

A cura di
Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

CANTIERI APERTI E SCUOLE IN COSTRUZIONE

Alla ricerca di nuovi “modelli”
e pratiche per una scuola democratica

SCUOLA

— *e* —

CITTADINANZA
DEMOCRATICA

FrancoAngeli 





Scuola e Cittadinanza Democratica

Collana diretta da *Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli*

La Collana accoglie studi teorici ed empirici che contribuiscono al dibattito relativo alla scuola quale leva fondamentale di sviluppo democratico, equo, sostenibile e pacifico della società: luogo di protezione, accoglienza, benessere e formazione di tutti i bambini e gli adolescenti, ciascuno con la propria storia, nelle diverse condizioni socioculturali e familiari di partenza e con le proprie differenze individuali; luogo dove vedere valorizzati appieno i talenti, le caratteristiche e il bisogno di essere riconosciuti e accompagnati in un processo di crescita quali soggetti di diritti e attori sociali responsabili; spazio di appartenenza, di partecipazione e di corresponsabilità, vera e propria palestra di vita e democrazia in cui acquisire non solo conoscenze culturali, ma sviluppare la propria identità ed esercitare competenze di cittadinanza attiva democratica, globale e interculturale; luogo della comunità, in rete con i servizi e i centri culturali dei territori.

La Collana è connessa all'attività del Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica, con sede all'Università di Milano-Bicocca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa, e ha tra i suoi obiettivi anche quello di documentare con una serie di pubblicazioni l'attività del Laboratorio, in rete con altri atenei ed enti (enti nazionali di ricerca e formazione per lo sviluppo della qualità della scuola, istituzioni amministrative, realtà culturali ed educative del terzo settore, reti di scuole), ma è aperta a tutte le proposte di pubblicazione coerenti con i temi e gli obiettivi enunciati, avanzate dai membri del comitato scientifico nazionale della collana stessa e da studiosi del mondo accademico, scientifico e scolastico.

La Collana privilegia contributi, italiani e stranieri, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni, relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università, scuola, terzo settore, istituzioni ed enti di ricerca non universitari.

Le pubblicazioni – in versione cartacea, digitale, open access – sono sottoposte a referaggio doppio cieco, a eccezione degli atti di convegno pubblicati annualmente.

Comitato scientifico:

Barbara Balconi, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma La Sapienza
Chiara Bertolini, UNIMORE (Modena e Reggio)
Camilla Casonato, Politecnico di Milano
Rossella D'Ugo, Università di Urbino-Carlo Bò
Diego Di Masi, Università degli Studi di Torino
Margherita Di Stasio, INDIRE di Firenze
Pierluigi Ellerani, Università del Salento
Brunella Fiore, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Claudio Girelli, Università degli Studi di Verona
Claudia Giudici, Reggio Children
Ines Giunta, Università Ca' Foscari Venezia
Teresa Grange, Università della Valle d'Aosta
Katia Montalbetti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Elena Mosa, INDIRE di Firenze
Elisabetta Nigris, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Francesca Oggionni, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Valentina Pagani, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Franco Passalacqua, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Livia Petti, Università degli Studi del Molise
Stefano Piastra, Università di Bologna
Paolo Sorzio, Università di Trieste
Patrizia Sposetti, Università degli Studi di Roma La Sapienza
Manuela Tassan, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Ira Vannini, Università di Bologna
Rosa Vegliante, Università degli Studi di Salerno
Guido Veronese, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Viviana Vinci, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Zaninelli, Università degli Studi di Milano-Bicocca



A cura di
Giulia Pastori, Luisa Zecca, Franca Zuccoli

CANTIERI APERTI E SCUOLE IN COSTRUZIONE

Alla ricerca di nuovi “modelli”
e pratiche per una scuola democratica

S C U O L A

— *e* —

CITTADINANZA
DEMOCRATICA

FrancoAngeli 

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.



Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	pag.	13
Sessione plenaria: Keynote		
La scuola per «abitare la complessità», di <i>Mauro Ceruti</i>	»	25
<i>Making Curriculum Whole</i> . Modelli di progettazione integrata, di <i>Berta Martini</i>	»	31
Science education for democratic societies in XXI st century: Inclusion, procedures and metacontextual knowledge, di <i>Gabriel Lemkow Toviás</i>	»	37
Consulta provinciale degli studenti. Passato, presente e futuro: l'evoluzione della democrazia nelle scuole, di <i>Giacomo Belvedere, Letizia Bombelli</i>	»	49
Sessione plenaria: Forum delle reti		
Le Reti di scuole tra mutualità e reciprocità. L'esperienza del mentoring networking nelle Reti di innovazione di INDIRE, di <i>Giuseppina Rita Jose Mangione, Elisabetta Mughini, Philip Garner</i>	»	53
Riprendere lo spazio e la parola, di <i>Ginetta Latini</i>	»	63
La Rete delle Scuole che Promuovono Salute, di <i>Laura Landonio, Veronica Velasco, Simona Chinelli, Corrado Celata e Coordinamento regionale SPS</i>	»	68
Protagonismo in dispersione, un breve racconto di Rete, di <i>Simone Poli</i>	»	73
Connettere scuola e carcere ovvero ricucire il centro e la periferia dell'umano, di <i>Corrado Cosenza</i>	»	79
Scuola in Ospedale e Istruzione Domiciliare, di <i>Laura Fiorini, Germana Mosconi</i>	»	84

Una Rete per le piccole scuole. Tra Cultura dell'educazione e
Service Research, di *Giuseppina Rita Jose Mangione* pag. 91

Forum 1

- Internazionalizzazione e intercultura. Esperienze e riflessioni per ripensare la scuola, di *Valentina Pagani, Manuela Tassan, Francesca Linda Zaninelli* » 97
1. Comprendere e problematizzare l'internazionalizzazione della scuola, di *Mattia Baiutti* » 101
 2. Studio Mixed Methods correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di secondo grado: prime riflessioni di ricerca, di *Alessandra Anna Maiorano* » 107
 3. Disegno di scuola: dall'Agenda 2030 alle politiche scolastiche italiane, di *Anna Chiara Mastropasqua, Emilia Restiglian* » 113
 4. La scuola fuori di sé. Alcuni spunti di riflessione pragmatica per una progettazione territoriale interdipendente e trasformativa, di *Sabrina Tosi Cambini* » 120
 5. L'importanza del CLIL all'interno del Sistema Scuola, di *Francesca Laura Provenzano* » 125

Forum 2

- Ambienti di apprendimento e di vita democratici e partecipazione degli studenti, di *Barbara Balconi, Giulia Pastori* » 131
1. Take Action: percorso di agency nel primo ciclo della scuola primaria, di *Elisa Angella, Celeste Mariotti* » 137
 2. Il cerchio del lunedì: dalle nostre esperienze a questioni socialmente vive, di *Paola Capitano, Marzio La Pasta* » 144
 3. La città ideale, di *Odilla Agrati* » 150
 4. Co-progettare percorsi di educazione civica per costruire un ambiente democratico nella scuola secondaria di I grado, di *Sabina Langer* » 158
 5. Educarsi ed educare a una comunità partecipata e nonviolenta, di *Annabella Coiro, Isabella Gallotta* » 164
 6. Il *Problem-Based Learning* nella scuola secondaria di II grado: un percorso di Ricerca-Formazione, di *Giulia Vincenti* » 171

- | | | |
|--|------|-----|
| 7. La metodologia Student Voice come strumento di innovazione da parte degli studenti: un'indagine esplorativa sul grado di consapevolezza degli studenti universitari sul proprio ruolo in ambiente accademico, di <i>Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar</i> | pag. | 177 |
| 8. Il Consiglio dei Ragazzi, un dispositivo pedagogico per la partecipazione di bambini e adulti, di <i>Ulderico E. Maggi</i> | » | 183 |
| 9. Costruire comunità professionali per il protagonismo degli studenti e delle studentesse: il contributo del Service Learning, di <i>Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini</i> | » | 189 |
| 10. Narrare esperienze di cittadinanza attiva, di <i>Evelina De Nardis</i> | » | 196 |
| 11. Rete Equilibri per la lettura libera, di <i>Eugenia Garritani</i> | » | 201 |
| 12. Climate song: musica, dalla scuola alla piazza, di <i>Valerio Ciarocchi, Franco Pistono</i> | » | 204 |
| 13. Educare alla cittadinanza globale attraverso l'Educazione civica per una società sostenibile, inclusiva e pacifica, di <i>Rosaria Capobianco</i> | » | 209 |
| 14. L'improvvisazione come attitudine pedagogica. Implicazioni per una scuola partecipativa e democratica, di <i>Laura Corbella</i> | » | 215 |

Forum 3

- | | | |
|---|---|-----|
| Innovazione degli spazi e dei tempi dentro e fuori la scuola, di <i>Franca Zuccoli, Claudia Fredella</i> | » | 220 |
| 1. Città, rappresentazione, partecipazione. Il margine urbano come spazio educante, di <i>Camilla Casonato</i> | » | 223 |
| 2. Ogni Luogo Un Incontro, di <i>Simona Ravizza</i> | » | 229 |
| 3. La scuola tra la casa e la polis: corpo e movimento a scuola e sul territorio per valorizzare i "tragitti" di ognuno, di <i>Federica Cicu, Monica Chiara Onida</i> | » | 233 |
| 4. La storia che non si trova sul libro di scuola. Costruire conoscenze e competenze attraverso il territorio, di <i>Caterina Brunalli</i> | » | 241 |
| 5. Arte come scienza. Il museo si sperimenta fuori dal proprio confine disciplinare, di <i>Lucia Cecio</i> | » | 247 |

6. Il <i>Delivery Museum</i> : tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica, di <i>Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini, Mariangela Scarpini, Riccardo Campanini, Chiara Pellicciari</i>	pag. 253
7. Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo, di <i>Riccardo Campanini, Alessandra Landini, Chiara Pellicciari, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini</i>	» 258
8. Scuola diffusa e apprendimento in Museo: attraversamenti e ponti tra linguaggi artistici e creatività, di <i>Cristiana Prestianni</i>	» 264
9. Esperienze outdoor: occasioni privilegiate di espressione individuale, di <i>Letizia Luini</i>	» 272
10. La Foresta che Cresce. Una ricerca-azione all'incrocio fra scrittura poetica ed esperienza dei luoghi, nella secondaria di secondo grado, di <i>Tommaso Reato</i>	» 277
11. Il modello didattico IN-OUT-IN, l'esperienza e il significato dell'approccio educativo scandinavo <i>Udeskole</i> , di <i>Annamaria Ventura</i>	» 282
12. Orti e fattorie come ambienti di apprendimento: due esperienze del progetto Demeter, di <i>Valeria Ammenti, Raluca Bogdan, Paola Borella</i>	» 289
13. L'orto a scuola: lo spazio esterno e un tempo scuola flessibile divengono strumento di apprendimento, di <i>Sonia Speranzini, Rosa Ormando</i>	» 294
14. Out-of-Time Education. Ripensare creativamente il tempo scuola, di <i>Valerio Ferrero</i>	» 300
15. DADA e DADA-Logica, di <i>Elena Rossi</i>	» 305
16. Il tempo scuola: una variabile pedagogica, di <i>Elena Mosa, Lorenza Orlandini</i>	» 311

Forum 4

Valutare per orientarsi, a scuola e fuori dalla scuola: dall'autovalutazione ai progetti di PCTO, di <i>Franco Passalacqua</i>	» 316
1. STEAM: progetti in verticale, di <i>Emanuela Angela Scotti, Marta Ravasi, Monica Pino</i>	» 320

- | | |
|---|----------|
| 2. Contributi del servizio orientamento scolastico e orientamento con sostegno dell'Unità CODIS del Comune di Milano, di <i>Elisabetta Anglieri, Sabrina Caspani, Laura Fraccon, Vera Maria Magnani, Angela Sironi, Maria Carla Bozzi</i> | pag. 324 |
| 3. Il PCTO "Imprese possibili": competenze trasversali per orientarsi ed elaborare un percorso di formazione sostenibile, di <i>Giuseppe Liverano</i> | » 327 |
| 4. Il ruolo del PCTO nella promozione delle competenze di autovalutazione: il punto di vista di studenti e docenti, di <i>Michele Flammia, Patrizia Paciletti</i> | » 335 |
| 5. Cittadinanza democratica: modelli di progettazione per la valutazione didattica, di <i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i> | » 340 |
| 6. Orientamento naturale nella valutazione critico argomentativa, di <i>Silvia Patelli</i> | » 347 |
| 7. Impariamo a imparare: come essere protagonisti del proprio apprendimento, di <i>Ilaria Dui</i> | » 353 |
| 8. Potenziare le competenze valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa, di <i>Sofia Bosatelli</i> | » 368 |

Forum 5

- | | |
|---|-------|
| Ambienti di apprendimento misti e cittadinanza digitale, di <i>Andrea Mangiatordi</i> | » 373 |
| 1. SMART SCHOOLING. Un gioco collaborativo tra analogico e digitale liberamente ispirato all'Archivio dello scultore Arnaldo Pomodoro. Un'attività pensata con la scuola, per la scuola, dentro la scuola, di <i>Paola Boccaletti</i> | » 375 |
| 2. La scuola non è una monade, di <i>Monica Fugaro</i> | » 380 |

Forum 6

- | | |
|---|-------|
| Scuola, territorio e patti di comunità, di <i>Elisabetta Nigris, Milena Piscozzo</i> | » 384 |
| 1. La scuola come risorsa di trasformazione, di <i>Elisabetta Antonucci</i> | » 388 |
| 2. Costruire comunità educanti. Dall'esperienza dei Patti Educativi di Comunità di "Fuoriclasse in Movimento" alle sfide del PNRR, di <i>Carlotta Bellomi</i> | » 393 |

