



ALLEANZA SCUOLA FAMIGLIA TERRITORIO

UN PERCORSO DI
RICERCA-AZIONE

Distretto famiglia dell'educazione
del Comune di Trento

Trento, ottobre 2022

TRENTINOFAMIGLIA N. 7.62

**ALLEANZA SCUOLA FAMIGLIA TERRITORIO
UN PERCORSO DI RICERCA-AZIONE
Distretto famiglia dell'educazione del Comune di Trento**

Provincia Autonoma di Trento

Agenzia per la coesione sociale

Luciano Malfer

Via don G. Grazioli, 1 - 38122 Trento

Tel. 0461/ 494110 – Fax 0461/494111

agenzia.coesionesociale@provincia.tn.it –

www.trentinofamiglia.it

Report a cura di: Chiara Martinelli, Giuseppe Milan e Annalisa Pasini

Copertina a cura di: Sabrina Camin

Stampato dal Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento nel mese di NOVEMBRE 2022

INDICE

Introduzione.....	pag. 5
Premessa.....	pag. 7
Le radici del Distretto: “Trento, una città per educare”.....	pag. 9
CAPITOLO 1	
Il progetto di ricerca.....	pag. 13
1.1 L’esigenza di una ricerca.....	pag. 13
1.2 L’obiettivo e il disegno della ricerca.....	pag. 14
1.3 La metodologia di ricerca.....	pag. 16
CAPITOLO 2	
Prima tappa di ricerca: dalle esperienze al paradigma.....	pag. 19
2.1 Idee forti e puntelli di metodo per una comunità educante.....	pag. 19
2.2 Educare ai tempi del Covid: tre esperienze.....	pag. 20
EDUCARE SEMPRE. L’alleanza educativa al tempo del Covid19: insegnanti, famiglie e ragazzi a confronto.....	pag. 21
RINFORZI@MOCI.....	pag. 23
VICINI ALLE FAMIGLIE IN LOCKDOWN: la quotidianità dell’incontro come contrasto alla povertà educativa.....	pag. 25
2.3 Le idee forti.....	pag. 27
2.4 Il processo condiviso di pensiero e riflessione.....	pag. 28
2.5 Metariflessione pedagogica sulle idee forti.....	pag. 30
1. Paradigma pedagogico di comunità.....	pag. 30
2. Dialogo e pratiche dialogiche.....	pag. 32
3. Disagio-fragilità.....	pag. 34
4. Fiducia.....	pag. 36
5. Inclusione.....	pag. 37
6. La “cura” in educazione – La favola della cura.....	pag. 38
7. Sostare – riflettere – fermarsi un po’.....	pag. 39
8. Responsabilità.....	pag. 40
CAPITOLO 3	
Seconda tappa: esperienze di ricerca azione partecipata.....	pag. 43
3.1 La scelta metodologica.....	pag. 44
3.2 Progetto Stra.Bene: la Fiera delle idee.....	pag. 47
3.3 Natale di comunità a Mattarello.....	pag. 48
Conclusioni.....	pag. 51
Allegati.....	pag. 53

INTRODUZIONE

Il tema della “Comunità Educante” per un’Agenzia che si occupa di coesione sociale e di benessere del territorio è senz’altro un tema strategico. Ma comprenderne le sfumature e i contorni, individuare gli attori del territorio che se ne possono fare carico, declinare le modalità con cui mettere in campo azioni coerenti con questa finalità è al contempo una necessità e una sfida. Sfida che è stata raccolta dal Distretto dell’Educazione del Comune di Trento, distretto tematico fra quelli territoriali ad oggi presenti sul nostro territorio provinciale, che può davvero offrire occasione di riflessione e di rilancio per tutti gli altri territori.

Il Distretto dell’Educazione nasce da un’esperienza di patto educativo tra scuola e famiglia poi allargata a scuole, famiglie, istituzioni, associazioni, enti pubblici e privati che, a vario titolo, interagiscono con tematiche educative sul territorio del Comune di Trento, nella convinzione che sia importante condividere una visione educativa comune.

In questi anni di strada il Distretto ne ha fatta tanta e i suoi componenti, nel corso del 2022, hanno sentito la necessità di fare il punto di quanto hanno appreso e ancorarlo ad una base scientifica per dare una restituzione alle realtà appartenenti al Distretto e all’intera comunità delle buone pratiche messe in atto e dei punti cardine sui cui esse si sono poggiate.

La stesura del Report Alleanza scuola, famiglia, territorio intende lasciare una traccia di riflessione critica sugli assunti pedagogici e metodologici delle esperienze promosse all’interno dell’alleanza del Distretto dell’educazione (prima e durante il lockdown), attraverso un percorso di riflessione condivisa fra gli stessi attori coinvolti. E’ stato dunque costituito un Tavolo di Ricerca, composto dai membri del Distretto e da altri enti del Terzo Settore e coordinato da due esperti: Giuseppe Milan, docente di Pedagogia e di Filosofia dell’educazione, e Annalisa Pasini, docente di Ricerca sociale.

L’apporto scientifico fornito dai due accademici è teso, all’interno del Report, a fornire un quadro teorico capace di costruire un linguaggio comune, individuare alcune “costanti” pedagogiche e focalizzare “regole” di metodo che, sulla base delle esperienze vissute all’interno del Distretto per l’educazione possano fungere da paradigma utile a ulteriori sperimentazioni in altre realtà sul territorio locale desiderose di intraprendere lo stesso percorso verso una comunità educante.

Concludo questa introduzione con l’auspicio che questa pubblicazione diventi fucina di indicazioni operative per le progettualità da realizzare in futuro, una “guida utile ai referenti territoriali e, in particolare, ai Manager territoriali dei Distretti famiglia, per costruire ulteriori iniziative di comunità declinate nelle specificità territoriali; che non sia dunque punto di arrivo, ma di partenza di un ricco calendario di iniziative ed eventi educativo/pedagogici, affinché il nostro territorio si declini sempre più come “Comunità educante” ed “Amico delle famiglie”.

dott. Luciano Malfer

Dirigente generale dell’Agenzia per la coesione sociale della Provincia autonoma di Trento

PREMESSA

IL DISTRETTO FAMIGLIA DELL'EDUCAZIONE

All'inizio di questo "Report" ci appare opportuno, proprio per indicare la base su cui poggia il mandato che abbiamo ricevuto, dedicare una sintetica presentazione del "Distretto dell'educazione" che opera da alcuni anni a Trento con il compito di offrire risposte non improvvisate al disorientamento dei genitori, della scuola, delle istituzioni di fronte alla sfida educativa e alla necessità di portare avanti – anche con il supporto del privato sociale – il comune ruolo educativo, nel rispetto e nella valorizzazione delle specificità di ciascun membro. Nato nel 2016, attualmente il Distretto comprende più di 36 organizzazioni tra cui: Enti con finalità sociali, educative e di formazione, Rete degli Istituti Comprensivi, Associazioni familiari, oltre che il Comune di Trento e la Provincia Autonoma di Trento.

Il Distretto dell'educazione è l'evoluzione di un lungo percorso, nato da un'esperienza molto concreta che risale a più di dieci anni fa, come esplicitato nella riquadro finale di questa premessa. La sua genesi è riconducibile alla costruzione condivisa di un patto educativo fra insegnanti e genitori di una scuola primaria della città.

La base del Progetto del Distretto è la convinzione che l'educazione non sia una questione privata tra genitori e figli o tra insegnanti e alunni: tutto il contesto sociale condiziona fortemente lo sviluppo educativo di un bambino/a e ragazzo/a.

L'esperienza positiva ha innescato negli stessi protagonisti il desiderio di coinvolgere tutto il tessuto locale di scuole, famiglie, istituzioni, associazioni, enti pubblici e privati che a vario titolo interagiscono con tematiche educative sul territorio del Comune di Trento, nella convinzione che sia importante condividere una visione educativa elaborata insieme.

Il Comune di Trento ha sostenuto questa visione e creato le condizioni per poter consolidare il processo. A ciò si è aggiunto il sostegno dell'iniziativa da parte della Provincia Autonoma di Trento che ha suggerito di inserire la rete all'interno delle politiche familiari e, in particolare, nei Distretti Famiglia, "circuiti economici, culturali, educativi su base locale, nei quali organizzazioni diverse per natura e funzioni collaborano alla realizzazione del benessere familiare". Il Distretto dell'Educazione, a differenza degli altri Distretti territoriali presenti nel panorama provinciale, è un distretto tematico che raccoglie i contributi dei diversi aderenti e condivide approcci di sviluppo sociale e culturale a sostegno di una comunità educante: è definito come distretto tematico perché, oltre al tema principale del benessere familiare, si impegna su un ambito specifico, l'educazione.

Ecco dunque che, nel 2016, gli Enti aderenti al percorso nato dall'alleanza scuola-famiglia-territorio sono arrivati alla firma dell'accordo di distretto.

Gli obiettivi formalmente indicati nell'accordo, che ha costituito questa "cornice" educativa per la città, sono stati pertanto:

1. costruire e rafforzare relazioni positive e alleanze educative sul territorio, promuovendo la fiducia reciproca, mettendo in rete il capitale relazionale, le risorse e le esperienze dei soggetti interessati, al fine di offrire un confronto dinamico, costruttivo e in continua evoluzione sui temi dell'educazione;
2. rispondere ai bisogni di confronto e formazione sul tema dell'educazione, che emergono dalle famiglie, dagli educatori e dai giovani della città, offrendo percorsi formativi, dibattiti pubblici momenti di confronto, promuovendo lo scambio di buone pratiche educative, per formare persone capaci di essere cittadini consapevoli. I diversi stimoli di riflessione che emergono e le esperienze realizzate sul territorio vengono pubblicate sul sito www.trentocittapereducare.it.

3. promuovere e sostenere nei diversi territori reti autorganizzate tra famiglie, docenti, genitori, studenti, educatori, istituzioni, associazioni, enti, aziende pubbliche e private .

Il Distretto si pone come rete di organizzazioni presenti sul territorio della città che ha l'obiettivo di sostenere la relazione tra tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza educativa, mettendo in sinergia le risorse di ciascuno, promuovendo un ambito di riflessione comune, attivando progettualità e azioni per la realizzazione di una comunità che accompagna e risponde alle principali criticità emerse sul territorio in tema di educazione: una comunità che, inoltre, operi decisamente nella prospettiva – specificatamente pedagogica – della “promozione” . Infatti, l'emergenza di cui si parla da anni non riguarda soltanto la pur fondamentale “cura” nei riguardi di chi manifesta situazioni di disagio e fragilità (compito comunque imprescindibile), ma anche la necessità di un trasversale rafforzamento-potenziamento-empowerment individuale e comunitario, per aiutare davvero ciascuno e tutti a esprimere pienamente le risorse implicite. In questa prospettiva vanno apprezzate e sostenute le iniziative – da qualsiasi direzione provengano – che sollecitano e realizzano esperienze concrete proprio nella direzione di una *“promozione pedagogica della comunità”*.

Dal punto di vista organizzativo, il Distretto dell'Educazione opera in concreto attraverso un tavolo di regia a cui partecipa il manager territoriale, un referente istituzionale (l'Assessore alle politiche sociali e familiari del Comune di Trento), il referente amministrativo del Comune di Trento, il referente educativo dell'Agenzia per la coesione sociale e rappresentanti di alcune delle realtà che hanno dato maggiore input al percorso. Il tavolo di regia offre alcuni spunti e proposte poi presentate all'assemblea, costituita da rappresentanti di tutte le realtà coinvolte, dove vengono decise le traiettorie di pensiero e di azione della rete. In particolare, viene elaborato un programma biennale con obiettivi verificabili che hanno per natura un orientamento duplice: sia volto alla riflessione e alla condivisione di pensiero sia alla concretizzazione di azioni educative proposte in sinergia fra gli enti coinvolti.

Nel tempo le occasioni di azione e collaborazione sono state molteplici e interessanti. Ad esempio, da alcuni anni vengono organizzate le **“Giornate dell'Educare”**, (vedi Allegato n. 1) create su temi ad hoc nei diversi territori della città sulla base di esigenze e proposte specifiche; inoltre si sono realizzati alcuni progetti costruiti in partnership tra diverse realtà della rete, anche rispondendo a bandi di finanziamento provinciali, e ancora si sono progettate iniziative formative per gli stessi aderenti. Il Distretto si presenta insomma come una realtà vivace, ricca di risorse e competenze, partecipata e partecipativa. Ciò sicuramente implica – come sarà evidenziato nelle varie parti di questa relazione – processi di lungo termine, cura delle relazioni e investimento collettivo, e non esime da qualche fatica ma rende evidente e concreta la spinta a continuare a lavorare per una reale comunità educante.

LE RADICI DEL DISTRETTO: “Trento, una città per educare”
(a cura di Stella Salin Bozzarelli)

Il *Distretto dell'educazione* del Comune di Trento nasce dal Progetto *Trento, una città per educare* che ha radice nel “*Progetto Tuttpace*”, decollato nel 2001 nelle scuole della città, su desiderio dei bambini di fare di Trento la città della pace. Da lì un gruppo di insegnanti ha iniziato a incontrarsi, per condividere percorsi sull'educazione alla pace e ai suoi valori iniziando dalla personale testimonianza: *La pace comincia da me* (vedi *trentogiovani.it* – Tuttpace).

Parallelamente, stimolati dai propri figli, anche i genitori hanno sentito l'esigenza di confrontarsi sull'alleanza tra scuola e famiglia, organizzando percorsi formativi e incontri nelle scuole, esperienza che ha prodotto un vero e proprio “patto educativo”.

Questa esperienza narra i prodromi di quella realtà che si è fatta processo fino a costituire il *Distretto dell'educazione* approvato dalla giunta comunale di Trento nel novembre 2016. Ne narra anche la metodologia che dovrà essere alla base della costruzione di nuove alleanze educative considerando il contesto sociale che stiamo attualmente vivendo.

Citazione dalla prima stesura del *Patto* (febbraio 2013):

...Da oltre sei anni ci stiamo confrontando tra genitori e docenti sul fatto che la scuola può e deve arrivare a svolgere il suo ruolo di “comunità educante”. Le esperienze sono molteplici e non sempre positive nel rapporto scuola-famiglia, ma il desiderio di trovare e sperimentare vere alleanze educative, dopo aver cominciato a provare con la metodologia dei “piccoli passi”, ci spinge a condividere e scrivere insieme, un nostro Patto educativo.

Ci siamo incontrati alcune volte, un gruppo di docenti e di genitori. Con il coraggio e la consapevolezza di voler costruire insieme qualcosa di nuovo e valido per noi tutti nel campo delle alleanze educative, siamo giunti alla stesura del Patto che desideriamo condividere con tutti.

I soggetti che partecipano al Patto devono essere consapevoli del proprio ruolo, riconoscendo e rispettando il diverso ruolo degli altri, prendendo coscienza di sé e della diversità e complementarietà altrui, nel senso di appartenenza ad un gruppo, che nasce dalla condivisione dei valori e dallo stare bene insieme, ma rigorosamente inteso in senso “positivo”. Io sono diverso da te e tu diverso da me, ognuno con i suoi pregi e difetti, ma il fatto di condividere e credere negli stessi valori ci unisce e ci rende parte di una stessa realtà, che tende al positivo e al bello -.

Diversità, unicità e senso di appartenenza.

VALORI CONDIVISI

1. **FIDUCIA E TRASPARENZA** fiducia reciproca - essere liberi di esprimersi, nel rispetto reciproco, senza temere la reazione dell'altro
2. **PENSARE POSITIVO** “filosofia” del pensare positivo, vedere il bicchiere mezzo pieno e non soffermarsi sui difetti/errori rimarcandoli e rendendoli più evidenti – Ho fiducia nell'altro perché percepisco la sua positività e nutro il convincimento che la relazione con lui mi possa essere d'aiuto -
3. **RISPETTO** rispetto reciproco - ascoltare l'altro, accettare anche opinioni e punti di vista diversi, non criticare a priori
4. **ONESTÀ DEGLI INTENTI/ MORALE** onestà degli intenti come onestà morale - essere autenticamente se stessi e non fingere per accontentare qualcuno. Crescere come individui “unic” in un gruppo che ci riconosce come tali, essere coerenti con il proprio progetto di vita. essere “attori di pace”

5. **APPARTENENZA AD UN GRUPPO CHE COSTRUISCE IL POSITIVO** combattere il bullismo, il “gruppo negativo” che cerca con la violenza fisica/verbale/comportamentale di escludere i più deboli per divertimento, noia, solitudine interiore...
6. **LEGALITÀ – SENSO DEL GIUSTO** rispetto delle regole - chiarezza dei limiti che non si possono oltrepassare – educazione alla cittadinanza. Avere regole organizzative valide sia a scuola che a casa (orari stabiliti, rispetto dell’ autorevolezza dell’adulto, senso del dovere) finalizzate a far crescere l’autonomia e la auto-gestione del tempo e degli spazi
7. **COLLABORAZIONE E CONDIVISIONE** aiutarsi, sostenersi, manifestare la propria fiducia nell’ esito positivo del proprio impegno
8. **DIALOGO** facilitare la comunicazione tra genitori e genitori e tra genitori e docenti. Far emergere gli eventuali problemi o richieste senza ritardi, coinvolgendo le persone interessate al fine di favorire un dialogo costruttivo e risolutivo (i problemi “trascinati” rischiano solo di auto-alimentarsi consolidandosi e divenendo insormontabili/inspiegabili)
9. **DISPONIBILITÀ E CREATIVITÀ** disponibilità verso gli altri per cogliere bisogni, richieste (a volte inesprese, ma tangibili), difficoltà che possono sorgere nell’ambiente scolastico e non, al fine di costruire insieme la soluzione (con la stima e la fiducia reciproca è possibile).

Per realizzare insieme questi valori sarà fondamentale la narrazione delle esperienze considerando la preziosità di ognuna di esse, perché ciascuno si senta libero, a proprio agio nell’esprimerle e nel condividerle.

Noi tutti che sottoscriviamo questo Patto ci impegniamo a rispettare ed a metterne in pratica ii principi, condividendoli e cercando di coinvolgere quante più persone possibile a viverlo con convinzione e fiducia, affinché porti a un miglioramento tangibile delle relazioni all’interno della scuola – comunità educante.

Per i genitori alunni cl V SP “Crispi”, Sara Ceolan e Mariano Ferrari

Da questa preziosa esperienza, limitata inizialmente alle scuole coinvolte, dopo un corso di formazione significativamente partecipato, è nata la volontà di docenti e genitori di ampliare l’esperimento a tutta la città e a tutti gli educatori in senso lato. La richiesta di coinvolgere tutto il tessuto locale di scuole, famiglie, istituzioni, associazioni, enti pubblici e privati, che a vario titolo interagiscono con tematiche educative, è stata presentata dai genitori direttamente all’allora Sindaco di Trento, Alessandro Andreatta.

Il Comune, riconoscendo la validità della proposta e la coerenza con il proprio Piano Sociale ha favorito lo sviluppo del progetto, sostenendo con convinzione l’obiettivo di coinvolgere tutta la città, valorizzando le numerose realtà ed esperienze educative già presenti sul territorio. È nato così il Progetto *Trento - una città per educare* presentato alla città in un evento pubblico alla sala delle Cooperazione il 5 giugno 2015.

Base di tutto è la convinzione che l’educazione abbia un ruolo sociale straordinariamente importante non solo perché prepara le donne e gli uomini di domani ma perché è tutto il contesto sociale a condizionare fortemente lo sviluppo educativo di un individuo.

In una società frammentata e globalizzata, diventa importante l’esperienza di una coerente alleanza educativa che si realizzi nella collaborazione e nella rete, non virtuale ma reale, frutto dell’incontro vitale tra persone e culture. In questo modo le diverse agenzie educative (famiglie, scuola, associazioni, enti, cooperative, aziende, ...) possono integrarsi a vicenda per costruire insieme percorsi educativi che favoriscano un’armoniosa maturazione della persona e della comunità.

La relazione tra genitori, alunni, docenti ha sperimentato negli ultimi anni, e ancor di più di recente con la situazione sanitaria che stiamo vivendo, nuove forme, a distanza, con nuovi canali comunicativi. È importante riconoscerne potenzialità e debolezze, trovando insieme modalità virtuose di dialogo, di comprensione reciproca, di confronto per un’alleanza educativa costruttiva.

I bisogni, le fragilità, i timori di adulti e alunni/studenti, che emergono nella pagina di storia che viviamo oggi sono vari, molteplici, complessi e sempre nuovi, ma possono trovare possibili percorsi di ri-conoscimento, condivisione, di “accoglienza” e risoluzione all’interno del Distretto Educazione, grazie anche al supporto dell’Agenzia per la coesione sociale, attivando, anche con la presenza di esperti che hanno già collaborato con il Distretto e ne conoscono quindi obiettivi e metodologie di lavoro:

- una rete di collaborazione docenti-genitori più vicina alla vita reale e quotidiana (che possa cogliere anche i vissuti emotivi di questo periodo che stiamo attraversando), con la possibilità di creare laboratori di esperienze sulle alleanze scuola – famiglia, partendo dai bisogni/fragilità che si incontrano.
- una formazione integrata proposta dapprima distintamente (docenti – genitori) e successivamente genitori e docenti insieme con attività laboratoriali che possa sviluppare competenze di contenuti, per affrontare i bisogni/fragilità/criticità, ma anche competenze di processo, di metodologia delle relazioni scuola-famiglia. Una formazione che abbia uno spessore qualitativo e che possa essere documentata in modo che i temi approfonditi e la metodologia della relazione sperimentata, trasversali a molti contesti educativi, possano essere fruibili anche da altre realtà educative aderenti al Distretto.

Il ruolo della scuola all’interno del Distretto è fondamentale. Ne è stato motivo di nascita e ne permetterà la sua vitalità nella misura in cui si rispetteranno e percorreranno i valori da cui è nato e si valorizzerà la pluralità di presenza di bambini, ragazzi, dirigenti, insegnanti ed educatori.

