchiamo di ingabbiarlo in termini di possesso e occupazione, allora diventa evidente che quello spazio mette in discussione anche il tempo». Noi, oggi, nota Teneggi, «possiamo dirci vivi solo all'interno di uno spazio che rifugge dalla costrizione fisica e lavora sulla possibilità di generare tempo in una cittadinanza globale. Non v'è tempo nuovo – è terminato il tempo – nello spazio locale di rifugio e conservazione identitaria. Il tempo è generato dallo spazio locale come legittimazione a partecipare un'umanità globale di compimento creativo e inedito. La prossimità è spazio e tempo di realizzazione solo se aumentata da un'attesa di concepimento universale».

Emergono almeno due provocazioni agli approcci correnti di ordine epistemologico e quindi pedagogico per una ricomposizione generativa del pensiero comunitario. La prima, spiega Teneggi, riguarda le separazioni per classi, meriti e ambiti disciplinari di competenza. Un modello tecnico risalito fino alla cultura e ai processi educativi di “certificazione” della conoscenza. È forma discriminante e di neutralizzazione dell'ecosistema urbano come spazio orizzontale di formazione ed elaborazione del pensiero. Lo spazio urbano

«Possiamo dirci vivi solo all'interno di un luogo che rifugge dalla costrizione fisica e lavora sulla possibilità di generare tempo attraverso la liberazione dello spazio»

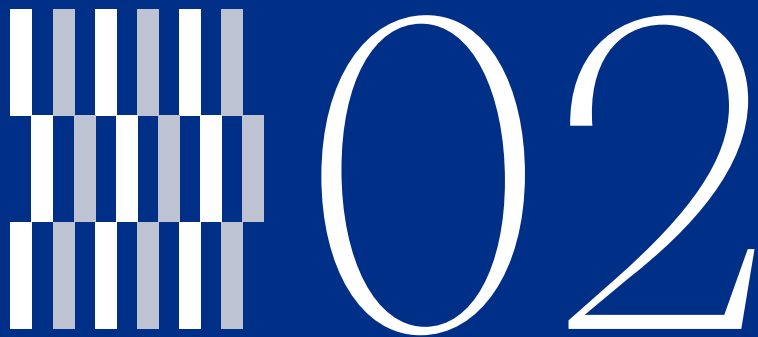
naturalmente orizzontale e grandangolare è ridotto e sterilizzato da visioni specialistiche, di soluzionismo verticale. La seconda viene dalla forma e dall'attesa educativa e di performance individuale che questa riduzione induce anche in termini di offerta e classi di remunerazione. Mancando un figlio da crescere per una consegna, vedendo solo funzioni per una soluzione meccanica, la dimensione comunitaria perde l'orizzonte di senso e lo spazio dispersivo che richiede la sua vitalità.

Una consegna sovra generazionale

Per costruire comunità dinamiche e inclusive, attraversate da un continuo dialogo e dalla continua trasmissione sovra generazionale, è essenziale riformulare i concetti di *identità, tradizione e appartenenza* che ancora oggi vanno considerati come canoni di costruzione comunitaria. Teneggi invita a interrogarsi sulla loro ridefinizione nell'epoca della sovra generazionalità. L'assunto identitario è provocato dalla contemporaneità che fa del dialogo sociale il suo luogo di formazione. La tradizione è risorsa indispensabile per innescare processi trasformativi che ne argomentano il valore. Entro questa ridefinizione possiamo comprendere l'appartenenza come punto di legittimazione sociale data da processi partecipativi plurali e pattizi.

La provocazione sembra superficialmente rivolta al superamento della barriera etnica, somatica e linguistica ma qui la scopriamo più decisamente rivolta a rapporto fra generazioni anche nello stesso ambito di provenienza.

L'integrazione intergenerazionale rappresenta la strategia fondamentale per il rinnovamento delle comunità. Attraverso il dialogo, la condivisione delle esperienze e la collaborazione tra generazioni, possiamo costruire società più resilienti, inclusive e capaci di affrontare le sfide del futuro. È tempo di agire con determinazione, riconoscendo che il benessere delle generazioni future dipende dalla saggezza e dall'impegno di quelle attuali.



Fare spazio alle nuove generazioni

► Elena Marta e Alessandro Augelli

Spesso, quando parliamo di “giovani”, mettiamo o pensiamo di mettere in atto una serie di comportamenti segnati da piena consapevolezza. Al contrario, hanno spiegato Elena Marta, ordinaria di Psicologia Sociale e di Psicologia di Comunità presso la Facoltà di Psicologia–Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia, e Alessandro Augelli, Presidente della Cooperativa sociale ETS Il Calabrone, quando parliamo di giovani siamo guidati da «una serie di rappresentazioni di cui non siamo consapevoli o da teorie implicite che non abbiamo ancora esplicitato e che, proprio per questo, pesano su quello facciamo». In qualche modo, per ricordare una celebre definizione di Michael Polany, si conosce più di quello che si può dire.

Se una conoscenza tacita rimane sullo sfondo, senza essere tematizzata come tale o senza essere, dove possibile, portata all'evidenza rischia di compromettere le nostre pratiche. Il lavoro sulle generazioni, allora, diventa troppo spesso un lavoro senza le generazioni. Un lavoro *sulle* generazioni si riduce, altrettanto spesso, a un lavoro *per*, non *con* le generazioni.

Il nostro comune bisogno di spazio

Per essere tematizzata e diventare azione, ogni conoscenza ha bisogno di farsi spazio e di lasciare spazio. Per questo, nella prospettiva di chi si trova a muoversi, pensare, operare su nuove frontiere educative la prima necessità è creare le condizioni che generino quello spazio. Fare spazio alle nuove generazioni, ma come? Lavorando su una preposizione tanto semplice, quanto necessaria: *tra*. *Un lavoro sulle generazioni* è, sempre, *un lavoro tra le generazioni* alla ricerca di quel luogo intermedio e connettivo che mette in relazione aspetti troppo spesso scissi e contrapposti, senza innescare immotivati conflitti o perpetuare vecchie, quanto fuorvianti categorie. Quando si parla di generazioni, ha rimarcato Elena Marta, «l'aspetto importante da prendere in considerazione è proprio l'aspetto intergenerazionale. Avere il focus su una generazione non vuol dire dimenticarsi che ci sono le altre, perché vorrebbe dire dimenticarsi di una parte della realtà». Quando una generazione nel contesto sociale fa qualcosa, lo fa in relazione a quello che le altre generazioni le consentono di fare e le chiedono di fare. Lo fa, dunque, in relazione a *come* vede le altre generazioni. Quindi quando la generazione adulta si interroga su se e come lasciare spazio, lo fa a partire da *quale idea di riempimento* di questo spazio?