3. Scuola Diffusa: patti educativi di comunità come strategia di innovazione didattica, di *Michele Campanini* pag. 398
4. Quale *multi agency* per una scuola di comunità? Analizzare le forme di nuovo contratto educativo sociale, di *Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione, Stefania Chipa* » 403
5. I Patti educativi di Comunità: un percorso di Ricerca-Formazione per la costruzione di alleanze educative territoriali, di *Silvia Ferrante, Irene Stanzione, Guido Benvenuto* » 419
6. Dalle idee delle bambine e dei bambini ai piccoli patti. Scuola e territorio collaborano per il bene comune, di *Maurizio Murino* » 427
7. I ricreatori di Trieste come “Mondi figurativi”: opportunità e tension, di *Paolo Sorzio* » 432
8. Patti territoriali nell’ottica della comunità inclusiva, di *Milena Piscozzo* » 437
9. Cooperare è una Bell’Impresa! Prevenire la dispersione scolastica attraverso la creazione di comunità educanti, di *Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Marzia Micheletti, Giorgio Mion, Giulia Lonardi, Michela Cona, Simone Perina* » 442

Forum 7

- Scuola per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, di *Valeria Cotza, Luisa Zecca* » 447
1. Attività servizio CODIS (Unità di CONstrasto alla DISpersione scolastica). Settore Educazione del Comune di Milano, di *Isabella Landi* » 452
 2. Conoscere la povertà educativa per contrastarla. Una ricerca fra scuola e territorio nella provincia di Varese, di *Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti* » 455
 3. Coesione sociale in contesti di povertà educativa. Un’esperienza didattico-educativa, con i bambini e le bambine di San Siro, di *Petar Lefterov, Rebecca Coacci* » 460
 4. Inclusione, periferie sociali e opportunità. Studio di caso sul Centro di Formazione Professionale Padri Somaschi di Como, di *Francesco Benzoni* » 466

5. Benessere e partecipazione: docenti e discenti a confronto, di <i>Caterina Bembich, Michelle Pieri</i>	pag. 472
6. Garantire il successo scolastico: un progetto tra scuola, università e terzo settore, di <i>Elisa Farina</i>	» 478
7. Il formatore di formatori e il superamento dei Divari: un profilo tra disciplinarità e laboratorialità, di <i>Serena Goracci, Margherita Di Stasio</i>	» 485
Forum 8	
Scuola e istruzione degli adulti, di <i>Luisa Zecca, Valeria Cotza</i>	» 493
1. Le città come luoghi dell'apprendimento permanente per tutti, di <i>Maria Grazia Proli</i>	» 498
2. Lavoro Educativo, Comunità di Pratica, Messa alla Prova, di <i>Giuseppe Bernardi</i>	» 503
3. Le UdA di Educazione Civica nei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana: un'esperienza inclu- siva del CPIA BAT "Gino Strada" di Andria, di <i>Giovanni Di Pinto</i>	» 509
4. Un'etichetta che forma e informa, di <i>Maria Spoto</i>	» 514
5. Insegnare in carcere: percorsi di formazione per inse- gnanti che operano in strutture detentive, di <i>Cristina De Michele, Annaletizia La Fortuna</i>	» 520
Autori	» 525

Introduzione¹

Il volume raccoglie i contributi del secondo Convegno Internazionale organizzato per iniziativa del Laboratorio Scuola e Cittadinanza Democratica del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Riccardo Massa (Università di Milano-Bicocca), *Cantieri aperti e scuola in costruzione. Alla ricerca di nuovi modelli e pratiche di scuola democratica... per non tornare in classe “come prima della pandemia”!*, svoltosi l’11 e il 12 novembre 2022 presso l’Università di Milano-Bicocca.

Come abbiamo pensato a questo evento, nel suo titolo e nella sua struttura?

Durante i mesi, o meglio gli anni, della pandemia da Covid-19 (2020 e 2021) si è parlato tanto di scuola, dapprima della sua chiusura, della didattica a distanza, poi della sua riapertura con un sistema completamente alterato di regolamentazione delle relazioni sociali e dei comportamenti. Si è parlato di un desiderio di scuola in presenza e di un ritorno alla “normalità”... ma quale normalità?

1. Essere in presenza è fondamentale, ma quale “presenza”?

La ricerca che abbia per oggetto l’esperienza degli studenti ci racconta che la “normalità della scuola” non è per molti di loro un’avventura entusiasmante, né un’esperienza vitale, né particolarmente significativa, anche quando non decidono di abbandonarla. Edgar Morin ci parla di una crisi dell’educazione come crisi del nesso fra insegnamento e vita: «Al cuore della crisi dell’insegnamento c’è la crisi dell’educazione. Al cuore della

1. Pastori G. ha curato i parr. 1 e 4; Zecca L. il par. 2; Zuccoli F. il par. 3.

crisi dell'educazione ci sono i fallimenti nell'insegnamento a vivere» (2014, trad. it. 2019, p. 47). Gli studenti stessi, quando si dà loro l'occasione di collaborare a una riflessione sulla scuola, lo dichiarano: «passo molte ore della mia vita a scuola, ma la mia vita non è lì». Lo dicono i ragazzi, anche “quelli bravi”, che vanno bene e che non abbandonano, che hanno le risorse (personali, familiari, socio-culturali) per non lasciare... Da diversi anni conduciamo ricerche di *student voice* (Pastori *et al.*, 2016; Pastori, 2017; Mantovani, Pastori 2017; Nigris *et al.*, 2015; Zuccoli, 2017), alcune molto recenti nel 2021 e 2022, riguardo alla scuola nel periodo della Didattica a Distanza (Pagani, Maiorano, Pastori, 2022), e al movimento studentesco (Pastori *et al.*, 2023) che ha portato a numerose occupazioni e autogestioni nelle scuole nella primavera del 2022 e alla produzione di manifesti e petizioni rivolte agli insegnanti, ai dirigenti, al mondo della politica.

Che cosa raccontavano e che cosa chiedevano gli studenti al mondo “adulto” e alla scuola in queste ricerche, più o meno recenti?

I vissuti e le richieste che esprimono sono spiazzanti. Da un lato colpisce il desiderio e la richiesta di attenzioni minime (per esempio, «sarebbe bello che non fosse solo il prof a parlare, ma che ci fosse un confronto»; «che ci aiutassero a pensare al mondo che viviamo...») che appaiono quasi ovvie e scontate nella scuola di oggi; dall'altro colpisce come sappiano andare al cuore del senso dell'esperienza educativa e scolastica, a volte facendo eco alle parole dei grandi pensatori del '900, quali Dewey, Montessori, Freire, Morin. Esprimono un bisogno e desiderio di “ben-esserci” (Pastori, 2022), non solo inteso come benessere in relazione alla salute mentale (Delle Fave, Sanzò, 2022), ma anche e più ampiamente inteso in senso fenomenologico-esistenziale (Heidegger, 1927/1971) e socio-politico (Freire, 1992/2014): un ben-esserci esistenziale nel vivere il contesto scolastico e se stessi come dotati di senso, coinvolti non come meri esecutori e destinatari di richieste, informazioni, in una anonimità quotidiana, ma interpellati con un ruolo attivo come inter-locutori, co-autori, soggetti desideranti e “trasformatori”. A questo bisogno e desiderio di ben-esserci si contrappone, nel vissuto di molti studenti, una diffusa fenomenologia del malessere che si produce nella relazione quotidiana con gli insegnanti, connotata da una conflittualità e da una sfiducia reciproca di fondo più o meno sottile ed esplicita, nella logica della priorità del programma, nell'omologazione della proposta formativa, nella carenza di nessi vitali con il mondo sociale contemporaneo e con l'esperienza degli studenti. Gli studenti parlano di una crisi di presenza (de Martino, 1977) nell'esprimere il senso di non appartenenza al contesto scolastico, la carenza di legami identificatori («non vedi l'ora di uscire e basta») e di nutrimento identitario con un valore affettivo; o ancora, la scuola si rivela come un “nonluogo” (Augè, 1992/1993),

nell'anonimia del “transitare” in essa anziché “abitarla” come spazio vissuto e personalizzato (Pastori, 2023). Si può parlare di una “banalità del malessere” scolastico, riprendendo l'espressione della Arendt (1964/2019), che non ha origine da intenzioni spiccatamente malevole di chi nella scuola ci lavora, ma da un sistema organizzativo che ha profonde rigidità e carenze nei sistemi di selezione e reclutamento, di formazione, coordinamento e supervisione psico-pedagogica, a fronte di una professione ad altissima complessità; e da un “copione organizzativo” e culturale in cui sono sedimentate e ancora influenti ideologie e miti scientificamente superati ma ancora operativi nell'immaginario collettivo specialmente di settore: il mito della “mente isolata” (Stolorow, Atwood, 1992/1995, in Rotondo, 2019), il mito della “mente senza corpo” e della “mente senza emozioni”, il mito dell'“apprendimento triste”, il mito della teoria superiore alla pratica e del sapere enciclopedico... una cultura profonda che non ha ancora incorporato moltissima ricerca neuro-scientifica, psicologica, pedagogico-didattica.

La scuola raccontata dai ragazzi è spesso una grande occasione mancata, a tratti un improbabile teatro dell'assurdo. Il “disastro ecologico” (nel senso letterale del termine) di una scuola non riformata, curata a sua volta e supportata, è la sua paradossale conversione da luogo di crescita e di cura al suo opposto, luogo di fragilizzazione. Come già diceva don Lorenzo Milani (1967), una scuola che cura i sani, ma non i malati, quando non fa ammalare i sani.

2. Per una scuola democratica

Per formare a una cittadinanza democratica, occorre porsi l'interrogativo di come la scuola stessa possa essere democratica e garantire a tutti il diritto all'istruzione, secondo il mandato che ci affida la Costituzione (Art. 34: «La scuola è aperta a tutti»). La direttrice da seguire è quella di un testo fondante di fine Ottocento, *The School and Society* di Dewey (1899), tradotto nel 1949 da Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, che delineò una scuola capace di trasformare la società, perché partecipe dei processi di cambiamento della società stessa.

L'influenza di Dewey fu centrale nel Secondo dopoguerra, quando maturava la necessità di transitare da una formazione del cittadino intesa come educazione al rispetto delle autorità e all'obbedienza a una nuova idea cittadinanza, in cui il cittadino diventa parte di una comunità umana (Borghi, 1964, p. 218). Sono questi gli anni in cui iniziò a farsi strada l'idea di una democratizzazione dal basso, volta sia a portare avanti battaglie progressiste e spinte riformatrici per modernizzare il dispositivo scolastico,

sia a incentivare esperienze innovative orientate alla formazione di una cittadinanza democratica.

A fronte di politiche che spesso non hanno provveduto alla formazione dei docenti e non hanno fornito gli strumenti necessari perché le scuole potessero attuare i programmi (si pensi ai Programmi Ermini del 1955: Bertoni Jovine, 1976, p. 240), le innovazioni pedagogiche hanno talvolta seguito la modalità *bottom-up*, tanto in passato quanto nel presente: oggi ne sono un esempio i Patti Educativi di Comunità², che concepiscono la scuola come il cardine di una comunità che coinvolge enti locali, istituzioni pubbliche e private e Terzo Settore.

La scuola si apre dunque al territorio: dai risultati emersi dal Progetto Erasmus+ STEP³, coordinato dall'Università di Milano-Bicocca, emerge quanto il coinvolgimento dei territori abbia «favorito un apprendimento volto alla costruzione critica dei contenuti» (Zecca, 2020, p. 947), stimolando modalità di lavoro collaborative e nuove alleanze sul territorio, in linea con quanto prospettato dai Patti Educativi di Comunità. Il tentativo è quello di rispondere a un'esigenza di coordinamento e unitarietà, contro una frammentarietà che dura nel tempo a dispetto delle leggi che hanno cercato di limitarla – si pensi alla Legge n. 477 del 1973, che introdusse per la prima volta il concetto di “comunità scolastica”, o alla Legge 59 del 1997 sull'autonomia scolastica, di fatto incompiuta (Baldacci, 2019, pp. 161-178; Bertagna, 2020).

Il processo di democratizzazione dal basso si è rivelato uno strumento prezioso soprattutto a partire dagli anni '90, quando l'avvento del neoliberismo ha posto la scuola al servizio del mercato globale e delle aziende (Baldacci, 2019, pp. 174-178) e la crisi della scuola di massa, iniziata già negli anni '80, ha accentuato le disuguaglianze, dal momento che all'uguaglianza di accesso non ha corrisposto l'uguaglianza di opportunità. I documenti pubblicati dall'Europa hanno costituito un asse portante con cui confrontarsi: si pensi alla Convenzione sui diritti del fanciullo (UN, 1989) e alla Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (European Council, 2018), fra le quali spiccano la competenza in materia di cittadinanza e la competenza di consapevolezza ed espressione culturale.

Riflettendo su questo framework europeo, e su quello che è possibile mettere in pratica per rendere fattivi e sostanziali i Patti di Comunità e le alleanze con il territorio, emerge la necessità di garantire un diritto spes-

2. Per una panoramica: www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita.

3. Per STEP – Citizenship pedagogy and teacher education: An alliance between school and territory, si veda: erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/eplu-project-details#project/2015-1-IT02-KA201-015190 (Grant Number: 2015-1-IT02-KA201-015190).

so inevaso, ovvero quello della parola e dell'espressione, il quale implica la possibilità di essere ascoltati e inclusi nei vari processi decisionali che riguardano il soggetto o la collettività di cui si fa parte. Tale processo può arrivare a colmare il divario tra la democrazia ideale della Costituzione e i modelli della democrazia reale, alcuni dei quali avvalorano un'educazione alla cittadinanza come insegnamento prescrittivo, avulso dal pensiero critico, che è invece una forma di pensiero essenziale per la democrazia (Nussbaum, 1997). Sono proprio i contesti inclusivi e dialogici entro cui si esercita il diritto alla parola a rappresentare la condizione ideale per lo sviluppo del pensiero critico.

Si tratta dunque di far interagire strumenti di sussidiarietà orizzontale (come i Patti Educativi di Comunità) con istanze dal basso, nell'ottica di un sistema formativo integrato (Trebisacce, 2010; Maia, 2020) in cui l'ecosistema scolastico agisca su più piani, non ultimo quello del macrosistema dove si intrecciano credenze, opinioni e rappresentazioni di tutti coloro che fanno parte dell'ecosistema scolastico.