CAPITOLO 1

IL PROGETTO DI RICERCA

1.1 L'esigenza di una ricerca

Perché promuovere una ricerca all'interno di un contesto così composito e articolato come il Distretto dell'educazione?

Per rispondere a questa domanda è utile ripartire dalle origini. L'esperienza del Distretto nasce dalla condivisione di una finalità: costruire e custodire una “*comunità educante*”, nella convinzione che, come recita il noto proverbio africano, “*per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio*”. Se apparentemente questo principio generale mette tutti d'accordo, e tante sono le iniziative spese per questa finalità, in realtà non è così scontata la convergenza sul significato di comunità educante: ciascuna realtà coinvolta nella rete poggia su presupposti differenti, ha modalità di lavoro specifiche e raggiunge target diversi, e quindi né il concetto di educazione né tantomeno quello di comunità assumono sempre la medesima connotazione. Di qui discende anche una domanda relativa a quali azioni e quali modalità possano rendere concreto l'impegno educativo del Distretto, quali *costanti* si possano dapprima individuare e successivamente mettere in gioco per costruire prassi pedagogiche condivise. Su questo aspetto il Tavolo di regia si è molto interrogato e ancor più lo ha fatto in seguito alla pandemia, che inevitabilmente ha interrotto azioni e iniziative consolidate e al contempo ha suscitato domande ancora più profonde sul significato di un'alleanza educativa e sulle sue possibili piste di concretezza.

L'attivazione del processo di ricerca è partita dunque da qui, per *esplorare meglio e con strumenti scientifici ciò che viene messo in atto in termini di esperienze concrete, potendo definirne qualche tratto fondante e da lì partire per poter immaginare ulteriori sperimentazioni*.

Alcune attenzioni sono emerse come rilevanti rispetto all'esigenza di ricerca. Per un verso, è sembrato fondamentale *integrare il punto di vista delle famiglie*, dei genitori in particolare.

Una specificità del Distretto, infatti, è l'ampiezza della rete di realtà diversificate, tutte coinvolte in un processo che prevede parità fra i membri e costruzione di legami di conoscenza e fiducia reciproche. Se la partecipazione delle istituzioni – come il Comune di Trento e gli Istituti comprensivi – e delle organizzazioni di Terzo Settore è per certi versi più semplice (anche se per nulla scontata!), il soggetto che più difficilmente riesce ad essere coinvolto sono proprio le famiglie. Molto spesso, oggi in particolare, esse non si costituiscono in forme associative e rischiano così di restare ai margini dei processi che le riguardano, invece, così direttamente. L'obiettivo della ricerca era dunque anche quello di includere la voce dei genitori nel percorso di riflessione.

Un secondo elemento di attenzione riguarda le *famiglie più fragili*. Se è vero che raggiungere le famiglie in generale non è semplice, ancora meno lo è intercettare quelle che, per diverse e variegati ragioni, attraversano momenti di difficoltà o disagio. Il Distretto, dunque, voleva interrogarsi sulle modalità per poter includere anche queste famiglie più in difficoltà nei processi di coinvolgimento e poter rendere accessibili le proposte e le iniziative educative, gettando le basi per un loro coinvolgimento positivo e la costruzione di legami di fiducia con le istituzioni e le organizzazioni che si occupano di educazione.

1.2 L'obiettivo e il disegno della ricerca

Grazie alla collaborazione con l'Agenzia per la coesione sociale, il Tavolo di regia del Distretto ha costruito una proposta di ricerca che potesse rispondere alle esigenze appena descritte. La ricerca, dunque, si è posta l'obiettivo di analizzare alcune progettualità attivate dai membri del Distretto sia prima della pandemia sia durante il periodo attuale (che ha comunque visto il perdurare dell'emergenza) per poter – come recita la proposta formale – “definire delle linee guida che, partendo dall'elaborazione delle esperienze positive in atto, propongano principi e modalità per una positiva collaborazione tra scuole, famiglie e territori, valorizzando le competenze di ogni soggetto della rete, nell'ottica di dare maggiori opportunità di crescita ai bambini, alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze e nello stesso tempo anche alle famiglie e alle realtà del territorio”.

L'idea era poi di mettere in campo le linee guida identificate in alcune esperienze già progettate o in fase di ideazione.

Considerato il tempo in cui la ricerca ha preso avvio – tempo di pandemia e dunque tempo difficile ma anche momento di nuove sperimentazioni – all'obiettivo formulato nella proposta presentata all'Agenzia si sono aggiunte alcune specifiche attenzioni:

- come l'esperienza dell'emergenza sanitaria ha modificato i bisogni, le domande educative e le esperienze? Per certi versi, sembra aumentata la consapevolezza sulla priorità dei bisogni profondi, di un utilizzo del tempo diverso, del valore delle relazioni: emergono da qui nuove prospettive pedagogiche?
- nel confronto tra il pre-pandemia e la situazione attuale quali sono le costanti educative che si sono mantenute nel tempo e hanno permesso di portare avanti le esperienze educative? Anche le stesse costanti hanno subito evoluzioni e cambiamenti in questo periodo?

Il percorso di ricerca, che ha preso avvio ad aprile 2021 per concludersi a dicembre, si è sviluppato in due fasi: un primo momento dedicato alla raccolta e all'analisi di esperienze raccolte all'interno del Distretto, individuando le “costanti” e le nuove evoluzioni, e una seconda fase in cui poter sviluppare una ricerca azione attraverso la costruzione/integrazione di alcune esperienze sul territorio.

Nello specifico la ricerca si è così sviluppata:

PRIMA FASE (aprile-luglio 2021)

- analisi dei dati riguardanti i bisogni e la situazione delle famiglie durante il periodo del primo lockdown (aprile 2020) nell'ambito della ricerca “*Ri-emergere*” relativi al territorio del Comune di Trento
- raccolta di esperienze educative co-costruite dalle realtà aderenti al Distretto e svolte sul territorio, in modo da evidenziare la teoria implicita e gli eventuali elementi problematici presenti;
- raccolta, analisi e valorizzazione dei documenti già elaborati di collaborazione (Protocollo città- scuola, Accordo Istituti comprensivi-Servizio Welfare e coesione sociale del Comune di Trento)
- elaborazione partecipata delle esperienze raccolte e dei materiali visionati per mettere a fuoco delle “linee guida” in cui sintetizzare idee chiave e azioni significative di alleanza educativa sul territorio nonché alcuni aspetti metodologici rilevanti.

SECONDA FASE (settembre-dicembre 2021)

- ricerca azione partecipata che, a partire dalla valorizzazione delle esperienze in corso e dal confronto tra prima, durante e dopo l'emergenza sanitaria, promuove la sperimentazione in contesti reali di elementi coerenti con il paradigma identificato nella riflessione teorica condivisa;
- osservazione e realizzazione di una valutazione prima e dopo gli eventi, che valorizzi i principi di successo e analizzi i punti critici cercando vie innovative per superarli.

A conclusione del percorso, l'intento era quello di produrre un report in cui dar conto del processo di ricerca e delle linee guida in esso individuate, da poter proporre alle reti territoriali, alle scuole, agli insegnanti, genitori e operatori che lavorano sul territorio nell'ottica dell'alleanza educativa.

Per il tipo di disegno di ricerca, orientato in senso partecipato, risultava fondamentale scegliere chi si ingaggiasse nel percorso.

In primis si è pensato a qualcuno che facilitasse un approfondimento teorico di tipo pedagogico. Si è quindi individuato un *esperto in ambito pedagogico* come coordinatore della ricerca, per poter evidenziare gli elementi pedagogici in gioco e disegnarne i contorni entro un paradigma condiviso, indagando quali costanti educative si sono mantenute nel tempo, quali evoluzioni e quali cambiamenti hanno subito per poter essere ancora significative nelle esperienze educative e per aiutare il processo di innovazione delle progettualità mettendo a sistema e in rete le molteplici risorse offerte dal territorio e dalle istituzioni locali. La figura adatta è stata individuata nel prof. Giuseppe Milan, professore onorario all'Università di Padova (già ordinario di Pedagogia generale e sociale) e attualmente docente a contratto all'Università di Trento (insegnamenti: "Introduzione alla pedagogia" e "Filosofia dell'educazione").

Si è però sentito come importante anche riflettere su quali metodologie possano sorreggere il lavoro educativo promosso in rete dal Distretto, interrogandosi su quali modalità di lavoro al suo interno favoriscano la partecipazione dei soggetti coinvolti e, soprattutto, quali approcci possano garantire la partecipazione dei destinatari diretti delle iniziative educative – le famiglie, i ragazzi ma anche tutti i soggetti del territorio -. Per questa ragione è stata anche individuata una figura di *esperto in ambito metodologico*, specificatamente nell'area del lavoro sociale di comunità, che potesse accompagnare il processo di ricerca partecipata: la dott.ssa Annalisa Pasini, docente a contratto all'Università di Trento nel corso di "Servizio Sociale di Comunità", che, oltre a essere esperta sui temi suddetti, è attivamente impegnata all'interno della cabina di regia come referente per il Forum delle Associazioni Familiari, risultando quindi particolarmente attenta alla realtà locale e aggiornata sul percorso già svolto nell'ambito del Distretto.

La scelta di queste figure di accompagnamento e facilitazione del processo di ricerca si coniuga con l'approccio partecipativo che è stato scelto sul piano della metodologia della ricerca. L'intento, infatti, non era semplicemente quello di affidare la ricerca a teorici "esterni", ma di avviare un'esperienza di riflessione realmente sinergica, condivisa e di reciproco arricchimento tra chi potesse portare una consolidata competenza scientifica e chi una dimensione contestualizzata, di esperienza e di vissuti relativi ai temi oggetto della ricerca. Si è deciso, infatti, di costituire un *gruppo di pensiero-riflessione e approfondimento scientifico* che, con l'accompagnamento e la facilitazione dei referenti indicati, potesse partire dall'analisi delle esperienze, dei dati raccolti e dei documenti formali per portare avanti una "riflessione profonda" sul piano pedagogico e metodologico in vista della costituzione di "linee guida" di sintesi per il Distretto. Si è individuata la composizione del gruppo tenendo conto dell'appartenenza dei partecipanti, in modo da favorire la rappresentanza delle diverse istituzioni e organizzazioni coinvolte, nonché per permettere la partecipazione della componente dei genitori. Il gruppo si è così composto:

- il manager territoriale del Distretto dell'educazione (Anna Giacomoni);
- due rappresentanti del Comune di Trento (Elsa Ianes/Erika Concer per il Servizio Welfare e coesione sociale e Rosanna Wegher per il Servizio politiche giovanili);
- una rappresentante dei docenti (Stella Salin Bozzarelli);
- una rappresentante dei genitori (Chiara Messina);
- due rappresentanti del Terzo settore (Elisabetta Tomasi e Francesca Pontara);
- una referente dell'Agenzia per la coesione sociale della Provincia autonoma di Trento (Chiara Martinelli).

Al gruppo si sono aggiunte una ragazza in Servizio Civile presso il Comune di Trento e una studentessa di Servizio Sociale in tirocinio, dedite alla stesura dei verbali degli incontri.

Merita sottolineare che il gruppo di pensiero si è costituito sulla base della motivazione volontaria delle persone che hanno dato la disponibilità a partecipare. Non si è trattato quindi di una rappresentanza formale dei diversi soggetti coinvolti nella rete del Distretto ma di un'adesione sostanziale di tutte le parti effettivamente e responsabilmente impegnate a partecipare al processo di ricerca. La differenza è sottile ma fondamentale: un processo partecipato parte dalla volontà delle persone di coinvolgersi attivamente rispetto a un problema/questione/preoccupazione che sentono come propria. Questo è fondamentale perché ci si ritrovi in

una finalità condivisa e si possa attivare il processo. L'elemento di valore di questa esperienza, pertanto, è che le istituzioni e le realtà di Terzo settore hanno individuato persone motivate a prendere parte alla riflessione e la mamma rappresentante è stata coinvolta sulla base di una sua disponibilità personale. La partecipazione al gruppo di ricerca è stata, da parte delle persone coinvolte, una vera e propria adesione condivisa ad una proposta e ad un progetto.

Accanto al gruppo di pensiero è stato costituito un *gruppo di coordinamento* della ricerca con il compito di verificarne l'andamento dal punto di vista istituzionale e organizzativo, di aggiornare tutti gli enti coinvolti nel Distretto, di mantenere i contatti con l'Agenzia per la coesione sociale della Provincia autonoma di Trento. In questo gruppo sono stati coinvolti:

- il manager territoriale del Distretto dell'educazione (Anna Giacomoni);
- una rappresentante del Comune (Erika Concer per il Servizio Welfare Coesione Sociale);
- i referenti scientifici (Giuseppe Milan/Annalisa Pasini);
- la rappresentante dell'Agenzia per coesione sociale della Provincia autonoma di Trento (Chiara Martinelli).

1.3 La metodologia di ricerca

La ricerca non poteva non collocarsi all'interno di un paradigma qualitativo, dato che l'obiettivo non era una raccolta di dati di tipo statistico ma un'occasione di riflessione in profondità delle esperienze e di evidenziazione di tratti significativi nel percorso fatto fin qui dal Distretto. Si è scelto di proporre una *ricerca azione partecipata* per poter affiancare all'analisi ed elaborazione teorica una dimensione di sperimentazione concreta, con un'ottica tutta mirata alla partecipazione e al coinvolgimento dei diversi soggetti interessati alla comunità educante: ente pubblico, terzo settore, scuole e genitori, impegnati in qualche modo a rappresentare anche le voci di bambini e ragazzi.

Un approccio partecipativo mira alla costruzione di significati condivisi tra i vari soggetti coinvolti nei processi per poter raggiungere una maggior efficacia in termini di appropriatezza di significati e per poter fungere da promozione di un approccio collaborativo, in questo caso di tipo pedagogico, comunitario e inclusivo.

“Obiettivi e funzioni della ricerca azione partecipata sono la conoscenza (si scoprono cose nuove), l'apprendimento (i soggetti imparano) e il cambiamento (si modificano delle situazioni)” (Martini e Torti, 2014, p. 108). Poiché questi tre aspetti sono interdipendenti, la ricerca-azione partecipata costruisce un piano di circolarità tra riflessione e azione dove l'attenzione a produrre un cambiamento, un miglioramento della realtà sociale in cui si conduce l'indagine, può avvenire soltanto con il coinvolgimento attivo dei partecipanti. È necessario che la direzione del cambiamento auspicato sia condivisa.

Al contrario di ciò che accade in un approccio positivista, il sapere di chi appartiene al contesto di ricerca è elemento irrinunciabile per l'analisi. “Ciò che è fondamentale nella ricerca finalizzata alla lettura della comunità non è tanto il quadro finale che ne risulta in termini di contenuti quanto il processo attraverso cui si costruisce questo quadro e soprattutto il ruolo che la comunità stessa può giocare nella fase di ricerca” (Martini e Torti, 2014, p. 107).

Per far questo è importante un rapporto di reciprocità tra partecipanti, compresi i ricercatori perché il processo di creazione della conoscenza avviene all'interno degli scambi dialogici tra tutte le parti, valorizzando l'apporto specifico che ciascuno può dare, in termini di conoscenza teorico scientifica o di sapere esperienziale (Folgheraiter, 2016). Si costruisce così un processo negoziale in cui ciò che importa sono i significati attribuiti dai diversi attori agli elementi oggettivi presenti nei processi ed è sui significati che poggia la possibilità di cambiamento partecipato.

Vale la pena sottolineare che l'approccio partecipato si è sviluppato in tutte le fasi della ricerca: dapprima nella sua progettazione, in seguito sia nella riflessione all'interno del gruppo di pensiero sia nell'ingaggio nelle esperienze concrete inserite nella parte di ricerca azione. Anche nella modalità di interazione dei due referenti scientifici è risultato chiaro questo presupposto di lavoro integrato e profondamente dialogico, da entrambi

ritenuto carattere fortemente distintivo e irrinunciabile di qualunque proposta orientata alla promozione della comunità educante.

CAPITOLO 2

PRIMA TAPPA DI RICERCA: DALLE ESPERIENZE AL PARADIGMA

2.1 Idee forti e puntelli di metodo per una comunità educante

La prima fase della ricerca ha visto come premessa la raccolta all'interno del Distretto di esperienze – iniziative, progetti, eventi – interessanti dal punto di vista dei proponenti rispetto al tema educativo.

La raccolta è avvenuta a novembre 2020 prevedendo, da parte della cabina di regia del Distretto, una “*Traccia per la narrazione*” (vedi Allegato 2) che permettesse di estrapolarne gli elementi più rilevanti.

Accanto alle ovvie indicazioni descrittive del progetto, infatti, si è chiesto di identificare la metodologia utilizzata, evidenziando già nella richiesta alcuni elementi ritenuti significativi in termini di partecipazione: modalità di costruzione del lavoro in rete, coinvolgimento delle varie fasce d'età, ascolto dei partecipanti.

Si è chiesto inoltre quali fossero i risultati ottenuti dall'iniziativa, attesi e non, e quale l'impatto sul territorio interessato, con le conseguenze visibili o immaginate a breve e lungo termine.

Sono state raccolte 17 esperienze riportate in sintesi nella tabella seguente:

NOME INIZIATIVA	PROPONENTE + REALTÀ COINVOLTE	ARGOMENTO
Italiaeducante	Comunità Murialdo + 14 istituti comprensivi TAA	contrasto alla dispersione scolastica
Rinforziamoci	APS Carpe Diem + ICTN 7, Cooperativa Progetto 92, Servizio welfare e coesione sociale Comune di Trento, Associazione NOI Oratorio Gardolo	sostegno agli alunni fragili e alle loro famiglie
Io tu noi: non solo genitori	Istituto di Psicosintesi + Tavolo per la formazione alle relazioni familiari del Comune di Trento	percorso esperienziale per genitori
Educazione alla salute psicofisica per educatori	Istituto di Psicosintesi	educazione alla salute psicofisica per educatori
Educazione alle relazioni: l'affettività e la sessualità mentre divento grande	Consultorio Ucipem + Istituto Tn5	educazione alle relazioni, all'affettività e alla sessualità
Educazione affettiva	Istituto Aldeno Mattarello + Consultorio Ucipem	educazione alle relazioni, all'affettività e alla sessualità
Fidarsi è meglio	Istituto TN5 + Consultorio Ucipem	educazione alle relazioni
Fidarsi è meglio	Istituto Aldeno Mattarello + Consultorio Ucipem	educazione alle relazioni
Educazione genitoriale	Coop. Arianna, Associazione A.M.A., UISP, APS Carpe Diem	educazione genitoriale
I diritti in azione: la parola ai bambini	FPSM + Comune TN e Tavolo 0-18	conoscenza e attuazione dei diritti dell'infanzia
Giornate dell'educare: Un thè per prendersi cura di voi e del vostro bambino	Servizio welfare e coesione sociale Comune TN + scuole infanzia e asili nido comunali a Gardolo, counselor e pediatra	comunità educante
Coltiviamo la pace – giornata della pace 2020 XVII edizione	Tavolo Tuttpace + istituti comprensivi, Dipartimento Istruzione PAT, Trentuno Centro culturale	educazione alla pace

Progetto Stra.Bene	Scuole secondarie di primo grado, Comune, Fondazione De Gasperi	educazione civica e ai beni comuni
Istruzioni ai naviganti: bambini & genitori nel mare digitale	Associazione A.M.A. Punto Famiglie	educazione digitale
Educare Nonstop	Centro per la Cooperazione Internazionale, CSV Trentino, Forum Trentino per la Pace e i Diritti Umani	formazione e riflessione per aspiranti volontari nel mondo dell'educazione
Educare Sempre	Rete degli istituti comprensivi del Comune di Trento + Distretto dell'educazione	l'alleanza educativa ai tempi del Covid: insegnanti, famiglie e ragazzi a confronto
Vicini alle famiglie: la quotidianità come contrasto alla povertà educativa	Cooperativa Arianna	sostegno scolastico e psicologico ai ragazzi e alle famiglie in tempo di Covid

2.2 Educare ai tempi del Covid: tre esperienze

Vengono qui descritte tre esperienze che, a titolo esemplificativo, mostrano le progettualità su cui è stata effettuata l'analisi.

La prima evidenza l'alleanza tra scuola e famiglia, attuata tramite un progetto di formazione che è partito da due seminari aperti alla cittadinanza **e che ha portato alla stesura della Carta dell'Educare**. Il successivo processo formativo, atto a individuare strategie di supporto per promuovere relazioni positive anche in tempo di pandemia, ha visto coinvolti – su piani diversi ma anche in momenti comuni – insegnanti, educatori, genitori e ragazzi.

La seconda esperienza mostra una progettazione territoriale e una conseguente azione condivisa tra realtà istituzionali, del terzo settore e del mondo del volontariato volta a sostenere e supportare gli alunni più fragili e le loro famiglie nel rafforzamento delle autonomie scolastiche. È noto come il periodo pandemico abbia avuto particolari ripercussioni psicologiche e difficoltà scolastiche sui ragazzi che vivono situazioni di fragilità educativa, spesso privati del necessario supporto, anche tecnologico, per affrontare la didattica a distanza. Interessante è quindi sottolineare come un progetto che da tempo operava sul territorio a sostegno delle autonomie sia stato ampliato all'ambito dell'alfabetizzazione digitale dei ragazzi e dei loro genitori.

Accanto alle prime due esperienze, che sono state oggetto di analisi durante la ricerca, si è scelto di presentare anche una **terza esperienza che testimonia un percorso avviato nel periodo pandemico per accompagnare quotidianamente i ragazzi e le famiglie con fragilità educativa e sostenerli durante la didattica a distanza**. Il contatto costante e diretto degli educatori con i ragazzi e con la scuola ha teso a contrastare il gap tecnologico delle famiglie più fragili ma soprattutto a dare spazio di parola e ascolto alle emozioni vissute dai ragazzi durante la pandemia, sostenendoli anche nella tenuta dell'interesse verso la scuola e prevenendo un possibile abbandono scolastico.

