

Scuola di comunità: dispersione scolastica e sviluppo di comunità al Pilastro

Paola Marchetti, Vincenzo Savini, Fulvia Antonelli

Intro:

Elemento caratterizzante l'esperienza di Scuola di comunità¹ è la costituzione – e la permanenza nel tempo - di un gruppo di ricerca-azione continuamente ricomposto e allargato ma stabile nel suo nucleo, e che vede la costituzione di un'equipe di lavoro che comprende ricercatori, educatori, studenti-tirocinanti, insegnanti, membri delle associazioni del territorio lavorare insieme nel ciclo di progettazione-sperimentazione-riprogettazione continua del progetto.

Il lavoro sulla dispersione scolastica del SEST San Donato-San Vitale al Pilastro non è un lavoro che non nasce da questo progetto, vede, infatti, gli educatori impegnati da molti anni in un'attenta opera di tessitura delle reti sociali e delle relazioni con le famiglie in situazione di vulnerabilità; con bambini, preadolescenti e adolescenti dentro gli spazi socio educativi; nelle attività di educativa di strada e negli spazi di comunità; nel favorire la partecipazione di gruppi di ragazzi e famiglie all'offerta educativa, formativa e culturale del territorio operata dalle associazioni; nel costruire percorsi individuali di accompagnamento per i ragazzi in dispersione scolastica e di orientamento nei passaggi fra le scuole secondarie di primo e di secondo grado; nello svolgere una costante azione di mediazione fra persone, istituzioni e risorse possibili.

I servizi SEST si pongono quindi come uno snodo cruciale fra i progetti, gli attori istituzionali e sociali del territorio e le persone che lo abitano: capaci quindi, grazie alla lunga durata della loro presenza nel quartiere e alla continuità di lungo termine delle figure che nel servizio lavorano, di giocare un ruolo fondamentale nel favorire la partecipazione degli abitanti allo sviluppo della comunità tutta, così come di ritagliare la progettualità sui bisogni reali delle persone.

Lievito delle iniziative, playmaker e sarti delle proposte che arrivano nel Pilastro, il loro lavoro è sull'inclusione sociale e sull'indicare continuamente la comunità come il bene comune di cui tutti hanno il compito di prendersi cura, soprattutto nelle sue parti più fragili.

Le riflessioni e le descrizioni che seguono sono quindi solo un frammento di questo lavoro più ampio: un report non esaustivo dell'esperienza di ricerca-azione Scuola di comunità, svolta con una metodologia specifica, sviluppata all'incrocio di saperi differenti (quello degli antropologi, degli educatori, degli assistenti sociali, degli attivisti della comunità), dentro un'equipe multidisciplinare che insieme si è formata, ha riletto e analizzato incessantemente il territorio e le sue criticità, partendo dai bambini e dai ragazzi per approdare a esperienze, pratiche e linguaggi comuni.

¹ *La collaborazione fra la cattedra di Antropologia culturale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e i Servizi Educativi e Scolastici Territoriali (SEST) dei quartieri San Donato-San Vitale è iniziata nel 2013 ed ha portato alla elaborazione del progetto "Scuola di comunità", in cui il fenomeno della dispersione e dell'insuccesso scolastico è stato riletto e analizzato all'interno dei processi di "dispersione sociale" dei ragazzi, delle loro famiglie e delle relazioni che essi intraprendono nel tempo con le istituzioni e i servizi che a vario titolo interagiscono con la comunità che abita il territorio del Quartiere San Donato-Pilastro. Questa lunga e graduale ricerca-azione ha declinato tale analisi nella sperimentazione di percorsi educativi specifici con i ragazzi attivando pratiche di "aggancio" sociale con le loro famiglie e permettendo di sviluppare nuove riflessioni su come agire dentro e fuori la scuola in situazioni di disagio educativo.*

Il rione del Pilastro: etnografia delle dispersioni sociali e scolastiche

Sorto nel 1966 nell'ultima linea abitata della città di Bologna, il villaggio del Pilastro è un rione simbolo delle politiche urbanistiche che nel dopoguerra hanno fatto di Bologna un laboratorio avanzato della sinistra italiana. L'idea civica del Partito Comunista Italiano, che in quegli anni governa saldamente Bologna e tutta l'Emilia Romagna, è quella di costruire un quartiere che accolga la popolazione di operai, lavoratori e persone in cerca di occupazione che cominciano ad affluire prima dalle campagne circostanti e poi sempre più dal Meridione, attirati dallo sviluppo economico e industriale della città di Bologna e dalla qualità dei suoi servizi.

Ai flussi migratori dei lavoratori provenienti dal sud dell'Italia e dalle poverissime zone del Polesine alla fine degli anni '60, si è aggiunta dall'inizio degli anni '90 l'ondata migratoria proveniente prima dai profughi della guerra dall'ex Jugoslavia, poi dalla guerra del Kosovo, insieme alla migrazione verso Bologna della prima comunità marocchina. In aggiunta negli anni 2000 il trasferimento prima in centri di accoglienza poi nelle case ERP (Edilizia Residenziale Pubblica) degli abitanti dei campi rom limitrofi alla zona ha posto al Pilastro di fronte a continue sfide sui temi della convivenza multiculturale e del cambiamento della società italiana di fronte ai mutamenti sociali imposti dall'aumento dei flussi migratori.

Oggi la composizione demografica del quartiere vede la presenza di una generazione di migranti dal sud ormai anziana e un'alta percentuale di giovani e giovanissimi figli dell'immigrazione in un territorio denso di conflitti fra culture e generazioni.