Altri luoghi

Da questo punto di vista, è interessante partire da uno dei processi che immaginiamo quando lavoriamo con i giovani, che è quello di condividere e trasmettere qualcosa. «Usiamo il verbo *trasmettere* perché», ha ricordato ancora la professoressa Marta, «le generazioni adulte nel loro fare spazio non possono mai rinunciare alla responsabilità di essere in qualche modo guida e orientamento. In caso contrario, questo fare spazio non sarebbe altro che un abbandono».

L'assunzione di questa responsabilità vuol dire immaginarsi, attraverso il proprio lavoro, di trasmettere dei metodi e contenuti. Se sono un insegnante mi immagino di trasmettere un modo di stare nei contesti, di trasmettere una formazione e un'educazione. Se sono un educatore nel modo con cui io mi relaziono sto trasmettendo un'idea di giovani, di rapporto tra le generazioni, di ruoli. Quando parliamo di spazi, parliamo di luoghi che allestiamo per i giovani. Spazi pensati da assessori, architetti, talvolta educatori. Ma sempre in vista di una funzione e, spesso, segnati da un preconetto. «Questi spazi, proprio per come vengono allestiti», commenta Alessandro Augelli, educatore, presidente della cooperativa sociale Il Calabrone impegnata nel progetto DAD, «rispondono a un preconetto di adulti e rispondono all'idea che gli adulti hanno dei giovani

all'interno di quello spazio». Rischiano così un cortocircuito tra attese e bisogni, proiezioni e aspettative. C'è tutta una genealogia degli spazi da studiare, capire, riattivare. In linea storica, ricorda Augelli, siamo passati dall'Informagiovani ai fablab, dagli spazi informativi a quelli laboratoriali. Oggi, però, davanti all'urgenza del tempo che viviamo si propone una domanda sotto molti punti di vista radicale: «di quali spazi abbiamo bisogno, per fare spazio ai giovani?»

«Quando una generazione nel contesto sociale fa qualcosa, lo fa in relazione a quello che le altre generazioni le consentono di fare e le chiedono di fare»

Trasmettere per non abbandonare

Da questo punto di vista, il primo elemento da prendere in considerazione, se vogliamo far spazio ai giovani, è pensare a loro come persone/cittadini che hanno capacità, risorse, competenze e focalizzarci sul fatto che, col nostro lavoro possiamo favorire il loro processo di maturazione. Non «basta dare ai giovani uno spazio vuoto da riempire», rimarca Alessandro Augelli. «Servono spazi caldi, da abitare più che da occupare. Il nostro compito è accompagnare questi spazi, più che attrezzarli. Renderli disponibili, che non significa semplicemente aprire o chiudere una porta. C'è una dimensione simbolica, culturale, di trasmissione e di ascolto che va attivata per andare al concreto della questione». Andare al concreto, attuare quell'espressione «i giovani sono una risorsa», che troppo spesso usiamo finendo per privarla di ogni significato, è esattamente la sfida che ci si presenta oggi. Se il giovane è risorsa allora significa che il modo in cui ci relazioniamo nel trasmettere delle cose attiene a un processo bidirezionale. Un esempio viene da alcuni dati dell'indagine sulla condizione degli adolescenti promossa dall'Istituto Toniolo di Studi Superiori in numerose scuole distribuite sul territorio nazionale pre e post-Covid.

Dalla combinazione di questi dati emerge che gli adolescenti hanno rivelato la propria delusione rispetto all'atteggiamento di molti insegnanti che, allo scoppio del conflitto russo-ucraino nel febbraio 2022, hanno semplicemente ignorato il tema. La domanda che si ponevano i ragazzi era: abbiamo paura, ma quale spazio viene dato alle nostre paure? Perché studio storia o filosofia se in questo spazio non viene data la possibilità per costruire insieme una lettura di quello che accade? Un altro esempio, che emerge ancora dai dati, è la tendenza di alcuni adulti a presentare la questione depurata da emozioni

«Fare spazio significa anche far scoprire ai ragazzi che gli adulti che hanno di fronte sono adulti che hanno le loro fatiche, i loro sogni, le loro passioni. Significa far loro scoprire l'adulto dietro al ruolo, che non vuol dire assolutamente far dimenticare il ruolo, ma riconoscerli con la dignità che nasce da uno scambio reciproco di senso»

e sentimenti, quasi che la presenza di quegli studenti specifici, con il loro vissuto e il loro carico di emozioni e paure, non avesse alcun peso nel modo con cui il tema viene affrontato in aula.

Sono due tendenze che, però, ancora una volta riportano la nostra attenzione sulle necessità di fare spazio alle nuove generazioni. Un fare spazio che, ha sottolineato Elena Marta, «non passi solo attraverso grandi progetti, ma dalla quotidianità del no-

stro lavoro attraverso il pensare l'altro come qualcuno che può recepire non passivamente, ma accogliere quello che gli dico e restituirmelo attraverso una sua lettura della realtà». Un rapporto a due direzioni che «può diventare l'elemento su cui, magari, modificare il mio modo di fare lezione e stare con i ragazzi in quello spazio comune che, assieme, possiamo costruire». Fondamentale è che «passi ai ragazzi il desiderio generativo degli adulti di condividere qualcosa, di trasmettere, di tramandare, di avere e di assumersi una responsabilità all'insegna di una costruzione condivisa».