Il processo di democratizzazione dovrebbe quindi muoversi su un duplice versante. Il primo è quello del rapporto con le politiche scolastiche, le quali, come ci insegna la Storia (si pensi alle battaglie per la materna statale, poi scuola dell'infanzia, che hanno portato oggi al sistema integrato 0-6), beneficiano dalle esperienze dal basso che spesso si configurano come buone pratiche o modelli da mettere a sistema. Il secondo è quello di riuscire a garantire le condizioni della realizzabilità del diritto all'istruzione, in una Scuola che fatica ancora a rispondere al mandato costituzionale. Il fattore chiave di questo processo, oltre a un'alleanza sistemica e responsabile con i territori, sembra essere il diritto di parola, ma non solo dei bambini e dei giovani studenti, bensì anche dei docenti stessi, il cui lavoro non può prescindere da un continuo interrogarsi e riflettere sui propri impliciti e sulle proprie pratiche e responsabilità (Schön, 1993), in una ricerca permanente tra il dichiarato e l'agito (Zecca, 2020, p. 189; Zecca, Nigris, 2022).

Possiamo dire che soltanto una Scuola democratica a più livelli – dall'amministrazione alle prassi didattiche fino alla nascita di équipe multi-professionali, che possono essere veri e propri presìdi di inclusione e democrazia – può formare cittadini democratici, consapevoli e responsabili.

3. Una scuola in rete e relazione con il territorio

Nelle esperienze presentate in questo convegno internazionale, in particolare nella sezione che è stata concepita come una serie di occasioni laboratoriali, legate alle pratiche didattiche più innovative, oltre che in molti dei

panel tematici, un elemento fondamentale che è emerso in modo ricorrente è stato quello relativo alla relazione costante tra scuola e territorio.

Si tratta di un profondo rapporto, che ha radici antiche, fatto di progettualità condivisa, di sperimentazioni che partendo dall'interno della scuola, o provenendo da stimoli forniti dall'esterno, danno vita a percorsi che coinvolgono il territorio, strettamente circoscritto o inteso in modo più ampio, costruendo relazioni articolate e in divenire, che agiscono nei vari ambiti culturali.

Lo stesso forum delle reti, collocato nella prima parte della mattinata, ha permesso di cogliere quanto vivo sia il dibattito che la scuola quotidianamente sperimenta, necessitando costantemente di ampliare il confronto, alimentandosi nello scambio reciproco di esperienze e pensieri. Reti diverse che disegnano nuove geometrie all'interno dello spazio nazionale e internazionale, che sollecitano cambiamenti e confronti, supportando le trasformazioni. Reti di docenti, reti di studenti, reti di genitori, reti di figure differenti che in qualche modo costantemente si confrontano con l'istituzione scolastica o meglio le istituzioni scolastiche nella loro pluralità.

E quando parliamo di scuola, ovviamente, non stiamo parlando di un'entità astratta quasi atemporale, ma di una realtà costituita da persone: studenti, docenti, educatori, personale, dirigenti, genitori, esperti esterni, che animano con i loro corpi questi edifici, che trascorrono molto del loro tempo in questi ambienti, che progettano e costruiscono con le loro azioni e le loro scelte l'identità più profonda di questi luoghi.

Tra gli obiettivi vi è quello di un percorso di insegnamento-apprendimento significativo, con risultati verificabili, in un clima che si auspica positivo, legato a quel ben-essere degli studenti, ma anche dei docenti e di tutto il personale a vario titolo coinvolto, di cui nelle righe precedenti si è iniziato a parlare. Qui è significativo inserire un riferimento diretto alle parole di Célestin Freinet, come insegnante che sul campo trasformò il suo procedere didattico, che quando parlava delle sue "tecniche" offriva una riflessione che andava ben oltre l'inserimento di piccoli frammenti in una realtà complessa, ma intendeva un cambiamento che sarebbe stato più radicale, imponendo una riflessione e una vera trasformazione anche di un paradigma, che forse anche oggi a distanza di molto tempo, va ripensato:

[...] non significa affatto che questo spirito nuovo piova dall'alto o per effetto di una grazia o per un atto di fede pronunziato a fior di labbra. È il risultato di una riconsiderazione radicale delle nostre condizioni di lavoro, della nostra psicologia e della nostra pedagogia. Questo spirito, del quale ci avvantaggiamo, lo portiamo tutti in noi, perché è spirito di vita e di progresso. [...] È una nuova concezione di vita del lavoro scolastico che dobbiamo promuovere (Freinet, 2002, p. 26).

Questa trasformazione auspicata da tempo, e oggi ancora più attuale, nasce grazie anche a queste continue relazioni tra il dentro e il fuori della scuola, che permettono di rendere visibili e di alimentare le progettualità in divenire, perché la significatività è data anche dal confronto continuo con una società fluida e complessa in costante cambiamento, dalla capacità di porsi delle domande ed essere interlocutori attenti delle trasformazioni. In questo convegno non si vuole chiedere alla scuola di diventare altro da quello che la sua finalità istituzionale prevede, di occuparsi in modo improvvisato delle mille proposte che le si vorrebbe attribuire a fronte di ogni episodio della cronaca, senza un pensiero globale approfondito e autentico, ma di operare in una visione di dialogica costante. Una costruzione con altre scuole, con gli enti presenti sul territorio, con spazi culturali, musei, patrimoni, paesaggi, biblioteche, archivi, teatri, paesaggi, in una relazione tra il vicino e il lontano, oltre l'Italia, l'offerta di un percorso che sia ricco di stimoli per chi si sta formando nella vita per un progetto che ha in sé il futuro.

La relazione scuola-territorio talvolta si gioca ancora oggi in occasioni sporadiche, pensate senza una vera e propria progettualità che si inserisca nella progettazione in modo significativo: l'intervento di un esperto invitato relativamente a una specifica tematica, la visita annuale a un museo o a un luogo della cultura reputato emblematico, assolvendo così a una aspettativa di visita didattica o di presenze esterne che ormai sono un dato obbligatorio. Ma queste azioni non sono quelle che, invece, le molte esperienze incontrate nel convegno ci hanno mostrato, progettazioni in qualche modo più radicali, che trasformano lo stesso portato didattico. Un riferimento imprescindibile può essere quello legato a un'educazione al patrimonio materiale e soprattutto immateriale come la Convenzione Unesco 2003 ce lo ha proposto, parlandoci di un patrimonio trasmesso di generazione in generazione che viene però costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi, in una dinamica sempre articolata e viva, che assume e trasforma, riflette, mantenendo vivo.

Un altro aspetto, che in questo scritto si vuole brevemente affrontare, è quello che discende dall'accenno appena affrontato al "ricreare costantemente" e che è relativo alla partecipazione richiesta a bambini e a ragazzi o giovani all'interno di progetti tra scuola e territorio, che implicano un ruolo attivo a tutte le componenti dell'istituzione scolastica.

Molto spesso queste proposte non sono realmente intenzionate ad attivare un'autentica partecipazione delle istituzioni scolastiche, in particolare non offrono un'effettiva possibilità di interazione e modifica da parte degli studenti. Si tratta di richieste più di apparenza, che servono a supportare i progetti, ma non a condividerli pienamente, accettando interventi che potrebbero trasformare quasi radicalmente la proposta in parte già definita.

Anche questo è un aspetto molto importante sul quale scuola, istituzioni di riferimento, terzo settore devono interrogarsi in modo significativo. Fino a che punto i ragazzi e i giovani coinvolti sono attori reali del cambiamento, quale responsabilità è lasciata loro, qual è la possibilità decisionale? In molte delle esperienze presentate il ruolo degli studenti, il loro reale protagonismo, è un aspetto ineludibile, e questo punto è un elemento che non può più essere accantonato. Il processo culturale ha necessità di essere costruito insieme, come pure la stessa partecipazione attiva deve essere una modalità autenticamente trasformativa, per andare a incidere anche sulle stesse pratiche didattiche, legate al processo di insegnamento-apprendimento.

4. Per una politica portatrice di speranza per e nella scuola

Non è semplice ripensare alla scuola, alla professionalità degli insegnanti e in generale alle finalità dell'educazione nell'epoca della complessità, nell'epoca in cui il pensiero stesso è messo in crisi, come sempre Morin nel suo ultimo pamphlet *Svegliamoci* (2022) ammonisce:

Gli attentati, la crisi economica, il crollo del mito del progresso storico, l'incertezza legata al presente e ancor più al futuro e infine la crisi molteplice scatenata dalla pandemia hanno generato pesanti angosce. In assenza di un grande movimento politico portatore di speranza, queste forti inquietudini favoriscono il ripiegamento identitario, ravvivano razzismi [...] Non è solo la crisi della democrazia che imperversa in tutto il mondo, né solo la crisi di uno Stato iperburocratizzato e appesantito dalle lobby, né ancora soltanto la crisi di una società dominata dal potere onnipresente del profitto, né infine solo una crisi della civiltà o dell'umanesimo, si tratta di una crisi più radicale e nascosta: una crisi del pensiero (Morin, 2022, p. 9).

Coltivare il pensiero, l'umanità e la speranza appaiono oggi grandi finalità politiche ed educative, e l'urgenza di una transizione "ecologica" nel senso più ampio e globale del termine per la scuola è una priorità. Se la narrazione che gli studenti producono sulla scuola in buona misura è colma di frustrazione, il rovescio, l'"altra trama" di questa narrazione disillusa, racconta il bisogno e il desiderio di "maestri" autentici e il potenziale immenso della scuola quale luogo di cura, di crescita umana, di creatività e generatività, presidio di resilienza esistenziale per tutti. Buoni maestri ci sono, minoritari e straordinariamente auto-motivati, e, per quanto in continuo progredire, riflessioni pedagogiche, didattiche, organizzative innovative rivolte alla scuola sono oggi numerose. Un'altra scuola esiste già, a

macchia di leopardo nella scuola dell'infanzia e nella primaria, raramente nella scuola secondaria. Sono numerose le reti di scuole e i movimenti che in questi anni hanno preso vita per promuovere innovazioni e nuovi modelli, scuole ordinarie e scuole in contesti speciali come il carcere e l'ospedale. Sono i cantieri aperti del titolo del convegno, segnali di cambiamento e di speranza, per una scuola che formi le nuove generazioni affinché siano

più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza, nella decisione e nell'azione, più capaci di comprendersi gli uni con gli altri, più capaci di affrontare le incertezze, più capaci di affrontare l'avventura della vita (Morin, 2014, trad. it. 2019, p. 47).

La struttura del convegno e dei contributi raccolti nel volume rispecchia le traiettorie di senso sinteticamente richiamate in questa introduzione.

Nella prima parte, introduttiva, abbiamo raccolto le riflessioni di Mauro Ceruti, sulle sfide epocali e il cambiamento di paradigmi, per aiutarci a pensare la scuola nel tempo della complessità; di Berta Martini, sulle nuove prospettive pedagogico-didattiche del curriculum oltre il disciplinamento; di Gabriel Lemkov Tovias, sul pensiero e l'educazione scientifica quale via di rifondazione di una formazione democratica; e di Giacomo Belvedere e Letizia Bombelli, studenti che hanno fatto parte della consulta provinciale di Milano, per rifare il punto sull'esperienza studentesca nella scuola.

Una seconda parte ha visto raccolte intorno a un tavolo, in un simbolico "forum delle reti", rappresentanti di alcune delle principali reti di scuole presenti in Italia, che stanno promuovendo dal basso forme nuove del fare scuola: che abbiamo invitato a condividere visioni ed esperienze, auspicando una futura rete di reti per la promozione di un nuovo orizzonte di senso e nuovi modelli di scuola. Hanno preso parte:

- Elisabetta Mughini, Dirigente INDIRE, per Avanguardie educative
- Ginetta Latini, Insegnante IC Thouar-Gonzaga di Milano, per la Rete di Scuole Senza Zaino
- Veronica Velasco, Università di Milano-Bicocca, e Laura Landonio, Dirigente IS Carlo Dell'Acqua, per la Rete Scuole che Promuovono Salute
- Antonella Meiani, Insegnante, per il Movimento Scuola Sconfinata
- Milena Piscozzo, Dirigente IC Riccardo Massa, per la Rete Scuole Montessori nella Secondaria I grado e Scuole di Periferia
- Renato Cazzaniga, per la Rete regionale CPIA Lombardia e Rete nazionale di scopo ICT IdA, e Corrado Cosenza, già referente Istruzione degli adulti e Istruzione penitenziaria dell'USR per la Lombardia

- Laura Fiorini, Dirigente Liceo Statale Maffeo Vegio di Lodi, per la Rete Scuola in Ospedale e Istruzione Domiciliare
- Giuseppina Cannella e Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE, per la Rete Piccole Scuole
- Simone Poli, Fondazione Sicomoro per l'Istruzione, per la Rete Scuole della Seconda Opportunità

In una terza parte è stato dato spazio a laboratori di pratiche didattiche innovative, di cui non sono stati raccolti i contributi, e a panel tematici per condividere ricerche e riflessioni su esperienze e progetti in atto:

- Panel 1. Internazionalizzazione e intercultura (coordinato da Valentina Pagani, Manuela Tassan e Francesca Zaninelli)
- Panel 2. Ambienti di apprendimento e di vita democratici e partecipazione degli studenti (coordinato da Giulia Pastori, Barbara Balconi e Guido Veronese)
- Panel 3. Innovazione degli spazi e dei tempi dentro e fuori la scuola (coordinato da Franca Zuccoli e Claudia Fredella)
- Panel 4. Approccio alla valutazione/orientamento (coordinato da Franco Passalacqua)
- Panel 5. Ambienti di apprendimenti misti e cittadinanza digitale (coordinato da Andrea Mangiattordi)
- Panel 6. Scuola, territorio e patti di comunità (coordinato da Elisabetta Nigris)
- Panel 7. Scuola per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica (coordinato da Valeria Cotza e Luisa Zecca)
- Panel 8. Scuola e istruzione degli adulti (coordinato da Luisa Zecca e Valeria Cotza)

Bibliografia

- Arendt H. (1963), trad. it. *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano, 2019.
- Augé M. (1992), trad. it. *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1993.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli, Milano.
- Bertagna G. (2020), "L'autonomia 'incompiuta'. La prospettiva pedagogica", *Nuova Secondaria Ricerca*, 10: 12-33.
- Bertoni Jovine D. (1976), *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, vol. 1, Editori Riuniti, Roma.
- Borghi L. (1964), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino.