Nonostante una politica demografica di popolamento del Pilastro che non ha favorito negli anni la mixité sociale e che ha concentrato nella zona la più alta densità di edilizia popolare della città, il rione da un punto di vista urbanistico non è divenuto un ghetto grazie all'autorganizzazione dei suoi abitanti soprattutto nel primo ventennio della sua costruzione e grazie alla cultura politica² di un'amministrazione cittadina comunista che a Bologna, fino agli anni '80, aveva un pensiero forte sul "diritto alla città" per i ceti popolari e che ha progettato il quartiere fornendolo di ampi spazi verdi e di servizi.

Le scuole del quartiere oggi scontano le contraddizioni sociali di uno spazio urbano segnato dall'emergenza abitativa, dall'alta densità di edilizia popolare e dalla concentrazione in questo spazio dei "casi" socialmente più problematici di tutta la città: famiglie fragili in preda ai problemi posti da una migrazione con basso capitale sociale inserite nei gradini più subalterni e precari del mercato del lavoro, a sua volta esploso nel dilagare della disoccupazione a causa della lunga durata della crisi economica che interessa il nostro paese.

Il risultato è una dispersione scolastica che mostra i suoi sintomi sin dalla scuola primaria: ingressi a scuola almeno una o due ore dopo l'orario ufficiale, classi in cui la presenza dei bambini di origine straniera è quasi assoluta in seguito alla fuga d'iscrizione dei figli delle famiglie italiane, scarso investimento e partecipazione delle famiglie nei percorsi scolastici dei figli, frequenze scolastiche irregolari e spesso condizionate da lunghi periodi di ritorno nei paesi di origine dettati da necessità economiche, crisi abitativa anche delle famiglie collocate nelle case ERP a causa di minacce di sfratto spesso per difficoltà nel pagamento dei consumi.

Se la vita delle persone nel quartiere diventa incerta e soggetta a una forte precarietà che determina continui progetti di spostamenti e ritorni dopo esperienze fallimentari all'estero, così come impone ai nuclei famigliari convivenze in abitazioni sovraffollate a causa dell'impossibilità di sostenere condizioni abitative meno stressanti, anche la relazione con la scuola diventa precaria e incerta.

Oggi siamo in classe per i laboratori di educazione sentimentale. Come domanda

² G. Campos Venuti, *Amministrare l'urbanistica*, Torino, Einaudi, 1967; G. Campos Venuti, *L'urbanistica riformista*, Milano, ETAS libri, 1991; L. Leonardi, F. Morelli, C. Vietti, *La storia del Peep. Politica urbanistica ed edilizia a Bologna dagli anni Sessanta al Piano strutturale comunale*, Bologna, Edizioni Tempinovi, 2008.

rompighiaccio nel cerchio iniziale chiediamo ai ragazzi di dirci una cosa brutta che è capitata loro questa settimana in modo da utilizzare l'amuleto che stiamo costruendo come protezione contro ciò che di brutto può accaderci.

Inizia Ahmed che dice "La cosa brutta che mi è capitata è quella di aver lasciato la Tunisia e di essere venuto in Italia. Ora mio padre non ha lavoro e tanto a noi stranieri ci caceranno tutti via". Salvatore dice: "La cosa brutta che invece capita a me è che mio padre mi ha detto che se entro domani non trova lavoro ritorniamo tutti a Napoli".

Rimaniamo molto stupiti, rassicuriamo Ahmed sul fatto che chi è senza lavoro non può venire rimpatriato, ma non siamo convinti. Consoliamo Salvatore, dicendogli che un trasloco così importante non si organizza su due piedi, che speriamo che il padre trovi lavoro e che possa almeno finire l'anno scolastico con i suoi compagni. Quando torniamo a scuola la settimana successiva Salvatore non c'è più.

(Diario dei laboratori di educazione sentimentale 2014)

A casa viviamo in quindici. Mio figlio ha quattro anni di meno dell'ultima figlia di mia suocera. Ma in casa comanda la nonna. Io dico sempre a mio marito che dovremmo fare domanda per una casa per noi, perché la casa il Comune l'ha assegnata ai nonni e loro ti vogliono sempre sotto di loro. Io non posso comprare niente a mio figlio, il regalo a mio marito per il suo compleanno glie l'ho comprato di nascosto, risparmiando dai soldi che ogni giorno sono riuscita a risparmiare dalla spesa e riuscendo ad andare al mercato un giorno che andavo in ospedale, perché sennò sempre loro ti chiedono dove vai, cosa fai. Da quando ci siamo sposati abbiamo una stanza nella casa, dove dormiamo io e mio marito, mio figlio e la bambina che nascerà ora e che io aspetto. Ma senza lavoro come riuscire a prendere una casa?

(Ada, 22 anni)

In questo contesto la dispersione scolastica non è un problema scolastico, non si può affrontare solo sul piano di una didattica che in ogni caso si rivela inadeguata perché vede ancora spesso gli insegnanti addossare alla composizione sociale e culturale del quartiere il problema della "inadattabilità" dei loro studenti alla scuola, mentre la scuola stessa ha perso la cultura dell'alleanza con il territorio. Nessuna innovazione didattica può essere davvero efficace se non fa i conti con il ragazzo reale che abita il territorio e le sue istituzioni educative, se non parte dal qui e ora della sua complessa esperienza della vita e della società, e attende invece vanamente un ideale e mite Garrone.

Se le famiglie sono incostanti, assenti e carenti nella relazione con la scuola, è anche da notare come siano spesso proprio le scuole di periferia e più problematiche ad avere i corpi docenti più instabili, afflitti da un turn over continuo, con dirigenti in reggenza che non riescono - spesso a causa della scarsità di tempo - ad agire con visioni di lunga durata sulle politiche e le pratiche di una scuola, a creare fiducia nelle famiglie, a conoscere le risorse del contesto e a stratificare una storia comune di presenza consapevole in una comunità attraverso una partecipazione costante alla sua vita quotidiana.