Educare nella reciprocità: il *service learning*

Importante in quest'ottica bidirezionale, dal punto di vista didattico, è il tema del *service learning*, cioè di un approccio educativo e formativo che non è solo didattica attiva o volontariato, ma una modalità di apprendimento trasformativo che combina il servizio alla comunità con le attività curricolare di un'istituzione educativa. Se il bisogno dei ragazzi è quello di trovare un senso insieme alla generazione adulta, ricercando categorie di lettura del presente, allora la necessità di fare spazio non passa solo attraverso delle azioni, ma anche attraverso anche la consegna simbolica di un patrimonio. Una consegna che «significa lasciar andare dei contenuti perché siamo fiduciosi del fatto che possono essere utilizzati da questi ragazzi per crescere e per costruire il senso comune». L'esperienza del *service learning*, che è un apprendere attraverso un servizio alla comunità, orchestrata dalle istituzioni è uno dei punti focali più interessanti da cui partire per aiutare i ragazzi a trovare spazio. Ai-

tandoli a comprendere il valore della reciprocità che si colloca nel dare un contributo a una comunità che ti accoglie perché tu possa dare qualcosa. La reciprocità del *service learning* è un esempio paradigmatico di un modo generativo di *fare spazio*. Il che significa, inoltre, aprirsi a una nuova dimensione solidale: «fare spazio vuol dire far capire che c'è sempre più bisogno di solidarietà tra le generazioni. Ma la solidarietà tra le generazioni io non posso semplicemente dichiararla, devo farla vedere attraverso gesti di solidarietà. Non posso dirla, perché tutto quello che io dico solo, cognitivamente arriva, ma arriva limitatamente nell'ambito emotivo». Anche qui il rapporto è bidirezionale e l'insistenza è sul doppio binario tra dare e ricevere. Ha spiegato Elena Marta: «c'è una comunità che ti fa spazio perché tu possa incrementare le tue competenze e, nell'incrementare le tue competenze, fai qualcosa per quella comunità».

Lo spazio nasce nella relazione

C'è uno spazio, ed è uno spazio per tutti. Ma per fare spazio dobbiamo «provare a decostruire le rappresentazioni da cui siamo guidati quando lavoriamo con i ragazzi». Una su tutte è quella che appare nella forma tutt'altro che logica che si può esprimere così: «lavoriamo sui problemi dei giovani perché i giovani sono un problema». Una rappresentazione falsa e fuorviante, che dovrebbe essere sostituita da un cambio di prospettiva: i giovani non sono – o, quanto meno, anche in contesti critici, non sono soltanto – un problema, sono anche una risorsa. Avere in mente i giovani come risorsa e fare spazio alle giovani generazioni significa allora trovare dei modi, dei dispositivi, delle disposizioni prospettiche per mettersi continuamente in ascolto e farsi continuamente sorprendere dai loro talenti e dalle loro capacità.

«Questo far spazio, questo né *per* né *sui* ma *con* i giovani non richiede in questo momento interventi sovrastrutturali», ha concluso la professoressa Marta. Richiede, invece, «di stare con loro in un modo diverso, autentico». Fare spazio, se nasce in una relazione intergenerazionale ed è orientato a un fare spazio di senso solidale e di costruzione di un bene comune, non può che partire dalle piccole cose e «da un modo diverso di ripensare quello che stiamo facendo nella quotidianità: di questo hanno bisogno i ragazzi». Fare spazio significa anche far scoprire ai ragazzi che «gli adulti che hanno di fronte sono adulti che hanno le loro fatiche, i loro sogni, le loro passioni. Significa far loro scoprire l'adulto dietro al ruolo, che non vuol dire assolutamente far dimenticare il ruolo. Significa non esser perfetti, ma mostrare come ci si rialza dopo che si è caduti». Questo porta a riconoscere dignità ai giovani – come anche agli adulti – e promuovere una costruzione condivisa di senso.

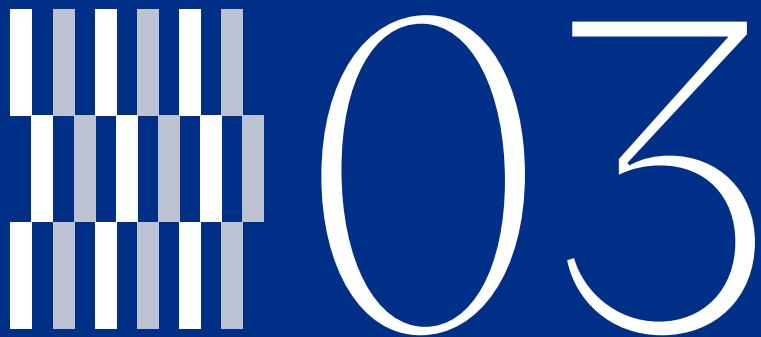
DAD – Differenti Approcci Didattici

Il progetto DAD Differenti Approcci Didattici è stato selezionato e finanziato da Impresa Sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile attraverso un contributo di 1 milione e 250mila euro e cofinanziato da Fondazione Cariplo con un ulteriore contributo di 1 milione e 250mila euro, per risorse complessive pari a 2 milioni e 500mila euro. Ente Capofila è Fondazione della Comunità Bresciana.

DAD lavora per ridurre e combattere il *digital divide* e la disuguaglianza di opportunità educative all'interno di sei Ambiti territoriali della provincia di Brescia (Brescia Città, Valle Trompia, Bassa Bresciana Centrale, Valle Sabbia, Valle Camonica e Montorfano) nel triennio 2021–2024. Coinvolge complessivamente 50 scuole, 18 enti del terzo settore, 9 enti pubblici e un ente. Il progetto coinvolge 5.000 famiglie, 400 tra docenti ed educatori e 6.000 minori tra gli 11 e i 17 anni.

Le azioni progettuali partono dal potenziamento delle infrastrutture digitali all'interno degli istituti scolastici e dalla fornitura di dispositivi. Secondariamente sono previsti percorsi di formazione rivolti a studenti, docenti, genitori ed educatori. Il progetto mette a disposizione consulenti tecnici in grado di indicare fonti di finanziamento sul tema del contrasto della povertà educativa, educatori professionisti per supportare i minori ed alcuni "animatori digitali", persone formate per garantire il mantenimento della digitalizzazione. Supporta inoltre la creazione di dieci hub territoriali. Intende infine promuovere una cultura aperta ed inclusiva attraverso il coinvolgimento di un comitato scientifico appositamente costituito.

Il progetto viene accompagnato, per valutazione e monitoraggio, da uno specifico ente valutatore. Centrale è l'accompagnamento da parte della cabina di regia progettuale, impegnata nel rafforzamento delle reti di partenariato già consolidate o nella creazione di nuove reti.



Riconnettere i giovani NEET: sfide e strategie di inclusione

► **Benedetta Angiari e Matteo Lancini**

È in atto una disconnessione tra i giovani e il mondo degli adulti e delle istituzioni. Benedetta Angiari e Matteo Lancini, attraverso il progetto NEETwork della Fondazione Cariplo e altre iniziative, sottolineano l'importanza di un approccio che vada oltre il semplice tentativo di "aggancio" di questi giovani, spesso invisibili nonostante la loro presenza nei database istituzionali. Siamo dinanzi a un'urgenza: comprendere le esigenze e le aspettative dei NEET, coinvolgendoli attivamente nella creazione di spazi accoglienti e programmi di supporto psicologico, e sull'urgenza di un allineamento tra scuole, istituzioni e le percezioni dei giovani stessi.