- Delle Fave A., Sanzò S. (2022), “Condividere esperienze ottimali valorizzando le risorse individuali: una sfida per la scuola del futuro”, in G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti Quale scuola vogliamo?* (pp. 103-108), FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1899), *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- European Council (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Freinet C. (2002), *La scuola del fare*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Freire P. (1992), trad. it. *Pedagogia della speranza*, Gruppo Abele, Torino, 2014.
- Heidegger F. (1927), trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1971.
- Maia E. (2020), “Per una città del ‘noi’: la dialettica tra il progetto politico e il progetto educativo”, in E. Maia (a cura di), *La città laboratorio di cittadinanza. Le rappresentazioni e le pratiche della partecipazione giovanile a Pescara* (pp. 13-39), FrancoAngeli, Milano.
- Mantovani S., Pastori G. (2017), “Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola”, *Scuola Democratica*, 1: 3-23.
- Milani Don L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin E. (2014), trad. it. *Insegnare a Vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.
- Morin E. (2022), trad. it. *Svegliamoci*, Mimesis, Milano.
- Nigris E., Garavaglia A., Petti L., Zuccoli F. (2015), “Student Voice universitaria: il ruolo delle community degli studenti”, *TD Tecnologie Didattiche*, 23, 2: 81-86.
- Nussbaum M.C. (1997), *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Pagani V., Maiorano A., Pastori G. (2022), “‘La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD’. Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia”, *Scholè*, 2: 241-255.
- Pastori G. (2017), “La scuola italiana vista dagli ‘altri’. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola”, *Scuola Democratica*, 1: 25-50.
- Pastori G. (2022), “Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore, in *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 195-205), Pensa MultiMedia, Lecce.
- Pastori G., Pagani V. (2016), “What do you think about INVALSI tests? School directors, teachers and students from Lombardy describe their experience”, *Educational, Psychological and Cultural Studies*, 13: 97-117.
- Pastori G., Pagani V., Brognoli M., Lambicchi A. (2023), “La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La voce degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'as. 2021-2022”, *RicercaAzione*, vol. 15, n. 2. DOI: 10.32076/RA15209
- Rotondo A. (2019), “Editoriale”, *Quaderni di Psicologia Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 71/72: 9-14.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

- Stolorow R.D., Atwood G.E. (1992), trad. it. *I contesti dell'essere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995.
- Trebisacce, G. (2010), “Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni”, *Studi sulla formazione*, 2: 51-56.
- UN (1989), *Convention on the Rights of the Child*. Testo disponibile al sito: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.
- Zecca, L. (2020), “Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini”, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 940-949.
- Zecca L., Nigris E. (2022), “Lo sviluppo professionale degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza democratica: potenzialità della Ricerca-Formazione”, in E. Nigris, L. Zecca (a cura di), *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 36-56.
- Zuccoli F. (2017), ““Posso parlare anche io?” Voci di studenti che riflettono sul vivere a scuola”, in A. Bellomo, M. Borsotti, V. Dessì, M. Fianchini, M. Magoni, G. Paganin *et al.* (a cura di), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, pp. 55-66.

La scuola per «abitare la complessità»

di Mauro Ceruti

1. La crisi rivelatrice

Per riflettere sulle finalità e sull'organizzazione della scuola è necessario comprendere le straordinarie trasformazioni che oggi coinvolgono la condizione umana, le singole persone e le comunità, in tutte le società e in tutte le culture del pianeta.

Per la scuola è ineludibile la missione di “educare”, nel senso di *e-ducere*. Ovvero, di far uscire nel mondo, per far vedere ai ragazzi che *mondo* c'è fuori o, per dirla con Boris Pasternak, che *secolo* c'è fuori. E questo anche quando si è costretti a fare scuola da casa.

La pandemia ha rivelato la complessità del nostro tempo e del nostro mondo.

Un minuscolo virus ci ha fatto toccare con mano che viviamo in un mondo nel quale tutto è connesso. Ha contagiato poche persone in una regione della Cina. E in pochi giorni ha prodotto una crisi planetaria.

La crisi della Pandemia si è manifestata subito come un fenomeno globale e planetario. E soprattutto complesso. Cioè, fatto di tante dimensioni intrecciate, che non possono essere separate: sanitaria, biologica, scientifica, economica, urbanistica, antropologica, psicologica, esistenziale...).

Anche in questo caso, la *complessità* si è imposta, innanzitutto, come impossibilità di semplificare un tessuto inestricabile di con-cause e di interdipendenze.

Si tratta di una multicrisi, fatta di tante crisi che si intrecciano fra di loro.

A parte i rischi più immediati, questa multicrisi ne comporta uno meno percettibile, ma non meno preoccupante: più la multicrisi diventa globale e complessa, più il suo contesto diventa planetario, e più aumenta drammaticamente l'incapacità di pensarla.

Quello che è accaduto, ha fatto percepire non solo agli studenti “co-stretti” alla Dad e al distanziamento fisico, ma a milioni di esseri umani, nelle propria vita quotidiana, simultaneamente, la stessa fragilità, la stessa minaccia, lo stesso destino. Mai, come adesso, il *locale* e il *globale* si sono rivelati interconnessi, e sono apparsi, alla coscienza dei singoli, nella loro interdipendenza.

La crisi ci ha fatto definitivamente sbarcare in uno scenario irriducibilmente incerto. Ha reciso gli ultimi ormeggi di una cultura che ci davano ancora l'illusione di abitare un mondo docile e addomesticabile al nostro desiderio di controllo e di possesso. Ha eroso, in primo luogo, i suoi miti: quello del progresso garantito dal progresso tecnico-scientifico e quello della crescita illimitata.

La crisi in atto è anche la prova della nostra vulnerabilità sistemica, a cui espone sempre di più la nostra incapacità di pensare correttamente le cose, di formulare correttamente i problemi, nella loro natura complessa, cioè multidimensionale. Si è creato un preoccupante divario fra i problemi che la specie umana deve affrontare nella sua nuova condizione planetaria e lo stato attuale delle conoscenze.

2. La crisi cognitiva

E, così, la crisi, come tutte le crisi globali, ha rivelato una più profonda crisi cognitiva. Che è la più profonda crisi del nostro tempo.

Ha rivelato che l'ostacolo alla formulazione stessa dei problemi non sta più solo nella nostra ignoranza: si annida, anche e soprattutto, nella nostra conoscenza. Nel modo in cui è prodotta e organizzata.

La specializzazione disciplinare ha portato numerose conoscenze.

Ma queste conoscenze sono incapaci di cogliere i problemi rilevanti, che sono complessi, cioè costituiti da una molteplicità irriducibile di dimensioni interconnesse.

Del resto, l'università, la scuola e anche la divulgazione continuano a disgiungere conoscenze che dovrebbero essere interconnesse.

Così le soluzioni cercate e proposte sono il più delle volte, esse stesse, parte e causa del problema.

Cioè, i modi di pensare che utilizziamo per trovare soluzioni alla crisi come ai problemi più gravi della nostra età globale costituiscono essi stessi uno dei problemi più gravi che dobbiamo affrontare.

I problemi globali sono oggi multidimensionali, sistemici, transnazionali, trasversali, mentre l'approccio conoscitivo prevalente è parcellizzante, dividente, isolante. Così più i problemi diventano multidimensionali e più è

difficile affrontarli, per la difficoltà a comprenderli nella loro complessità, nella loro molteplicità di aspetti intrecciati.

S'impone allora un nuovo modo di pensare, e, quindi, l'educazione a un nuovo modo di pensare, da avviare principalmente nella scuola, oltre che in tutti gli ambiti dove si producono o si usano professionalmente e tecnicamente i saperi.

Non ci può essere, quindi, autentica riforma della scuola, se non si lega alla necessità di riformare il pensiero, i valori, gli atteggiamenti, gli stili di vita, per renderli aderenti allo scenario inedito e problematico della condizione umana odierna, per abitare la complessità del nostro mondo.

Già prima della pandemia, l'avvento della società dell'informazione e della "rivoluzione digitale", con il loro impatto epocale sulla pedagogia e sugli stili di vita e di apprendimento delle nuove generazioni, avevano portato giustamente a focalizzare il dibattito e l'attenzione su "come" insegniamo e "a chi" lo insegniamo.

Questa crisi rende urgente anche definire meglio "cosa" insegniamo e "con quale finalità" lo insegniamo.

3. La nuova condizione culturale degli studenti

La diffusione straordinaria di nuovi veicoli di comunicazione e di informazione spesso annulla ogni mediazione fra il locale e il globale e mette ogni persona a contatto immediato con i più diversi linguaggi e le più diverse culture del pianeta. Questa immediatezza di contatti incide profondamente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo sin dai primi anni di vita. È una nuova condizione culturale che obbliga a ripensare le finalità della scuola e a riconsiderare possibilità, limiti e specificità della sua missione.

Le opportunità per acquisire informazioni e conoscenze si sono moltiplicate e diversificate, e sono fuoriuscite da ogni ambito che la scuola possa ragionevolmente pretendere di controllare o di recitare.

Ciò che i bambini e gli adolescenti apprendevano a scuola, fino a pochi anni fa, era sostanzialmente il tutto dei loro apprendimenti. Ciò che i bambini e gli adolescenti oggi apprendono a scuola è solo una parte (e spesso solo una piccola parte) di ciò che apprendono di fatto nel corso delle loro giornate. E spesso non è neppure la parte riconosciuta da loro come la più stimolante, o la più coinvolgente.

I ragazzi acquisiscono numerosissime informazioni e sono esposti a una molteplicità di culture diverse. Ma ciò accade per lo più in modo frammentario, senza alcun filtro interpretativo e senza alcuna prospettiva educa-

tiva in grado di selezionare, interconnettere e rendere coerenti le molteplici esperienze e il percorso formativo complessivo di ogni singola persona.

Di fronte a questa realtà difficile da fronteggiare, forte è la tentazione di pensare che la scuola debba accettare come inevitabile una sorta di abdicazione rispetto ai suoi compiti educativi e formativi. Forte è la tentazione di ridurre le finalità di fondo della scuola alla semplice trasmissione di alcune competenze, di alcune tecniche e di alcuni saperi di base.

4. Ricomporre la frammentazione dei saperi

Al contrario, proprio a causa della proliferazione sia di informazioni e saperi sia di contesti e opportunità di apprendimento, il compito formativo della scuola diventa, se possibile, ancora più decisivo.

La frammentazione delle esperienze, delle informazioni e dei saperi è il maggiore ostacolo alla formulazione e alla comprensione dei problemi. Questo, oggi, non vale solo per i giovani, ma anche per gli adulti, e quindi anche per gli insegnanti.

Un grande ostacolo all'apprendimento sta proprio nel modo in cui le informazioni, le conoscenze e le esperienze oggi sono organizzate: sta nella loro frantumazione in tutti i vari stadi della formazione personale, fin dai primi anni di vita, già nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

La scuola deve certo perseguire l'integrazione reciproca fra i saperi e fra le esperienze per favorire una conoscenza complessa e multidimensionale all'altezza della complessità e della multidimensionalità degli oggetti da conoscere e dei problemi da affrontare nel mondo d'oggi. Ma non basta ricorrere ai raccordi fra materie e discipline: occorre un nuovo paradigma, occorrono nuove mappe cognitive capaci di orientare i futuri apprendimenti degli studenti d'oggi. È nella scuola, infatti, che si formano le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso. Ed è nella scuola che si pone il problema dell'organizzazione delle molteplici informazioni e conoscenze che ogni giorno ci derivano, dalle fonti più disparate, su questi oggetti così complessi.

La scuola deve essere il laboratorio nel quale gli studenti non solo acquisiscono informazioni, saperi e tecniche, ma anche costruiscono, insieme agli insegnanti, gli strumenti concettuali e culturali utili a dare senso alla varietà delle informazioni, delle conoscenze e delle esperienze frammentate a cui sono spesso isolatamente esposti.

5. Educare alla cittadinanza planetaria, educare alla complessità

Le dimensioni locali sono attraversate da dinamiche globali sempre più rilevanti. Le singole persone hanno un'identità plurale, complessa: pur continuando a essere insediate in una dimensione locale, privilegiata, fanno sempre più parte di molteplici scenari globali. Ognuno di noi assiste a eventi planetari in tempo reale ed è partecipe della vita degli altri abitanti del pianeta.

Educare alla cittadinanza significa oggi educare alla condizione umana nell'età globale.

Il nostro è il tempo in cui l'unità non comporta necessariamente l'omologazione e in cui la diversificazione non comporta necessariamente l'atomizzazione. Al contrario, la valorizzazione delle diversità individuali e delle diversità in ciascun individuo è oggi uno strumento indispensabile per perseguire una maggiore unità e una maggiore coesione, nelle comunità locali, nelle nazioni, e in quella comunità di destino che è diventata l'umanità intera.

La scuola moderna, che è il primo contesto di socializzazione pubblica delle persone, ha, quale finalità costitutiva, di educare alla cittadinanza. Per questo non può oggi eludere il compito di ridefinire e promuovere quell'idea e quell'esperienza di cittadinanza che i cambiamenti culturali, geopolitici, economici, tecnologici oggi in atto su scala globale rendono quanto mai urgente. È una cittadinanza altrettanto multipla e stratificata delle identità personali. È una cittadinanza locale, nazionale, europea, globale.

Oggi la scuola è investita del compito urgente di aiutare ogni persona e ogni gruppo a integrare e a connettere la pluralità delle sue molteplici identità (identità di tipo spaziale, cioè l'appartenenza a una città, a una regione, a uno stato, a un insieme di stati quali l'Unione Europea, al mondo, e identità di tipo non spaziale, identità antiche e identità nuove) e a conoscere la pluralità delle culture del mondo.