Il Pilastro diventa allora una sorta di comunità forzata solo per chi resta "incastrato" nel quartiere. Esso rimane invece una zona dormitorio per chi invece ha più densi scambi e attraversamenti nel resto della città: chi compra casa nei dintorni perché attratto da tentativi di favorire l'insediamento di strati sociali più elevati attraverso la leva di una politica degli affitti e della rendita catastale tesa a incoraggiare l'insediamento e la costruzione di piccoli gruppi di stabili di pregio, vive questi spazi come isole a sé stanti. Dislocate lungo il perimetro del rione e lungo le sue arterie di connessione con il resto della città, le case a edilizia di mercato non creano il mix urbano tanto agognato, ma si giustappongono al paesaggio popolare del Pilastro senza nessuna interferenza, in una sorta d'intangibilità con la comunità forzata.

Fuggono quindi dalle scuole del rione le famiglie dei ragazzi italiani ma anche le famiglie dei ragazzi stranieri che - consapevoli dell'aura di stigma che circonda la scuola e avendo ancora una fiducia - forse mal riposta - nelle possibilità di ascesa sociale promesse dall'istruzione, preferiscono iscrivere i loro figli nelle scuole dei quartieri vicini.

Nella scuola così come nel quartiere la separazione di classe non è frutto di una politica attiva di discriminazione, ma è il risultato naturale di un processo strisciante di abbandono dei luoghi scelto da chi può prendere le distanze dal quartiere.

La “linea del colore” che percorre lo spazio urbano in questo quartiere non divide i migranti dagli italiani- i migranti sono infatti numerosi ma le loro situazioni socioeconomiche non sono dissimili da quelle degli italiani che vivono nelle stesse case popolari-, ma i poveri da tutto il resto.

La strategia di resistenza dei ragazzi e dei loro genitori contro questo modello di “dover essere” che sentono imposto dalla scuola attraverso i suoi ritmi, le sue routine, le sue formalità e le sue norme implicite, è una cultura oppositiva, che si esprime da parte dei ragazzi in aggressività, assenteismo, rifiuto della scuola e delle sue regole. Da parte dei genitori la cultura oppositiva alla scuola dei figli è favorita, i figli sono difesi da quelle che sono avvertite come espressioni di razzismo istituzionale e poche alleanze sono possibili con gli adulti (insegnanti, educatori, assistenti sociali) avvertiti come giudicanti e lontani dalla loro esperienza.

Rispetto alla questione della dispersione scolastica e formativa dei ragazzi, e a partire dal contesto descritto, ciò che è emerso da una prima fase di ricerca – azione è stata:

1- La necessità di indagare secondo nuove metodologie di analisi e agire sul fenomeno del dropout scolastico considerando la pluralità di “dispersioni” e disaffiliazioni sociali e territoriali a cui sono soggetti la maggior parte dei ragazzi che vivono l’esperienza del disagio scolastico.

2- La presenza sempre più precoce dei “sintomi” dell’abbandono scolastico. Se è nel passaggio dalle scuole medie alle scuole superiori - soprattutto nei primi due anni - che si registrano irregolarità nella frequenza scolastica, problemi disciplinari, bocciature fino al vero e proprio abbandono della scuola, in realtà già nelle scuole medie i ragazzi a rischio dropout evidenziano una relazione difficile con la scuola, senso di inadeguatezza rispetto ai metodi di apprendimento disciplinari e agli obiettivi formativi di tale grado scolastico, incapacità nello sviluppo di un metodo di studio sistematico, bisogno di un sostegno scolastico personalizzato che spesso la scuola è incapace di fornire loro a causa delle sue limitate risorse di personale, senso di resa e incapacità di reazione positiva di fronte al fallimento scolastico vissuto.

3- La fase dell’orientamento scolastico dei ragazzi risulta cruciale: insegnanti e genitori spesso in modo più o meno inconsapevole rischiano di finire per essere uno strumento di riproduzione della classe sociale di appartenenza attraverso l’indirizzo sistematico dei ragazzi con basso capitale sociale verso scuole professionali dai profili spesso distanti dai loro reali interessi e inclinazioni.

L’orientamento scolastico viene inoltre in generale e secondo una retorica in realtà dominante negli ultimi anni, inteso come uno strumento eccessivamente funzionale al lavoro e la scuola così, più che un momento formativo in cui i ragazzi hanno la possibilità di crescere testando le proprie inclinazioni e predisposizioni - un luogo in cui esercitarsi, almeno nei primi anni, a proiettarsi nel futuro con risorse per affrontarlo - diviene un luogo dove ai ragazzi si impone un destino lavorativo e professionale, spesso assegnando con esso identità troppo strette e destini di classe inevitabili. Identità e destini che sin dalla scuola elementare si costruiscono progressivamente durante la carriera scolastica di ciascun alunno e in cui risulta evidente l’ampiamente studiato l’ “effetto Pigmalione”, in altre parole le profezie che si autoadempiono nella scuola e che spesso definiscono la relazione insegnante/allievo. Il giudizio, talvolta il pregiudizio - conscio o inconscio - degli insegnanti circa la bassa aspettativa di riuscita scolastica dei ragazzi di origine straniera o provenienti da contesti familiari fragili e lo stile di relazione dell’istituzione scolastica verso i loro genitori, ingenera spesso “profezie” che contribuiscono, in modo performativo, a costruire l’immagine di questi alunni come inevitabilmente problematici, portatori quasi naturali di difficoltà di apprendimento spesso legate a difficoltà di comunicazione fra insegnanti, alunni e famiglie a

causa di differenze linguistiche, ma anche di culture, atteggiamenti e aspettative dei genitori verso la scuola diverse da quelle abitualmente attese.