EDUCARE SEMPRE

L'alleanza educativa al tempo del Covid19: insegnanti, famiglie e ragazzi a confronto

(a cura di Stella Salin Bozzarelli)

Premessa

L'alleanza scuola – famiglia rappresenta una premessa per promuovere nei bambini e nei ragazzi una crescita come cittadini preparati e forti anche nei momenti difficili.

Per questo motivo, rispondendo ad un bisogno forte espresso dal mondo della scuola, si è pensato di offrire spazi di riflessioni rivolti ai genitori, educatori, docenti, per analizzare il difficile tempo di pandemia che stiamo vivendo, in modo da individuare strategie di supporto e di sostegno in grado non solo di gestirlo, ma anche per saper cogliere la possibilità di promuovere relazioni positive.

Il progetto, proposto dalla rete degli Istituti Comprensivi del Comune di Trento, in collaborazione con il Distretto dell'Educazione, si è sviluppato in incontri formativi ed esperienze laboratoriali condotte dallo psicoterapeuta dott. Ezio Aceti, partendo dai bisogni evidenziati dai diversi protagonisti con riferimento alla vita quotidiana.

Descrizione del progetto

Il Distretto dell'Educazione e l'Agenzia per la coesione sociale hanno sostenuto il progetto, che ha preso avvio all'IC TN5, allargandosi poi come opportunità a tutti e otto gli Istituti Comprensivi del Comune di Trento.

I soggetti coinvolti nella coprogettazione, con il referente scientifico dott. Aceti, sono stati i referenti per la rete dei Dirigenti Scolastici del Comune di TN, gli insegnanti referenti del Progetto TuttoPace (offerta formativa del comune di TN) e la presidente dell'associazione genitori "Noi per le Crispi".

Il processo di costruzione e gestione del progetto è stato condiviso, costruito, verificato, all'interno di un gruppo di lavoro composto da dirigenti scolastici, docenti, genitori, che si è confrontato con il tavolo regia del Distretto educazione e con gli stessi studenti e studentesse.

A partire dalla primavera 2021 si sono svolti due seminari sul tema "**Educare sempre al tempo del Covid: alleanza educativa**", rivolti a genitori, educatori e insegnanti per promuovere la solidità dell'alleanza scuola-famiglia-territorio. I seminari si sono svolti via zoom e hanno avuto una fortissima partecipazione, a riprova di quanto sia importante riflettere e trovare strategie comuni che possano supportare una reale alleanza educativa.

Sono stati poi promossi due incontri per i docenti e i genitori della scuola primaria:

1. EMOZIONI, TIMORI E PAURE: CAUSE E PROBLEMI - Sono state analizzate le paure e le preoccupazioni dei bambini e degli adulti durante questo tempo faticoso, con l'intento di socializzare le esperienze difficili per intravedere possibilità di gestione.
2. EMOZIONI, TIMORI E PAURE: STRATEGIE E SOSTEGNO - Si è cercato di individuare le risorse in grado di sviluppare non solo la resilienza presente in ciascun educatore, ma anche le modalità di comunicazione per sostenere i figli e gli alunni.

Per la scuola secondaria di primo grado il primo passo è stata l'attuazione del seminario "**AIUTAMI A FAR DA SOLO: Studenti e studentesse alla ricerca della loro autonomia**", rivolto a docenti e genitori per riflettere sull'importanza di sviluppare la capacità di fare da soli innata nei nostri ragazzi e nelle nostre ragazze e che spesso noi adulti tendiamo a reprimere, anticipare o addirittura sostituire.

Successivamente sono stati proposti :

1. un incontro formativo con i docenti della scuola superiore di primo grado al fine di stimolare gli insegnanti a promuovere una relazione "pedagogicamente corretta", in grado di favorire negli studenti lo sviluppo dell'autonomia, di un'immagine di sé positiva, di esperienze interpersonali e laboratoriali positive. I contenuti dell'incontro hanno riguardato l'invito alla reciprocità nel rapporto docente-studente e lo stimolo a

dare fiducia agli studenti nella loro autonomia, nella gestione del tempo, della realtà, delle responsabilità, anche proponendo la loro partecipazione ai consigli di classe e ai colloqui con i genitori. Hanno aderito al progetto 4 consigli di classe.

2. un incontro propositivo agli alunni e alunne di 4 classi della scuola superiore di primo grado al fine di aumentare la loro coscienza critica, la responsabilità, la coscienza di sé, di trovare modalità per mettere in atto una reciprocità nel rapporto studente-docente, per agire sulle autonomie e responsabilità degli alunni singoli e del gruppo classe attraverso azioni concrete in ambiti specifici quali ad esempio le interrogazioni, la gestione degli spazi comuni, i colloqui con i genitori.

Grazie anche ai contributi dei numerosi partecipanti ai momenti seminariali è stata proposta la CARTA DELL'EDUCARE AL TEMPO DEL COVID (vedi Allegato 3) come strumento di alleanza educativa scuola-famiglia.

Riflessioni sull'esperienza

Il Progetto sta avendo una significativa efficacia e si protrarrà anche nel prossimo anno scolastico, iniziando dalle alunne e dagli alunni delle classi del primo ciclo delle scuole primarie degli IC di Trento che vi aderiranno. Per questa finalità il dott. Aceti incontrerà nei mesi di giugno i dirigenti scolastici e i docenti degli IC del Comune di Trento.

Al fine di promuovere una rete di collaborazione docenti-genitori più vicina alla vita reale e quotidiana si proporrà una formazione per docenti e genitori, dapprima distinta e successivamente congiunta, con attività laboratoriali che possa sviluppare competenze di contenuti, per affrontare i bisogni/fragilità/criticità, ma anche competenze di processo, di metodologia delle relazioni scuola-famiglia. Una formazione che possa essere documentata in modo che i temi approfonditi e la metodologia della relazione sperimentata, trasversali a molti contesti educativi, possano essere fruibili anche da altre realtà educative aderenti al Distretto.

Questa esperienza mostra come i bisogni, le fragilità, i timori di adulti e alunni/studenti che emergono nella pagina di storia che viviamo e che sono vari, molteplici e complessi, possono trovare possibili percorsi di riconoscimento, condivisione, accoglienza e risoluzione all'interno dell'esperienza dei Distretti.

Il coinvolgimento di esperti che hanno già collaborato in questo contesto può aiutare a custodirne obiettivi e metodologia di lavoro.

RINFORZI@MOCI (a cura di Vittoria De Mare)

Premessa

Il progetto Rinforzi@moci dal 2016 vede dialogare enti del terzo settore, scuola, ente pubblico e enti territoriali, riuniti attorno al comune intento di sostenere e supportare gli alunni più fragili e le loro famiglie nel rafforzamento delle autonomie scolastiche.

L'alleanza che si è creata ha negli anni permesso di rendere il progetto sempre più efficace anche nel rispondere a nuovi bisogni rilevati.

Una scuola che si apre al territorio diventa una scuola più inclusiva, attenta, capace di lavorare affinché nessuno rimanga indietro. L'attenzione alla fragilità diventa così strumento di tutta la comunità scolastica, che si attiva alla ricerca di nuovi approcci e nuove alleanze.

Rinforziamoci nasce come sperimentazione sulle classi terze della scuola primaria "Pigarelli" del sobborgo di Gardolo.

Nel 2020, in seguito al mutato contesto di bisogni, il progetto si amplia affiancando al lavoro sulle autonomie quello sull'alfabetizzazione digitale e viene esteso ai quattro plessi delle primarie dell'Istituto, coinvolgendo tutte le classi.

Descrizione del progetto

Il progetto ha visto coinvolti come Enti Organizzatori l'Istituto Comprensivo Trento 7, l'Associazione Carpe Diem APS; la cooperativa Progetto 92 s.c.s., il Servizio welfare e coesione sociale del Comune di Trento e l'Associazione Noi Oratorio.

Sono stati parte attiva nella coprogettazione alcune figure con ruoli direttivi/di coordinamento ed educativi dell'IC (Dirigente, Fiduciarie di Plesso, Referente Inclusione, Insegnanti di sostegno), dell'Associazione Carpe Diem (Coordinatrice, Responsabile progettazione, Educatore), della cooperativa Progetto 92 s.c.s. (Coordinatore di servizio, Educatore) e l'educatrice Territoriale del Servizio Welfare e coesione sociale del Comune di Trento.

Fruitori del progetto sono stati insegnanti, studenti e famiglie di due plessi che contano complessivamente più di 500 iscritti. Il progetto si è svolto nel corso dell'anno scolastico 2020/21 e ha visto l'impegno di due educatori delle realtà del terzo settore del territorio (Carpe Diem APS e Progetto 92 s.c.s.) e di una formatrice informatica (associazione Glow) che hanno operato all'interno di tutte le classi dell'istituto.

Il lavoro svolto in contesti di gruppo classe e piccolo gruppo ha avuto come focus il sostegno e rinforzo delle competenze informatiche, le autonomie e le capacità organizzative di lavoro con un'attenzione specifica verso gli studenti più fragili.

In parallelo è stato attivato uno sportello di consulenza rivolto a famiglie e insegnanti per un supporto all'uso degli strumenti digitali.

L'intera azione progettuale aveva come obiettivo il rafforzamento dell'alleanza scuola-famiglia.

La rete ha messo a disposizione del progetto competenze differenti (educative, didattiche, informatiche, organizzative, amministrative, di progettazione) e diverse risorse (economiche, logistiche, professionali) che sono state messe efficacemente in un sistema condiviso.

Centrale è stata l'analisi dei bisogni che ha coinvolto tutti gli attori, ciclicamente monitorata all'interno del gruppo di co-progettazione, che ha portato nel 2020 alla nascita della nuova versione del progetto.

I diversi osservatori da cui provengono le analisi dei vari contesti (Scuola- Territorio-Servizio sociale) ha permesso di definire obiettivi precisi e strategie mirate per fronteggiare anche i bisogni rapidamente emersi nel periodo di lockdown e delle restrizioni causate dall'emergenza sanitaria.

Riflessioni sull'esperienza

Il progetto ha coinvolto più di 500 studenti con più di 300 ore di attività a supporto delle autonomie didattiche e dell'alfabetizzazione digitale.

La rete è diventata una risorsa per la scuola, per gli studenti, per gli insegnanti e per gli educatori del territorio. Nel costante monitoraggio di rete del progetto sono stati individuati diversi punti di forza, che si possono così riassumere:

- partecipazione ampia degli studenti dei due plessi (INCLUSIONE)
- efficacia nell'intercettazione e nella gestione di situazioni a rischio (PREVENZIONE)
- efficacia dei percorsi svolti nelle classi (MIGLIORAMENTO COMPETENZE TRASVERSALI)
- attenzione alle difficoltà (in primo luogo logistiche) delle famiglie nel contesto di scuola blended (SOSTEGNO)
- capacità di adattamento a eventi e richieste esterne (FLESSIBILITÀ)
- apertura di scuola e insegnanti verso il territorio e professionalità differenti all'interno della proposta didattica (ESTERNALITÀ POSITIVE)

Nel metodo scelto per condurre il processo si sono incrociate le forze e le fatiche del progetto.

Il lavoro di rete, svolto con reale intenzione, ha richiesto tempo, ascolto, apertura ma ha portato un valore che è certamente maggiore di quello della somma delle parti. Il lavoro svolto all'interno di un'equipe multidisciplinare e l'ottica di co-programmazione hanno permesso di unire differenti metodologie, diversi punti di vista, diversi approcci all'interno di un quadro comune di obiettivi condivisi.

Inoltre, dal 2016, la rete si è fatta carico anche del reperimento delle risorse necessarie alla realizzazione delle diverse edizioni di progetto, in totale 6 contando quella in atto, attraverso la partecipazione a diversi bandi.

Nell'anno scolastico 2021/22 è iniziata una nuova progettazione, sulla base di quanto osservato e dell'esperienza maturata, che ha coinvolto anche nuovi partner nella rete di progetto.

**VICINI ALLE FAMIGLIE IN LOCKDOWN:
la quotidianità dell'incontro come contrasto alla povertà educativa**
(a cura di Francesca Pontara)

Premessa

Nel periodo dell'emergenza da Covid-19 la tutela del diritto alla salute ha di fatto sospeso in maniera repentina molti altri diritti e tutti i cittadini si sono ritrovati ad affrontare un lungo periodo di chiusura. I bambini e i ragazzi hanno subito l'interruzione di tutte le attività in presenza e di tutti i contatti esterni ai conviventi

Questa situazione ha colpito tutti, indistintamente, ma chi già viveva situazioni di esclusione, marginalità e fragilità si è trovato in condizioni davvero critiche. Tanti genitori si sono trovati nelle condizioni di non poter offrire ai propri figli gli strumenti per la didattica a distanza, adeguato aiuto e sostegno in famiglia, confronti sociali costruttivi idonei all'espressione del sé e alla costruzione identitaria. Tanti bambini e ragazzi si sono ritrovati confinati entro le mura domestiche, in situazioni talvolta faticose.

Tale contesto è stato lo sfondo del lockdown di molti dei bambini e dei ragazzi abitualmente seguiti dai servizi della cooperativa Arianna, minori che già prima della pandemia erano generalmente esclusi dalle offerte del territorio, cui accedevano e accedono difficilmente in modo spontaneo. Si tratta di bambini e ragazzi la cui povertà educativa, cioè l'impossibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni si lega alle difficoltà di movimento sul territorio dei loro genitori, che spesso non padroneggiano l'uso dell'italiano, non conoscono le offerte e i servizi e vivono situazioni di difficoltà economica.

Descrizione del progetto

La Cooperativa Arianna ha scelto di operare, fin dalla propria nascita, per favorire l'inserimento dei ragazzi nel territorio e nel gruppo dei pari promuovendo opportunità e condizioni positive di accoglienza, crescita e sperimentazione, sostenendo il protagonismo e la partecipazione giovanile e impegnandosi per rendere accessibili possibilità e divertimenti a ragazzi, che altrimenti ne sarebbero esclusi. A fare da trama di sottofondo degli interventi è un intenso lavoro con le famiglie e con la rete dei servizi che si traduce in collaborazioni con le varie agenzie educative e assistenziali, con le amministrazioni comunali e naturalmente con i cittadini.

Consapevoli delle fatiche delle famiglie intercettate dai propri servizi e del potenziale di ulteriore fatica che l'interruzione di tutte le attività in presenza avrebbe avuto sui bambini e sui ragazzi regolarmente incontrati nei centri e nei luoghi dell'informalità, le equipe educative di Casetta, Giocalaboratorio e Giocastudiamo Solteri Magnete, ma anche dell'equipe di strada del progetto "I Panchinari e..." all'indomani delle prime chiusure hanno immediatamente ristrutturato il proprio operato per riuscire a garantire la quotidianità degli incontri anche da remoto.

Ogni giorno educatrici ed educatori sono entrati nelle case dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze che in condizioni normali avrebbero incontrato quotidianamente al centro. Hanno quindi mantenuto vivo l'incontro, il contatto, il dialogo con loro e le loro famiglie. Ci si è collegati in tutti i modi, sfruttando tutto ciò che la tecnologia metteva a disposizione, talvolta arrabattandosi, trovando i migliori incastri di tempo e disponibilità delle famiglie e di educatrici ed educatori. I calendari sono stati fitti e gli incontri spesso faticosi tra linee che saltavano e fratelli che intervenivano nella conversazione, tra disegni di tecnologia da fare al telefono e spiegazioni sul come attivare un account Skype, una mail, il classroom. Ore di collegamento individuale e di gruppo per mantenere la continuità scolastica ma anche per vivacizzare e movimentare le giornate casalinghe con giochi e chiacchierate, spesso organizzate anche in piccoli gruppi di incontro. Ci sono state parole, silenzi, risate con bambini e ragazzi, ma anche dialoghi con i genitori, momenti di ascolto e altri di sostegno e aiuto. Tutto ciò ha tenuto molti bambini e ragazzi agganciati a una routine fatta di scuola, impegno,

gioco e relazione contenendone la deriva, il loro allontanamento dal gruppo classe e la perdita di conoscenze e competenze utili e necessarie alla vita e da ultimo contrastando possibili fenomeni di dispersione scolastica.

Riflessioni sull'esperienza

Il lockdown ha fatto incontrare e toccare con mano situazioni di fatica e fragilità che già si intuivano o conoscevano, ma che sono balzate prepotentemente agli occhi evidenziando dimensioni di debolezza, non solo economica, ma anche sociale, relazionale, abitativa, per citarne solo alcune. Si è entrati in case sovraffollate dove bambini e ragazzi non hanno spazi riservati per lo studio, si sono incontrati genitori che non hanno a disposizione risorse – tempo e competenze - per aiutare i propri figli, ci si è scontrati con la mancanza di dispositivi tecnologici, di rete e di giga necessari a permettere la didattica a distanza e la relazione con l'esterno.

L'impresa è stata ardua e faticosa, ma condivisa con altri che hanno aiutato nel superare alcuni ostacoli. **Il lockdown ha permesso infatti di raccogliere i frutti di quel lavoro di rete meticolosamente costruito e curato sul territorio nella certezza che "insieme si può", nella consapevolezza che il dialogo e il riconoscimento reciproco sono ingredienti fondamentali nella realizzazione di progetti di vita a tutto tondo dove i protagonisti sono i bambini e i ragazzi sostenuti e accompagnati da famiglia, scuola e territorio.** Molti degli incontri realizzati durante il lockdown hanno infatti potuto contare – e per fortuna è stato così - sul necessario contributo e sostegno della scuola, nonché sulla collaborazione dei genitori all'interno di una fondamentale dimensione di fiducia e collaborazione.

Molto è stato fatto, ma gli effetti del lockdown sono lampanti e le fragilità di chi era già debole in molti casi sono aumentate, la forbice delle disuguaglianze si è allargata e la crescita della povertà educativa dei ragazzi, unitamente alle difficili condizioni del mercato del lavoro, rischia di portare a un ulteriore drammatico aumento dei giovani che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi formativi, di aggravare cioè la condizione di chi già si trova ai margini.

Oggi più di ieri è allora necessario non abbassare la guardia rafforzando e incentivando il lavoro di rete, la collaborazione tra agenzie educative e il reciproco riconoscimento come nodi imprescindibili di una stessa rete, il patto con le famiglie nella valorizzazione dei rispettivi ruoli e delle varie competenze all'interno di un quadro condiviso: l'educazione è responsabilità distribuita e condivisa. E' parimenti necessario sostenere e rafforzare i servizi del terzo Settore garantendone e sostenendone un funzionamento deciso e continuativo per ridurre i costi di lungo periodo dell'attuale crisi, per accogliere sempre e prontamente nuove emergenze e fatiche, per includere e non penalizzare ulteriormente le giovani generazioni, per contenere le disuguaglianze sociali e per contribuire alla costruzione di una società davvero equa e accessibile a tutti.

2.3 Le idee forti

Su queste esperienze i due referenti scientifici hanno operato una prima analisi, alla **ricerca di elementi costanti significativi sul piano pedagogico e metodologico**.

Accanto a questa serie di letture interpretative e di riflessioni connesse alle suddette esperienze realizzate nei territori, il gruppo di pensiero ha anche preso in esame il Protocollo *Città-scuola*, la Ricerca *Ri-emergere* e altri documenti, tutti contributi che qui non analizziamo in dettaglio ma che anch'essi hanno evidenziato l'importanza delle idee e dei concetti sui quali si è concentrata la nostra condivisione.

Le costanti evidenziate sono state definite **idee forti**, sostantivi in vario modo assunti come fondamentali elementi teorico-pratici – significativi anche in prospettiva interdisciplinare – dalla pedagogia (intesa come riflessione approfondita sull'educazione, capace di far tesoro degli apporti provenienti da varie scienze umane).

Ognuna di queste parole “pedagogiche” include lo sguardo sulla realtà (sui bisogni-sfida che emergono dalla concretezza della realtà), lo sguardo alla finalità implicita e quello che più direttamente riguarda l'indicazione metodologica. Si tratta di idee forti – la cui importanza ci obbliga a considerarle più volte all'interno di questa relazione - che naturalmente possono integrarsi tra loro e che dovrebbero essere insieme coinvolte in una progettualità di ampio respiro.

Il primo sostantivo-chiave, ritrovato frequentemente all'interno dei progetti, è stato **dialogo**, un concetto che in realtà raccoglie in sé una famiglia di parole, di verbi e azioni connesse, come comunicare, narrare i vissuti, partecipare, coinvolgere, chiacchierare (verbi che evidentemente alludono a differenti livelli di intensità dialogica).

La seconda parola molto presente è **comunità**. I verbi connessi a questo sostantivo sono: promuovere il territorio, promuovere sinergie, co-progettare, valorizzare.

Altra parola molto presente è stata **fragilità**.

Connessa alla fragilità vi è l'idea-forte di **inclusione** e, quindi, la richiesta di supportare e promuovere resilienza.

Altra famiglia di concetti abbastanza presente è quella che appartiene all'area semantica di **disagio**, che evidenzia lo scollamento tra il mondo interiore ed il mondo esteriore.

Sono tutti concetti che si associano alla “dimensione endogena”, intima, che chiama perciò in causa la grande sfida della frammentazione dell'io e dell'unità interiore (le scelte valoriali che riguardano il mondo relazionale interiore unitario e armonico); ma si associano anche alla “dimensione esogena”, alle molteplici, problematiche e spesso negative influenze esterne, contestuali, provenienti da quel mondo esteriore che non sempre contribuisce – come dovrebbe – alla costruzione positiva dell'identità personale.

Ansia, responsabilità, bisogno di socialità, formazione, salute sono altri concetti spesso ripetuti nei progetti analizzati, tutti comunque facilmente collegabili al sistema di idee-forti evidenziate.