L'educazione a una cittadinanza multipla richiede però necessariamente l'allargamento del contesto, degli strumenti, delle informazioni, delle conoscenze che stanno alla base delle tradizionali cittadinanze nazionali, e che le scuole nazionali avevano a loro tempo contribuito a costruire. La scuola dei nostri giorni deve rispondere al compito, di inserire l'identità nazionale all'interno di quell'intreccio di relazioni che legano gli ambiti locali alle dinamiche globali.

Nello scenario del ritorno tragico e impreveduto della guerra in Europa, scatenata dai rigurgiti nazionalisti e dalle velleità neoimperialiste, educare

alla cittadinanza multipla e planetaria, acquista il valore di un'urgenza etica.

La crisi può essere un'occasione per cominciare a erodere la tradizione di pensiero che ha fino a oggi continuato a ispirare la scuola, basata su un metodo tradizionale: un metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che unifica ciò che è molteplice.

Questa crisi, rivelando la complessità di un mondo in cui tutto è appunto connesso e intrecciato, può creare le condizioni favorevoli per immaginare in modo audace e innovativo un'educazione all'altezza di questa complessità.

Bibliografia

- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M. (2009), *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceruti M. (2015), *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ceruti M. (2019), *Evoluzione senza fondamenti*, Meltemi, Milano.
- Ceruti M. (2020), *Sulla stessa barca*, Qiqajon, Biella.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano.
- Ceruti M., Bellusci F. (2021), *Il secolo della fraternità. Una scommessa per la cosmopolis*, Castelvecchi, Roma.
- Ceruti M., Morin E. (2013), *La nostra Europa*, Raffaello Cortina, Milano.

Making Curriculum Whole.

Modelli di progettazione integrata

di *Berta Martini*

1. Innovazione didattica e curricolo

In questo contributo affronteremo il tema della ricerca di nuovi modelli e pratiche di una scuola democratica dalla prospettiva del curricolo. Cercheremo di sostenere che il curricolo costituisce ancora oggi, se aggiornato nei significati e nelle prassi, un dispositivo-chiave per rispondere in maniera adeguata all'istanza di innovazione della scuola, dei modelli organizzativi e delle pratiche.

A sostegno di questa tesi porteremo due argomenti. Il primo argomento è teso a chiarire il nesso tra la problematica curricolare e quella dell'innovazione scolastica; il secondo argomento è teso a delineare, per sommi capi, una concezione innovativa di curricolo (il curricolo integrato) e a sviluppare un modello teorico-processuale che possa essere oggetto di sperimentazione didattica.

Innanzitutto, cercheremo di chiarire il nesso tra la problematica curricolare e quella dell'innovazione scolastica. Partiremo da una precisazione sul significato di curricolo.

Da un punto di vista concettuale, il curricolo è un dispositivo sia teorico sia metodologico che emerge dalla connessione tra determinate finalità educative e formative fondamentali, e la progettazione (di contenuti, di spazi, di tempi, ecc.) che dà attuazione a questi indirizzi, in una forma che aderisca quanto più possibile alla realtà (della società, del contesto sociale, della scuola, della classe, dei singoli allievi, ecc.) (Baldacci, 2006).

Da un punto di vista fattuale/empirico, il curricolo è l'insieme delle esperienze didattiche e formative dell'allievo che sono progettate per lui dalla scuola, anche in connessione con il sistema formativo allargato (Stenhouse, 1977).

Sebbene distinte, entrambe queste accezioni prefigurano il curricolo non come un oggetto finito, ma come un oggetto sociale, aperto alla revisione e alla negoziazione interna ed esterna alla scuola. Entrambe, inoltre, investono una molteplicità di direzioni nelle quali si articola, o si progetta, l'esperienza scolastica. In questo senso, il curricolo si dà come dispositivo che permette di coordinare in un tutto organico i vari aspetti della problematica formativa scolastica.

Questi aspetti costituiscono, per così dire, gli “invarianti” del fare scuola (i vincoli a cui non posso fare a meno di assoggettare il lavoro curricolare), ma che si danno in forme sempre nuove, al variare, nel tempo, del modo di darsi dei problemi scolastici (le possibilità verso le quali orientare l'innovazione curricolare).

Che cosa insegnare; come insegnare; perché; quando; dove/in quali tipo di ambienti o di contesti – sono domande semplici e fondamentali del lavoro scolastico, che coagulano ancora oggi nella struttura del curricolo, sebbene in una forma problematica inedita, aderente al nostro tempo.

Questo significa che, per esempio, per individuare *che cosa insegnare*, ossia per fare una selezione di ciò che vale la pena insegnare e far apprendere, oggi non è sufficiente la conoscenza disciplinare: il problema della selezione dei contenuti di insegnamento, problema rilevante per la scuola secondaria, non può prescindere dai mutamenti intervenuti nel campo della conoscenza:

- il cambiamento delle modalità di produzione dei saperi ne hanno mutato gli assetti epistemologici così come la grammatica della ricerca;
- il cambiamento delle modalità di comunicazione e diffusione della conoscenza ha mutato i rapporti tra le discipline e le modalità di lavoro al confine tra le discipline;
- l'espansione della conoscenza richiede alle discipline, oggi più che mai, di ri-articolare le loro strutture essenziali, le reti di concetti e i metodi di indagine.

Tutto questo comporta un'avanzata consapevolezza epistemologica, quasi una teoria della selezione dei contenuti per stabilire priorità, individuare ciò che conta e servirsene come veicolo per la costruzione del curricolo.

Analoghe considerazioni possono essere fatte rispetto agli altri invarianti curricolari.

In sintesi, gli invarianti della problematica formativa ci orientano verso una concezione complessa della progettazione curricolare che investe una molteplicità di aspetti dell'esperienza scolastica e che, si traduce in un ampio spettro di scelte che devono essere aggiornate rispetto ai mutamenti del presente e convergere in un tutto organico e coerente.

2. Il curriculum integrato

Ci chiediamo: su quale modello di curriculum è possibile orientarci? Veniamo qui al secondo argomento avanzando l'ipotesi di un modello teorico-processuale di Curriculum integrato (CI) (Martini, 2020, 2021).

Prenderemo a riferimento alcune classiche dimensioni curricolari in vista di una loro integrazione. Questo ci consente di rispondere in maniera comprensiva tanto alle esigenze di cambiamento (dato che esso è atteso proprio in queste direzioni), quanto a quelle di un loro coordinamento in un tutto organico (dato che l'esperienza scolastica, quella vissuta e quella progettata, deve connettere in maniera coerente tutte le dimensioni di cui si compone).

Per semplificare, assumiamo tre principali direzioni di integrazione curricolare: i contenuti di insegnamento e apprendimento (k); gli spazi di apprendimento (s); i tempi di insegnamento (t).

L'integrazione dei contenuti di insegnamento. Tale dimensione è quella che ha segnato in modo più forte la nozione di CI. Per lo più, infatti, in letteratura parlare di curriculum integrato significa riferirsi all'integrazione fra discipline di insegnamento e, in forza di questa integrazione, a forme di accesso indiretto alle conoscenze disciplinari attraverso progetti, piani di lavoro, temi e problemi di natura interdisciplinare (Drake, Burns, 2004; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989).

Tendere a un'integrazione disciplinare costituisce senza dubbio un'istanza valida per sottrarre l'esperienza scolastica alla separazione e alla frammentazione dei contenuti di conoscenza. D'altra parte, da un punto di vista curricolare, integrare le discipline non è cosa facile.

Non è cosa facile da un punto di vista epistemologico, perché agire al confine tra differenti discipline richiede di mettere in relazione, anche a proposito degli stessi oggetti di studio, diversi aspetti:

- differenti quadri teorici; (i quali condizionano il significato di ciò che vediamo e di ciò che pensiamo);
- differenti criteri di validità (i quali – per dirla con Schwab (1971) – definiscono la “sintassi della scoperta”);
- differenti pratiche epistemiche (quel “saper vedere” e “saper agire” specifico di un certo dominio conoscitivo che ci permette di operare con pertinenza ed efficacia al suo interno).

Non è cosa facile da un punto di vista didattico, dato che ciascuno di questi aspetti deve essere tenuto in considerazione nel processo di trasposizione da sapere esperto a sapere da insegnare e di progettazione delle situazioni didattiche. Il che, peraltro, richiede all'insegnante un'elevata competenza, sia disciplinare sia didattica.

L'integrazione delle conoscenze, infine, non è detto che sia efficace dal punto di vista dell'apprendimento. Il lavoro interdisciplinare, infatti, si basa, oltre che su alcune competenze trasversali, su padronanze di tipo disciplinare che costituiscono, per così dire, gli ancoraggi concettuali, linguistici e metodologici per guadagnare la capacità di agire al confine tra campi diversi. Ciò pone un problema di allineamento dei livelli di padronanza guadagnati dagli allievi nelle differenti discipline in rapporto a temi e problemi interdisciplinari.

In sintesi, tendere a un'integrazione tra discipline non può costituire solo un'opzione ideologica astratta, per quanto condivisa. Essa richiede invece di essere presa in carico a livello curricolare.

L'integrazione degli spazi di apprendimento. Lo spettro dei possibili spazi nei quali e attraverso i quali apprendere è oggi più che mai ampio e diversificato. In un'accezione larga, la dimensione spaziale del curricolo riguarda qualunque contesto nel quale si svolge l'esperienza educativa: l'ambiente predisposto dall'insegnante, l'aula scolastica, il laboratorio, ma anche il contesto extrascolastico, l'ambiente naturale o digitale, le reti, lo spazio virtuale, ecc.

Ciascuno di questi contesti, attraverso la possibilità che offre di compiere operazioni e stabilire relazioni, consente a ciascun allievo di dare significato alla realtà e, per questa via, di strutturare la sua personalità e il suo modo di pensare e di agire. Ogni contesto, dalle cui caratteristiche dipende il lavoro di insegnanti e allievi, può essere individuato o costruito principalmente in funzione di due aspetti: il sapere che in tale contesto viene trasformato e ricostruito; le relazioni che vi vengono istituite e che attraverso scambi comunicativi, processi di collaborazione, condivisione di conoscenze e pratiche permettono agli allievi di progredire nell'apprendimento (Damiano, 2013).

L'integrazione dei tempi. Ogni esperienza definita all'interno di un dominio conoscitivo o al confine tra domini conoscitivi diversi può avere un'estensione temporale diversa in dipendenza dei contenuti di insegnamento, dello spazio in cui questi contenuti sono distribuiti e fatti agire dagli allievi, delle operazioni che si prevede possano essere svolte al suo interno, nonché degli obiettivi e dei risultati attesi. Tale estensione temporale è, in parte, definita in maniera progettuale, ossia è predefinita; in parte, è l'esito del concreto svolgersi dell'esperienza, ossia è ridefinita in sede di svolgimento e riprogettazione del percorso formativo. Ciò accade perché il tempo scolastico si determina all'incrocio tra il tempo dell'insegnamento e il tempo dell'apprendimento. Poiché il tempo di cui necessita l'allievo per raggiungere un certo grado di apprendimento dipende, oltre che dalle sue attitudini, anche dalla qualità della proposta didattica e poiché il tempo che

egli effettivamente impiega ad apprendere dipende dal tempo concessogli dall'insegnante, la modulazione dei tempi del curriculum deve essere messa in rapporto al tipo di esperienza didattica e dunque, in ultima analisi, alle scelte sui contenuti di insegnamento e sui contesti di apprendimento.

In sede di progettazione curricolare, infatti, una certa esperienza didattica potrà avere una diversa dilatazione temporale in relazione alla densità o complessità epistemica dei contenuti coinvolti, al grado di problematicità della situazione didattica e, di conseguenza, agli obiettivi di apprendimento previsti. In questa prospettiva, il curriculum può essere strutturato in base a unità organizzative di diversa mole, ciascuna corrispondente idealmente a un'esperienza didattica, modulabili e componibili tra loro, la cui distribuzione nel tempo presenta collegamenti sia in parallelo (più unità di lavoro nello stesso intervallo temporale), sia in serie (una sola unità di lavoro per ciascun segmento temporale).

Da quanto abbiamo detto, contenuti, tempi e spazi si danno come dimensioni correlative del curriculum, nel senso che esse si corrispondono in rapporto a ogni esperienza didattica. Per ciascuna esperienza, per esempio, l'integrazione dei contenuti di conoscenza determinerà le opzioni sugli spazi e sui tempi. Viceversa, la disponibilità di contesti specifici determinerà la focalizzazione su certi contenuti e la durata dell'esperienza all'interno del contesto, e così via.

Ogni esperienza di cui si compone il CI può dunque essere concepita come un'unità organizzativa connessa ad altre unità e definita in base alla relazione reciproca (R) tra contenuti (k), spazi (s) e tempi (t).

Resta ora da definire come si costruisce questo modello teorico-procedurale di CI.

Avanziamo l'ipotesi che il modello sia strutturato sul modello della rete e descritto in base a una prospettiva epistemica (Martini, 2021).

In estrema sintesi, assumiamo di concepire il curriculum come "sistema di esperienze" di insegnamento/apprendimento (definite da k, s, t). In questo modo è possibile estendere la rappresentazione reticolare alla rete di esperienze e rappresentare il CI come una rete in cui:

- i nodi individuano esperienze curricolari;
- i link individuano i legami tra le esperienze;
- i cammini interni alla rete individuano possibili percorsi formativi.

In base a questa rappresentazione, ogni nodo-esperienza resta definito sulla base di determinate opzioni didattiche che riguardano tutte e tre le dimensioni di integrazione del curriculum, mentre il curriculum resta definito dai possibili cammini ottenuti per interpolazione di questi nodi.

Questa rappresentazione ci consente di includere nel curriculum qualsiasi esperienza, dalla più tradizionale alla più innovativa, variando correlativa-

mente il “valore” delle variabili k, s e t. In questo modo, le tre dimensioni individuano teoricamente lo spazio di tutte le possibili opzioni metodologico-didattiche nel quale si colloca ciascuna esperienza.