In questo senso la dispersione scolastica più che una rottura improvvisa appare un “processo di lunga durata”, una stratificazione di malesseri, delusioni, scarse aspettative da parte degli insegnanti verso le capacità creative, non classicamente scolastiche e autonome di apprendimento dei ragazzi. Segno quindi soprattutto di un dialogo mancato e di una scarsa capacità degli adulti nel riconoscere e cercare, già in età precoce, le competenze dei ragazzi, nel saperle incanalare e tradurre, almeno in parte, in competenze scolastiche e di apprendimento flessibili e adattabili ai diversi gradi di istruzione o ai diversi contesti di vita.

I ragazzi che rifiutano la scuola la disegnano inevitabilmente come inutile, noiosa, distante dai loro interessi, per certi versi un mondo in cui vengono coltivati valori ingannevoli - perché sconfessati sul piano dell’esperienza - quali quelli del valore dell’istruzione come strumento di emancipazione e di mobilità sociale. È a questa immobilità sociale a cui sembra condannarli la scuola - unita a un senso di inadeguatezza appreso a scuola nel corso del loro percorso formativo - che i ragazzi reagiscono a volte con un rabbioso rifiuto, progettando per se stessi invece un mondo immaginario che parla di soldi facili e di arricchimento veloce.

Questa visione del mondo, se da un certo punto di vista è estremamente radicale poiché rifiuta qualsiasi moralismo sulla “colpa” della propria situazione e denuncia l’ideologia di una presunta uguaglianza di condizioni nelle società neoliberaliste occidentali in cui l’individuo è libero di agire nella società senza condizionamenti e quindi è un uomo responsabile del suo destino - vedi le narrazioni eroiche dei nuovi miti popolari (i calciatori, le star di successo) - da un altro canto non offre appigli, è talmente pessimistica da giustificare l’inazione e la rinuncia a priori, lasciando accesa solo la fiamma di una debole e ingenua speranza di essere destinati a una vita diversa da quella dei propri genitori o dei propri compagni nel quartiere.

I giovani che abbiamo incontrato sono figli di una “concezione superstiziosa” della vita, alla mercé di forze quasi naturali - il destino sociale - da cui si sentono schiacciati ed è nella solidarietà dei pari e -spesso inutilmente- della famiglia così come in una paralizzante attesa che cercano il proprio rifugio e trovano il loro conforto.

4- I genitori come grandi assenti. La dispersione scolastica dei figli può essere espressione spesso di una disaffiliazione degli adulti dall’istituzione scolastica, di uno scarso investimento nel futuro formativo dei figli o dalla convinzione di essere in un paese in cui le prospettive di mobilità sociale ascendente sono molto ridotte ed è impossibile risolvere tale blocco.

I genitori migranti condividono, con le famiglie italiane più in difficoltà, la precarietà della loro condizione in Italia, resa più instabile dalla recente crisi economica e dai progetti di nuove migrazioni in altri paesi europei o di ritorno in patria. Questa loro condizione specifica rende ancora più debole la loro capacità di costruire per i propri figli una prospettiva di vita stabile di lungo termine, condizione necessaria per completare un ciclo di istruzione e trovarvi applicazioni nel mercato del lavoro.

5- L’importanza di analizzare la specificità del contesto urbano e sociale e delle situazioni che in esso agiscono a determinare dinamiche complesse - come nel caso del Pilastro - di marginalizzazione, isolamento, alta densità di casi sociali in situazione di emergenza o di famiglie ad alta problematicità, difficoltà di convivenza e integrazione fra le diverse componenti culturali degli abitanti del quartiere. Frizioni sul piano della diversità culturale amplificate da tensioni generazionali anch’esse largamente presenti nel rione, quali quelle fra una popolazione anziana in larga parte migrante negli anni ‘60 e ‘70 dalle regioni del sud Italia, e giovani e giovanissimi figli delle migrazioni internazionali contemporanee.

6- Difficoltà delle scuole che vivono in modo particolare il problema del disagio scolastico dei loro alunni (o perché posizionate in periferie considerate “difficili” o perché scuole di formazione

professionale in cui i ragazzi arrivano con una forte demotivazione e senza opportuno orientamento) a invertire l'immagine di "scuole-ghetto", proponendosi come soggetti istituzionali centrali per lo sviluppo del territorio e della città tutta.

Scuola di Comunità alcune azioni e riflessioni

Il nostro lavoro con i ragazzi nelle scuole secondarie di primo grado del quartiere si è tradotto nell'a.s. 2014/2015 nella realizzazione di laboratori di "Educazione ai sentimenti".

Il tema dell'educazione ai sentimenti è nato dopo una fase di "osservazione" delle classi e delle dinamiche relazionali che le contraddistinguevano (studente vs studente; studente vs insegnante; studente vs adulto ecc.) ma anche osservando i processi di crescita di preadolescenti e adolescenti dentro lo spazio urbano del quartiere e nei loro successivi percorsi scolastici nelle scuole superiori, rilevandone le fragilità, le difficoltà (abbandono e insuccesso scolastico, difficile inserimento nel mondo del lavoro alla fine dei percorsi di istruzione, scarsa educazione a una sessualità consapevole da parte dei ragazzi e delle ragazze, rischio di devianza e di marginalità sociale) così come le potenzialità spesso inespresse nei loro percorsi educativi formali (desideri e inclinazioni che non sono valorizzati né dalle famiglie né dagli insegnanti).

In modo speculare alle "rischiose" caratteristiche urbanistiche del quartiere Pilastro che tende a essere percepito per ragioni storiche, urbanistiche e demografiche come un quartiere "a parte" dal resto del territorio corrispondono processi sociali che rendono difficoltoso il realizzarsi di percorsi di mobilità sociale ascendente dei ragazzi attraverso la scuola e l'istruzione. La decisione condivisa tra scuola e servizi di dedicare al tema dell'educazione ai sentimenti i laboratori si è inserita dunque in una riflessione relativa alle ragioni di disaffezione scolastica che spesso si muove su dimensioni emotive oltre che cognitive da ambo le parti ovvero sia da parte dei ragazzi che degli adulti, laddove una riflessione sulle dimensioni educative dell'insegnare e sul "clima di classe" diventa determinante per lavorare sulla didattica e le discipline.