Senza pensare di effettuarlo in termini esaustivi questo Report ha approfondito queste idee-forti in specifici “*inserti*” (vedi pag. 30), una metariflessione pedagogica, suscettibile di ulteriori arricchimenti e di corrispondenti indicazioni bibliografiche.

Le esperienze raccolte dalle realtà del Distretto sono state analizzate anche dal punto di vista del metodo, alla ricerca di “puntelli” significativi relativi alle modalità di progettazione/attuazione delle iniziative e dei progetti, verificandone la congruenza con un approccio di tipo comunitario. In particolare, è emerso come spesso le iniziative si valgano di figure intermedie – con una competenza professionale specifica per contenuti o metodi

– che si fanno carico della progettazione condivisa, del coinvolgimento dei soggetti fruitori/protagonisti delle iniziative, del raggiungimento degli esiti attesi.

In diverse esperienze non si tratta di un unico soggetto ma di un insieme di persone che si uniscono in vista di una finalità condivisa e che a loro volta cercano il coinvolgimento attivo delle diverse figure adulte di riferimento per bambini e ragazzi: educatori – scolastici e non, funzionari pubblici deputati, genitori e ogni altro adulto, nella consapevolezza che la comunità educante deve ricomprendere in sé il contributo di ogni persona della comunità come collaboratore al bene comune-educazione.

Come conseguenza, si evidenzia in molti casi la *costruzione di reti* fra soggetti diversi, fra scuole ma anche tra scuole e famiglie, e con i soggetti del territorio e l'ente pubblico. Il lavoro in rete diventa così un elemento strategico di progettazione e attuazione, in una logica di rinforzo dell'alleanza.

Un'attenzione importante emerge nella necessità di trovare *prassi positive di comunicazione* tra i soggetti coinvolti.

Se l'idea della collaborazione del mondo adulto è piuttosto diffusa e ormai consolidata nel riferimento paradigmatico delle politiche educative e sociali del territorio, meno usuale diviene il protagonismo dei bambini e ragazzi intesi non soltanto come destinatari degli interventi e delle iniziative ma come reali protagonisti.

Alcune esperienze sono già in atto e il Comune di Trento stesso ha ricevuto attestazione UNICEF di Città amica dei bambini e degli adolescenti; è per questo che, tra gli elementi emersi, è importante sottolineare lo *scambio di buone prassi*.

In questo senso diventa significativa, anzi necessaria, anche la *formazione* degli insegnanti, dei genitori così come degli altri adulti in vario modo coinvolti nella realtà comunitaria.

2.4 Il processo condiviso di pensiero e riflessione

Le parole chiave ritrovate nelle esperienze, confrontate con gli spunti emersi dai documenti, sono state sottoposte al gruppo di ricerca per scremare le priorità e arricchire la riflessione.

Il processo di condivisione – che si è svolto in alcuni incontri di 2 ore ciascuno – è stato un elemento di valore della ricerca di per sé, perché ha creato uno spazio di riflessione condivisa in cui poter costruire significati attorno agli elementi chiave, integrando la voce dell'istituzione pubblica, con quella della scuola, con il Terzo settore e la componente genitoriale.

Ovviamente ciò non è esente da difficoltà e gli esiti sono certamente parziali e contingenti ma l'esperienza di dialogo condiviso, arricchito dalla singolarità dei vissuti personali e associativi, ha fatto emergere un sostanziale accordo sia sulla lettura/interpretazione dei bisogni educativi presenti nei nostri contesti, sia sugli obiettivi fondamentali e ritenuti prioritari nella progettualità da elaborare, sia nella metodologia da seguire nel complesso percorso di ricerca-azione.

Nel dialogo si sono presi in considerazione gli elementi estrapolati dalle esperienze raccolte dai soggetti aderenti al Distretto, si è cercato di integrare le dimensioni di metodo con le dimensioni di contenuto (sostantivi e verbi inerenti), interrogandosi sulle modalità con cui, nell'orizzonte dell'alleanza educativa, è possibile mettere in pratica le idee forti raccolte.

Si è ritenuto utile dare una strutturazione al percorso riflessivo che, anche attraverso una schematizzazione, potesse permettere di comprendere e organizzare meglio il percorso di ricerca e poi di ricerca-azione.

In sintesi, sono stati distinti 3 elementi:

- LA VISIONE: idee di fondo che emergono come trasversali rispetto a tutti gli elementi presi in considerazione, significativi nelle riflessioni portate nel gruppo, coerenti con le teorie pedagogiche da cui attingiamo, e con le prospettive valoriali che esse sottendono, rilevanti rispetto alle dimensioni di metodo approfondite.

- LE SFIDE: sfide concrete che emergono dall’analisi delle esperienze ma anche dalla lettura della situazione attuale (già estrapolate in termini di sostantivi e verbi), poiché è utile chiedersi quali sono gli esiti attesi e come coglierli.
- L’ESITO AUSPICATO: la sollecitazione alla “formazione di comunità” come esito potenziale su cui il percorso di ricerca potrebbe aprirsi, perché emerso come elemento chiave di molteplici suggestioni sia ricavate dalla pratica sia coerenti con lo sfondo pedagogico. La formazione, che inizialmente era compresa nelle sfide, diventa un elemento a sé stante, comunque interconnesso con il binomio ricerca-azione, sul quale si configura l’opportunità di riflettere anche in vista di una proficua “disseminazione” dei frutti del lavoro di ricerca.

Il gruppo si è soffermato a più riprese sulle molteplici tematiche sottese a tali direzioni di approfondimento, arrivando via via a enucleare varie idee-forti e a delineare l’architettura portante di una progettualità pedagogica condivisa. In particolare, il gruppo ha scelto di soffermarsi sulla prima parte, la visione, con attenzione specifica anche alle dimensioni metodologiche.

L’esito di questa serie di approfondimenti è la tabella seguente, che riporta nelle colonne a ciò dedicate, utilizzando una terminologia che abbiamo condiviso, i *sostantivi* (ovvero le idee forti), i *verbi* (ossia le azioni importanti), i *modi* (elementi ricavati dalle esperienze e dalle riflessioni condivise), le *domande guida* (elementi di problematizzazione e di metodo su cui riflettere per trovare orientamenti condivisi). Nella parte dedicata a *ulteriori contributi*, restano soltanto indicati alcuni elementi di dialogo e di possibile approfondimento che sono emersi durante la nostra condivisione e che in vario modo configurano questioni aperte.

SOSTANTIVI idee forti	VERBI azioni importanti	MODI	DOMANDE GUIDA	ULTERIORI CONTRIBUTI
DIALOGO Relazione Ascolto Dimensione intergenerazionale	Comunicare efficacemente. Narrare i vissuti. Partecipare. Coinvolgere. “Chiacchierare”	Collaborazione fra gli adulti di riferimento: figure professionali, genitori. Riconoscimento reciproco	Ci sono altri adulti da coinvolgere? I bambini/ragazzi sono coinvolti e/o partecipano?	Importanza di creare un collegamento fra i percorsi in atto (ad es. Trento Città amica, Unicef: ascolto, scala di Hart) Coinvolgimento non equivale a partecipazione
COMUNITÀ	Promuovere il territorio come comunità educante. Creare sinergie tra scuole, famiglie e attori sociali, culturali ed economici	Interrogarsi su che cosa significa ALLEANZA SCUOLA-FAMIGLIA - TERRITORIO Dalle parole ai fatti (formalità versus concretezza) Dal livello di rete al livello delle azioni	Rappresentanza e/ o rappresentatività? Scuola: chi sono le persone coinvolte o coinvolgibili? Famiglie: come “tenerle dentro”? Territorio: come aprire ad altri soggetti (non solo Terzo Settore)?	Vicinanza/prossimità. Interventi “a bassa soglia”: partecipazione/collaborazione e (es. Giornate Educare). Favorire l’accessibilità ex-ante. Attenzione al “grado di investimento” delle persone. Metodo del procedere per passaggi (ad es. partendo dai rappresentanti)
	Co-progettare Valorizzare territori “periferici” (in termini sia geografici sia simbolici)	Co-progettare, inteso come processo collaborativo e partecipativo dal basso Riconoscere le specificità e peculiarità dei soggetti come ricchezza	Chi sono i destinatari delle azioni? Quali le azioni? Come sono costruiti i progetti?	Adottare una prospettiva <i>relazionale-sistemica</i> : ciascuno è parte della sfida di comunità. Processo alla pari. Partire da un <i>paradigma di comunità</i> .

	Curare il lavoro di rete	Assicurare una buona comunicazione fra i soggetti Ampliare le collaborazioni	Chi presidia i processi?	Da progetti ad azioni di sistema
--	--------------------------	---	--------------------------	----------------------------------

La conclusione di questo importante segmento della riflessione condivisa è stata la necessità di collocarsi entro un *paradigma fortemente condiviso*, chiaramente rappresentativo dell'area semantica pedagogica assunta come imprescindibile riferimento, che perciò dovrà essere utilizzato per tutto il corso della ricerca-azione e informare le iniziative del Distretto: il "*paradigma di comunità*".

2.5 Metariflessione pedagogica sulle idee forti

In questa parte vengono illustrati degli *inserti* la cui funzione è quella di evidenziare alcuni delle idee forti, delle parole ricorrenti e delle sfide educative che il gruppo di pensiero ha più volte sottoposto alla riflessione condivisa.

Il primo, anche in ordine di importanza per la ricerca in esame, è l'inserto dedicato a esplicitare più compiutamente il significato del *paradigma pedagogico di comunità* (assunto come fondamentale).

Gli altri sono dedicati a un'introduzione ad alcune delle *idee-chiave* sulle quali si è svolta la riflessione condivisa.

Si tratta di "parole" che sempre alludono a una prassi, a una processualità, a una necessaria promozione: implicano perciò, sempre, formazione-educazione. Costituiscono un importante vocabolario teorico-prattico, un vocabolario esperienziale di comunità, del quale dovremmo diventare sempre più competenti: un vocabolario "pedagogico", fatto perciò di parole che trasformano, che generano cambiamento o, meglio, che *promuovono miglioramento*.

Siffatta competenza teorico-pratica implica sempre il pensiero critico, perché questo vocabolario non è esente da trappole, cioè dalla possibilità di essere contraddetto dall'uso distorto-impallidito-tradito delle parole stesse, spesso svilite perché ridotte a verbalismo sterile, o abusate all'interno di una comunicazione ancora basata su indebite asimmetrie di potere.

1. Paradigma pedagogico di comunità

È necessario condividere il concetto di *comunità* al quale ci riferiamo, distinguendolo da alcune accezioni non pertinenti.

Non si tratta della comunità chiusa – un'istituzione murata – un'esperienza educativo-assistenziale a sé stante – una realtà confinata e omogenea.

Oggi, parlando di comunità dal nostro punto di vista, intendiamo certamente una realtà riconoscibile, localizzata in un contesto territoriale specifico, potremmo dire "a km 0", tuttavia la comunità odierna non è più una realtà omogenea, monoculturale, l'unione dei simili, ma è interculturale, caratterizzata dalla compresenza delle diversità (e dalle molteplici incursioni connesse a quanto apportato dalla comunicazione virtuale, che si configurano come significativi apporti esterni, sempre più attivi e influenti).

La comunità che intendiamo è (e dovrebbe essere) la *convivialità dinamica, creativa, partecipativa, delle differenze* che, situata in uno specifico contesto territoriale dai confini flessibili, permeabili, non cristallizzati, si basa sulla *relazionalità* aperta tra le molteplici soggettività (personali, istituzionali...) e, nel contempo, sulla *progettualità* condivisa (chiaramente esplicitata ma anche indirettamente partecipata), nel nostro caso una progettualità pedagogica che può allargarsi, includere altre aree, altri contesti sociali-scolastici.

Questa concezione di *comunità* è strettamente coerente e connessa con quella di *persona*, intesa come relazionale, aperta, dialogica, interculturale, cittadino del locale e del mondo (diversamente dall'idea di

individuo a sé stante, autosufficiente, egocentrato): *persona-relazione* e *persona-progetto* (la progettualità riguarda l'incontro con i valori, l'apertura a quelle dimensioni che ci chiedono di gettarci oltre, di oltrepassarci). È chiaro che questa visione di *persona-comunità* (dimensioni che, ribadiamo, si richiamano reciprocamente e che sono intimamente costituite da relazionalità-progettualità) non è mai acquisita definitivamente nella nostra realtà: è sempre una prospettiva in divenire e che possiamo includere nell'orizzonte dell'*utopia* (dove per utopia non intendiamo un mero sogno, o un'illusione immaginativa, ma "l'isola che ancora non c'è ma che potrebbe e dovrebbe esserci"... un'isola che in parte possiamo raggiungere e abitare). In questo senso, l'educazione – con tutte le sue pratiche – è la via, il metodo, per avvicinarci alla realtà *persona-comunità*, e questa metodologia pedagogica deve perciò essere coerente con la finalità.

Come fare a costruire la relazione *persona-comunità*?

Fondamentale è operare sinergicamente: promuovere la persona e la comunità (insistendo, in entrambe le dimensioni sulla relazionalità e sulla progettualità).

Entrano naturalmente in gioco le pratiche educative che riguardano ciascuna persona, in tutte le età della vita (empowerment personale).

Promuovere il contesto comunitario (empowerment comunitario), quello che possiamo definire "organismo sociale vivente", reti territoriali solide e diffuse, alleanze pedagogiche, programmare e attuare progetti integrati, eventi coerenti, facilitare la collaborazione, la partecipazione creativa, la messa in comune di risorse: sono tutte strategie innovative-trasformative urgenti per chi opera, a vari livelli, negli ambiti formali e non formali dell'educazione.

Operare per "tutti", non esclusivamente per settori specifici. Certamente molti programmi hanno delle specificità, agiscono in rapporto ad ambiti limitati (ad es. per adolescenti o per anziani; per realtà sportive; per specifiche associazioni...) **ma è necessario puntare il più spesso possibile a stabilire una prospettiva olistica, che metta in rete intorno a un "logos", ad obiettivi condivisi.**

Educere-educare: sviluppare le *energie interne*, ma anche portare *contributi esterni* (come indicato dall'etimologia dei due verbi latini; "tirare fuori" e "alimentare").

Le esperienze locali devono essere attivate, le persone devono essere protagoniste attive, per superare la diffusa passività spesso provocata da servizi/iniziativa meramente assistenziali, che tolgono protagonismo, abitano a una relazionalità top-down, favoriscono e generalizzano l'incompetenza appresa.

Persona e comunità, in questa prospettiva, sono sempre aperte all'altro da sé.

Al riguardo, si possono utilizzare contributi teorici particolarmente importanti, ad esempio:

- Emmanuel Mounier: la comunità è "*persona di persone*".
- Martin Buber: la persona è dialogo *Io-Tu*; ogni comunità è dialogo *Io-Tu* con altre comunità, per costruire la "*communitas communitatum*", la "*comunità delle comunità*".

Dimensioni fondamentali, all'interno di questa logica, sono il tema della collaborazione, del coinvolgimento di altri soggetti, dell'ascolto dei destinatari, dell'indeterminatezza e della parità, della valorizzazione dei territori, della valutazione dei progetti e della dimensione di insieme.

La comunità, vista in questa prospettiva, è perciò un *organismo dinamico* le cui infinite connessioni e interazioni tra le parti si manifestano in un tutto relazionale creativo e sempre incompiuto, più che a un contratto sociale statico in cui è la mancanza di fiducia a giustificare la comunità.

La comunità pensata come *terzo* tra me e te, come "un ulteriore" tra noi: non è la somma dei suoi membri, ma un insieme intricato e connesso di motivazione che si contaminano tra loro, di valori, di fini, di azioni che appartengono in modo dinamico e cambiante a una dimensione ampia e chiamata sempre a sconfinarsi e ad

andare in profondità. Essa, pertanto, si sottrae all'idea di un noi statico e impositivo, in cui spesso si fossilizzano le architetture comunitarie, le quali possono/devono perciò essere aperte e disponibili al cambiamento, evitando cristallizzazioni conservatrici.

In questa prospettiva, il lavoro pedagogico "di comunità" implica anche una rilettura critica del proprio patrimonio culturale, della propria storia, delle proprie abitudini.

Naturalmente, con la possibile decisione di *mantenere valorizzando* (risorse positive) oppure di *eliminare-togliere* ciò che è meno degno.

Il tutto attraverso una creativa-innovativa processualità pedagogica.

Nel lavoro pedagogico di comunità va sottolineata l'importanza dell'idea di "promozione".

Operare pedagogicamente, infatti, non implica soltanto favorire lo *sviluppo* di qualcosa che già esiste nella comunità e neppure dare soltanto un'*organizzazione* efficiente a risorse e servizi già in atto.

L'idea di promozione è più densa e profonda: implica costante movimento, cambiamento verso il "meglio"; accanto alla indiscutibile necessità di favorire la maturazione di certe dinamiche presenti, vengono qui chiamate in causa le dimensioni del potenziamento, dell'arricchimento, della resilienza dell'acquisizione ulteriore, che sono aspetti rilevanti dell'operatività pedagogica, e che richiedono - come in ogni seria relazione educativa, la presenza di una a-simmetria nell'intervento rivolto alla comunità stessa: a-simmetria in rapporto ad un dover essere, ad un orizzonte etico, ad un "logos" al quale, per molti versi, deve essere assegnata e riconosciuta una funzione di autorità: la positiva, educativa "autorità orientante", costituita dal mondo dei "valori comuni", rispetto al quale è necessario pervenire ad un accordo condiviso. Al riguardo, noi alludiamo evidentemente alla "leadership pedagogica" degli educatori.

Cosa può significare e implicare, allora, promuovere la comunità?

L'autentica emancipazione di una comunità, in prospettiva pedagogica, dovrebbe attuarsi secondo due direttive fondamentali: quella della qualità delle relazioni interpersonali, che ne costituiscono il tessuto connettivo, e quella della comune tensione ad un centro vitale assiologico, a quello che abbiamo definito 'logos' della comunità stessa. Ritornano così in evidenza i principi della "filosofia di comunità" di Martin Buber, che molti studiosi del settore citano per dare un solido fondamento al lavoro di comunità. Pensiamo, ad esempio, al fatto che il senso di comunità, "*valore centrale che può fornire una chiara direzione agli operatori di comunità*", è *vincolato all'universale bisogno "di una rete di relazioni mutualmente supportive ed immediatamente disponibili e, nel contempo, di comune riconoscimento e di appartenenza ad un insieme di valori che legano vari soggetti"* (Martini, Sequi, 1995, pp. 77-79).

Il sentimento di comunità, in ultima analisi, si basa sulla forza di relazioni interpersonali e interculturali che garantiscono reciproco sostegno e su una connessione emotiva condivisa che si riferisce all'impegno comune in ordine a valori condivisi.

Un'autentica promozione della comunità interculturale può realizzarsi attraverso una coerente prassi pedagogica da sviluppare sia in rapporto alla qualità delle relazioni umane sia rispetto all'orizzonte di valori, già presenti o da sollecitare.

Il compito è certamente complesso, al punto che potrebbe apparire di impossibile applicazione.

Noi crediamo che, anche rispetto a progetti così impegnativi e idealmente elevati, siano necessari i valori pedagogici dell'umiltà e della gradualità; in tal senso riteniamo metodologicamente opportuno, secondo un approccio "a piccoli passi", proporre l'operatività educativa nei "piccoli mondi" da potenziare in senso interculturale (con riferimenti agli studi, in ambito sociologico, di Achille Ardigò e di Tommaso Sorgi; cit. in Milan 2001).

2. Dialogo e pratiche dialogiche

Si comprende immediatamente che l'idea-forse *dialogo*, anche per l'etimologia che richiama il fatto che la "parola intercorre tra", si riferisce alla relazionalità interpersonale (io-tu): la grande pedagogia ha sottolineato

l'enorme importanza di questa relazionalità ravvicinata, basti pensare al dialogo genitore-figlio, maestro-alunno, insegnante-studente, educatore-educando in genere.

Un dialogo che, evidentemente, si esplica con molteplici modalità (anche in relazione alla naturale asimmetria del rapporto educativo, connessa alla diversità dei ruoli, che non significa assolutamente disparità di dignità, di importanza), fondandosi comunque sull'autentica reciprocità, sul rispetto, sull'attenzione massima all'altro, al prossimo. Potremmo dire che il dialogo autentico si fonda sull'amore autentico.

Il dialogo chiama perciò in causa quella personale responsabilità e quell'intelligenza relazionale che non nascono dal nulla ma si fondano su un humus pedagogico preparato e coerente.

È tuttavia evidente che la dialogicità "a tu per tu" non si limita al micro-palcoscenico delle relazioni interpersonali o delle reti primarie ristrette, ma implica una coerente apertura e applicazione in ambiti sempre più vasti. L'io-tu, infatti, è un *modello di apertura dialogica* che va attuato – in un ampliamento progressivo a cerchi concentrici – in modo non dissimile da quanto Urie Bronfenbrenner (1976) ha teorizzato con il suo *modello ecologico (Ecological systems theory)*: dal *microsistema* delle relazioni ravvicinate (direttamente sperimentabili nei contesti della normale quotidianità, ad esempio in famiglia, nella rete parentale e del vicinato, nella scuola), al *mesosistema* (che si riferisce alle molteplici interconnessioni tra i microsistemi che le persone attraversano nel loro già complesso spazio di movimento personale-professionale, ad esempio tra famiglia e scuola), all'*esosistema* (che, a partire dal contesto di vita del soggetto si amplia a interconnessioni con contesti socioculturali a lui esterni, riguarda ad esempio ciò che un bambino percepisce dall'ambito di lavoro dei suoi genitori), al *macrosistema* (che arriva a includere le relazioni istituzionali, internazionali e interculturali, aperte alla prospettiva della globalità planetaria), al *cronosistema* (che tiene conto delle molteplici influenze, spesso impercettibili, che i cambiamenti epocali provocano nella vita delle persone e delle comunità).