Bibliografia

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Drake S.M., Burns R.C. (2004), *Meeting standards through Integrated Curriculum*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), Alexandria, Virginia, USA.
- Fogarty R. (1991), *The mindful school: How to integrate the curricula*, Palatine, Skylight (IL).
- Jacobs H.H. (Ed.) (1989), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), Alexandria, Virginia, USA.
- Martini B. (2020), “Verso un’ipotesi di Curricolo Integrato”, in Martini B., Michellini M.C. (a cura di), *Il Curricolo Integrato*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-123.
- Martini B. (2021), “Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato”, *Pedagogia più Didattica*, 7, 2: 46-58.
- Schwab J.J. (1971), “La struttura delle discipline”, in Schwab J.J., Lange L.H., Wilson G.C., Scriven M., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-27.
- Stenhouse L. (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma.

Science education for democratic societies in XXIst century: Inclusion, procedures and metacontextual knowledge

di *Gabriel Lemkow Tovias*

Una volta il semaforo che sta a Milano in Piazza del Duomo fece una stranezza. Tutte le sue luci, a un tratto, si tinsero di blue, e la gente non sapeva più come regolarsi.

Attraversiamo o non attraversiamo? Stiamo o non stiamo?

Da tutti i suoi occhi, in tutte le direzioni, il semaforo diffondeva l'insolito segnale blu, di un blu che così blu il cielo di Milano non era stato mai.

In attesa di capirci qualcosa gli automobilisti strepitavano e strombettavano, i motociclisti facevano ruggire lo scappamento e i pedoni più grassi gridavano: – Lei non sa chi sono io!

Gli spiritosi lanciavano frizzi: – Il verde se lo sarà mangiato il commendatore, per farci una villetta in campagna.

Il rosso lo hanno adoperato per tingere i pesci ai Giardini.

Col giallo sapete che ci fanno? Allungano l'olio d'oliva.

Finalmente arrivò un vigile e si mise lui in mezzo all'incrocio a districare il traffico. Un altro vigile cercò la cassetta dei comandi per riparare il guasto, e tolse la corrente.

Prima di spegnersi il semaforo blu fece in tempo a pensare: «Poveretti! io avevo dato il segnale di “via libera” per il cielo. Se mi avessero capito, ora tutti saprebbero volare. Ma forse gli è mancato il coraggio».

Gianni Rodari, *Il semaforo blu*

The point of this short story from Gianni Rodari is to remind us that so often we are too busy thinking in ourselves, complaining about things or even seeing only our limitations instead than our potentialities. And Rodari's prose is a very interesting one because it reminds us that we,

human beings, are great storytellers: in most of our lives we spend our time telling our own stories, our own interpretations of the world, and this storytelling capacity, actually begins since we are children. Children love stories. And this may be, not only for pure entertainment, but also for the sake of survival, given that since the dawn of times we needed tools to interpret reality so as to act upon it accordingly. We are hermeneutical beings (Gadamer, 2012) who interpret the world and, in doing so, we create it and transform it every day of our lives.

And with this capacity to create and tell stories, we are not only able to see ourselves as the only existing animal narrators. Also, as narrators, we ask ourselves constantly, through the mediation of stories, who we are... and what can we become...

There are wonderful examples in literature which reflect, directly or indirectly, attempts to respond these above questions about human nature (who are we? What can we become?). For example with works such as H.G. Wells' *The Time Machine*, Bellamy's *Looking Backwards* and Morris response with his book *News from Nowhere*. Other examples are also Bacon's visionary book *Utopia*, Huxley's *Brave New World* or Shelley's *Frankenstein*. All these classics of the Science Fiction (and many more!), can be used as a kind of mirror houses, projecting potential images of ourselves, and making us reflect about our human condition and our hypothetical futures. Are we going to end up living in an underworld, as Wells' Morlocks did, as a result of social polarization and the destruction of our surrounding ecosystems? Are we going to give free reign to our technological development so as to lead to a heartless science without assuming responsibilities for our own technocratic actions? Or is our future pointing towards a different direction?

These preliminary reflections are presented so as to get a grip of our present circumstances, which also seemed extracted from a sci-fi novel: in the aftermath of a global Covid-19 pandemic that has impacted us in our daily lives, this global health crisis has shown us the importance of scientific alphabetization to fight against health crises. So, we need to reflect about the role of Science and STEAM education and its social impact. This is especially important given that science in the past not only has been used to improve aspects of human life as a whole, but also, in other cases, science has been used with monstrous purposes and completely unacceptable and amoral actions. It is especially significant that science was used in the past with racist purposes to annihilate millions of humans using industrial mechanisms in the Shoah, under the excuse of the pseudo-scientific theory of human races. As Primo Levi (2000) as well as Adorno and Horkheimer (2006) already reminded us in the past century, it is vital

to learn from humanity's terrible actions so as to make possible conviviality in our plural world.

Science alphabetization is thus vital in our current societies to avoid using such knowledge and their applications for amoral purposes, as so often happened in the past. It is for this reason that the pedagogical space Lab0_6: Centre for Discovery, Research and Documentation Centre for Science Education in Early Childhood was created in the city of Manresa (Catalonia), with the aim to approach children, educators and families to new opportunities for science learning and discovery. The Lab 0_6 was conceived with the aim of, not only approaching science contents (about physics, botany, geology...) to its young publics. It also aimed to offer a more faithful approach to scientific enquiry processes by boosting a diversity of procedural opportunities to children to allow entering into fascinating processes of discovery. Our aim is not only to make children know more, but rather to know better. To allow them to be able to discern things by careful observation, through a healthy skepticism that seeks ways to formulate appropriate questions and demand of proofs that require closer sensorial and experimental approaches.

Thus, the Lab 0_6 presents areas boosting different scientific procedures that open up to new discoveries: there are areas designed to engage children in careful observations, others to promote criteria for classification, or challenging children with activities of experimentation, measuring, exploratory play or sensorial contact, among others. Also this space is devised with the aim of boosting opportunities for sharing discoveries with others and engaging in group decision-making, thus putting into play the children's capabilities for verbalization, anticipation, group self-correction, and other types of Executive Functions and metacognitive competences central for (individual and group) cognitive development.

Another aim that we have with this pedagogical space is to offer opportunities of transference to educators. In doing so, schools can also generate new (procedural) habits in children by giving continuity to their learning activities. Creating habits for research in children is thus vital to promote interest in children towards new scientific phenomena and also to develop new skills that will become fundamental in their present and future life.

Hence, through facilitating habits and tools to children that allow them to understand occurring phenomena around them they are better equipped to decipher their surrounding environments. They are also able to collaborate, make predictions find out and make connections with their peers, as a kind of social-scaffolding, in the search of common solutions and explanations to problems. Also allow them to develop metacognitive competences

to confront unexpected complex situations and seek for evidences and proofs of their discoveries in an appropriate controlled environment (Kuhn, 2010; Harlen, 2010).

Confronting complex situations allow us to see what are our fortitudes and also our gaps and vulnerabilities as society. Now, the Covid-19 pandemic has revealed our gaps and our own vulnerabilities, including those of children: as schools were closed, children experienced social isolation given that they lost many of their daily interactions with their peers and educators. The limited access for many children to appropriate green spaces or quality air affected them negatively (Laster Pirtle, 2020) and the limited time (and space) they had for conducting physical and motor activities, central for their adequate development and mental health, led them to more sedentary activities, putting them also in risk of obesity, cardiovascular risks, increase in adiposity, poorer sleep, respiratory infections and other possible co-morbidities due to lack of physical exercise (The Lancet Psychiatry, 2020; World Health Organisation, 2019). Their dependence upon the digital world put them, as well, in a special situation of vulnerability either because of their daily accessibility to the digital world – with both its learning opportunities and toxic threats or addictive behaviors – or, in other cases, because of their digital gap in internet access created barriers in their learning processes and social relations with classroom peers (de Figueiredo *et al.*, 2021; Gupta, Jawanda, 2020; OECD, 2020; Tasnim *et al.*, 2020; United Nations, 2020a; IASC, 2020).

Children living under more vulnerable conditions, such as those from families in low socioeconomic condition, disability conditions or as members of minorities or migrant backgrounds, suffered more consequences from the pandemic (Lemkow-Tovias *et al.*, 2022; Lokot, Avakyan, 2020; Park, Inocencio, 2020; Save the Children, 2020; United Nations, 2020a, 2020b). Also, as many studies during pandemic times explain, girls and women are especially vulnerable in such conditions and the COVID-19 was no exception for them (Bambra *et al.*, 2021; De Paz *et al.*, 2020; Salasan Consulting, 2020; Unicef, n.d.; Save the Children, 2020; UN Women, 2020; Hall *et al.*, 2020). In order to ascertain the consequences of a health crisis such as this one, it is important to take into account not only the socioeconomic and political global context but also how the axes of inequality (such as age, socioeconomic position, gender, ethnicity/racialization or migratory status or the place in the territory) affected them. All these social determinants of health had an immediate impact in children as well through intermediary determinants such as households conditions, nursery and schools (or in these case the lack of), social and neighborhood environment and media and digital resources. The worse these conditions,

the worse the impact in terms of physical and mental health (see Fig. 1; Lemkow-Tovias *et al.*, 2022).

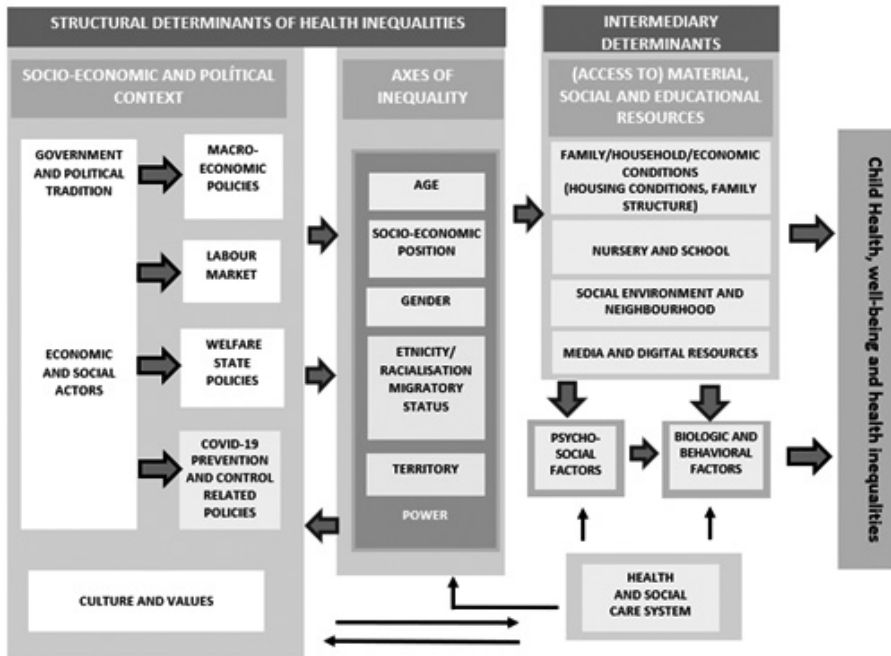


Fig. 1 (extracted from: Lemkow-Tovias *et al.*, 2022) - Conceptual framework of the social determinants of Covid-19 upon children's health and wellbeing. Adapted from the conceptual framework of the determinants of social inequalities in health of the Commission to Reduce Social Inequalities in Health in Spain, 2010 (In: Comisión Para Reducir Las Desigualdades Sociales En Salud En España, 2012)

In the face of such circumstances, educators worldwide made huge efforts to allow children continue their learning processes even during the extremely difficult conditions of the school and nursery closures. However, in the current moment in which it seems that this pandemic is already receding, we must continue reflecting about what pedagogical issues this pandemic brought about and what new pedagogical contexts open up. It is essential to reflect about our present circumstances in the current (post-?) pandemic period, to properly address the required pedagogical decisions, especially in relation to science/STEAM education which is the topic developed here, so that children's learning processes are not negatively affected.

One of the first things that we ought to consider, as educators, is that the pandemic reminded us about our fragility. But not only has revealed our physical or biological fragility. It also has revealed our social and cultural – hermeneutical fragility (Benach, 2021; Lemkow-Tovias *et al.*, 2022; Lemkow, Lemkow-Tovias, 2021). During this pandemic crisis our daily routines and social rituals have been interfered, our physical interactions (proxemics, oculosics...) due to the transformative relations during this period with our daily spaces (Mehta, 2020). This has boosted many negative psychological states originated during the pandemic (fear, insecurity, feeling of isolation...) and with them, new worldviews, daily social rituals and interactions, that are paying their consequences afterwards with profound consequences in terms of how this external reality is hermeneutically interpreted (unstable, threatening, unsettling...).

In fact, the cultural impact of this Covid-19 crisis has also impacted girls and women (Bambra *et al.*, 2021; De Paz *et al.*, 2020; Gupta, Jawanda, 2020; OECD, 2021; Park, Inocencio, 2020; Peterman, O'Donell, 2020; Salasan Consulting Inc, 2020; Save the Children 2020; UN Women, 2020; United Nations, 2020b) at the level of our interpretation of gender roles and gendered spaces: the closures also have especially affected women and girls, pushing them back to the private spaces after much struggles made by women in the past to have access, in equal terms with men, to public spaces. In many cases, such return to the sphere of the domestic due to the enforced closures has led women and girls back to assuming traditional caretaking roles within their households. This change in the spatial accessibility had other major implications: rendering in a secondary position the access to health and social services addressed to women prioritizing the attention to Covid-19 biomedical issues but forcing again women and girls to a condition of vulnerability due to the barriers in accessing to health or social services specially addressed to them. The lack of access to public spaces would also restrict again the girls and women's voices to reach major audiences (for denouncing abuses, for acting as social referents, for making their demands being heard, etc.). The impossibility of accessing schools limited also their opportunities to reach other referents outside those of the domestic spaces and also facilitating that some of them may leave their studies as a result. Also, the relocation of their professional space within the domestic space limited the opportunities of many women for professional development (Patnaik, 2021), among many other things.

Furthermore, if we consider also how these changes affected intersectionally to women and girls with other contexts of vulnerability (disability, members of minorities or migrant background, etc.), then there are more hints that major drawbacks were involved (Lemkow-Tovias *et al.*, 2022).