Il lavoro educativo su sentimenti ed emozioni è cruciale per ragazzi che nella fase della preadolescenza faticano a visualizzare e incanalare le frustrazioni, la rabbia, la paura, la vergogna ma anche la trepidazione, lo slancio sentimentale verso l'altro, l'affermazione di sé e della propria personalità nei diversi contesti attraversati e a scoprire e valorizzare di sé le risorse positive che possiedono. Aiutare a rimuovere gli ostacoli emotivi – il senso di sconfitta, il senso di inadeguatezza, la mancanza di empatia verso i coetanei e i portatori di diversità fisiche e culturali - che possono impedire ai ragazzi e alle ragazze la realizzazione piena di se stessi e fornirli di strumenti per dire, analizzare, non reprimere e non sminuire i loro pensieri e desideri, è un'attività decisiva da introdurre nell'ambito scolastico, poiché la dispersione e l'insuccesso degli studenti è la declinazione dentro la scuola di una mancata relazione di guida educativa più generale da parte di tutti gli adulti.

Allo stesso modo creare ambienti di esperienza e apprendimento accoglienti e aperti al fare dei ragazzi e delle ragazze dentro i laboratori è una prova importante da affrontare, anche correndo il rischio di momenti di disorganizzazione dell'ambiente ed esponendosi alla sfida di affrontare l'incontenibilità motoria e verbale dei ragazzi senza il ricorso a meccanismi di repressione autoritaria inefficaci e di fatto causa di costanti escalation nelle relazioni conflittuali fra insegnanti e studenti. Il risultato della nostra esperienza è stato soprattutto visibile nell'incontenibilità dell'opera prodotta dai ragazzi all'interno dei laboratori – disegni, cartelloni, maschere, racconto di esperienze, oggetti, fumetti - che abbiamo documentato e raccolto nel corso dei laboratori.

Come parlare con ragazzi irrequieti, recalcitranti e mediamente scettici verso ogni proposta scolastica dei sentimenti, cioè di quello che condiziona profondamente la loro modalità di stare a scuola e di muoversi in una relazione con gli adulti? Come contemporaneamente convincere gli insegnanti dell'importanza di questo lavoro sullo "sfondo" della relazione fra adulti e preadolescenti riconoscendosi essi stessi dentro delle dinamiche emotive e non esenti da queste? Questa domanda

ha guidato la progettazione del laboratorio che è avvenuta dentro un serrato dialogo fra educatore referente del progetto e ricercatore sul campo, entrambi agenti attivi nel contesto dei laboratori. Il principio individuato per affrontare un tema tanto sottile e tanto costoso da affrontare per adulti e adolescenti è stato quello di sforzarsi di “materializzare” le emozioni, di conoscerle e riconoscerle attraverso un continuo gioco di analogie con materiali di diversa consistenza, dinamiche, gesti, modi di dire, cartografie del corpo, anche per guidare i ragazzi alla scoperta delle proprie personali declinazioni delle emozioni. Abbiamo chiesto quindi ai ragazzi di costruire talismani contro la paura cogliendo l’occasione per esplorare le proprie paure; di ritrovare nel corpo l’espressione della noia, della gioia, della gelosia; di costruire dei diari delle proprie giornate felici, etc. Il compito degli insegnanti durante i laboratori è stato quello di farsi per una volta osservatori del contesto e non agenti attivi, di osservare da fuori - così come per i mesi precedenti il ricercatore aveva fatto nella scuola- la propria classe, per poi tornare nel collettivo di un gruppo di insegnanti e educatori su una riflessione comune a partire dall’esperienza condotta.

Il secondo ambito di intervento è stato quello dedicato al rafforzamento della genitorialità soprattutto delle madri di origine straniera degli alunni delle scuole del Pilastro. L’idea iniziale di offrire un corso di alfabetizzazione e di italiano alle donne che volevano partecipare – immaginavamo soprattutto madri – per facilitare una migliore alleanza formativa tra scuola e famiglie – visibilmente un nodo critico della dispersione e del disagio dei ragazzi - si è nel tempo evoluta nella realtà di una Scuola delle donne. Qui al centro dei momenti di incontro è rimasto l’apprendimento della lingua come veicolo per una migliore comunicazione e relazione delle donne con i contesti sociali del quartiere in cui sono inserite, ma anche della scrittura e della parola come strumento di empowerment per donne, giovani spose, madri, nonne, ma anche bambini durante il periodo estivo. Una scuola quindi che è diventata – citando Virginia Woolf- “una stanza tutta per sé” dove donne di diverse età, origini e culture discutono dei figli, dell’essere madri, lavoratrici e mogli. Durante la scuola di italiano abbiamo mangiato insieme invitando ostetriche, musicisti, teatranti, insegnanti di altre scuole di italiano; abbiamo progettato il futuro e l’evoluzione della scuola, partecipato insieme a iniziative culturali dentro la città, aumentando così la conoscenza del territorio e la capacità di relazionarsi in modo autonomo e consapevole con esso.

Nel tempo i giorni di apertura della Scuola delle donne sono aumentati e al corso di italiano si è aggiunto un laboratorio sociale di sartoria e la possibilità di lavorare sulla propria espressività in termini di arte terapia. Queste nuove attività hanno aperto alla possibilità di nuove progettazioni, di piccole collaborazioni a scopo sociale con gli attori del quartiere, alla possibilità di costruire microcircuiti economici capaci di dare sostegno alle necessità quotidiane della Scuola delle donne. In ognuna delle giornate di apertura alcune figure-guida conducono il filo delle attività ma sono le donne che imprimono la direzione al gruppo, risolvono conflitti, avanzano richieste, decidono quando iniziano e terminano le attività.