Ai nostri giorni la persona umana, attore nello scenario esistenziale, sociale, culturale, vede allargarsi i confini del suo protagonismo, che assume – alludendo a un'efficace metafora – le dimensioni del *global theatre*, del *teatro globale*: è perciò chiamata a liberarsi dalle catene della platea ristretta, a spaziare nelle dimensioni del villaggio-mondo, del palcoscenico planetario ormai sconfinato anche per merito delle tecnologie della comunicazione che consentono di oltrepassare limiti spaziali e temporali finora ritenuti invalicabili. Questo non significa, tuttavia, attenuare l'attenzione radicale alla relazionalità *micro*, interpersonale, faccia-a-faccia, che implica attitudine alla prossimità, concreta convivialità delle differenze nel terreno della stretta quotidianità: si tratta di una *rooted global perspective*, che osiamo definire *glocale*, radicata perciò nel *micro-locale* ma aperta alle dimensioni *macro-globali*, a quel teatro a cielo aperto che spinge oltre i confini e apre alla *Global Citizenship Education* (Educazione alla Cittadinanza Globale), con coerenti "esperienze sul campo" realmente capaci di imporsi come *best practices* pedagogiche che aiutano a dialogare a dimensione-mondo.

L'autentico riferimento teorico resta proprio quell'antropologia dialogale-comunitaria *io-tu a*, che corrisponde a una ben definita visione della persona umana (vista come relazionalità solidale e fraterna) e della "comunità" (pure intesa come "organismo sociale solidale e fraterno").

In questa prospettiva risultano importanti le cosiddette *pratiche dialogiche*.

Si tratta di una serie di strategie di lavoro sociale, culturale e pedagogico sviluppatasi da circa trent'anni in Finlandia e che si propongono esplicitamente come applicazioni a livello comunitario delle teorie di Martin Buber (che abbiamo più volte citato) e di Michail Bachtin.

L'intento fondamentale è quello di accogliere e affrontare le numerose forme di *vulnerabilità-fragilità-disagio* presenti nei territori, di scoprire le risorse personali e comunitarie presenti ma quasi sempre inutilizzate e di mettere in atto esperienze formative dialogiche e partecipative capaci di riattivare generatività personale, culturale, politica.

I due studiosi di riferimento, Tom Erik Arnkil e Jaakko Seikkula, sostengono che "*la dialogicità non è un metodo né un insieme di tecniche ma è un atteggiamento, un modo di vedere, che si basa sul riconoscere e sul rispettare l'alterità dell'Altro e sull'andarle incontro*" (Arnkil, Seikkula, 2013, p. 14).

Questo li porta a criticare le diffuse forme di determinismo sociale e formativo, spesso legate all'eccessiva specializzazione e all'uso sconsiderato di prestazioni tecniche. Anche tra gli esperti del welfare serpeggia la tentazione dell'abuso tecnocratico. L' *approccio dialogico* fa invece leva sul principio di reciprocità, sulla costruzione di occasioni partecipative e collaborative, sulla *responsività* (la prontezza nel dare risposte adeguate), sull'atteggiamento di *fiducia* che si instaura all'interno di vere alleanze a rete.

L'obiettivo diventa quello di "promuovere la dialogicità nelle professioni che lavorano con le persone [...] e di tenere vive e diffondere tali pratiche, in modo che non restino isolate, ma siano sostenute da una solida cultura dialogica (Arnkil, Seikkula, 2013, p. 15).

"Il cuore di tutto è il rispetto dell'alterità", affermano (pag. 44), citando esplicitamente richiami teorici ai quali pure il nostro "gruppo di pensiero" si è riferito.

Apporti come questi ci appaiono davvero credibili, perché insieme alla massima importanza attribuita all'agire formativo ad ampio raggio attraverso pratiche partecipativo-dialogiche c'è la massima importanza assegnata proprio alla dimensione relazionale della persona umana, vista sempre come prossimo cui relazionarsi nella forma del rispetto, della reciprocità, dell'amore fraterno, base imprescindibile della "comunità educante" e, in ultima analisi, dell'autentica cittadinanza planetaria.

3. Disagio-fragilità

La nostra riflessione con il gruppo di pensiero e molteplici sottolineature offerte dalle esperienze realizzate nel territorio hanno più volte evidenziato la sfida pedagogica rappresentata dai due termini, strettamente connessi e per molti versi sinonimi, ai quali si accenna in questo inserto.

Quando parliamo di *disagio* in un'ottica pedagogica ci riferiamo alla condizione di forte difficoltà esistenziale avvertita da una persona: un disagio che in certe fasi della vita – cruciali, come ad esempio l'adolescenza – può essere *naturale* e che di norma viene superato, ma che in taluni casi diventa *accentuato*, si cristallizza, fino ad assumere forme anche patologiche che si esplicano in comportamenti fortemente inadeguati. In questi casi, il disagio comporta difficoltà vissute anche – di conseguenza - dalle persone che fanno parte del contesto di vita della persona stessa, tuttavia è evidente che questo disagio è vissuto come tale soprattutto dalla persona che lo avverte in sé.

Fondamentalmente, il disagio accentuato è la manifestazione di uno squilibrio identitario che certamente risente delle molteplici difficoltà provocate dal contesto esterno (*disagio esogeno*; disagio sociogenetico), che perciò è necessario ridurre/eliminare operando sul contesto stesso. È infatti evidente che esistono disfunzioni socio-culturali-politiche che, oltre ad esprimersi a livello "macro", patologizzando l'intero contesto, rendono molto ardua e in alcuni casi ugualmente patologica la condizione dei singoli.

Bisogna perciò agire con tutti i mezzi per alleanze a 360°, che contribuiscano a risanare la condizione dell'organismo sociale complesso. Ma in tanti casi si manifesta soprattutto un *disagio endogeno*, che si radica nelle profondità del soggetto, favorito proprio da una frantumazione identitaria, cioè da una squilibrata *relazionalità io-tu-mondo*, che – va ribadito – risente delle condizioni sfavorevoli esterne, esogene.

Il lavoro educativo, per la sua specifica e primaria funzione, ha il compito di intervenire proprio su questo squilibrio del soggetto: uno *squilibrio del protagonismo* che si esplica in una distorta relazionalità.

Le manifestazioni "esterne" di questo "squilibrio relazionale" sono molteplici, in comportamenti inadeguati, ma è importante comprendere le radici intime del disagio.

A questo punto occorre chiedersi: in che modo il *protagonismo dell'io* può configurarsi come fonte di disagio, e perfino patologico, nella relazione con gli altri?

Ci sono due modi fondamentali: *l'assenza di protagonismo* e il *protagonismo onnipotente*.

1. L'assenza di protagonismo: l'io si percepisce impotente, si sente dominato da un senso di nullità, di fronte a un mondo che ritiene e vede come soverchiante, troppo potente e forte. L'io è vittima di una forte *disistima* di sé, di una autosvalutazione che lo fa sentire determinato dalle circostanze, dalle situazioni esterne. Da questo può conseguire una intensa insoddisfazione, un disadattamento interiore, con diversi esiti nelle condotte manifeste, che possono denotare una ricerca esclusiva di soddisfazione immediata, nelle cose e nelle persone, o un rifiuto di sé e la resa totale all'altro da sé, con forme di dipendenza da sostanze o persone, o con forme di *aggressività autoplastica*, verso sé stessi, *autolesionistica*, di vario tipo, forme di autoannullamento, fino a diverse condotte estreme, suicidarie. Il suicidio, infatti, potrebbe proprio essere l'effetto di questo senso di nullità di sé rispetto ad un mondo soverchiante, dove il protagonismo personale viene quasi del tutto inibito. Altri fenomeni che si vedono e si manifestano in molte condotte, sono forme di paradossale sfida al mondo; per uscire da quel non senso, da quella apatia, c'è bisogno di emersioni improvvise dal mare della passività con la ricerca del brivido, dei rischi estremi, con la possibilità di autodistruggersi: fenomeni di teppismo, aggregazioni antisociali che scaricano violentemente contro il mondo esterno, ma partendo da questo stato di fragilità interiore di un io che si percepisce incapace e passivo di fronte al mondo. Il gruppo antisociale diventa lo schermo per nascondere la fragilità di fondo dei soggetti che lo costituiscono.
2. L'altra disfunzione: il *protagonismo onnipotente*. L'io, in questo caso, si può dire malato di protagonismo, è un io che si percepisce onnipotente mentre l'altro da sé, il mondo non vale nulla. Si ha un atteggiamento onnivoro di fronte al mondo che è da catturare, da distruggere, da fagocitare. Ci sono varie forme di comportamenti che scaturiscono da questo atteggiamento di fondo: distruttività della realtà esterna, violenza nelle relazioni interpersonali, teppismo, vandalismo, bullismo. Le conseguenze però sono che, a frequenti momenti di esaltazione, seguono momenti di frustrazione, perché la realtà esterna facilmente reagisce in modo uguale e contrario. C'è quindi un abbattimento, un disorientamento, proprio perché la realtà contraddice il senso di onnipotenza: è possibile che si costituisca un circolo vizioso che ad atto violento fa seguire frustrazione, che porta ugualmente a reagire violentemente e tutto questo può legarsi vicendevolmente e aggravarsi. Gli esiti, anche in questo caso, possono essere il senso di sconfitta, la depressione e a volte l'autolesionismo.

Tutti questi diversi comportamenti, conseguenti dell'*assenza di protagonismo* e del *protagonismo onnipotente*, sono per certi versi omogenei, simili, ma i vissuti di fondo, le motivazioni implicite sono diversi, e a questo bisogna dare peso.

- a) Nel caso, infatti, dell'*assenza di protagonismo* il soggetto è come se dicesse "io non sono responsabile delle mie azioni, in quanto io non valgo niente ed il mio agire è privo di significato".
- b) Nel caso di un protagonismo onnipotente, invece, il soggetto potrebbe dire "io non sono responsabile delle mie azioni perché il mondo non vale, io solo valgo e non devo dunque sentirmi responsabile nei riguardi del mondo".

È importante tenerlo presente da un punto di vista educativo: capire da dove nasce un comportamento inadeguato, se da un soggetto che non ha stima di sé o da un soggetto che si presume onnipotente.

- Nel primo caso (a), il percorso educativo dovrebbe puntare a far percepire al soggetto un senso di stima di sé che ancora non ha, il suo valore personale rispetto alla realtà, in modo da trovare un equilibrio nei propri comportamenti che nasca da un positivo concetto di sé stesso.
- Nell'altro caso (b), invece, da un punto di vista educativo è più importante far emergere la necessità del soggetto a saper adattare e adeguare i propri comportamenti alla presenza dell'altro da sé e del mondo, quindi l'autocontrollo personale, la padronanza di sé, l'abilità nelle relazioni sociali e interpersonali.

Educare allora può significare, in sintesi, cercare di individuare qual è il disturbo del protagonismo del soggetto, trasformando poi quella visione disfunzionale del soggetto in modo che acquisisca una visione di sé e del mondo più equilibrata. Ristrutturare quindi un positivo protagonismo equilibrato del soggetto nel suo relazionarsi con sé stesso con gli altri e con il mondo, sapendo che la salute del soggetto contribuisce alla

salute comunitaria (proprio per la strettissima reciprocità persona-comunità). Per questo è essenziale la presenza di educatori autentici, cioè di persone che abbiano intenzionalmente e professionalmente una competenza da acquisire e perfezionare continuamente. E, naturalmente, può diventare risolutiva in termini positivi la presenza di una dinamica “comunità educante”: proprio questa è, di norma, un efficace antidoto a varie forme di disagio e di fragilità.

4. Fiducia

Molte volte la parola “fiducia” è comparsa nei progetti che le scuole e il territorio ci hanno consegnato. Molte volte l’abbiamo evocato nel “gruppo di pensiero”. Molte volte, in particolare le persone che svolgono ruoli significativi nell’ambito delle istituzioni comunali e provinciali, ne hanno sottolineato l’importanza.

Vari studi recenti in ambito pedagogico confermano questo e sottolineano l’importanza fondamentale della “fiducia” come dimensione relazionale, affettivo-emotiva, corrispondente alla profonda esperienza del potersi “affidare a”, nella consapevolezza che in questa dimensione dialogica, che rispetta l’alterità, ciascuno può davvero realizzare sé stesso. Questi studi danno fondamento a quella che possiamo definire “antropologia della fiducia” e ne definiscono alcune implicazioni.

Si parla, tra l’altro, di *triade della fiducia*, individuando tre fasi che dovrebbero sempre interconnettersi dinamicamente e svilupparsi secondo un percorso che va dalla *fiducia interpersonale* alla *fiducia in se stessi* alla *fiducia nel futuro* (Milan 2020).

Si sottolinea che di norma il punto di partenza è “esteriore” (dipende da un altro che ti dà fiducia e che la merita), per arricchirsi successivamente nella dimensione “interiore” (autostima, credere in se stessi e nelle proprie competenze) e nella dimensione del “futuro” (visione ottimistica, energia di progettualità).

Il rapporto di fiducia interpersonale è perciò base imprescindibile, *conditio sine qua non* di ogni esperienza educativa autentica, capace di portare maieuticamente alla luce energie che altrimenti resterebbero latenti, sepolte, trascurate.

Tutta l’atmosfera socio-emotiva risulta arricchita dalla fiducia, che per ciascuno è bene *personale-relazionale*, energia propulsiva che facilita l’auto-riconoscimento, l’impostazione positiva delle relazioni sociali, la reciprocità.

A partire da questa fiducia autentica, che facilita l’estroversione di fronte all’altro, di fronte ai molti altri, è possibile pensare alla costruzione della comunità. La fiducia si configura, infatti, come *sinergia di solidarietà*, come autentico *collante comunitario*, per il quale la dimensione sociale non è soltanto “visibile” ma è realmente “vivibile”. C’è qui il passaggio dall’*immunità*, che viene prodotta dall’impermeabilità dell’io solitario, autocentrato e sfiduciato, alla *comunità solidale* figlia della fiducia.

È comunque importante sottolineare che la *fiducia autentica* implica, in molte circostanze, la presenza di quello che Paulo Freire definisce *pensare critico* (Freire 1971, p. 111), per evitare di cadere in una lettura “ingenua” della realtà, cioè in una specie di *fiducia cieca*.

È importante accostare l’idea positiva di fiducia a quella di vigilanza, che si configura come vera attenzione verso l’altro, attraverso quel dialogo autentico che prevede anche il conflitto costruttivo e quella “fermezza d’animo” che, appunto, supera i rischi della cecità interpretativa e permette di non cadere in forme di relativismo.

La fiducia non è una *simpatia* cieca, figlia di un sentimentalismo ingenuo e non è neppure superficiale adesione ad impressioni superficiali: la *fiducia* è capace di andare incontro all’altro, non più con occhi ciechi, ma con quello sguardo di comprensione che sa capire perfino l’invisibile, ciò che non è misurabile ma che si può intuire, ciò che non è meramente *hic et nunc* ma che implica uno sconfinamento immaginativo verso l’altrove e verso il futuro. Si tratta di un’attitudine rara, spesso del tutto assente, come Marc Augé afferma: “Mi

sembra che il sentimento dominante nel mondo in cui viviamo sia la scomparsa di un investimento/engagement sul futuro, se non addirittura, la scomparsa di una finalità” (Augé 2006, p. 76)¹.

La fiducia si qualifica perciò come caratteristica fondamentale della relazionalità io-tu-mondo, del legame comunitario, come energia della progettualità che apre al futuro.

Il grande pedagogista Paulo Freire, in una efficace sintesi che si collega a quanto qui sottolineato, la collega direttamente al “dialogo”:

“Il dialogo diventa un rapporto orizzontale, in cui la fiducia di un polo verso l’altro è conseguenza ovvia. Sarebbe una contraddizione se, amoroso, umile e pieno di fede, il dialogo non provocasse questo clima di fiducia tra i suoi soggetti. Perciò non esiste questa fiducia nella concezione anti-dialogica dell’educazione depositaria [...]. La fiducia rende gli uomini, che sono capaci di dialogo, sempre più compagni nella denominazione del mondo. Se manca questa fiducia, vuol dire che sono mancate le condizioni discusse anteriormente. Un falso amore, una falsa umiltà, una fede debole negli uomini non possono generare fiducia. La fiducia comporta la testimonianza [...]], non può esistere se la parola, perdendo il suo carattere, non coincide con gli atti. Dire una cosa e farne un’altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia”².

Tutto lascia comunque intendere che questa dimensione dialogica della fiducia è tanto più percepita ed efficace quando viene espressa dallo “sfondo comunitario” della fiducia stessa, cioè dall’energia relazionale diffusa che vede proprio nella fiducia il “collante comunitario”, l’imprescindibile propulsore dell’empowerment individuale e sociale. È perciò evidente la stretta affinità-sinergia tra “pedagogia di comunità” e “pedagogia della fiducia”.

5. Inclusione

L’inclusione è una delle sfide più forti e attuali in ambito sociale e pedagogico, come affermato in vari passaggi del nostro percorso di ricerca-azione.

Per parlare, seppure in sintesi, di inclusione può essere utile ricordare la fortissima denuncia di don Lorenzo Milani contro la scuola dello scarto e dell’esclusione:

“Va da sé che il tornitore si sforza di lavorare sul pezzo non riuscito affinché diventi come gli altri pezzi. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento. Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi ad ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie, aguzzerebbe l’ingegno per farli funzionare” (L. Milani 1967, p. 81).

La relazione educativa implica una *dilatazione* dello sguardo, del cuore, del territorio culturale, che consenta all’educatore – alla famiglia, alla scuola, alla comunità - di accogliere l’altro, suscitando nell’altro la possibilità e l’attitudine ad affidarsi, fino a promuovere quella preziosissima energia personale e relazionale che, come già visto, è la *fiducia*.

Bisogna perciò lavorare molto lungo la linea di demarcazione *inclusione/esclusione*, allargando l’area del protagonismo delle persone e delle categorie troppo spesso trascurate, abbandonate all’indifferenza o all’intolleranza.

È possibile *includere* le *periferie* individuali e sociali, l’abbandonato esistenziale-sociale-culturale? *Includerlo* nel nostro campo visivo e di azione, illuminandolo e portandolo al centro del nostro sguardo, della nostra attenzione, del lavoro di comunità?

È possibile accorgersi, riconoscere, ospitare l’*altro abbandonato*: ecco l’opera educativa e sociale di *inclusione* alla quale siamo oggi chiamati per essere all’altezza del nostro compito pedagogico, culturale, comunitario e politico.

1 Augé M. (2006), *Una scommessa sull’avvenire...*, cit., p. 76.

2 Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 110.

Sta qui allora il fondamento autentico dell'inclusione: fare della persona e – conseguentemente – di quella «persona di persone» che è la comunità (secondo la bellissima definizione di Mounier) il fondamento dell'educazione alla convivenza umana, essendo *costruttori di ponti speciali*, veri *pontieri* come suggerisce Alex Langer³ (figura troppo spesso trascurata, se non dimenticata, anche nei nostri contesti), attivando linee di interpretazione e di azione realmente e profondamente innovative.

Per un'idea di inclusione che eviti di ridurla a una superficiale operazione meccanica è necessario partire dal soggetto-persona, dalla sua specifica e contingente situazione, per aprirsi alla relazionalità *inframondiale* e giungere alla comunità planetaria (Ferrara 2014), interculturale, naturalmente aperta, dialogica, e – di conseguenza – alla *communitas communitatum*, alla *comunità delle comunità*, secondo una creativa prassi dialogica capace di aprirsi sinergicamente a dimensione mondo (Buber, 1967, p. 151 e p. 172; Milan, 2021).

Inclusione, potremmo perciò definirla in questo modo: la capacità di dilatare a 360° lo sguardo, la mente, il cuore, il nostro territorio culturale, in estensione-altezza-profondità, fino ad abbracciare chi altrimenti, a causa di visioni settarie e parziali, sarebbe escluso. Nella convinzione che questo abbraccio può trovare piena attuazione nella reciprocità.

Bisogna comunque operare, come si è detto, lungo la linea-limite di demarcazione *inclusione/esclusione*, superando la *logica sottrattiva*, che induce spesso a ragionare per compartimenti-stagni, per logiche da contenitore, per categorie separate, per classi o gruppi speciali, cadendo in forme di *ipertrofia identitaria* che creano ed enfatizzano identità separate, riducendo le persone ad elementi parziali, a numeri o a malattie: logica sottrattiva che perciò accentua l'imperfezione, l'errore, il pessimismo, il metodo dell'inferiorizzazione che riduce il valore personale e annulla le aspettative, allargando così l'area del protagonismo alle persone e alle categorie troppo spesso trascurate, abbandonate nell'oscuro mondo dell'indifferenza o dell'intolleranza.

Allora, come è stato molte volte sottolineato dal nostro gruppo di pensiero, assumere un'autentica *logica inclusiva*, allora, implica un allargamento dell'orizzonte a 360°, evidenziando che ciascuno e tutti – persone umane – siamo chiamati ad essere cittadinanza globale e, prima ancora, solidale e responsabile: la relazionalità io-tu-noi – quella della comunità educante – sa guardare a tutti i limiti, di cui tutti siamo soggetti, aiutandoci reciprocamente a considerarli, a coglierne gli aspetti-sfida, a dividerli e oltrepassarli mettendo in gioco le energie che facilitano l'integrazione delle abilità, per promuovere quella creatività relazionale che promuove la persona, la comunità, la società tutta. È perciò necessario, ripeto, superare la logica sottrattiva e assumere come regola quella di *“non limitarci al limite”*.

6. La “cura” in educazione - La favola della cura

La parola *cura*, in questi anni, ha fortunatamente assunto una valenza molto forte anche negli ambiti educativi e “di comunità”. È una parola che ha una lunga e significativa storia.

Attingendo a suggestioni antiche, contemporanee ai fatti narrati dai vangeli, ricordiamo la bellissima *favola della cura* attribuita all'erudito Iginio, che oltre ad essere un liberto dell'imperatore Augusto – faceva il maestro di scuola.

Una favola che – seppure implicitamente – indica il significato profondo della “cura”, anche in prospettiva pedagogica.