In fact, revealing the barriers and major drawbacks that this pandemic has generated, should make us reflect as educators. What will be the consequences of this in the current post-pandemic context? How will affect such deep cultural changes in their future careers? What can we do as educators to redress these major drawbacks? Can STEAM education help redressing such drawbacks and barriers? Also, can we ignore, as educators, the process of making others vulnerable, especially children from low socioeconomic families or from other vulnerable conditions (members of minorities, migrants, refugees, persons with disability or girls and women due to gender discrimination), after two years of closures and limitations to learning?

In fact, part of such process of making certain specific groups vulnerable, was boosted during pandemic times with the rapid spread of fake news that (falsely) linked the spread of the disease with particular minorities and migrants. Of course, also affected children from those communities (who suffered from stigma) and other children who might have internalized and naturalized this form of racism based on biomedical phenomena that so often targets minority groups as disease-carriers (Chaudhuri, 2021; Cheah *et al.*, 2020; Devakumar *et al.*, 2020; Ellias *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2021) as it occurred in previous health crises (Sontag, 2012; Chaudhuri, 2021). Here the importance of science alphabetization of children, to avoid using biomedical knowledge to stigmatize entire vulnerable populations is vital, science education can also work, in this sense, towards the fight against racism during health crises.

Another aspect to take into account, as STEAM educators, is to respond to the time collapse that emergency provokes, with the spread of rapid messages and the demand of quick and easy responses. Making children aware that sometimes is not possible or not useful to provide rapid responses without previous careful analysis is essential. We need to de-collapse time, to make children enter into slower times of step-by-step science observation, discovery and deliberative reasoning (to obtain adequate responses) against the demand of rapid time consumption through quick and simple responses. With the collapse of time, also there has been a collapse of space. Limiting the movement of children in their households or neighborhoods, has also limited with the possibilities for children to meet and to get to know other peers from different socioeconomic conditions or cultural realities. And encountering barriers in the meeting with others can easily lead to the construction of the other in his/her otherness (as stranger, as suspicious, as different, as dehumanized) leading to “fear of the other” (Wang *et al.*, 2021; Laster Pirtle, 2020; Logie, Turan, 2020).

Otherness thus can easily lead to racism. De-collapsing space, through STEAM initiatives, is thus also vital to make children from

different realities and communities meet one another. It is an opportunity for conviviality, for inclusion, and as a resource against exclusion and against the internalization and naturalization of racist tropes in children due to the physical and mental barriers in meeting and getting to know others.

Thus, as pedagogical practitioners, we should move beyond the mere engagement in didactic STEAM activities, to also engage in reflective dynamics, so as to become ourselves reflective – practitioners of our daily practice: for example by deconstructing our ideas of science and society, facilitating the encountering of others or boosting multimodal groups that discover science phenomena making groups of children with different complementary competences and capabilities within the group of peers (e.g., some children might be good at observing, others at designing experiments, others in boosting group cohesion, others at communicating ideas, etc.).

It is in this sense that is important for practitioners, to move beyond the mere (hyper-)didacticism (or didactics per se): promoting STEAM activities, or any other activities whatsoever, with children, is not only about just being didactic. It's also about being self-reflective on how, why, when, with whom, and for what these activities should take place. It's also about knowing the existing barriers for inclusion in science (C4S, 2021; Oliveros-Masakoy, Lemkow-Tovias, 2022; Brauns, Abels, 2021; Stinken-Rösner, Hofer, 2021). It is thinking about the potential threats to conviviality or about justifying the rationale of the activities and their potential outcomes and impact. And in current times it's especially important, given that it seems we live more and more in a world of big pedagogical (and empty) slogans and merchandising of the innovative trends, in which pedagogical innovation per se, seems to be good enough. But we shouldn't accept the idea that innovation per se is good enough, not without further pedagogical (and critical) reflection and discussion.

We need thus to have a deeper view on what happens in more profound lever, in more hidden depths of our pedagogical practice. For example, we know science is important, but without considering what science, how science or for what science, many other problematic hidden things and values might be transferred to children such as: sexism in science (only presenting male scientists or ignoring male-centric trends in science), rendering the invisibility of plural referents in science as something natural or obvious without making visible the invisible barriers that many communities (and children!) experience in this field; or even endorsing colonial and ethnocentric values in science without considering the misuse of science in these contexts, etc. To promote a historically and socially aware

science education should take into consideration the positive but also the negative lessons of the science undertaken in the past (tendency towards making invisible women in science, the use of science for dehumanizing foreign cultures or minorities or imperialist purposes, the ethnocentric use of narratives to justify colonial or racist oppression, etc.) (C4S, 2021; Oliveros-Masakoy, Lemkow-Tovias, 2022). And such approach can have major pedagogical implications in children's vision of the world and their peers.

As a closure to these reflections, maybe is good to keep in mind the importance of making a habit the capacity of questioning why, how and for what we do science or STEAM activities with children, why do we engage in certain pedagogical initiatives and not others, and with whom do we engage in them and with whom we do not so, due to personal options, personal or social prejudices or invisible barriers. If we want to boost science education in children, why do we so? With what aims? In what manner? If we want to boost creativity, how do we do it? And why do we think it's important?

These questions are primordial for STEAM educators as we must not forget that also environmental destruction and neoliberal consumerism (and advertisement) are also the product of creative individuals and creative destruction. The reflective practice of educators is thus essential if we want to boost more inclusive science STEAM pedagogical practices when striving for a better world for the children who will inherit it.

References

- Adorno Th., Horkheimer M. (2006), *Dialéctica de la ilustración*, Trotta, Madrid.
- Bambra C., Riordan R., Ford J., Matthews F. (2020), "The Covid-19 pandemic and health inequalities", *Journal of Epidemiology & Community Health*, 74, 11: 964-968. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-214401>
- Beck A.T., Rush A.J., Shaw B.F., Emery G. (1979), *Cognitive Therapy of Depression*, Guilford Press, New York (trad. it.: *Terapia cognitiva della depressione*, Boringhieri, Torino, 1987).
- Benach J. (2021), "We must take advantage of this pandemic to make a radical social change: The coronavirus as a global health, inequality, and eco-social problem", *International Journal of Health Services: Planning, Administration, Evaluation*, 51, 1: 50-54. <https://doi.org/10.1177/0020731420946594>
- Brauns S., Abels S. (2021), *Validation and Revision of the Framework for Inclusive Science Education*, Leuphana Universität Lüneburg. www.leuphana.de/inclusive-science-education

- C4S (2021), Report on Literature Review: Communities for Sciences – Towards Promoting an Inclusive Science Education (Deliverable 4.1), European Community Horizon 2020. www.communities-for-sciences.eu/wp-content/uploads/2022/09/Attachment_0-5.pdf
- Chaudhuri M. (2021), “Covid-19 and structural inequalities: Some reflections on the practice of sociology”, *Sociological Bulletin*, 70, 2: 252-258. <https://doi.org/10.1177/0038022921994977>
- Cheah C.S.L., Wang C., Ren H., Zong X., Cho H.S., Xue X. (2020), “Covid-19 Racism and mental health in Chinese American families”, *Pediatrics*, 146, 5: e2020021816. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-021816>
- Comisión Para Reducir Las Desigualdades Sociales En Salud En España (2012), *A proposal of policies and interventions to reduce social inequalities in health in Spain. Commission to Reduce Social Inequalities in Health in Spain*, Gaceta Sanitaria / S.E.S.P.A.S, 26, 2: 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.07.024>
- De Figueiredo C.S., Sandre P.C., Portugal L.C.L., Mázala-de-Oliveira T., da Silva Chagas L., Raony Í., Ferreira E.S., Giestal-de-Araujo E., dos Santos A.A., Bomfim P.O.-S. (2021), “Covid-19 pandemic impact on children and adolescents’ mental health: Biological, environmental, and social factors”, *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 106: 110171. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171>
- De Paz C., Munoz Boudet A.M., Gaddis I. (2020), *Gender dimensions of the Covid-19 pandemic. World Bank Group*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33622/Gender-Dimensions-of-the-COVID-19-Pandemic.pdf?sequence=1%26isAllowed=y>
- Devakumar D., Shannon G., Bhopal S.S., Abubakar I. (2020), “Racism and discrimination in Covid-19 responses”, *The Lancet*, 395, 10231: 1194. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30792-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30792-3)
- Elias A., Ben J., Mansouri F., Paradies Y. (2021), “Racism and nationalism during and beyond the Covid-19 pandemic”, *Ethnic and Racial Studies*, 44, 5: 783-793. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1851382>
- Gadamer H.G. (2012), *Verdad y método*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Gupta S., Jawanda M.K. (2020), “The impacts of Covid-19 on children”, *Acta Paediatrica*, 109, 11: 2181-2183. <https://doi.org/10.1111/apa.15484>
- Hall K.S., Samari G., Garbers S., Casey S.E., Diallo D.D., Orcutt M., Moresky R.T., Martinez M.E., McGover T. (2020), “Centring sexual and reproductive health and justice in the global Covid-19 response”, *The Lancet*, 395, 10231: 1175-1177. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30801-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30801-1)
- Harlen W. et al. (2010), *Principles and Big Ideas of Science Education*, Ashford Colour Press, Gosport. www.ase.org.uk/bigideas
- Inter-Agency Standig Committee (IASC) (2020), *Addressing mental health and psychosocial aspects of Covid-19 outbreak*. <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-reference-group-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/interim-briefing-note-addressing-mental-health-and-psychosocial-aspects-covid-19-outbreak>

- Kuhn D. (2010), “What Is Scientific Thinking and How does it Develop?”, in Goswami U. (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development*, Blackwell. www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/10_whatisscientifichinkingandhowdoesitdevelop.pdf
- Laster Pirtle W.N. (2020), “Racial capitalism: A fundamental cause of novel coronavirus (Covid-19) pandemic inequities in the United States. *Health Education & Behavior*”, 47, 4: 504-508. <https://doi.org/10.1177/1090198120922942>
- Lemkow L., Lemkow-Tovías G. (2021), “Desigualtats de salut en temps de Covid-19 i crisi climàtica”, *Eines*, 40: 7-17. <https://raco.cat/index.php/Eines/article/view/387110/480548>
- Lemkow-Tovías G., Lemkow L., Cash-Gibson L., Teixidó-Compañó E., Benach J. (2023), “Impact of Covid-19 inequalities on children: An intersectional analysis”, *Sociology of Health & Illness*, 45, 1: 145-162. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13557>
- Levy P. (2000), *Si esto es un hombre*, Barcelona, ed. 62.
- Logie C.H., Turan J.M. (2020), “How do we balance tensions between Covid-19 public health responses and stigma mitigation? Learning from HIV research”, *AIDS and Behavior*, 24, 7: 2003-2006. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-02856-8>
- Lokot M., Avakyan Y. (2020), “Intersectionality as a lens to the Covid-19 pandemic: Implications for sexual and reproductive health in development and humanitarian contexts”, *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28, 1: 1764748. <https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1764748>
- Mehta V. (2020), “The new proxemics: Covid-19, social distancing, and sociable space”, *Journal of Urban Design*, 25, 6: 669-674. <https://doi.org/10.1080/13574809.2020.1785283>
- OECD (2020), *Combating Covid-19's effect on children*, 40. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132643-m9lj2scsyh&title=Combating-COVID-19-s-effect-on-children
- OECD (2021), *Towards gender-inclusive recovery*. <https://doi.org/10.1787/ab597807-en>
- Oliveros-Masakoy C., Lemkow-Tovias G. (2022), “Educació científica inclusiva des de la primera infància”, in Lemkow-Tovias G. (Ed.), *Guix d'Infantil – Monogràfic sobre Educació Científica Inclusiva*, Ed. Graó.
- Park C.-Y., Inocencio A.M. (2020), *Covid-19 is No excuse to regress on gender equality* (0 ed., ADB Briefs) [ADB Briefs], Asian Development Bank. <https://doi.org/10.22617/BRF200317-2>
- Patnaik S.M. (2021), “Managing the Covid-19 pandemic in odisha: Anthropological reflections”, *The Eastern Anthropologist*, 74, 2-3: 159-171.
- Peterman A., O'Donnell M. (2020), *Covid-19 and violence against women and children*, 11.
- Salasan Consulting Inc. (2020), *Addressing gendered on sequences of Covid-19 in education and training*, Commonwealth of Learning. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3725/2020_Salasan_Gendered_Consequences_COVID.pdf?sequence=1%26isAllowed=y

- Save the Children (2020), *Adolescent girls and Covid-19: GBV risks and response*. <https://socialprotection.org/es/discover/publications/adolescent-girls-and-covid-19-gbv-risks-and-response>
- Sontag S. (2012), *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*, Penguin Modern Classics.
- Stinken-Rösner L., Hofer E. (2022), “Re-Thinking Tasks in Inclusive Science Education – New Approaches to Enable Participation”, in *Progress in Science Education*, vol. 5, n. 1, pp. 33-46. <https://doi.org/10.25321/prise.2022.1317>
- Tasnim S., Hossain M.M., Mazumder H. (2020), *Impact of rumors or misinformation on coronavirus disease (Covid-19) in social media*, in *SocArXiv* (No. uf3zn; SocArXiv), Center for Open Science. <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/uf3zn.html>
- The Lancet Psychiatry, null. (2020), “Isolation and inclusion”, *The Lancet Psychiatry*, 7, 5: 371. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30156-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30156-5)
- UN WOMEN (2020), *Covid-19 and ending violence against women and girls*, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/issue-brief-covid-19-and-ending-violence-against-women-and-girls-en.pdf?la=en%26vs=5006
- Unicef (n.d.), *Five actions for gender equality in the Covid-19 response*. www.unicef.org/sites/default/files/2020-03/Five-Actions-for-Gender-Equality-in-the-COVID-19-Response-Technical-Note-2020.pdf
- United Nations (2020a), *Policy brief: The impact of Covid-19 on children*. www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf
- United Nations (2020b), *Policy brief: The impact of Covid-19 on women*, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2020/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en.pdf?la=en%26vs=1406
- Wang S., Chen X., Li Y., Luu C., Yan R., Madrisotti F. (2021), “‘I’m more afraid of racism than of the virus!’: Racism awareness and resistance among Chinese migrants and their descendants in France during the Covid-19 pandemic”, *European Societies*, 23 (sup1): S721-S742. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1836384>
- World Health Organization. Regional Office for Europe (2019), *Guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age*, World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/340892>

Consulta provinciale degli studenti. Passato, presente e futuro: l'evoluzione della democrazia nelle scuole

di Giacomo Belvedere, Letizia Bombelli

Introduzione

Nell'ambito del secondo Convegno nazionale, organizzato dal “Laboratorio Scuola e Cittadinanza Democratica”, io e Letizia Bombelli (Rappresentante alla Consulta Provinciale degli Studenti per l'anno accademico 2022-2023) siamo stati invitati a portare la nostra testimonianza, per la seconda volta, dalla Professoressa Pastori; colgo l'occasione per ringraziarla nuovamente e pubblicamente per la fiducia riposta nei ragazzi della Consulta. Il nostro contributo prova a raccontare quali siano stati i passaggi necessari che hanno portato all'evoluzione dell'Organo e vuole sottolineare l'importanza della Rappresentanza nelle scuole italiane. Dal mio ultimo intervento al Convegno del settembre 2021 a oggi, la Consulta è cambiata, grazie al lavoro della Giunta attuale, (della quale ringrazio il vicepresidente Nicolò Laviani e il presidente Lorenzo Fiorelli) e, prima ancora, di quella precedente composta da me e dalla ex presidente Elena Ciccirillo. Grazie a sforzi e sacrifici la nuova Consulta è riuscita ad affermarsi tra le istituzioni locali e regionali, ottenendo risultati come il protocollo d'intesa tra i municipi del comune di Milano.