Nel dialogo tra Benedetta Angiari e Matteo Lancini sui ragazzi fragili si ha avuto fin da subito la sensazione che i grandi assenti non fossero i giovani *neet*, difficili da agganciare, bensì il mondo degli adulti e delle istituzioni che faticano ad accettare una questione fondamentale legata al fatto che, hanno spiegato i relatori, le «giovani generazioni non sentono che identificazione degli adulti nei loro riguardi».

Angiari, impegnata con lo staff della Fondazione Cariplo, Area Servizi alla Persona, si occupa di Giovani- Proget-

to NEETwork, mentre Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta, è presidente della Fondazione Minotauro di Milano e insegna presso il dipartimento di psicologia dell'Università degli Studi di Milano - Bicocca.

La suggestione alla base del loro intervento risponde ad alcuni degli interrogativi del Progetto NEETwork di Fondazione Cariplo e ai numerosi tentativi di aggancio di quei giovani *neet* che, seppur visibili all'interno dei database delle diverse istituzioni coinvolte e costruiti con dovizia di precisione, sanno perfettamente come nascondersi nel mondo dell'iperconnettività o disconnettersi.

Un paradosso questo che deve far riflettere i gruppi di lavoro che si occupano di costruire proposte per i giovani, in merito al fatto che sono i vissuti che avvicinano ad un'esperienza e non ciò che sai essere giusto, a maggior ragione di fronte a un target come quello dei *neet* o in generale dei ragazzi fragili che hanno una sfiducia nel modo adulto molto elevata.

Non a caso, nel progetto DAD l'ideazione e realizzazione degli hub viene fatta coinvolgendo i giovani e dando loro centralità nella programmazione delle attività per la comunità. Perché per far funzionare questi spazi devono essere considerati accoglienti e sicuri e parlare la lingua dei giovani stessi.

Anche il progetto di Fondazione Cariplo esposto da Benedetta Angiari ha introdotto un accompagnamento specifico di natura psicologica al fine di costruire le basi per affrontare le proposte offerte dal programma come colloqui di lavoro, tirocini, percorsi di formazione.

La rete di istituzioni coinvolte nel Progetto Neet quali Regione Lombardia, agenzie per il lavoro accreditate, enti di terzo settore ed aziende, seppur articolata, ha fin da subito sentito la mancanza di un attore importante: la scuola.

Quasi tutte le traiettorie dei ragazzi ritirati iniziano con un fallimento all'interno del contesto scolastico che, unito a famiglie poco presenti, in situazioni di povertà o perdita di lavoro, o a frequenti esperienze negative nella transizione tra scuola e modo del lavoro, ne definisce un profilo di fragilità.

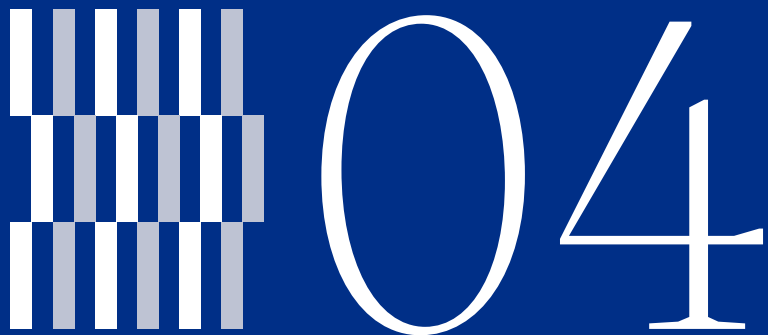
Pertanto, mediare tra le rappresentazioni dei ragazzi e quello che gli possiamo offrire non è semplice. Come avvicinarli quando c'è sfiducia, quando hanno alimentato un sospetto legato alla necessità di farsi carico di una società dissociata? La risposta a questi interrogativi risiede nella capacità di costruire un allineamento tra il pensiero della scuola, delle istituzioni del territorio in generale, dei progetti attivi e il pensiero dei giovani; i ragazzi non vedono l'ora di essere pensati, di vivere nel pensiero dell'altro, di essere trascinati dall'insegnante che li motiva, dall'educatore che li sollecita ad un pen-

siero non convenzionale o da un adulto leale e sincero in grado di mentalizzare il loro bisogno.

È in corso un esodo da scuola senza precedenti, il ritiro sociale post pandemia non può non aprire uno scenario che guardi alla scuola come ad un interlocutore a fianco di altri in grado di sostenere proposte credibili, al fine di evitare di alimentare quel sospetto che i giovani, ha spiegato il professor Lancini, «debbono essere se stessi ma... a modo nostro».

Il progetto DAD è andato in questa direzione tutte le volte che si è posto il problema della credibilità, di essere adulti e/o istituzioni credibili rispetto alle proposte che venivano veicolate e quando si è posto l'obiettivo di tenere "manutenzionate" le relazioni. Cosa vuol dire entrare nel mondo del lavoro per un diciannovenne di oggi dove i follower in Instagram valgono più di un curriculum di successo? Cosa vuol dire partecipare ad un laboratorio organizzato all'interno di uno degli hubs del nostro territorio quando tutti i tuoi amici sono collegati con Fortnite? Capire chi abbiamo davanti e identificarsi con il funzionamento delle nuove generazioni è scendere ad un compromesso con il loro funzionamento.

«Siamo davanti alla necessità di realizzare un nuovo allineamento tra il pensiero della scuola, delle istituzioni, di territorio, dei progetti attivi e il pensiero dei giovani. I ragazzi non vedono l'ora di "essere pensati", di vivere nel pensiero dell'altro, di essere trascinati dall'insegnante che li motiva, dall'educatore che li sollecita ad un pensiero non convenzionale»



Scuole e territorio: verso un nuovo modello

► **Giuseppina Cannella**

È necessario rivedere didattica, tecnologia e spazio per innescare un reale processo di innovazione, promuovendo un modello di apprendimento che vede l'ambiente come un attore educativo fondamentale. Le raccomandazioni di INDIRE per un'innovazione sostenibile includono l'adozione di iniziative bottom-up, la condivisione di visioni pedagogiche con la comunità e lo sviluppo di competenze multidisciplinari. Attraverso il progetto DAD abbiamo esplorato come superare le difficoltà nell'immaginare una scuola integrata nel tessuto sociale e capace di adattarsi a metodologie innovative.