“La «Cura», mentre attraversava un fiume, vide del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e cominciò a dargli forma. Quando la sua opera era ormai conclusa e la stava osservando, ecco che si presentò Giove. La «Cura» lo pregò di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsentì volentieri. Ma quando la «Cura» pretese di dare il proprio nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì: era lui che voleva dargli il proprio nome! Mentre la «Cura» e Giove lottavano sul nome, intervenne anche la Terra, sostenendo che il proprio nome doveva essere imposto a quella cosa, perché ad essa lei aveva dato una parte del proprio

³ Tratto dal noto intervento di Alex Langer tenuto il 31-12-1994 presso la Cittadella di Assisi, pubblicato dalla rivista Rocca, 8-1995, pp. 54-59.

corpo. Allora i disputanti furono costretti a chiamare Saturno come giudice. Saturno comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: «Tu, Giove, che le hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai il suo spirito; tu, Terra, che le hai dato il corpo, riceverai il suo corpo. E tu, Cura, che hai dato a questo essere la sua forma, ne avrai il possesso per tutto il tempo che vivrà. Per quanto concerne la disputa sul nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra).»

Interessante questa favola! È la cura a dare la vita a noi esseri umani: lei ci aiuta a nascere, ci consente di esistere, di esprimere noi stessi. La cura ci forma, fin dall'inizio e per tutta la vita. Siamo nelle sue mani, lei ci possiede finché vivremo. È strettissimamente legata al tempo, tutta la vita, nessuna età esclusa. Sempre è il *tempo della cura*. Sempre è implicata la *cura del tempo*, l'attenzione a viverlo con l'intensità che merita.

Pensiamo alla cura della nascita, alla cura nella primissima infanzia.

Cosa c'è di più fragile, di più vulnerabile e, nello stesso tempo, di più imperativo, segno di una totale responsabilità – direbbe Lévinas – di un bambino che nasce?

Una responsabilità che accomuna cura sanitaria e cura dell'educazione: educazione che fin dall'antichità (pensiamo a Socrate) viene accostata per analogia alla nascita, all'arte *ostetrica-levatrice*: l'educazione è *maieutica*, è l'arte di dar vita a, di portare alla luce.

E l'educatore, come l'ostetrica, può essere agente di una generatività-cura che non è riservata a un evento transitorio, alla specifica fase del parto: l'educazione è chiamata a essere maieutica *life-long*, ad esercitare per tutta la vita l'arte del far nascere.

Ma è chiamata a essere anche *life-wide*, ad allargare la sua influenza al contesto più ampio, perciò necessariamente nella prospettiva *di comunità*, per cui possiamo parlare legittimamente di *cura pedagogica di comunità*.

7. Sostare – riflettere – fermarci in un “patto”

Fin dal primissimo incontro del gruppo di pensiero abbiamo evidenziato l'importanza di metterci in cerchio (seppure online), di fermarci per condividere la riflessione, il confronto, invertendo la diffusa esperienza del correre, del sorvolare sulla realtà.

Nella prospettiva di comunità questo saper sostare è fondamentale.

L'incontro è certamente viaggio, ma ogni viaggio prevede anche la sosta. L'arte di incontrare non si accontenta dell'effimero, del superficiale, di quel mordi e fuggi che troppo spesso porta a sbarazzarci degli altri e, in ultima analisi, di noi stessi. Anzi, dà estrema importanza al patto, alla solidità-solidarietà che dà autentico fondamento all'incontro. Perciò, se Bauman denuncia la superficiale modalità del *pattinare* (è come se noi pattinassimo *sul ghiaccio leggero*, nella nostra società liquid”, fatta di relazioni veloci e sfuggenti), noi dobbiamo invece sostenere l'intensa profondità del fermarci per patteggiare. L'etimologia della parola *patto* ci rimanda al verbo *pacisci* e alla radice sanscrita *pak-* o *pag-* (fissare, legare, unire, saldare, da cui deriva anche *pagare*) che ritroviamo nel latino *pax*, *pace*.

Sostare e stabilire un patto è perciò la condizione che consente di legarci come persone, come gruppi, come popoli per costruire insieme il senso di appartenenza alla stessa famiglia umana.

In questa prospettiva, l'*arte di so-stare* presuppone il “*buon uso della lentezza*” (Sansot, 2014), che non significa affatto passività, inattività e sterilità. La lentezza che intendiamo mantiene infatti la capacità di massima attenzione e di autentica generatività: è simile al *festina lente* (*affrettati lentamente*), l'antico motto latino che Svetonio applicava all'imperatore Augusto e che, con questo ossimoro, sottolinea l'importanza dell'abbinamento tra dimensioni opposte, lentezza e velocità, che insieme possono costituire la vera saggezza.

Allo stesso modo, L'uso sapiente della lentezza, che dà valore alla dimensione della “sosta” nella relazione, può includere l'attenzione alle infinite tonalità che giocano nel caleidoscopio dell'incontro interumano e

interculturale, similmente alla luce bianca che si rifrange nel gioco infinito dei colori dell'arcobaleno. Tutti esempi del possibile abbraccio tra unità e molteplicità.

È alla luce di simili considerazioni che Alex Langer, il “*politico impolitico*”⁴ che – come già detto – non dovremmo dimenticare, ha voluto rovesciare il famoso motto decubertiniano “*citius, altius, fortius*” che ricorda all'atleta ciò che deve essere - più veloce, più alto, più forte – per proporre il contrario: “*lentius, profundius, suavius*” - *più lento, più profondo, più tenero*. Langer, avendo a cuore l'autentico agonismo esistenziale al quale siamo tutti chiamati, ha sconvolto le precedenti regole rivelatesi perdenti e ha proposto per la nostra relazionalità una nuova bussola, nuove regole di navigazione: il suo *motto rovesciato*, con il quale, spiegava, “non si vince nessuna battaglia frontale, però forse si ha il fiato più lungo”.

Va anche ricordato, a scanso di equivoci, che l'andirivieni della nostra relazionalità ha come compito fondamentale, soltanto apparentemente contraddittorio, quello di fare dell'incontro non una gabbia dorata – la prigione dell'identità chiusa – bensì lo spazio dell'ulteriore oltrepassamento, il luogo creativo della progettualità, del “gettarci oltre”. Si sosta per riprendere il viaggio. È in questo senso che ogni incontro è un viaggio, che ogni viaggio è fatto per l'incontro, che ogni sosta può essere esperienza di pensiero-azione, perciò esperienza di trasformazione del mondo (Paulo Freire).

Perciò nella importante fase dialogica del *so-stare*, nella quale davvero si piantano radici autentiche nel terreno esistenziale, culturale, politico, “comunitario”, possiamo riconoscere dei “passi”, modi d'essere, del tutto alternativi rispetto ai ritmi nevrotici del nostro andare quotidiano e indicativi di quell'andare-avanti per migliorare che è dimensione essenziale dell'educazione.

E anche la comunità educante, nel suo insieme, è chiamata a liberarsi frequentemente dai freddi precetti della “velocizzazione”, della tempistica della mera “programmazione”, per sostare, per una importante coscientizzazione comunitaria chiamata a verificarsi in relazione alle finalità e ai valori condivisi.

8. Responsabilità

Educare è formare alla cittadinanza responsabile. Siamo chiamati alla responsabilità, cioè a essere risposta all'altro e al mondo. Non tanto a dare risposte quanto a porci integralmente come risposta, con il proprio modo di essere e di agire. Rispondere con la propria azione e della propria azione.

Noi esseri umani, essendo relazione, siamo vincolati dal legame di responsabilità: ciascuno di noi, in rapporto all'altro, è – o può essere – appello e risposta, ascolto e parola, risposta reciproca. Questo dinamismo domanda-risposta è anche costitutivo dell'appartenenza alla comunità, dell'abitare un luogo antropologicamente significativo, e questo implica attivo ascolto-apprendimento-servizio nello scenario della propria *autoctonia*, dove proprio l'appartenere radicalmente al proprio paese implica attenzione e cura: tutto questo è responsabilità, e provoca anche risposte autentiche dal contesto stesso in termini di autentico apprendimento.

Nell'epoca della globalizzazione, pensare-agire nel e per il proprio sito aiuta a non essere avulsi viandanti di uno sterile cosmopolitismo ma protagonisti di un' *autoctonia responsabile*, attivamente partecipi alla comunità di appartenenza, nella forma della solidarietà. Il primario radicamento nel locale garantisce che la navigazione sia virtuosa e non meramente virtuale e di essere coerenti interpreti delle odierne attese innovative della *glocalizzazione*. Responsabili locali e, proprio per questo, realmente aperti al mondo, ad agire in prospettiva planetaria, cioè responsabili globali.

4 Nella copertina del libro “*Il viaggiatore leggero*” (Langer, 1996) Langer viene definito “un uomo politico-impolitico che ha avuto il coraggio di guardare alla presenza umana sulla terra e alla convivenza fra persone e genti diverse con una intelligenza profonda e una generosità di sentimenti che i tempi stretti e la selezione al ribasso della politica di norma escludono”. Le citazioni di Langer riportate in questo mio contributo sono tratte proprio dal volume qui indicato, in particolare nelle pagine 146 ss.

La responsabilità appresa-agita può così diventare il *modus vivendi* delle persone e della comunità, dove il *logos* di ogni cittadino e della comunità stessa è proprio la comune responsabilità di apprendere-servire, stando così al passo con le attese pedagogico-culturali che provengono dalle istituzioni pedagogiche internazionali e che auspicano un'ampia e coerente diffusione dell'ECG (*Educazione alla cittadinanza globale - Global Citizenship Education*).

Siffatto agire educativo si pone perciò come antidoto a quella "*solitudine del cittadino globale*", denunciata da Zygmunt Bauman (2014), che si manifesta in una società negligente. La negligenza, in ultima analisi, è un peccato di omissione: invece di dire attivamente "sì" – che è responsabilità -, si resta nell'indifferenza, ci si astiene, insomma ci si nega. È il pericolo denunciato esplicitamente da Hans Jonas (1993, p. 120) che, con una speciale attenzione alle professionalità socio-pedagogiche, afferma che la *negligenza* è "forma strisciante, evasiva, preterintenzionale di irresponsabilità, tanto più pericolosa perché non identificabile in un'azione determinata (costituente appunto nel lasciar fare senza fare nulla)". È proprio l'indifferenza, che "lascia fare senza fare nulla", la patologia più distruttiva all'interno delle nostre scuole e delle nostre comunità, patologia tipica di una prassi educativa spesso avulsa, evasiva, passivizzante.

La maggior parte dei problemi che condizionano negativamente e mettono a repentaglio la salute integrale, la convivenza creativa e la qualità della vita odierna, non dipendono da una carenza di conoscenze e di mezzi, anche materiali, ma da una quasi impercettibile indifferenza-negligenza, che, diffusa un po' dovunque, sottrae all'esperienza dei singoli e delle comunità molte risorse, configurandosi come vero e proprio peccato sociale di omissione pedagogica. Questo spiega il motivo per il quale, soprattutto da parte di chi crede nella dimensione più profondamente umana e pedagogica del lavoro socioeducativo in contesti contrassegnati da forme di disagio, spesso favorite da difficoltà relazioni e da problemi identitari, si sottolinea che l'agire responsabile, prima di essere questione socio-organizzativa, è una questione di attenzione personale: soltanto un operatore responsabile è realmente efficace in questa attenzione alla persona.

CAPITOLO 3

SECONDA TAPPA: ESPERIENZE DI RICERCA AZIONE PARTECIPATA

Per dare concretezza al paradigma condiviso nel gruppo di pensiero e provare sul campo la sua applicazione, si è cercato di identificare all'interno della rete del Distretto qualche opportunità o iniziativa in programmazione in rapporto alla quale poter sviluppare la seconda parte della ricerca, ovvero la ricerca-azione.

La fase d'azione è sembrata necessaria già in fase di impostazione della ricerca e si è confermata elemento importante soprattutto nell'ottica della spendibilità dei risultati della ricerca all'interno della rete del Distretto e della possibilità di una sua disseminazione in altri contesti di azione comunitaria.

Il confronto sulle possibili azioni da ricomprendere nel processo di ricerca si è tenuto nel gruppo di pensiero all'inizio dell'estate con piena consapevolezza che i tempi previsti per questa fase erano stretti e si sarebbe dovuta concentrare l'attenzione sui mesi di settembre, ottobre e novembre. È emerso anzitutto come non fosse possibile, per le energie, i tempi e la condizione delle organizzazioni dei partecipanti al gruppo,⁵ immaginare di poter progettare e strutturare ex novo delle iniziative costruite totalmente all'interno del processo di ricerca e dai soggetti in esso coinvolti.

Si è scelto comunque di mantenere fede all'approccio di ricerca azione che era a premessa del percorso provando a inserire in azioni/iniziative programmate, che già facessero riconoscere al loro interno elementi riconducibili al paradigma di comunità, qualche novità coerente con l'impostazione della ricerca e con le riflessioni emerse nel gruppo di pensiero. Su questo è bene ricordare che la ricerca stessa è partita dalle buone prassi già presenti all'interno delle realtà del Distretto e pertanto era presumibile incontrare delle iniziative che condividesse almeno in parte le premesse di comunità su cui si è innestata la riflessione.

La scelta metodologica è stata quella di attivare un processo partecipato anche nella scelta delle iniziative. Nel gruppo di pensiero si è attivato un brainstorming sulle iniziative di cui ciascun partecipante aveva conoscenza e che parevano coerenti con le costanti identificate e specificate durante la prima fase della ricerca. Sarebbe certamente stato interessante proporre la scelta delle iniziative alla più ampia rete del Distretto ma le tempistiche previste per la ricerca-azione non permettevano di allargare la proposta perché ciò avrebbe necessitato condividere prima gli esiti del processo fin lì raggiunti per poter poi scegliere in modo coerente la direzione da prendere per la fase di azione. Come si è visto, l'attivazione della partecipazione necessita tempi lunghi e richiede di poter prendere realmente in considerazione i suggerimenti e le riflessioni dei partecipanti: in questo momento non era possibile tener fede a questi fondamentali principi e si è optato quindi per restare partecipativi nel contesto già attivo del gruppo di pensiero.

Visti i tempi della ricerca si è deciso di focalizzarsi su non più di due o tre iniziative. L'unico vincolo che è stato posto nella scelta è che ci si potesse inserire nell'iniziativa sin nella sua fase di progettazione. Collocandosi nell'alveo della ricerca-azione, infatti, era necessario che fosse realmente possibile "agire", con in mente il percorso di ricerca e i suoi provvisori esiti, qualche elemento concreto di attenzione nello svolgimento dell'iniziativa. Sul piano operativo questo ha comportato che uno o più rappresentanti del gruppo, insieme alla referente metodologica, partecipassero a uno o più incontri di progettazione e potessero poi prendere parte all'iniziativa in qualità di osservatori/osservatori partecipanti. Da ultimo, si prevedeva di concludere l'esperienza con un incontro di verifica per poter raccogliere il punto di vista delle persone coinvolte nell'iniziativa, ancora una volta secondo i principi della ricerca partecipata anche per quanto attiene alla fase di valutazione.

⁵ Giova ricordare che tutto il processo di ricerca si è svolto durante il periodo di covid, e quindi anche la parte di ricerca azione ne ha subito le conseguenze in termini di quantità di iniziative ridotte o cancellate e di energie delle organizzazioni spendibili per attuarle.

Le due iniziative coinvolte nella ricerca sono state: La *Fiera delle Idee* nell'ambito del Progetto *Str.Bene* e il *Natale di comunità* promosso a Mattarello, sobborgo di Trento.

Prima di presentare queste due esperienze specifiche, è utile riprendere più in dettaglio alcune indicazioni metodologiche assunte come fondamentali anche dalla nostra ricerca.

La metariflessione metodologica si è focalizzata sul processo partecipato.

Nell'osservazione delle iniziative coinvolte nella ricerca si è applicato un approccio di lavoro di comunità in cui le fasi del problem solving sono state considerate applicando un paradigma relazionale (Folgheraiter, 2011; Calcaterra, 2017).

3.1 La scelta metodologica

Il modello partecipato in estrema sintesi vede un processo così scandito:

1. Definizione della finalità condivisa

Cosa le persone ritengono importante da raggiungere? Chi è coinvolto e chi potrebbe esserlo? In questa fase si possono aiutare le persone a identificare i bisogni collettivi che percepiscono, le preoccupazioni che condividono e che si traducono in finalità da perseguire nell'azione collettiva.

2. Analisi

Quali informazioni sono utili? Come le otteniamo? L'analisi del contesto in cui l'iniziativa insisterà è fondamentale per definire azioni coerenti non solo con la finalità ma anche con la comunità in cui si opera. Per questo è fondamentale che le persone interessate possano chiedersi insieme, ciascuna dalla propria prospettiva, quali sono le informazioni di cui c'è bisogno per costruire un progetto efficace e appropriato.

3. Ipotesi di azione

Cosa possiamo fare per raggiungere la nostra finalità? Come ci organizziamo per agire? Quali risorse ci servono (in termini di conoscenze, abilità, denaro, contatti, attrezzature, ecc.)? La fase di riflessione condivisa è una tappa fondamentale per poter identificare le piste d'azione. La finalità può essere suddivisa in sotto-obiettivi e compiti (Twelvetrees, 2006) e si può identificare – insieme – quali soggetti saranno coinvolti nell'attuazione delle diverse azioni. Per far questo è importante dar valore alle diverse conoscenze e competenze che ciascun membro può portare ma anche chiedersi come coinvolgere altre persone e altre realtà che potrebbero essere importanti per perseguire la finalità collettiva.

4. Scelta

Una volta messe in comune, attraverso un brainstorming o altre tecniche utili a seconda dei contesti, la fase della scelta serve a individuare, tra le ipotesi, cosa si decide di fare, chi se ne occupa, con quali risorse... È una fase in cui, dopo aver valutato linee d'azione alternative, si individuano le priorità attraverso un processo a imbuto non sempre semplice, dove qualcuno spesso può sentire che la sua prospettiva non è posta in primo piano. Una certa attenzione va dedicata, quindi, alla chiarezza delle motivazioni che spingono alle scelte e alla possibilità di "tenere dentro" aspetti non prioritari ma percepiti come importanti, per preservare la dialogicità del processo.

5. Piano d'azione/attuazione

A questo punto si passa alla fase di concretizzazione delle idee finora condivise. È il momento di spartirsi i compiti e di realizzarli, di evidenziare cosa serve per attuare le idee e attivarsi. Vi sono compiti che saranno svolti da singole persone ma è sempre bene custodire la collaborazione anche nell'attuazione delle azioni pensate, in modo che la partecipazione attraversi tutto il processo e non finisca per essere abbandonata. Questo rischio è reale: è ciò che talvolta accade, per esempio, quando viene affidata a un singolo esperto

l'attuazione di specifiche attività (formative e non solo), a scapito di processi più collaborativi e attivi per gli stessi destinatari delle azioni.

6. Verifica/valutazione

Una particolare attenzione a verificare che il processo partecipato conservi in itinere la giusta direzione è sempre importante, così come è importante dedicarsi alla sua valutazione conclusiva. La valutazione è un tema complesso, tanto più nelle azioni sociali, perché le dimensioni della valutazione sono tante e intrecciate tra loro: non soltanto gli esiti ma anche i processi, non soltanto gli output ma anche (e soprattutto) gli outcome, così come gli impatti che non sono di semplice valutazione. È importante, in ogni caso, che anche questa fase del processo sia il più dialogica possibile, che ciascun partecipante possa riportare nel gruppo intero i risultati dal suo punto di vista, in modo da valutarli nell'insieme e, se del caso, poter eventualmente aggiornare e aggiustare le finalità di lì in avanti.

Per poter comprendere meglio cosa intendiamo parlando di processo partecipato, è utile un approfondimento, benché evidentemente non esaustivo, sul termine partecipazione e sulle sue possibili trappole perché non sempre, quando ci si riferisce a processi collettivi, ci si riferisce allo stesso significato. Sono tante, infatti, le connotazioni che vengono attribuite a questo termine in contesti diversi, nel quotidiano così come in usi maggiormente tecnici.

Nel lavoro con la comunità, quando si parla di **partecipazione** ci si riferisce al ruolo che possono giocare le persone e/o le realtà direttamente coinvolte in un processo collettivo o implicate in una questione sociale.

Per il Distretto dell'educazione, se la questione attorno alla quale ruota il lavoro di sinergia e di rete è la comunità educante, la prima domanda utile è "chi vi partecipa"?

Per rispondere a questo quesito bisogna partire da qualche caratteristica distintiva della partecipazione.

Anzitutto la partecipazione non equivale al coinvolgimento. Il coinvolgimento costituisce un primo passaggio, quale l'essere informati e aderire alla proposta di un altro soggetto ma, seguendo i suggerimenti di Hart (2004), questo si può considerare soltanto come un primo gradino della scala che porta le persone ad essere direttamente protagoniste dei processi collettivi. Passando attraverso la presenza informata e la consultazione, arriviamo ai gradini più alti della partecipazione quando attiviamo un "processo di condivisione delle decisioni che incidono sulla vita di un singolo, sulla sua famiglia e sulla sua comunità di appartenenza" (Hart, 2004). Ciò significa che ciascun soggetto trova il contesto adatto a poter esprimere le proprie considerazioni ed esercitare influenzamento reciproco nel processo decisionale. Per questo si parla di decisioni condivise e, ancor più, di ideazione condivisa di un processo, di un'azione, di un progetto collettivo.

Perché la partecipazione non resti tuttavia un mero esercizio retorico, coerente con le tendenze più attuali delle politiche sociali e di un più generale vagheggio ideologico, molta attenzione si deve prestare alla presenza di alcune trappole.