Ciò che la Scuola delle donne ci ha insegnato è stata la capacità di guardare in modo critico alla scuola – ai suoi spazi e modalità di incontro con le famiglie e ai suoi stili di comunicazione – attraverso la sensibilità di donne di origine straniera, a volte analfabete, a volte simultaneamente madri di giovani ragazze e ragazzi e nonne di bambini piccoli, attraverso lo sguardo delle donne apparentemente più deboli. La scuola, i figli, le mutazioni della società, i problemi del quartiere sono tra i temi più discussi durante il momento del tè, che è anche il momento in cui gli educatori del SEST spesso passano e si siedono a parlare con le signore non solo per scambiare informazioni ma anche riflessioni, vissuti e punti di vista sul quartiere e le sue dinamiche.

Lo sguardo delle donne ci ha permesso di vedere un bisogno inespresso della comunità: la necessità di ricreare quel collante sociale che ha permesso alle generazioni precedenti di vivere decorosamente situazioni di estrema povertà.

Le risorse economiche certo sono importanti ma non sufficienti per cambiare sguardo e vedere, vedersi come soggetti di diritti. Ed è stato proprio creando occasioni di presa di parola per queste donne che abbiamo ripreso a immaginare il quartiere in modo nuovo.

La scuola e la comunità: come il lavoro di comunità può aiutare il lavoro educativo

Dopo una prima fase di analisi e di immersione attiva nel territorio, il gruppo di ricerca-azione ha iniziato a ragionare sulla possibilità di declinare il lavoro sull'antidispersione condotto dentro/fuori la scuola all'interno di una logica ecologica di sviluppo di comunità.

Cosa c'entra lo sviluppo di comunità con la scuola? E perché la scuola può (e forse deve) essere al centro di uno scambio virtuoso di saperi, progetti e interventi che investano l'intero territorio di un quartiere? Perché nelle azioni antidispersione e antidisaffezione scolastica diventa necessario sviluppare una comunità educante fuori e dentro la scuola?

Il lavoro di comunità è stato essenzialmente una metodologia di lavoro che il gruppo di educatori e ricercatori (SEST San Donato-Pilastro e Università di Bologna) si è dato a partire da una forte riflessione sul ruolo dei servizi educativi all'interno di un quadro di crisi sociale ma anche di profonde trasformazioni del welfare anche a livello cittadino.

Corollario non banale del nostro lavoro dentro/fuori la scuola e il quartiere sono stati gli incontri e la partecipazione a una grande quantità di gruppi autorganizzati di educatori e assistenti sociali che negli ultimi anni hanno costituito una fitta rete di spazi e occasioni di analisi critica sul senso del lavoro sociale in un contesto di profonda crisi economica - ma soprattutto culturale - dei sistemi di welfare. Tali spazi di costruzione di un pensiero sul senso, i rischi, i contesti politici e istituzionali, e i posizionamenti etici di ciascun operatore nei campi dell'intervento sociale sono stati fondamentali per pensarsi dentro un orizzonte di azione più vasto e più ideale, che mira a rimettere al centro delle pratiche educative e di supporto alle persone la qualità della loro vita e i loro desideri. Abbiamo inteso quindi il lavoro di comunità non come una "tecnologia disciplinare" tesa a orientare, manipolare, organizzare la comunità dal suo interno, ma come un arnese multifunzionale adatto a costruire l'imprevedibile espressione di un processo di democratizzazione: quello che lascia le persone più deboli e i soggetti più subalterni costruire spazi di protagonismo, presa di parola e di immaginazione di sé collettiva, siano essi bambini, adolescenti o adulti.

Abbiamo quindi a posteriori ricostruito alcuni punti fermi di quello che intendiamo per un lavoro di comunità capace di mettere al centro non la scuola come istituzione ma i ragazzi, i loro bisogni di istruzione, formazione e educazione.

1- Guardare fuori per capire cosa succede dentro la scuola. Il lavoro di comunità è un lavoro educativo e sociale svolto *con e per* la comunità, che si compone innanzitutto di una *pratica costante di osservazione, analisi e ascolto del territorio* e di chi lo abita da parte di educatori, insegnanti e ricercatori. Molto tempo è quindi stato dedicato da parte del gruppo di ricerca-azione al racconto incrociato dei casi, delle pratiche, dei tipi di intervento, dei problemi riscontrati nei vari ambiti di azione e delle storie di vita delle famiglie e delle persone. Questa pratica di racconto e di scambio continuo di informazioni e riflessioni – spesso avvenuta nei momenti informali di scambio e nel continuo via-vai fra la sede dei servizi SEST del Pilastro - il distretto ASL- la sede dei gruppi educativi dell'extrascuola, le scuole del quartiere, gli spazi di comunità, le piazze e le strade del rione – ha dato densità e qualità al lavoro più formale dentro le riunioni, i gruppi operativi, gli incontri di progettazione.

Mi fermo nel distretto della Asl per prendere dall'ufficio dell'educatore dei servizi le chiavi dello spazio della Scuola delle donne che si tiene all'interno dei centri educativi del Pilastro. Arrivo un po' prima così mi fermo a parlare con l'educatore per chiedergli come Ahmed il figlio di Fatha, che viene alla Scuola delle donne, si trova a scuola, dato che Fatha mi ha parlato angosciata dei continui richiami della scuola alla famiglia e del suo non comprendere l'irrequietezza di Ahmed. Pensiamo che forse Ahmed potrebbe stare meglio anche a scuola se inserito nel gruppo socio educativo del pomeriggio, mi

riprometto di parlarne a Fatha. Più tardi l'educatore passa alla Scuola delle donne e con Fatha oggi c'è anche Ahmed perché a scuola c'è sciopero e lui è venuto con la mamma alla nostra scuolona. Mentre noi facciamo il the con le altre signore l'educatore parla con Fatha e Ahmed e insieme decidono su desiderio del ragazzo di inserirlo nei gruppi socio educativi.