L'intervento di Giuseppina Cannella, primo ricercatore presso INDIRE (Istituto Nazionale documentazione innovazione e ricerca educativa) sollecita quello spirito interrogativo che ben caratterizza tutti coloro che, all'interno del progetto DAD - Differenti Approcci Didattici, hanno guardato alla scuola in senso proiettivo.

Cosa sta cambiando nella scuola è la domanda che è stata rivolta alla dottoressa Cannella, perché, seppur o nonostante, la comunità scientifica si sia spesso pronunciata verso l'implementazione della scuola come *Learning Hubs*, chi la scuola la vive tutti i giorni come insegnante, educatore, esperto o alunno restituisce invece la presenza di "zavorre" che non consentono il dispiegarsi né di un pensiero riflessivo

che veda la scuola in dialogo con il territorio né di una comunità di pratiche che costruisca saperi ed orientamenti.

Perché è così difficile immaginare un modello di scuola diffuso progettato all'unisono con chi il territorio lo abita tutti i giorni e la diffusione di patti educativi quali strumenti che ne sanciscono il rapporto di biunivocità?

Forse perché guardare alle *community school* significa affrontare il tema dell'ambiente di apprendimento che fino a pochi anni fa era una questione solo scolastica. La spinta innovativa messa in moto dalla comunità scientifica, dagli enti di ricerca come Indire e dal Ministero, consente di guardare all'ambiente di apprendimento come contenuto.

Un ambiente di apprendimento innovativo è un ambiente in cui sono coinvolti educatori, studenti, professionisti ma anche il setting stesso, l'edificio, le sedie, i banchi, i muri, tutte risorse che permettono di rendere quel contesto funzionale all'apprendimento. È qui che l'insegnante si trova a progettare, non solo gli obiettivi dell'unità didattica, ma anche gli spazi funzionali all'apprendimento. In uno scenario di così forte ibridazione tra gli spazi e l'insegnante, l'*interagency*, intesa come rapporto di collaborazione e progettazione generata tra professionalità diverse, va a scolpire il curriculum di un insegnante che si trova costretto ad attivare un processo di apprendimento continuo nel quale il territorio, oltre ad essere ambiente di apprendimento ne diventa un vero e proprio contenuto. Lo spazio pertanto diventa il terzo educatore insieme all'insegnante stesso e al contenuto didattico.

Uscire dalla classe non è più un evento sporadico che genera quell'effetto wow negli alunni, bensì un lavoro costante con gli esperti che finalmente non si sentiranno più ospiti chiamati sporadicamente ad intervenire, bensì educatori chiamati ad accompagnare lo sviluppo di contenuti didattici. La scuola pertanto è costretta a cambiare la propria postura nell'aprirsi al territorio; non si avvale più di esperti bensì di compagni di viaggio. Le conclusioni a cui sono giunti i ricercatori del team di Indire relativamente all'attivazione dei processi di cambiamento fanno riferimento ad un assunto basilare: per cambiare il modello educativo bisogna cambiare uno di questi tre elementi: didattica, tecnologia e spazio. Se accendi la riflessione su uno di questi tre elementi stai avviando un processo di cambiamento del modello educativo e quindi produci innovazione.

Le condizioni per favorire il cambiamento e sostenere un'innovazione duratura, suggerite da Indire, sono:

1. Accogliere le spinte generate dal basso, dal dirigente e dal suo team di insegnanti – *innovazione bottom up*;

2. Condividere con la comunità di appartenenza la propria idea pedagogica;
3. Sostenere lo sviluppo di competenze spaziali, digitali e metodologiche;

Gli spunti che Giuseppina Cannella ha condiviso durante la mattina del 20 novembre non possono esimere i partner del progetto DAD dal riflettere sugli ambienti di apprendimento (HUBS) che in questi anni sono stati aperti nel territorio della provincia di Brescia.

Potrebbe essere utile uno sguardo panoramico che riesca a favorire un lavoro ad un livello meso nel quale pensare agli hubs, non solo in relazione di promiscuità con la scuola o il territorio immediatamente adiacente, ma come occasione per costruire una relazione di prossimità almeno a livello territoriale nella quale tutte le scuole possano sentirsi liberamente legittimate all'inserimento dell'ambiente di apprendimento nato con DAD nella loro programmazione curricolare. Forse i patti educativi che andremo a siglare all'interno del progetto Centro di Gravità possono beneficiare di queste infrastrutture sociali messe in rete tra di loro.

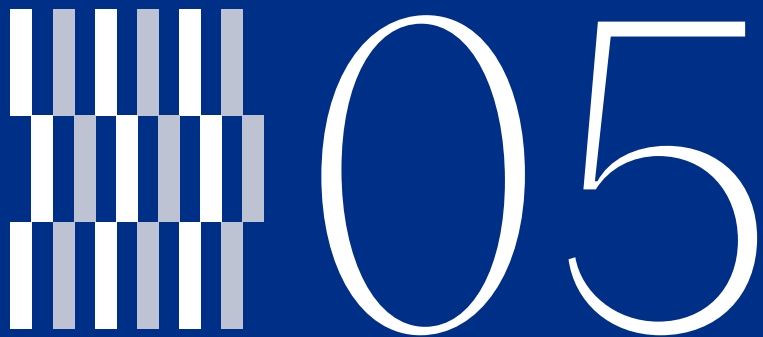
Hub comunitari per giovani

Punto centrale e di diramazione verso destinazioni secondarie, l'hub è il dispositivo che funziona come nodo di smistamento dei dati in una rete.

Nel progetto DAD, l'hub è una sfida proposta nei cinque ambiti interessati dal progetto. L'obiettivo: creare uno spazio e un tempo di riappacificazione fra le istituzioni educative, i giovani e il territorio. Tre sono le dimensioni principali dei nostri hub:

1. SPAZIO (ANCHE) DI QUOTIDIANITÀ: come si tiene insieme l'apertura di un hub per i giovani in un paese dove sta chiudendo l'ultimo bar e per divertirsi si fanno chilometri? i due fatti devono essere collegati;
2. SPAZIO (ANCHE) INDIVIDUALE: in un hub fablab con stampanti a 3D gli stessi giovani che partecipano produzioni collettive (ad esempio mascherine per i medici) devono autorizzarsi a produzioni individuali e private (ad esempio la manopola del loro motorino);
3. SPAZIO (SEMPRE) DI SENSO: nella Brescia metropolitana piena di spazi se ne fatica a trovare uno per un progetto comune e terzo, mentre nelle periferie piene di comunità si fatica a trovare gente e obiettivi comuni. Se provocazione dev'essere, provocazione sia e l'hub ne sia spazio e rito.