Anzitutto, la risposta alla domanda "chi partecipa" non è lineare. In primo luogo per partecipare bisogna avere una motivazione (presupposto fondamentale), ovvero essere interessati al processo collettivo, desiderare di portare un proprio punto di vista e avere un'intenzione di attivarsi nella riflessione e nell'azione condivisa. Se ci chiediamo cosa spinge la partecipazione, vediamo come coesistano aspettative di ricavare un beneficio per sé o per la parte che si rappresenta insieme al desiderio di rendersi utili alla comunità in cui si vive/opera. La motivazione è sempre, almeno in parte, personale ed è sempre una persona che si coinvolge concretamente in un processo collettivo, partecipando alle riunioni, mettendo il proprio pensiero, le proprie idee, le proprie azioni, ecc. Il suo livello di impegno è dunque fondamentale per la costruzione delle dinamiche collaborative che sempre determinano l'evoluzione e l'esito di un processo.

Tuttavia, la partecipazione si fa a titolo personale quando il soggetto interessato sono io, perché quel processo riguarda una questione di mio interesse, che tocca la mia vita, il mio territorio o il mio lavoro e fin qui, non si aprono troppe complessità.

Ma spesso a ingaggiarsi in processi partecipati sono le organizzazioni, non le singole persone, e qui dobbiamo spostarci di livello.

Il Distretto dell'Educazione non è una rete alla quale le persone partecipano a titolo personale. È una rete di organizzazioni – alcune delle quali sono istituzioni (la Provincia, il Comune, la Scuola), altre sono realtà strutturate (gli Enti di terzo settore), altre meno (Associazioni di volontariato). Un'attenzione profonda va riservata quindi ai temi della **rappresentatività** e della **rappresentanza**.

La persona che partecipa alle riunioni porta la propria voce o la voce della realtà da cui proviene? in che modo quella persona si fa ponte tra la propria organizzazione e la rete stessa e sa, in entrambi i luoghi, superare la propria personale opinione e intrecciare il punto di vista organizzativo con il pensiero condiviso della rete?

Nel Distretto la finalità è quella di un'alleanza scuola-famiglia-territorio ed è quindi fortemente auspicata la presenza al suo interno di tutte le componenti. Ma se la scuola è un'istituzione ben definita e, per quanto variegata e complessa è possibile identificare qualcuno che la rappresenti – o meglio che ne rappresenti le sue parti: i dirigenti, gli insegnanti, ecc. – per gli altri due soggetti la questione è aperta.

Come si fa a rappresentare la famiglia – o meglio le famiglie?

Lo stesso vale per il territorio, benché la questione venga risolta considerando gli enti intermedi che sono sul territorio e che si occupano di educazione (in maniera fortunatamente sempre più lata).

Ma quale spazio potrebbero avere le realtà che non sono così strutturate da poter avere dei rappresentanti?

Questo resta un tema aperto, che deve rimanere tale: soprattutto se l'obiettivo del Distretto è la comunità educante, la visione di comunità deve restare il più possibile aperta a comprendere forme organizzate e non, formali e non e a tenere in mente tutti i soggetti che abitano il territorio.

Un'altra potenziale trappola è quella della partecipazione “di facciata”.

Nel corso della ricerca si sono analizzati documenti importanti, in primis i protocolli fra scuola e famiglia. Il rischio che essi si riducano a “partecipazione cartacea” è elevato, soprattutto in un'epoca “delle passioni tristi” per dirla con Benasayag e Schmit (2003) dove i rapporti fra le parti sono sempre delineati ex ante a garanzia della propria tutela e la fiducia – più sopra approfondita – è ormai idealità lontana.

D'altronde, la partecipazione di facciata si vede anche nelle situazioni in cui viene sì concesso ascolto alle parti ma la possibilità di influenza concreta è talmente scarsa o si gioca su cose così minute e poco sostanziali da non incidere granché sui processi.

Le trappole della partecipazione proseguono su aspetti molto concreti, legati potremmo dire alle dimensioni della relazione fra soggetti e del setting nel quale il processo prende vita.

Vale la pena citare qui quanto continuo la conoscenza reciproca e l'esistenza di rapporti anche informali fra le persone, che molto spesso sono il veicolo più efficace per trovare convergenza sulle idee e sulle azioni. Ma su questo giocano anche aspetti come la continuità del processo e la costanza nella partecipazione, così come la possibilità di trovare un linguaggio condiviso, che spesso tendiamo a dare per scontato ma che in realtà molto spesso cela differenze anche sostanziali tra mondi e orizzonti di senso. Molto contano a questo proposito le scelte operative legate ai luoghi e agli orari di incontro che rischiano di tagliare fuori qualche parte interessata o dichiarano ad esempio se i volontari sono contemplati o gli incontri si svolgono soltanto tra operatori retribuiti (appare cosa banale ma nei processi comunitari quante volte la differenza fra l'orario di lavoro e il dopo cena cambia gli interlocutori del tavolo?).

La comunicazione viene di conseguenza ed è un aspetto sempre più strategico per diffondere le informazioni ma anche per rendere più inclusivi e più accessibili i processi, i passaggi, le decisioni, le iniziative...

Fra i sottintesi, ultima attenzione peculiare meritano alcune dinamiche di potere legate per un verso a una deriva che potremmo definire di professionalismo, laddove è difficile raggiungere i soggetti meno organizzati della comunità è più facile “sostituirli” con operatori a loro vicini (ad esempio educatori di comunità ma non solo) e per altro verso a una sorta di paternalismo secondo cui attraverso la competenza professionale, i dati, l'indicazione politica e così via si genera la presunzione di sapere cosa pensano le persone senza interpellarle.

A questi si collegano i nostri intrinseci pregiudizi e stereotipi, non sempre così evidenti da poterli governare, così come la mancanza di parità fra gli interlocutori seduti attorno a un tavolo.

La partecipazione, insomma, non è una passeggiata. Come suggerisce Ripamonti (2011), “che la collaborazione rallenti i processi decisionali e attuativi di una policy, di un programma o di un servizio è cosa nota. La vera scommessa sta nel valore aggiunto che questo rallentamento può produrre in termini di consenso, qualità dell’azione e soluzione dei problemi”.

È l’esito atteso, in termini di output, di outcome, di impatto ma anche di processo, che merita di scegliere se salire la scala oppure accontentarsi della passeggiata.

3.2 Progetto Stra.Bene: la Fiera delle idee

La prima iniziativa presa in considerazione nella ricerca-azione si colloca all’interno del progetto *Stra.Bene*, un’esperienza attiva da alcuni anni, ideata e co-finanziata dall’Ufficio Politiche Giovanili del Comune di Trento insieme a 10 scuole secondarie di primo grado della città. Il progetto mira al potenziamento della partecipazione studentesca, al coinvolgimento degli studenti in azioni di cura dei beni comuni, alla conoscenza della cittadinanza europea.⁶

Tra le azioni previste nel progetto, annualmente si tiene a novembre, in occasione dell’anniversario della Giornata mondiale dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, una “Fiera delle idee” in cui gli studenti rappresentanti di ciascuna scuola, accompagnati da un insegnante referente, mostrano a tutte le altre scuole le azioni, in particolare legate alla cura dei beni comuni, che sono state attuate nell’anno passato o sono in programma per l’anno scolastico in corso. La Fiera è l’occasione non solo di scambio di idee, come dice il nome, ma anche di conoscenza reciproca e di consapevolezza per i ragazzi della possibilità di agire ciascuno la propria parte per il bene comune, tanto che gli studenti concludono la Fiera nell’aula del Consiglio Comunale, dicendo quale iniziativa hanno apprezzato maggiormente fra quelle lì conosciute.

Il progetto coinvolge gli studenti insieme agli insegnanti, in particolare i referenti del progetto, ma da sempre si interroga sulla possibilità di un coinvolgimento dei genitori, in particolare al fianco dei ragazzi nelle azioni di cura da essi sviluppate.

La ricerca si è inserita dunque in questa finalità, condividendo con i responsabili del Progetto, il coordinatore e la referente per l’Ufficio Politiche Giovanili (che era anche parte del gruppo di pensiero), una domanda molto concreta: come coinvolgere i genitori nella Fiera delle idee? Si è pensato da subito che fosse importante favorire una presenza alla pari, per cui i genitori potessero portare la loro voce e al contempo ascoltare le riflessioni dei ragazzi (vedi Allegato n. 4)

Concretamente, si è deciso che i genitori avessero uno stand, al pari di tutte le scuole, e procedessero come i due ragazzi presenti: uno presidiava lo stand per rispondere alle domande dei “visitatori”, l’altro si muoveva in un giro di conoscenza delle altre realtà, organizzato a tappe. Così, un genitore visitava gli stand pensando a come i genitori avrebbero potuto essere utili per sviluppare i progetti presentati dai ragazzi, mentre l’altro genitore allo stand accoglieva i ragazzi chiedendo loro: “Come potremmo, come genitori, darvi una mano?”.

Per questa sperimentazione sono stati coinvolti soltanto i genitori di alcune scuole pilota e dunque alla Fiera hanno partecipato una mamma e un papà.

Un elemento interessante sottolineato dal coordinatore del progetto, è che i due sono stati percepiti come “genitori diffusi”, ovvero i ragazzi non hanno pensato tanto ai loro singoli genitori ma a quello che la componente adulta potrebbe portare nella loro esperienza di scuola, apprezzando particolarmente quella presenza.

Questo esito non era scontato, né tantomeno lo è stata la risposta che molti ragazzi hanno dato alla domanda sul contributo che si attendono dai genitori (vedi Allegato 3) dove sono riportate le parole scritte sui post it applicati allo stand.

⁶ Per le informazioni più complete si rimanda al sito trentogiovani.it e ai materiali del Progetto

I ragazzi chiedono sì agli adulti qualche aiuto concreto, anche in termini di sostegno economico, ma soprattutto desiderano essere ascoltati e sostenuti nelle loro progettualità, anche ricercando il realismo adulto per la loro fattibilità, e, più in generale, nella loro esperienza scolastica.

Nell'incontro di verifica a cui hanno partecipato, insieme ai referenti del progetto, i due genitori e un'insegnante referente, tutti hanno riconosciuto e valorizzato la profondità dei ragazzi e la loro capacità di cura del bene comune.

Ci si è lasciati con la consapevolezza che i ragazzi, seppure si trattasse sicuramente di una parte selezionata che ha desiderio e interesse nell'ingaggiarsi in azioni collettive, non sono solo una potenzialità per il futuro ma una risorsa per il presente e spesso è degli adulti – genitori ma anche insegnanti – la difficoltà di accorgersi di questo patrimonio prezioso.

A partire dalla convinzione che ci si debba appellare a quegli adulti più sensibili e disponibili, ci si è chiesti quindi come proseguire con il coinvolgimento dei genitori nel progetto, sia nelle azioni concrete pensate dai ragazzi nelle singole scuole, sia per renderli attori significativi dell'alleanza scuola-famiglia.

3.3 Natale di comunità a Mattarello

La seconda iniziativa considerata nella ricerca-azione è stato il "*Natale di comunità*" organizzato per sabato 11 dicembre a Mattarello, sobborgo di Trento.

L'iniziativa nasce da un gruppo informale, Comunità Amica, che insieme alla Circostrizione si raduna attorno al desiderio di costruire comunità, rinsaldare i legami e favorire il senso di appartenenza delle persone che abitano nel sobborgo. Inizialmente nato come "sabato dell'educare", esperienza promossa dal Comune nelle diverse zone della città, in questo contesto l'iniziativa si è riorientata, sia per la difficoltà della scuola di coinvolgersi nell'organizzazione sia per il periodo pandemico che stiamo attraversando, che rende più difficoltoso lo scambio nella comunità.

Così, il gruppo si è posto l'obiettivo di favorire la ripresa della vita sociale a partire dalla conoscenza reciproca tra le realtà impegnate sul territorio. È stata utilizzata la piazza centrale del paese non solo come spazio fisico ma anche come luogo metaforico attorno a cui riconoscersi comunità, grazie a un'idea portata avanti in diversi territori dalle Acli.

Ogni realtà aveva a disposizione un cartellone su cui descrivere la propria attività con testi o fotografie e l'idea era che ciascuno, dando simbolicamente le spalle al proprio angolo, potesse intrecciare gli sguardi degli altri, assumere punti di vista diversi, provare a ritrovare un senso di appartenenza, per poter poi coinvolgere anche le realtà meno attive o assenti.

La ricerca si è inserita in questa finalità: alcuni rappresentanti del Comune (in particolare il Servizio Welfare e Coesione sociale, con l'educatrice del territorio e la funzionaria che era anche parte del gruppo di pensiero) insieme alla referente metodologica hanno partecipato a uno degli incontri di progettazione dell'iniziativa e hanno dapprima colto l'impegno del gruppo verso una proposta partecipata ideata e portata avanti con modalità altrettanto partecipate. In questa ricca trama, si è proposto di integrare un ulteriore elemento nella piazza: la voce dei bambini e dei ragazzi.

La loro presenza era già prevista, in particolare nel coro natalizio, ma si è cercato di immaginare come i bambini potessero esprimere un loro punto di vista sulle realtà coinvolte nell'iniziativa e sulla stessa comunità. Si trattava di trovare dei modi attraverso i quali far sentire gli stessi bambini come protagonisti veri della comunità e dar valore ai loro vissuti e alla loro esperienza di territorio.

La proposta è stata accolta e il gruppo ha pensato, ritrovandosi poi in un momento dedicato specificamente all'organizzazione concreta del pomeriggio, di inserire nella piazza una cartina del paese nella quale tutti, ma in special modo i bambini, potessero ritrovare la propria casa e segnalarla sulla mappa, in modo da visualizzare, oltre alle realtà coinvolte, anche le persone che appartengono alla comunità. Inoltre, accanto ai cartelloni delle realtà impegnate nel volontariato o nel servizio sul territorio (erano quasi 20), è stato collocato un cartellone vuoto dove i bambini potevano lasciare un pensiero sull'iniziativa o semplicemente gli auguri di Natale.

La piazza è stata allestita per l'evento di quel sabato pomeriggio, in cui si è respirato un clima di festa grazie ai brani suonati dalla banda e alle canzoni natalizie cantate dai bambini, riscaldato dall'ottimo thè caldo offerto dagli alpini. Ma l'allestimento è rimasto per tutto il periodo natalizio, in modo da rendere presenti e vive le realtà del territorio non solo per chi avesse partecipato a quell'evento ma per tutti coloro che attraversavano la piazza durante il periodo natalizio.

Il sentore dal gruppo organizzatore, durante l'evento, è stato di una buona partecipazione sia da parte delle realtà coinvolte che dei cittadini del territorio. Altrettanto chiaro è emerso anche l'investimento necessario a ricreare legami in un contesto che da piccolo paese si è trasformato sempre più in periferia della città e quindi ha perso almeno in parte una sua identità specifica. Di qui il desiderio di ricominciare dalla conoscenza reciproca un percorso che tenti di rinsaldare l'appartenenza, far sentire le realtà – a partire dalla Circostrizione – come vicine alle persone e ingaggiare più persone possibile in legami di prossimità.

CONCLUSIONE

Non è il caso che in fase di conclusione si riprendano le idee-forti sulle quali il nostro percorso di ricerca si è soffermato. E non è neppure il caso di riaffermare la singolarità dell'esperienza dialogica sperimentata nel gruppo di pensiero e di coordinamento.

Il tutto può essere sinteticamente e felicemente rappresentato dal titolo significativo assunto da un progetto appena presentato: "fiera delle idee".

Anche questo report, in ultima analisi, vuol essere una piccola rassegna di idee utili da scorrere lungo un percorso di approfondimenti a cerchio, e perciò mai concluso, da fare individualmente e insieme.

Di questo percorso può far parte anche la "piazza" – altro spazio vitale efficacemente rappresentato dall'ultimo progetto descritto –: spazio che si può abitare insieme, cittadini di tutte le età, persone-famiglie-scuole-associazioni-istituzioni, aiutandoci a scoprire la "mappa" dei nostri territori fisici, esistenziali, culturali e a renderci conto che, proprio all'interno di questa dimensione comunitaria, è possibile per ciascuno ritrovare anche la propria "casa".

Fuori di metafora, crediamo che questo Report – con il percorso che ha inteso narrare – abbia rispettato lo specifico mandato "pedagogico": evidenziare l'inscindibile co-appartenenza *persona-comunità* e indicare alcune strategie pedagogiche coerenti, evidenziate dalla ricerca effettuata.

Nel suo recente discorso di fine anno (dicembre 2021), che avrebbe voluto essere un messaggio di fine mandato – carico, perciò, degli auguri più significativi – il Presidente Sergio Mattarella ha affermato che "*il nostro Paese è una comunità di vita*".

È l'augurio, il fondamento valoriale, che ha sostenuto tutto il percorso e che, anche all'atto di consegna, desideriamo ribadire.

BIBLIOGRAFIA

- Arnkil T.E., Seikkula J. (2013), *Metodi dialogici nel lavoro di rete*, Trento, Erickson.
- Augé M. (2006), Una scommessa sull'avvenire, "QUADERNO DI COMUNICAZIONE", 6.
- Bachtin M. (1979). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Benasayag M., Schmit G. (2013), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Buber M. (1993), *Il Principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (Mi). San Paolo.
- Calcaterra V. (2017), Il Lavoro Sociale di comunità. Progettare interventi a valenza collettiva in maniera partecipata, "LAVORO SOCIALE", n.17 (6), pp. 25-32.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2016), *Scritti scelti. Teoria e metodologia di Social Work*, a cura di Pasini A., Raineri M.L., Trento, Erickson.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Hart R. (2004), *La partecipazione dei bambini*, Unicef, Roma.
- Martini E. R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Roma, Carocci.
- Martini E.R., Sequi R. (1995), *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Milan G, (2020), *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2021), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova
- Ripamonti E. (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Roma, Carocci.
- Twelvetrees A. (2006), *Il lavoro di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Trento, Erickson.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

GIORNATE DELL'EDUCARE **indicazioni operative**

COSA SONO LE GIORNATE DELL'EDUCARE: occasioni formative e d'incontro rivolte a educatori, genitori, bambini e ragazzi proposte nei vari territori/quartieri della città.

OBIETTIVI:

1. offrire momenti di riflessione e crescita su tematiche educative;
2. promuovere il confronto tra le diverse figure educative;
3. promuovere, attivare, consolidare, allargare reti territoriali dedicate all'educazione e non, in vista di ampie alleanze educative a favore della comunità.

CARATTERISTICHE:

- coerenti con finalità e obiettivi del Distretto dell'educazione;
- con esplicite finalità e ricadute sulla dimensione educativa;
- organizzate in collaborazione tra più soggetti, di cui almeno uno aderente al Distretto;
- proposte a uno specifico territorio, in collegamento con i soggetti attivi e presenti nella comunità;
- generative;
- accessibili e tutti, gratuite o semigratuite.

TRACCIA PER LA NARRAZIONE DELL'ESPERIENZA:

- titolo iniziativa
- ente organizzatore
- descrizione (soggetti coinvolti nella co-progettazione, destinatari, tempi, luoghi e modalità di realizzazione, modalità di comunicazione del progetto, eventuali finanziamenti, altro...)
- metodologia utilizzata (modalità di costruzione della rete, ascolto dei partecipanti nella progettazione e nella valutazione, coinvolgimento figure professionali specifiche o esperti, strumenti utilizzati)
- risultati ottenuti (attesi e non attesi)
- difficoltà incontrate
- conseguenze generate e breve e lungo termine

ALLEGATO 2

TRACCIA PER LA NARRAZIONE DELLE ESPERIENZE SCELTE

Titolo iniziativa:

Ente organizzatore:

Nome Referente:

Contatto referente:

***Descrizione**

- soggetti coinvolti nella coprogettazione
- fruitori del progetto
- tempi, luoghi e modalità di realizzazione
- modalità di comunicazione del progetto sul territorio
- presenza di eventuali finanziamenti
- altro

***Metodologia utilizzata**

- modalità costruzione lavoro in rete
- livello e modalità di coinvolgimento delle varie fasce di età
- ascolto partecipanti nella progettazione e nella valutazione
- coinvolgimento figure professionali specifiche o esperti/e
- strumenti utilizzati e loro efficacia

***Risultati ottenuti, attesi e non attesi**

Difficoltà incontrate

Impatto sul territorio

Conseguenze generate a breve e lungo termine

***Riflessioni**

ALLEGATO 3



   

CARTA DELL'EDUCARE AL TEMPO DEL COVID

di EZIO ACETI
psicologo e psicoterapeuta dell'età evolutiva

EDUCARE SEMPRE: ALLEANZA
EDUCATIVA AL TEMPO DEL COVID

14 aprile 2021
27 aprile 2021

due webinar per essere vicini ad insegnanti, genitori, educatori e
per promuovere la solidarietà dell'alleanza e del sostegno

<https://www.youtube.com/channel/UCEr4DeY0dEX3dl5EzuJgjGQ>

PER COMMENTI, SPUNTI O DOMANDE:

✉ distrettoeducazione@gmail.com
🌐 <https://www.trentocittapereducare.it/>

CARTA DELL'EDUCARE AL TEMPO DEL COVID

EDUCARE È UN'ARTE
SEMPLICE, BELLA,
CONCRETA, TENACE,
FORTE

EDUCARE È SEMPRE POSSIBILE
PERCHÉ IN OGNI TEMPO TROVA
OPPORTUNITÀ CHE ATTENDONO
DI ESSERE MESSE IN PRATICA

EDUCARE COMPORTA
UNA DOMANDA: COSA
POSSO FARE?



ALLEGATO 4

FIERA DELLE IDEE 22 novembre 2021

Come possiamo noi adulti darvi una mano?