Agata, l'educatrice della cooperativa che lavora nei gruppi del pomeriggio ci racconta che nei soliti impeti distruttivi e incontenibili dei ragazzi del gruppo è avvenuto un forte cambiamento: i figli delle nostre mamme della scuola delle donne hanno iniziato a dire agli altri ragazzi "Qui non si distrugge e non si tocca niente: ci vengono le mamme a imparare a scrivere!"

(Diari Scuola delle donne)

2- Accompagnamento di rete. Il lavoro di comunità è un *metodo e una prospettiva di lavoro che si basa sulla costruzione di rapporti e reti di relazioni durature e paritarie* fra istituzioni differenti (la scuola, i servizi educativi, l'università ad esempio), saperi professionali e tecnici specifici (educatori, insegnanti, ricercatori, assistenti sociali, psicologi, medici, studenti tirocinanti etc.) e cittadini/abitanti di un luogo (i genitori, le famiglie allargate, i bambini, gli adolescenti, gli anziani, le associazioni del territorio, etc.). Nel lavoro di comunità lo sforzo più grande non è quello di far parlare le singole persone fra di loro e favorire logiche di cooperazione e mutualità, ma quello di fare tutto ciò con istituzioni diverse. Ogni istituzione - la scuola, i servizi educativi, i servizi sociali, l'amministrazione di quartiere - ha infatti le proprie strutture organizzative, parla i propri linguaggi e porta avanti i propri progetti secondo logiche e priorità di intervento differenti. Il gruppo di ricerca-azione ha come pratica quella della relazione paritaria e della condivisione delle proprie osservazioni, letture del territorio e filosofie di intervento con tutti gli attori sociali e le istituzioni che si occupano del sostegno alle famiglie, dell'educazione dei giovani e giovanissimi del territorio, dell'inclusione sociale. Tessere una rete significa anche che tutto quello che parte in un nodo preciso della rete, ad esempio i ragazzi a scuola, si ripercuote nei suoi aspetti positivi come in quelli distruttivi, in tutto il tessuto sociale.

Alcune mamme marocchine della Scuola delle donne disegnano spesso tappeti. Parlando dei disegni e dei tappeti abbiamo scoperto che alcune signore sono abili tessitrici. Karima ci spiega cosa serve per tessere un tappeto e come andrebbe costruito un telaio. Ci viene in mente che forse un telaio adatto al nostro desiderio di tessere potrebbe essere costruito dai ragazzi della scuola media nei laboratori di falegnameria del pomeriggio svolti da un'associazione del territorio che riunisce volontari di diverse generazioni. Karima inizia a disegnare la struttura del telaio e proviamo a mettere delle misure al progetto. Pensiamo di passare il progetto realizzato, che sembra ancora un disegno infantile, ai ragazzi della falegnameria: loro inseriranno le misure e metteranno i materiali. Una volta realizzato il telaio proporremo alla scuola un'attività in classe con i ragazzi in cui le mamme mentre tessono il tappeto per la scuola, raccontano del viaggio che ha portato loro e i loro figli in Italia, le storie del paese e quelle della migrazione, quelle del quartiere e delle sue trasformazioni.

(Dai diari della Scuola delle donne)

Il lavoro e le riflessioni condotte con i ragazzi all'interno dei laboratori di educazione sentimentale ci hanno ad esempio permesso di riflettere anche sulla nostra emotività di adulti e di operatori, sulle decisioni educative autoritarie spesso dettate dalla paura e rigettate con rabbia dai ragazzi soprattutto nello spazio scolastico, sui sentimenti di insicurezza e di reciproca diffidenza che provocano conflitti nel rione fra i gruppi di giovani o fra famiglie dentro i condomini ERP, ci hanno fatto interrogare sul perché molte delle signore della Scuola delle donne apprendono con difficoltà la lingua. Abbiamo allora pensato in merito a questo di lavorare anche con loro sulle emozioni

attraverso l'incontro fortuito con un'insegnante volontaria di arte terapia. La proposta sembrava rischiosa, ci siamo chiesti: accetteranno le signore che hanno molta fretta di imparare a scrivere di fermarsi a disegnare senza un apparente scopo se non quello di liberare l'immaginazione, di rilassarsi e di tirare fuori quello che spesso sta dentro e impedisce di imparare, concentrarsi, prendere tempo per sé? La proposta ha avuto esiti insperati: pur alla periferia della città fioriscono giardini, arazzi, tappeti e molta vegetazione selvatica nei disegni delle signore della Scuola delle donne e delle maestre di italiano che fanno anche loro l'arte-terapia e la Scuola, che è sempre un vociare, cantare, sillabare in tante lingue, diventa un'oasi di silenzio durante queste ore.

3- Progettazione ciclica e continuità dell'equipe di ricerca-azione. Il lavoro di comunità è *fluida e imprevedibile a priori nella sua forma*, parte e si sviluppa dal dialogo dei soggetti all'interno di una rete e dai bisogni e desideri intercettati, *ma è stabile nella sua organizzazione* – la centralità della rete e delle relazioni- e si basa su osservazione-analisi-documentazione-formazione degli operatori e verifica del lavoro comune svolto.

I tempi però sono difficili e per garantire la continuità occorrono risorse per tenere unito un gruppo di lavoro dove alcuni non hanno posizionamenti contrattuali stabili. La volontà di portare avanti il progetto, la capacità di cercare risorse senza cadere nell'errore di fare di questa l'attività esclusiva del gruppo, la capacità di avvicinarsi e di far attraversare il gruppo da compagni di viaggio sempre diversi che offrono tempo e impegno ma ricevono in cambio formazione e la possibilità di condividere esperienze è un elemento importante del lavoro, e vede coinvolti di anno in anno alcuni tirocinanti o laureandi dei corsi di educatore sociale o di pedagogia dell'Università di Bologna.