L'hub è dunque uno spazio di *contemporaneità* e di riconciliazione fra dimensioni scisse: “età”, “dentro e fuori”, “prima e dopo”, “tradizione e trasformazione”, “identità e pluralismo”, “individuale e collettivo”, “analogico e digitale”, “formale e informale”. Un punto intergenerazionale di contatto e ripartenza.



Riconoscersi sulle frontiere

► Stefano Laffi

Nell'attuale contesto socioeducativo, emergono crescenti difficoltà nel collaborare efficacemente con le istituzioni scolastiche. Sperimentare nuove strade, superare confini, porre le domande giuste senza lasciare che le risposte precedano le pratiche. È, ancora una volta, l'immagine della "frontiera" a interrogarci e a presentare la necessità di un nuovo approccio e una nuova collaborazione per affrontare la questione della povertà educativa: tema centrale che richiede un impegno condiviso e strategie innovative per coinvolgere le scuole in maniera efficace.

L'italiano *frontiera*, al pari dello spagnolo *frontera*, del francese *frontière* e dell'inglese *frontier* racchiude in sé un sostantivo chiave, "fronte", e un'idea: l'alterità, anche la più spaesante, è ciò con cui dobbiamo confrontarci, per non confliggere. La frontiera è sempre rivolta verso qualcosa o qualcuno. Non è un confine. Non separa. Per questo ogni frontiera è mobile e continua incessantemente a modificare la propria presenza, in ragione delle comunità che, come in prossimità di ogni linea di faglia, sono destinate a incontrarsi. O a scontrarsi. Una frontiera è sempre, tutta, da immaginare. «Solo dopo che, in una comunità, si è formata l'idea di una frontiera, questa idea può essere ricollegata a una certa configurazione geografica», scrive lo storico Owen Lattimore. Questo legame con la possibilità di "immaginare" la distingue simbolicamente da un confine. Stabilire un con-

fine significa circoscrivere e chiudere uno spazio, separandolo da tutti gli altri. Una frontiera, al contrario, è uno spazio a sé: spazio dove prendere parola e, al tempo stesso, riceverla.

Il primo passo: l'ascolto

Sociologo, Stefano Laffi svolge da oltre trent'anni attività di ricerca sul campo. Laffi, che lavora da tempo con adolescenti, rimarca l'importanza di far emergere il loro punto di vista sulle proprie vite, anziché decidere per loro. Anziché credere di sapere già tutto di loro, meglio ancorarsi all'esperienza della loro adolescenza. È questa presa di parola, che è al contempo pratica di ascolto, una delle premesse necessarie per affrontare il cuore della questione educativa. Per lavorare sulle frontiere educative, il primo passo è dunque l'ascolto. Un ascolto, rimarca Laffi, che ci serve per «immaginare dei cambiamenti dei loro contesti». Come? Spiega ancora Laffi: «attraverso esercizi di immaginazione sociale e poi progetti per ripensare la scuola, la biblioteca, lo spazio urbano... L'idea è arrivare a disegnare insieme i loro spazi di vita quotidiana in modo tale che arredi, funzioni e interazioni regalino loro maggior benessere». A scuola, dove passano gran tempo della loro vita, ragazzi e ragazze stanno prevalentemente male, non sono felici di andarci, come invece accade alla scuola primaria. I dati confermano che, soprattutto dopo la pandemia, «si è slatentizzato il disagio, cioè ciò che era un malessere inespresso oggi lo si dichiara e si chiede aiuto, la scuola è una delle fonti di questo malessere». È fondamentale, dunque, nei limiti del possibile provare a riflettere e immaginare insieme singole sperimentazioni che riducano il malessere *non necessario*. Un paio di semplici esempi: se le verifiche a scuola generano ansia – come è sempre stato – programmarle consente di richiedere gli stessi apprendimenti senza la roulette della casualità, se si riconosce che il dialogo è generativo e produce conoscenza, allora in biblioteca serve una sala dove lo si possa fare.

Riconoscersi sulla frontiera

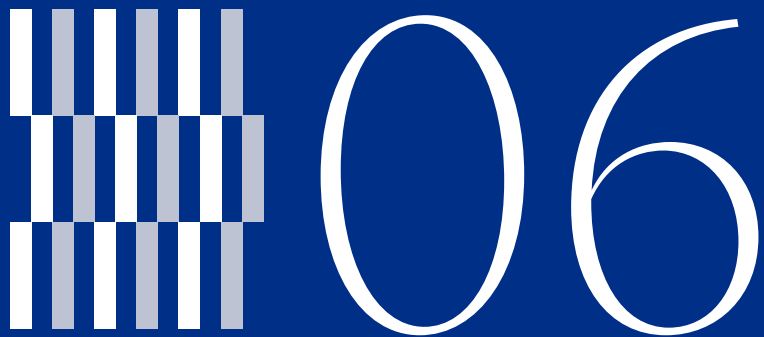
Se, prima della pandemia, le interazioni con i ragazzi erano quasi esclusivamente sul rendimento, simboleggiato dalla domanda «come va a/la scuola?», la pandemia ha portato l'attenzione su una sorta di bisogno di ascoltare domande diverse da parte dei ragazzi.

«Quando entro in una classe delle scuole superiori», osserva Laffi, «ribalto lo schema classico del chiedere risposte, io insegno a fare domande. E, prima di avviare un'inchiesta, chiedo spesso loro: "qual è la domanda che vorreste vi fosse posta?". Da molto prima della pandemia, mi dicono: "la do-

manda è: *come stai davvero?*». Il presupposto di ogni sperimentazione e di ogni pratica sembra essere in questa domanda, che la pandemia ha finalmente fatto emergere.