Portare scatoloni per raccolta viveri
Raccolta fondi
Sostegno economico ai progetti
Materiali (ad esempio legno, utensili...)
Supporto alla biblioteca viaggiante nella scuola
Aiuto nella manutenzione delle aiuole o orti
Calendario compleanni (Tutti i presenti a scuola come persone, anche genitori?)
Collaborazione nell'attività di riciclo
Coinvolgimento nella banca del tempo (recupero scolastico)

Sostegno/appoggio alle iniziative
Diffusione dei progetti (es raccolta differenziata)
Propaganda per far conoscere i progetti
Aiutare nella riuscita dei progetti (es. gita, ballo) anche da l punto di vista economico e organizzativo
Sostegno morale e economico
Parlare con i figli di bullismo e partecipare allo special day
Aiuto nel rispetto dell'ambiente e contro le discriminazioni
Sostenere i progetti dei ragazzi dando uno sguardo realistico

Aiutare nell'orientamento grazie alle competenze e alle esperienze personali e professionali
Aiuto agli insegnanti per la loro competenza professionale

Parlare
Parlare delle proprie responsabilità
Farsi rappresentanti anche dei ragazzi
I genitori sono più ascoltati perciò possono far presenti eventuali problemi agli insegnanti
Aiutare i figli a vivere bene la scuola
Creare collegamento con la scuola
Ascoltare le motivazioni dei figli
Aiuto culturale
Crescita culturale

Incoraggiamento e sostegno perché i ragazzi partecipino ai progetti, come occasioni di socialità

Confronto tra genitori per migliorare la scuola

Fanno parte della Collana “TRENTINOFAMIGLIA”:

1. Normativa

- 1.1. Legge provinciale n. 1 del 2 marzo 2011 “Sistema integrato delle politiche strutturali per la promozione del benessere familiare e della natalità” (gennaio 2022)
- 1.2. Ambiti prioritari di intervento – L.P. 1/2011 (luglio 2011)
- 1.3. Legge provinciale 2 marzo 2011, n. 1 – Legge provinciale sul benessere familiare – RELAZIONE CONCLUSIVA (maggio 2018)

2. Programmazione \ Piani \ Demografia

- 2.1. Libro bianco sulle politiche familiari e per la natalità (luglio 2009)
- 2.2. Piani di intervento sulle politiche familiari (novembre 2009)
- 2.3. Rapporto di gestione anno 2009 (gennaio 2010)
- 2.4. I network per la famiglia. Accordi volontari di area o di obiettivo (marzo 2010)
- 2.5. I Territori amici della famiglia – Atti del convegno (luglio 2010)
- 2.6. Rapporto di gestione anno 2010 (gennaio 2011)
- 2.7. Rapporto di gestione anno 2011 (gennaio 2012)
- 2.8. Rapporto di gestione anno 2011 (gennaio 2013)
- 2.9. Rapporto di gestione anno 2012 (febbraio 2014)
- 2.10. Manuale dell'organizzazione (dicembre 2017)
- 2.11. Rapporto di gestione anno 2014 (gennaio 2015)
- 2.12. La Famiglia Trentina: 4 scenari al 2050 – Tesi di Lidija Žarković (febbraio 2016)
- 2.13. Rapporto di gestione anno 2015 (marzo 2016)
- 2.14. Rapporto di gestione anno 2016 (marzo 2017)
- 2.15. Rapporto sullo stato di attuazione del sistema integrato delle politiche familiari al 31 dicembre 2016 – art. 24 L.P. 1/2011 (dicembre 2017)
- 2.16. Rapporto di gestione anno 2017 (marzo 2018)
- 2.17. Rapporto di gestione anno 2018 (marzo 2019)
- 2.18. Piano strategico straordinario a favore della famiglia e della natalità per contrastare il calo demografico. Art. 8 bis Legge provinciale n.1/2011 sul benessere familiare (febbraio 2020)
- 2.19. Rapporto di gestione anno 2019 (marzo 2020)
- 2.20. Linee guida della Provincia autonoma di Trento per la gestione in sicurezza dei servizi conciliativi ed estivi 2020 per bambini e adolescenti (giugno 2020)
- 2.21. Manuale dell'organizzazione dell'Agenzia provinciale per la famiglia, la natalità e le politiche giovanili Rev. 01 - settembre 2020 (settembre 2020)
- 2.22. EXTRAORDINARY STRATEGIC PLAN FOCUSED ON FAMILIES AND BIRTH RATE PROMOTION TO COUNTER DEMOGRAPHIC DECLINE. Art.8b – Provincial Law 1/2011 on Family Welfare (ottobre 2020)
- 2.23. Report Indagine “Ri-emergere”. L'indagine che ha dato voce a bambini/e, ragazzi/e e adulti nell'emergenza Covid-19 (novembre 2020)
- 2.24. Rapporto di gestione anno 2020 (aprile 2021)
- 2.25. Linee guida della Provincia autonoma di Trento per la gestione in sicurezza dei servizi conciliativi ed estivi 2021 per bambini/e e adolescenti (giugno 2021)

- 2.26. Rapporto sullo stato di attuazione del sistema integrato delle politiche familiari – Articolo 24, comma 4, della legge provinciale 2 marzo 2011, n. 1
- 2.27. I piani famiglia dei comuni “amici della famiglia”. La valutazione delle attività realizzate
- 2.28. Rapporto di gestione anno 2021
- 2.29. Rapporto sulla valutazione di impatto del Libro Bianco sulle politiche familiari e per la natalità

3. Conciliazione famiglia e lavoro

- 3.1. Audit Famiglia & Lavoro (maggio 2009)
- 3.2. Estate giovani e famiglia (giugno 2009)
- 3.3. La certificazione familiare delle aziende trentine – Atti del convegno (gennaio 2010)
- 3.4. Prove di conciliazione. La sperimentazione trentina dell'Audit Famiglia & Lavoro (febbraio 2010)
- 3.5. Estate giovani e famiglia (aprile 2010)
- 3.6. Linee guida della certificazione Family Audit (marzo 2017)
- 3.7. Estate giovani e famiglia (aprile 2011)
- 3.8. Estate giovani e famiglia (aprile 2012)
- 3.9. La sperimentazione nazionale dello standard Family Audit (giugno 2012)
- 3.10. Family Audit – La certificazione che valorizza la persona, la famiglia e le organizzazioni (agosto 2013)
- 3.11. Conciliazione famiglia-lavoro e la certificazione Family Audit – Tesi di Silvia Girardi (settembre 2013)
- 3.12. Estate giovani e famiglia (settembre 2013)
- 3.13. Conciliazione famiglia e lavoro – La certificazione Family Audit: benefici sociali e benefici economici – Atti 18 marzo 2014 (settembre 2014)
- 3.14. Family Audit - La sperimentazione nazionale – Il fase (novembre 2015)
- 3.15. I benefici economici della certificazione Family Audit . Conto economico della conciliazione. Cassa Rurale di Fiemme– Tesi di Martina Ricca (febbraio 2016)
- 3.16. Scenari di futuri: la conciliazione lavoro-famiglia nel 2040 in Trentino – Elaborato di Cristina Rizzi (marzo 2016)
- 3.18. Politiche di work-life balance – L’attuazione nelle misure di Welfare aziendale. Tesi di Monica Vidi (giugno 2017)
- 3.19. Il part-time e la conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro - Tesi di Martina Ciaghi (settembre 2017)
- 3.20. Occupazione femminile e maternità: pratiche, rappresentazioni e costi. Una indagine nella Provincia Autonoma di Trento – Tesi di Stefania Capuzzelli (ottobre 2017)
- 3.21. Age Management: la valorizzazione delle competenze intergenerazionali dei lavoratori nel mondo delle cooperative sociali – Tesi di Emma Nardi (febbraio 2018)
- 3.22. Smart working - Esempi della sua applicabilità in Trentino - Tesi Sabrina del Favero (settembre 2018)
- 3.23. Eventi Family Audit - -Estratto dagli Atti del Festival della Famiglia 2017 (ottobre 2018)
- 3.24. Linee guida FA paragrafo 9.3 interpretazioni autentiche (aprile 2021)
- 3.25. Linee guida FA paragrafo 4.1.2 Manuale del consulente Family Audit (ottobre 2019)
- 3.26. Linee guida FA paragrafo 4.1.3 Manuale del valutatore Family Audit (ottobre 2019)
- 3.27. Linee guida FA paragrafo 4.2 Tassonomia e catalogo degli indicatori (ottobre 2019)
- 3.28. Verso un sistema trentino dei servizi per l'infanzia 0-6 anni (giugno 2021)
- 3.29. Family Audit – Esiti della sperimentazione nazionale – seconda fase (luglio 2021)
- 3.30. Esiti della valutazione d'impatto "Piano d'accompagnamento delle organizzazioni venete alla certificazione Family Audit" - Piano ponte
- 3.31. Family Audit: stato di attuazione 2021

- 3.32. Studio per la valutazione dell'equivalenza del sistema di certificazione Family Audit con altri schemi di certificazione e sistemi di gestione certificati

4. Servizi per famiglie

- 4.1. Progetti in materia di promozione della famiglia e di integrazione con le politiche scolastiche e del lavoro (settembre 2009)
- 4.2. Accoglienza in famiglia. Monitoraggio dell'accoglienza in Trentino (febbraio 2010)
- 4.3. Alienazione genitoriale e tutela dei minori – Atti del convegno (settembre 2010)
- 4.4. Family card in Italia: un'analisi comparata (ottobre 2010)
- 4.5. Promuovere accoglienza nelle comunità (giugno 2011)
- 4.6. Vacanze al mare a misura di famiglia (marzo 2012)
- 4.7. Dossier politiche familiari (aprile 2012)
- 4.8. Vacanze al mare a misura di famiglia (marzo 2013)
- 4.9. Le politiche per il benessere familiare (maggio 2013)
- 4.10. Alleanze tra il pubblico ed il privato sociale per costruire comunità (aprile 2014)
- 4.11. Vacanze al mare a misura di famiglia (maggio 2014)
- 4.12. Dossier politiche familiari (maggio 2016)
- 4.13. 63° edizione del Meeting internazionale ICCFR "Famiglie forti, comunità forti" (17-18-19 giugno 2016) (settembre 2016)
- 4.14. Dossier delle Politiche Familiari. Anno 2020/2021 (ottobre 2020)
- 4.15. Report finale Festival della Famiglia 2017
- 4.16. Report finale Festival della Famiglia 2018
- 4.17. Festival della famiglia 2021. Report comunicazione e promozione
- 4.18. L'EuregioFamilyPass. La carta per tutte le famiglie dell'Euregio Tirolo-AltoAdige-Trentino. Estratto dello studio di fattibilità per l'EuregioFamilyPass
- 4.19. Dossier delle politiche per la famiglia, i giovani, le pari opportunità. Anno 2022
- 4.20. Coliving, le tappe di un percorso che porta lontano

5. Gestione/organizzazione/eventi

- 5.1. Comunicazione – Informazione Anno 2009 (gennaio 2010)
- 5.2. Manuale dell'organizzazione (gennaio 2010)
- 5.3. Comunicazione – Informazione Anno 2010 (gennaio 2011)
- 5.4. Comunicazione – Informazione Anno 2011 (gennaio 2012)
- 5.5. Manuale dell'organizzazione dell'Agenzia provinciale per la coesione sociale, la famiglia e la natalità Rev. 02 - agosto 2021
- 5.6. Manuale dell'organizzazione dell'Agenzia per la coesione sociale (Rev03 marzo 2022)
- 5.7. Manuale dell'organizzazione dell'Agenzia per la coesione sociale (Rev04 luglio 2022)

6. Famiglia e nuove tecnologie

- 6.1. La famiglia e le nuove tecnologie (settembre 2010)
- 6.2. Nuove tecnologie e servizi per l'innovazione sociale (giugno 2010)

- 6.3. La famiglia e i nuovi mezzi di comunicazione – Atti del convegno (ottobre 2010)
- 6.4. Guida pratica all'uso di Eldy (ottobre 2010)
- 6.5. Educazione e nuovi media. Guida per i genitori (ottobre 2010)
- 6.6. Educazione e nuovi media. Guida per insegnanti (aprile 2011)
- 6.7. Safer Internet Day 2011 - Atti del convegno (aprile 2011)
- 6.8. Safer Internet Day 2012 - Atti del convegno (aprile 2012)
- 6.9. Piano operativo per l'educazione ai nuovi media e alla cittadinanza digitale (giugno 2012)
- 6.10. Safer Internet Day 2013 - Atti dei convegni (luglio 2013)

7. Distretto famiglia – Family mainstreaming

- 7.0. I Marchi Family (novembre 2013)
- 7.1. Il Distretto famiglia in Trentino (settembre 2010)
- 7.2. Il Distretto famiglia in Val di Non (giugno 2021)
- 7.2.1. Il progetto strategico "Parco del benessere" del Distretto Famiglia in Valle di Non – Concorso di idee (maggio 2014)
- 7.3. Il Distretto famiglia in Val di Fiemme (giugno 2021)
- 7.3.1. Le politiche familiari orientate al benessere. L'esperienza del Distretto Famiglia della Valle di Fiemme (novembre 2011)
- 7.4. Il Distretto famiglia in Val Rendena (giugno 2021)
- 7.5. Il Distretto famiglia in Valle di Sole (giugno 2021)
- 7.6. Il Distretto famiglia nella Valsugana e Tesino (giugno 2021)
- 7.7. Il Distretto famiglia nell'Alto Garda (giugno 2021)
- 7.8. Standard di qualità infrastrutturali (settembre 2012)
- 7.9. Il Distretto famiglia Rotaliana Königsberg (giugno 2021)
- 7.10. Il Distretto famiglia negli Altipiani Cimbri (giugno 2021)
- 7.11. Il Distretto famiglia nella Valle dei Laghi (giugno 2021)
- 7.12. Trentino a misura di famiglia – Baby Little Home (agosto 2014)
- 7.13. Il Distretto famiglia nelle Giudicarie Esteriori – Terme di Comano (giugno 2021)
- 7.14. Economia e felicità – Due tesi di laurea del mondo economico (settembre 2014)
- 7.15. Il Distretto famiglia nel Comune di Trento – Circoscrizione di Povo (giugno 2016)
- 7.16. Il Distretto famiglia nella Paganella (giugno 2021)
- 7.17. Welfare sussidiario (agosto 2015)
- 7.18. Rete e governance. Il ruolo del coordinatore dei Distretti famiglia per aggregare il capitale territoriale (agosto 2015)
- 7.19. Comuni Amici della famiglia: piani di intervento Anno 2014 (agosto 2015)
- 7.20. Il Distretto famiglia nell'Alta Valsugana e Bernstol (giugno 2021)
- 7.21. Programmi di lavoro dei Distretti famiglia – anno 2015 (ottobre 2015)
- 7.22. Distretti famiglia: politiche e valutazione. Il caso della Valsugana e Tesino e della Val di Fiemme – tesi di Serena Agostini e di Erica Bortolotti (marzo 2016)
- 7.23. Il Distretto famiglia in Primiero (giugno 2021)
- 7.24. Comuni Amici della famiglia - Piani annuali 2015 (maggio 2016)

- 7.25. Il Distretto famiglia in Vallagarina (giugno 2021)
- 7.26. Programmi di lavoro dei Distretti famiglia - anno 2016 (settembre 2016)
- 7.27. Distretti famiglia: relazione annuale 2016 (aprile 2017)
- 7.28. Distretti famiglia: un network in costruzione (settembre 2018)
- 7.29. Trasformare il marchio in brand – Il “Progetto Family” della Provincia Autonoma di Trento – tesi di laurea di Lorenzo Degiampietro (aprile 2017)
- 7.30. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2016 (maggio 2017)
- 7.31. Il Distretto famiglia dell'educazione di Trento – anno 2017 (giugno 2021)
- 7.32. Il Distretto famiglia nella Valle del Chiese (giugno 2021)
- 7.33. Programmi di lavoro dei Distretti famiglia - anno 2017 (marzo 2018)
- 7.34. Formazione a catalogo. Percorsi di autoformazione per i Distretti famiglia e la loro comunità (ottobre 2017)
- 7.35. Distretto famiglia in valle di Cembra (giugno 2021)
- 7.36. Evoluzione di una rete . L'analisi della comunità dei Distretti famiglia e dei Piani giovani (novembre 2017)
- 7.37. DISTRETTI FAMIGLIA IN TRENTINO - Rapporto sullo stato di attuazione de sistema integrato delle politiche familiari Art. 24 L.P. 1/2011 sul benessere familiare (maggio 2018)
- 7.38. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2017 (aprile 2018)
- 7.39. Programmi di lavoro dei Distretti famiglia - anno 2018 (settembre 2018)
- 7.40. Linee guida dei Distretti famiglia (aprile 2019)
- 7.41. Atti del 4° meeting dei Distretti Famiglia (aprile 2019)
- 7.42. La mappatura dell'offerta dei servizi nell'ambito della conciliazione famiglia-lavoro: il caso del Distretto famiglia Valsugana e Tesino di Elisa Gretter (aprile 2019)
- 7.43. Distretti famiglia: relazione annuale 2018 (aprile 2019)
- 7.44. Catalogo formazione Manager territoriale (aprile 2019)
- 7.45. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2018 (maggio 2019)
- 7.46. Il Distretto Family Audit di Trento (giugno 2021)
- 7.47. Programmi di lavoro dei Distretti famiglia - anno 2019 (settembre 2019)
- 7.48. Atti del 5° Meeting dei Distretti famiglia (febbraio 2020)
- 7.49. Comuni amici della famiglia Network (gennaio 2020)
- 7.50. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2019 (febbraio 2020)
- 7.51. Distretti famiglia: relazione annuale. Anno 2019 (aprile 2020)
- 7.52. Programmi di lavoro Distretti Famiglia – anno 2020 (ottobre 2020)
- 7.53. Distretti famiglia: relazione annuale. Anno 2020 (marzo 2021)
- 7.54. Il Distretto Family Audit Città della Quercia (giugno 2021)
- 7.55. Programmi di lavoro Distretti Famiglia – anno 2021 (luglio 2021)
- 7.56. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2021 (ottobre 2021)
- 7.57. Comuni amici della famiglia “Family in Italia” - Piani annuali 2020 – 2021 (ottobre 2021)
- 7.58. Distretti famiglia. Relazione annuale 2021
- 7.59. Comuni amici della famiglia "Family in Italia" - Piani annuali 2022
- 7.60. Programmi di lavoro Distretti Famiglia – anno 2022
- 7.61. Comuni Amici della Famiglia. Piani annuali 2022 (ottobre 2022)

- 7.62. Alleanza Scuola Famiglia Territorio. Un percorso di RICERCA-AZIONE. Distretto famiglia dell'educazione del Comune di Trento (novembre 2022)

8. Pari opportunità tra uomini e donne

- 8.1. Legge provinciale n. 13 del 18 giugno 2012 “Promozione della parità di trattamento e della cultura delle pari opportunità tra donne e uomini” (giugno 2012)
- 8.3. Genere e salute. Atti del Convegno “Genere (uomo e donna) e Medicina”, Trento 17 dicembre 2011” (maggio 2012)
- 8.4. Educare alla relazione di genere - esiti 2015-2016 (maggio 2016)
- 8.5. Educare alla relazione di genere. Percorsi nelle scuole per realizzare le pari opportunità tra donne e uomini – Report delle attività svolte nell'a.s. 2016/2017 (maggio 2017)

9. Sport e Famiglia

- 9.2. Atti del convegno “Sport e Famiglia. Il potenziale educativo delle politiche sportive” (settembre 2012)

10. Politiche giovanili

- 10.1. Atto di indirizzo e di coordinamento delle politiche giovanili e Criteri di attuazione dei Piani giovani di zona e ambito (gennaio 2017)
- 10.2. Giovani e autonomia: co-housing (settembre 2016)
- 10.3. L'uscita di casa dei giovani italiani intenzioni e realtà – tesi di Delia Belloni (settembre 2017)
- 10.4. Crescere in Trentino. Alcuni dati sulla condizione giovanile in Provincia di Trento (dicembre 2016)
- 10.5. Il futuro visto dai giovani trentini. Competenze, rete e partecipazione (giugno 2017)
- 10.6. Valutazione dei progetti e prime considerazioni strategiche finalizzate alla revisione del modello di governance (gennaio 2018)
- 10.7. Sentieri di famiglia. Storie e territori (maggio 2018)
- 10.8. Due modelli che dialogano. Formazione congiunta per le politiche giovanili delle Province autonome di Trento e Bolzano (luglio 2019)
- 10.9. Crescere in Trentino – 2018 (giugno 2019)
- 10.10. Valutazione dei Progetti e considerazioni strategiche riferite all'attuazione dei Piani Giovani di Zona. Analisi del Trend 2012-2018 (novembre 2020)
- 10.11. Crescere in Trentino 2020

11. Sussidiarietà orizzontale

- 11.1. Consulta provinciale per la famiglia (ottobre 2013)
- 11.2. Rapporto attività Sportello Famiglia – 2013, 2014 e 2015, gestito dal Forum delle Associazioni Familiari del Trentino (maggio 2016)
- 11.3. La Famiglia allo Sportello – Associazionismo, sussidiarietà e politiche familiari: un percorso di ricerca sull'esperienza del Forum delle Associazioni Familiari del Trentino (novembre 2016)
- 11.4. Rapporto attività Sportello famiglia – 2016, gestito dal Forum delle Associazioni familiari del Trentino (aprile 2017)

12. Formazione

- 12.1. In formazione continua. Temi e contenuti dei percorsi territoriali politiche giovanili e Distretti famiglia. Anno formativo 2019 (aprile 2020)

- 12.2. Catalogo formazione Manager territoriale 2020 (giugno 2020)
- 12.3. Catalogo formazione Manager territoriale 2021 (marzo 2021)

Provincia Autonoma di Trento
Agenzia per la coesione sociale
Luciano Malfer
Via don G. Grazioli, 1 - 38122 Trento
Tel. 0461/ 494110 – Fax 0461/494111
agenzia.coesionesociale@provincia.tn.it
www.trentinofamiglia.it



Provincia autonoma di Trento
Agenzia per la coesione sociale

Via don G. Grazioli, 1 - 38122 Trento
Tel. 0461 494110 - Fax 0461 494111
agenzia.coesionesociale@provincia.tn.it
www.trentinofamiglia.it