Ogni anno inoltre l'estrema fugacità del corpo docente delle scuole ci impone di ricominciare daccapo, risocializzare tutti gli insegnanti alla logica del nostro intervento, costruire nuove alleanze, cercare spazi di affinità. La sensazione è quella di cambiare ogni anno terreno, a volte appare sconcertante non riuscire a sedimentare soprattutto con gli insegnanti il sapere raggiunto, ma questa condizione strutturale ci aiuta anche a non agire negli automatismi e a dover esplicitare – e quindi a chiarirci e riordinare ogni volta- le ragioni e le riflessioni intorno al nostro agire educativo e di ricerca.

4- Riflessioni sull'educare. Il lavoro di comunità è *“onnivoro”*, si nutre cioè dell'apporto formale e informale di esperti, delle reti di relazioni e di collaborazioni che essi portano in comune come patrimonio per tutti, ma è anche *“olistico”* perché non considera l'educazione, l'istruzione, la partecipazione attiva alla vita sociale da parte delle persone, l'inclusione e l'intercultura, il miglioramento e la cura dell'ambiente in cui si vive, la lotta contro i processi di marginalizzazione, come ambiti di lavoro separati e settorializzati.

In questo senso nel percorso di Scuola di comunità si sono messi in piedi a volte apparentemente intricatissime *“azioni matrioska”*, difficili da spiegare in tutte le loro connessioni ma molto evidenti e spontanee dal punto di vista di chi - come un nel disegno di un compasso - punta al centro del territorio Pilastro e ci ritorna nell'azione educativa dopo un lungo giro nella città.

Dharma è una ragazza di 14 anni e abita al pilastro ma quest'anno frequenta le scuole professionali Aldrovandi-Rubbiani dove segue un corso per operatore delle moda. Dharma è stata sospesa per i suoi comportamenti incontenibili in classe ed è a forte rischio di abbandono scolastico. Grazie alla collaborazione del SEST San Donato e dell'Università di Bologna in un protocollo antidispersione con queste scuole professionali e data la conoscenza degli educatori del quartiere della ragazza e della famiglia, abbiamo pensato di coinvolgere Dharma come volontaria nella Scuola delle donne per svolgere un'attività alternativa alla sospensione. Per un mese e per tre giorni alla settimana Dharma non va nella sua scuola ma viene alla Scuola delle donne dove impara a fare da mediatrice linguistica, svolge il corso di arte terapia e un giorno a settimana assiste la sarta nel corso di cucito, svolgendo così le ore professionalizzanti

del suo indirizzo che perde durante la settimana data la sua partecipazione al progetto. La presenza di Dharma alla scuola ha permesso lo svilupparsi di simbolici scambi di reciprocità fra una generazione di giovani di seconda generazione cresciuti in Italia e una generazione di donne della stessa origine culturale – la comune provenienza dal Marocco - al di fuori delle logiche di conflitto relazionale madre-figlia che spesso impediscono alle madri di confrontarsi con i desideri di ragazze cresciute lontane dai loro mondi culturali e dalle proprie tradizioni.
(Diari della Scuole delle donne)

5- Le comunità. Il lavoro di comunità deve muoversi in una logica di *molteplicità* e di *intersezione* fra territori e saperi differenti per combattere il rischio di un ripiegamento identitario e auto ghetizzante di una comunità su se stessa. Oltre allo spazio della comunità e di un quartiere si estende infatti lo spazio della città, all'interno del quale un quartiere proietta la propria identità e si specchia nelle rappresentazioni su di esso prodotte. Gli effetti di realtà di tali rappresentazioni (il quartiere difficile, il quartiere ad alto tasso di criminalità e quindi insicuro, la periferia, etc.) sono molto significativi sia in termini di politiche che le istituzioni stabiliscono di effettuare in tali spazi decidendo di intervenire su alcune aree piuttosto che su altre, sia in termini di pratiche e paradigmi lettura del territorio da parte di chi abita o svolge lavoro sociale in una data comunità.

Il Pilastro è un territorio che potremmo definire a “altissima densità di comunità” per la ricchezza di spazi, associazioni, per la libertà di azione e ampiezza con cui alcune istituzioni, come i servizi educativi SEST, definiscono il proprio campo di lavoro non parcellizzato appunto sui casi in carico al servizio sociale, sulle famiglie problematiche o sulle aree del disagio.

Un lavoro di comunità che intenda favorire la creazione di legami di mutuo-aiuto fra le persone non può darsi tuttavia all'interno di una rete dove le persone sono prevalentemente in una situazione omogenea da un punto di vista sociale ed economico, perché gli scambi che si possono effettuare in tale contesto sono pochi e i bisogni risultano omogenei. Come nella scuola, così nell'urbanistica e allo stesso modo nel lavoro di comunità favorire il mix sociale è fondamentale per riuscire a far uscire le persone e le relazioni che esse instaurano fra di loro dalle gabbie di rappresentazioni sociali stigmatizzanti, segnate dalla diffidenza e dalla non conoscenza reciproca.

In questo senso quello che il gruppo di ricerca-azione continua a ripetersi nel corso della propria esperienza è di provare a portare nel nostro agire sul territorio le esperienze educative più innovative, le pratiche didattiche più raffinate, le esperienze artistiche underground più belle, le associazioni di promozione sociale più vivaci e attive, una formazione pedagogica per gli operatori in stretto raccordo con l'Università e con le sue iniziative, proprio là dove il rischio di marginalità - a partire dalla scuola e declinata in termini di dispersione scolastica fin da bambini per finire esplosa nell'età adulta in termini di malattie e di forte disagio sociale - è più alto a causa delle iniquità della nostra società.