Spiega ancora Laffi: «il cambio di domanda è decisivo per capire cosa sta accadendo e dove stiamo andando. Se da adulto chiedo "come va a scuola" e mi sento rispondere "male", la prima cosa a cui penso è un brutto voto. Se invece chiedo "come stai?" e la risposta è "male", penso al ragazzo che ho davanti». È fondamentale, allora, adattare il nostro approccio didattico in risonanza con le esigenze dei giovani, facendoci attraversare e interrogare a nostra volta dalla necessità di guardare alla scuola non solo come spazio di apprendimento, ma anche come ambiente in cui gli studenti si sentano ascoltati, stimolati, e supportati nel loro percorso di crescita personale e culturale.

Al tempo stesso, conclude Laffi, «se da ragazzo rispondo "male" alla domanda "come va a scuola?" è implicito che non sto riuscendo ad entrare nella parte del bravo studente, e la scuola non è in discussione, se invece quella è la risposta al "come stai?" chi domanda mi guarda, mi vede, e guarda anche la scuola». È una sorta di circolarità della domanda che prelude alla circolarità della risposta. Un transito tra soggetti che, incontrandosi su una frontiera, come i personaggi altrimenti muti di una novella di Miguel de Cervantes improvvisamente, guardandosi in volto, iniziano a parlare. «Che cosa accadrà?», si chiede uno dei dialoganti del racconto. «Nessuno lo sa», gli risponde l'altro, «ma almeno adesso parliamo». Il riconoscimento reciproco avviene sempre così: è un incontro al limite, su una frontiera. Nella vita.



Allestire spazi per la comunità

► Gino Mazzoli

Il cambiamento che cerchiamo di costruire deve essere incorporato in ogni relazione: premessa necessaria per la vita degli spazi che siamo chiamati ad allestire per la comunità. La presenza dei corpi è fondamentale per superare la concezione di quegli spazi come entità astratte, misurabili con parametri prestazionali e non esistenziali, abitabili solo ex post dai soggetti. Contrariamente alla visione prevalente, che interpreta lo spazio in termini geometrici e quantitativi, gli spazi esperienziali della comunità si caratterizzano invece per una dimensione qualitativa, influenzata dalla presenza fisica degli individui, dalla possibilità data loro di creare laboratori di pratica e da un nuovo patto generativo con i loro desideri, le loro emozioni, le loro fragilità e le loro ferite.

Quando, alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, Joshua Meyrowitz diede alle stampe *No sense of place*, libro destinato a diventare un punto di riferimento per i *media studies*, l'internet di massa era ancora ai suoi esordi. Ma era già chiaro che, accanto ai sogni, si stava

configurando un nuovo modo di rapportarsi a quella dimensione dell'alterità, fondamentale per la costruzione e la tenuta del legame sociale, che lo psicologo Georg Herbert Mead definiva «l'altro generalizzato» (*the generalized other*).

Meyrowitz proponeva una rilettura: il digitale aveva portato alla nascita di «un nuovo altro generalizzato». Un'idea dell'altro e di sé «[che] evita gli incontri faccia a faccia in famiglia e nella comunità ed è condiviso da milioni di altre persone». Beninteso, sono sempre esistiti rapporti interpersonali nati da esperienze brevi o superficiali. La novità, casomai, consiste(va) in un cambio di paradigma che porta(va) a far prevalere modelli superficiali e casuali di condivisione di esperienze caratteristiche dei recenti modelli di aggregazione. I fatti – oltre alle evoluzioni e involuzioni della rete – non hanno smentito l'ipotesi.

Un nuovo senso dei luoghi

L'altro è sempre più assente, proprio in quanto *altro*, dalle comunità che, a causa di questa assenza, si disgregano. Viene a mancare da dentro, secondo una torsione paradossale, l'elemento costitutivo delle comunità e della relazione sociale: la fiducia. Per questo, osserva Gino Mazzoli, esperto di welfare e processi partecipativi, docente di Competenze psicologiche nella progettazione complessa presso l'Università Cattolica, per allestire nuovi spazi per le comunità occorre ripensare un intero territorio sociale e culturale, simbolico oltre che materiale, su cui concetti come fiducia, legame, relazione, alterità possano riprendere densità. Come? Attraverso delle pratiche e rigenerando il senso dei luoghi. Ripensare lo spazio significa, allora, non sottrarsi al confronto con la radicale «performatività delle tecnologie che ci illude che si possa ridurre l'uomo a qualche algoritmo». Il crinale etico e sociale si sposta sulle modalità «con cui ci si può mettere in gioco su questa nuova scena».

Ovvero: come mettere a frutto le opportunità di valorizzare la dimensione immateriale che il tempo del virtuale ci offre? Come far progredire conoscenze più rilevanti sulla nostra interiorità? Come tutelare questo bene inestimabile nella sfera sociale rispetto ai rischi che le seduzioni prodotte dalla tecnologia inducono?». Come allestire, allora, nuovi territori per le pratiche educative? Come intervenire, insiste Mazzoli, considerando «che i problemi che ci attraversano – intensificazione della velocità, assenza di corpo, società prestazionale, bulimia informativa – sono elaborabili in termini logico discorsivi solo da una piccolissima parte della popolazione»? Per quanto possa sembrare paradossale, è proprio in un contesto simile di asimmetria informativa

che i meccanismi della sostituzione o della delega non servono e non bastano. La sfida educativa in senso lato è tutta nella capacità di attivare pratiche di avvicinamento delle persone che permetta, senza stigmatizzare o spaventare, ma «accompagnando la loro evoluzione di allestire contesti adatti per un cammino comune. Il format è un contenuto noto (pensiamo a un luogo da rigenerare), ma il contenuto innovativo viene veicolato implicitamente. Un esempio? L'invenzione di dispositivi di rigenerazione di un parco, di uno stabile, di uno spazio comune abbandonato oppure corsi per genitori nelle scuole che in realtà sottintendono sistemi di scouting di risorse».

Presenza dei corpi, senso dei luoghi

Queste pratiche devono necessariamente fare i conti con una doppia erosione: quella dello spazio, perché viene sempre più a mancare il corpo, e quella del tempo, perché la velocità dei nostri sistemi è sempre meno naturale. Allestire spazi per la comunità significa porre delle condizioni di resistenza a questa doppia erosione. «Intendo il termine allestimento alla Montessori, che ha sempre coltivato l'idea che si devono toccare le cose con le mani, dando presenza al corpo. Se riusciamo anche noi ad allestire questa specie di spazi dove far sbocciare esperienze allora possiamo “bucare” la bulimia del nostro tempo e, andando oltre la logica discorsiva, far fare cose ed esperienze che parlano a dimensioni più profonde», aggiunge Mazzoli. Come nel *Pranzo di Babette*, il racconto di Karen Blixen portato sullo schermo da Gabriel Axel, a volte è una cosa semplice, in questo caso un pranzo allestito per la comunità, a cambiare il senso dei luoghi e il sentimento del tempo. Piccoli e semplici allestimenti che, spiega Mazzoli, «per poter incidere in una cultura devono essere collegati tra loro: da qui l'idea dei laboratori di pratiche, piccoli gruppi dove le persone possano riflettere oltre che *sul fare*, sul *senso del fare*».

Mangiare insieme in un parco, tornando all'esempio proposto da Mazzoli, è un allestimento, dove non basta portare bibite e patatine ma «bisogna attrezzare persone che esercitano un ascolto di spiraglio mentre si spostano i tavoli e si mangia, altrimenti si ripetono routine consuete».

Per questo motivo è cruciale «la connessione tra queste diverse esperienze perché soltanto nei laboratori di pratiche si riesce a rendere conto di essere parte di una scommessa comune non perché “lo dice qualcuno” o “sta scritto in un documento”, ma perché si fa la concreta esperienza di corpi che condividono lo stesso spazio fisico e discutono di pratiche». La riflessione collettiva sul fare è, infatti, la grande assente di questo tempo.

I laboratori di comunità

Questi laboratori possono essere macro- laboratori, per esempio con la convocazione di rappresentanti di tante esperienze che insistono sullo stesso territorio, o micro, quando intorno a un progetto di comune o di quartiere si incontrano periodicamente in una sorta di agorà (intesa come organo di indirizzo che produce senso e consenso rispetto alle iniziative costruite) non solo operatori ma anche cittadini, commercianti, amministratori.

Laboratori a porte girevoli dove, rimarca Mazzoli, «oggi siamo in dieci, domani in trenta e fra due settimane in cinque ma c'è qualcuno che tiene il punto e con pazienza convoca. Ovvio che serve la giunta esecutiva di operatori che tengono insieme questa organizzazione temporanea e complessa, ma quel parlamentino è decisivo perché si diffonda la notizia di quell'esperienza e si possa apprezzare in profondità il prodotto che viene costruendosi».

Nell'ambito dei laboratori di pratica, i laboratori di comunità sono esperienze che stanno mostrando una capacità per molti versi inedita una nuova visione e, al tempo stesso, si presentano come acceleratori capaci di renderla operativa su una scala sempre più ampia.

I laboratori di comunità, nota Gino Mazzoli, sono luoghi di frontiera: «gruppi di progettazione, azione e riflessione promossi in genere dal pubblico insieme al Terzo settore, ma con grande attenzione al coinvolgimento di attori esterni all'area del welfare, centrati su un fare utile per i partecipanti». Sono rivolti al 100% della popolazione e sono centrati su oggetti di lavoro comprensibili come utili: ad esempio, riuso di beni, scambio di servizi, rigenerazione di luoghi. Il loro obiettivo è la *costruzione di legami sociali dotati di senso*. Ma è un obiettivo che «non può essere esplicitato a priori, perché verrebbe visto non come una necessità, ma come un oggetto troppo vago, ansiogeno e poco concreto». Al tempo stesso, «non sono gruppi di formazione, psicoterapia o auto aiuto, perché il loro baricentro è verso il fuori, verso la costruzione di progetti; ma si differenziano anche dai gruppi di mera progettazione, perché hanno cura di aprire finestre riflessive affinché le persone possano vedere ciò che stanno facendo e costruire insieme le ragioni per cui lo fanno».

Per generare *altri spazi* per la comunità, è necessario allestire relazioni di fiducia autentiche tra i vari soggetti. Per questo, conclude Mazzoli, «è decisivo da un lato l'investimento nella *convivialità* (stare insieme senza avere in prima battuta obiettivi produttivi), dall'altro lato allestire dei *laboratori* partecipativi per generare risposte rispetto ai problemi che attraversano le persone che compongono il gruppo».

L'elemento centrale per attivare le persone in questa circolarità virtuosa è la *riflessività*. Per questa ragione, conclude Mazzoli, «occorre *pensare dentro al fare*: allestire processi partecipativi sulla soglia dell'informalità non significa abbandonare il rigore metodologico». Al contrario, «si tratta di sostenere l'esercizio della funzione riflessiva in contesti spesso poco favorevoli. Senza spazi di riflessione, la prassi si vota alla riproduzione delle routine consolidate: solo se le persone vedono cose nuove possono desiderare di fare cose nuove». Riattivando il desiderio, generando il cambiamento. Attraversando, infine, le frontiere che, con l'aiuto di tutti, sono state in grado di interpretare.

RIFERIMENTI

Laffi, Stefano

La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni, **Feltrinelli, Milano 2014.**

Lancini, Matteo

L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti, **Raffaello Cortina editore, Milano 2021.**

Marta, Elena – Alfieri, Sara – Bignardi, Paola

(a cura di) *Verso una nuova meta. Indagine Generazione Z, 2020–2021*, **Vita e Pensiero, Milano 2022.**

Marta, Elena – Donei, Dario (a cura di)

Fateci domande intelligenti. Adolescenti e adulti alla ricerca di prossimità nelle valli e dolomiti friulane, **Nuova edizione, Vita e Pensiero, Milano 2022.**

Mazzoli, Gino

“Prospettive della formazione all’impegno socio-politico”, *Psicologia di comunità*, **2 (2021).**

Meyrowitz, Joshua

Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale, trad.

di N. Gabi, **Baskerville, Bologna 1993 (ed. or. 1985).**

Turkle, Sherry

La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale, trad. di L. Giaccone, **Einaudi, Torino 2016.**

Zanini, Paolo

Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali, **Bruno Mondadori, Milano 1997.**

✿ **FRONTIERE EDUCATIVE**
**Appunti e riflessioni sul contrasto
alla povertà educativa**

Volume a cura di

Marco Dotti e Claudia Pedercini

Impaginazione e grafica

Matteo Riva

Graphic recording by

alterales

scriba000 | SCRIBING.IT

Ci hanno accompagnato

Giovanni Teneggi

Elena Marta

Alessandro Augelli

Benedetta Angiari

Matteo Lancini

Giuseppina Cannella

Stefano Laffi

Gino Mazzoli

*Stampato il marzo 2024 da Jollgraf
Via Berlinguer, 16, 20030 Senago MI*