1. La Consulta un anno fa

Circa un anno fa (2021), mi ritrovavo in un precedente convegno organizzato da Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica, a parlare arrabbiato, deluso e demotivato dei problemi che avevo riscontrato all'interno della Consulta Provinciale degli Studenti di Milano. Guardandomi indietro vedo un ragazzino demotivato e arrabbiato che prova a proporre dei modi e delle alternative per risolverli, con la sensazione di non essere ascoltato.

Oggi però non voglio parlarvi arrabbiato o demotivato, perché le soluzioni e le problematiche che proponevo sono finalmente state ascoltate e il progresso che è stato fatto è stato possibile grazie al lavoro della giunta precedente e di quella attuale.

2. Il valore della rappresentanza

Oggi vorrei riflettere sul potere della “rappresentanza”, il valore che può apportare e l'impronta che essa può lasciare in un luogo come la scuola dove ogni anno si recano otto milioni di bambini e ragazzi, nel quale trascorriamo più di tremila giorni della nostra vita. Una rappresentanza che diventa ogni anno più necessaria e importante affinché gli studenti prendano voce e facciano valere le loro idee. Gli organi come la Consulta sono essenziali per apportare dei cambiamenti concreti, soprattutto se si vuole evitare di leggere per i prossimi anni dati come quelli dell'ELET – Early Leaving from Education and Training – sulla dispersione implicita, dalla quale emerge che il 23% dei giovani della fascia d'età tra i 18-24 anni ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime. Mi trovo, a malincuore, a dire che oggi, dal mio punto di vista, la scuola italiana sta diventando sempre più opaca e nozionistica, una scuola-parcheggio e del consumo, una scuola dove più progetti si fanno, più verifiche si registrano, più aumenta il *rating* dell'istituto in questione, una scuola tossicamente competitiva (vedi i voti, gli appunti sbagliati). Una scuola che per riprendere il pensiero di Umberto Galimberti, ci ha fatto diventare dei nichilisti, dei nichilisti passivi. Non ci credete? Entrate in una quinta superiore: resterete stupiti della mancanza di obiettivi e di come la scelta dell'università, che dovrebbe essere un momento felice e di presa in mano della propria vita sia diventato un momento per molti ansiogeno, depressivo. L'assenza di un fine da raggiungere riempie le aule delle scuole italiane. Per noi giovani studenti il futuro non è una terra promessa, ma una terra paludosa.

La Consulta è un organo di rappresentanza che sta acquistando valore negli ultimi anni, ma ne dovrebbe avere ancora di più: porta alle istituzioni il punto di vista degli studenti, un punto di vista unico e insostituibile. Rappresenta il nostro unico modo di vedere la scuola, il nostro vissuto e le nostre emozioni. Attraverso questo organo noi studenti possiamo acquisire nuovamente uno scopo, farci sentire e attuare progetti concreti e pratici.

3. L'importanza di essere ascoltati

Le tante proteste dell'anno scorso (2021-2022) testimoniano le problematiche esistenti, come per esempio il fatto che la scuola sia nozionistica, o la passività degli studenti. I professori giocano un ruolo centrale, così come gli studenti: i primi devono far appassionare alla materia, mentre i secondi, devono essere responsabili. Entrambi (Letizia e io) ci siamo candidati perché crediamo nella rappresentanza e vediamo la politica scolastica come mezzo per vivere la scuola in prima persona.

Il vero valore del lavoro di quest'organo è la possibilità di mettersi in gioco avendo a che fare con un mondo che per i giovani è nuovo: quello delle istituzioni. Nonostante si stia affermando, sicuramente c'è bisogno che la Consulta sia più conosciuta: tante scuole a Milano non sono rappresentate, in tante altre gli studenti non sanno nemmeno che cosa sia quest'organo.

Conclusione

Grazie alla Consulta uno scopo lo abbiamo trovato ed è quello di portare un cambiamento concreto e visibile a primo impatto nella vita di ogni studente. Siamo consapevoli di quanto ciò non sia un processo semplice e veloce, ma anzi complesso e lento; tuttavia questo ci spinge a credere in alcuni punti fondamentali che altro non sono che gli articoli del nostro ordinamento.

La Consulta Provinciale degli Studenti promuove la difesa e l'applicazione del diritto di partecipazione giovanile [...] e i percorsi di educazione alla convivenza civile sulle tematiche relative alla legalità, all'ambiente e all'educazione alimentare. Potenzia, inoltre, iniziative finalizzate al contenimento del disagio giovanile e della dispersione scolastica (Dall'articolo 2, comma 2 e Regolamento della CPS Milano).

I nostri obiettivi e desideri sono molti: vogliamo una scuola per gli studenti, degli studenti; una scuola dove si decostruisce il mondo, e le sue credenze, per poi ricostruirlo; una scuola che deve essere come Odisseo, "polytropos", multiforme; una scuola socratica di conoscenza, una scuola come il tempio del dubbio nel quale le credenze vengono decostruite e ricostruite.

Le Reti di scuole tra mutualità e reciprocità. L'esperienza del mentoring networking nelle Reti di innovazione di INDIRE

di *Giuseppina Rita Jose Mangione, Elisabetta Mughini,
Philip Garner*

1. Reti di scuole e mentoring networking

Gli studi che negli anni hanno avuto cura di approfondire gli approcci concettuali relativi alle reti educative (Huber *et al.*, 2014; Kolleck, 2015) hanno guidato INDIRE nel promuovere le collaborazioni tra scuole come lo spazio di riflessione sulla pratica e di innovazione didattica e organizzativa (Mangione, Cannella, 2018).

1.1. Reti di scuole: tipologie e caratteristiche

Sono numerose le reti di scuole, sostenute spesso dai Ministeri dell'Istruzione o dai Centri di Ricerca per l'educazione, che a livello internazionale sostengono processi di crescita professionale e di miglioramento dell'offerta formativa. In Europa è possibile individuare Reti di scuole istituite per superare problemi di remotness e isolamento (es: il sistema di e-Island in Croazia), Reti (mono) tematiche come quelle presenti in Ungheria (Eco school, Talent Point) o ancora Reti generaliste nate per rispondere alle sfide politiche legate al miglioramento e all'innovazione come la Rete scolastica di base (Oktatási Hivatal Bázisintézménye) in Ungheria, o la Rete MakerSpace della Repubblica Ceca (Rossi *et al.*, 2022).

INDIRE ha negli anni sostenuto la costituzione di due grandi Reti, le "Avanguardie Educative"¹ e le "Piccole Scuole" (Mangione *et al.*, 2020; Mughini, 2020), entrambe "generaliste" e caratterizzate da una partecipazione elevata di scuole che fanno della Rete il luogo dello scambio delle

1. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>.

pratiche didattiche, del trasferimento riflessivo di conoscenza tra pari e dell’“accompagnamento” reciproco tra scuole anche in situazioni educative non standard (Rivoltella, 2021; Mangione, 2022). Queste due Reti si configurano come “learning networking” (Sorcinelli, Yun, 2017): luogo in cui coltivare forme di mentoring (Geeraerts *et al.*, 2015), di peer coaching (Rhodes *et al.*, 2020) e riflessione collaborativa (Clarà, 2015). Alla base del processo di networking vi è il concetto di mutualità e reciprocità (European Commission, 2018) che danno vita al mentoring orizzontale (Rossi *et al.*, 2022). Sono rappresentative di mentoring networking le azioni di solidarietà nate per esempio a supporto della didattica a distanza durante il periodo pandemico. “La scuola per la scuola” che ha visto la collaborazione delle Avanguardie Educative e delle Piccole scuole è stata una esperienza di “mentoring networking massivo” (Mangione *et al.*, 2020) a cui hanno aderito oltre 45 mila docenti e dirigenti scolastici, o ancora l’iniziativa “Dove sta di casa la scuola” (Mangione *et al.*, 2022) che ha visto la partecipazione di oltre 7000 docenti e genitori impegnati a ricostruire una scuola dell’emergenza “a bassa intensità digitale” nei contesti più periferici del paese.

1.2. *Il mentoring networking e la sperimentazione internazionale*

Nonostante il valore a esso attribuito, il mentoring tra le scuole che fanno parte di una Rete è ancora poco diffuso e poco studiato (Armstrong *et al.*, 2021; Rossi *et al.*, 2022) perché nella pratica esistono insidie e barriere che spesso ostacolano o impediscono un’attività collaborativa significativa.

Nel 2021 EUN (European School Network) con la collaborazione di numerosi ministeri dell’istruzione ed europei (Belgio-Fiandre, Croazia, Repubblica Ceca, Ungheria, Italia, Portogallo) e di INDIRE ha promosso la realizzazione di un progetto, “Mentoring for School Improvement (MenSI)”, finanziato dai fondi della ricerca competitiva internazionale, al fine di sperimentare forme di mentoring networking in grado di migliorare l’uso delle ICT nelle scuole. Un totale di 120 scuole, 20 per ciascun Paese, organizzati in 4 cluster formati da 1 mentor e 4 mentee.

INDIRE ha preso parte al progetto coinvolgendo le scuole delle due Reti nazionali generaliste creando 4 cluster (n. 2 cluster di Piccole Scuole e 2 Cluster di Avanguardie educative) su specifici territori (Emilia-Romagna, Sicilia, Campania e Puglia) e su tematiche concordate e su cui si riconosceva l’expertise alla scuola mentor (Rossi *et al.*, 2022;

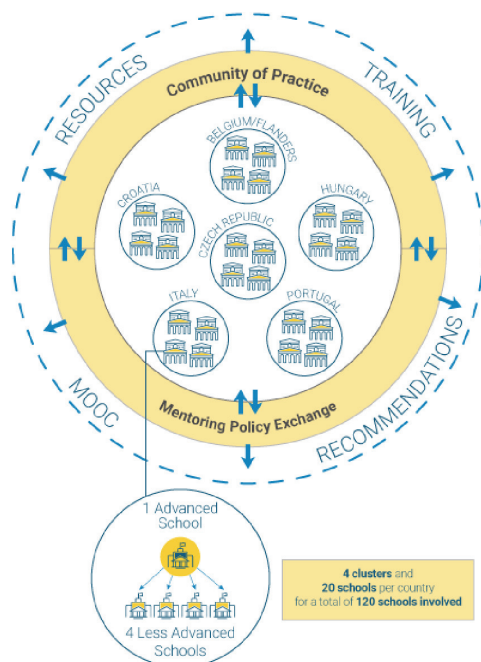


Fig. 1 - Le scuole coinvolte e le azioni a supporto dei cluster

Cannella, Laghigna, 2023). Ciascuna scuola mentor, in collaborazione con il gruppo di ricerca, ha ideato un proprio *Continuous Professional Development Toolkit*, mettendo a disposizione risorse e competenze al fine di offrire alle scuole mentee una varietà di opportunità di formazione (workshop, atelier pedagogici, momenti di visiting) (Cannella, Laghigna, 2023). Durante i due anni di lavoro è stato possibile comprendere i modelli di mentoring attuati dai cluster, e a evidenziarne punti di forza e di debolezza, e restituire in questo contributo scientifico i fattori abilitanti dell'approccio di mentoring percepiti dai cluster di scuole coinvolte.

2. Metodologia e strumenti della ricerca

Il percorso di indagine poggia sui principi di un approccio “a metodi misti”, ampiamente riconosciuto nelle comunità di ricerca internazionale come metodo significativo per investigare le pratiche di apprendimento e insegnamento (Bergroth *et al.*, 2023; Panzavolta *et al.*, 2022).

L'adozione di questa metodologia ha richiesto di porre l'accento sui dati qualitativi, in modo da valorizzare le “voci” dei partecipanti e condurre un'indagine di ricerca “basata sull'azione”, dove la riflessione professionale degli insegnanti facesse emergere elementi ‘aneddotici’ vitali per l'innovazione e il cambiamento nelle scuole. Sono state integrate differenti fonti di dati (indagine di base, intervista semi-strutturata, visite di osservazione scolastica e diari di cluster) per comprendere meglio il lavoro delle 120 scuole organizzate in gruppi cluster.

Baseline: il SELFIE è stato lo strumento di baseline per identificare l'adozione delle pratiche ICT nelle scuole. I dati sono stati utilizzati per comprendere la percezione del “benessere digitale” a livello di scuola e riportati in un formato qualitativo utilizzando le narrazioni dei partecipanti. Facile esperienza di compilazione del sondaggio da parte dei partecipanti (Singleton, Straits, 2009). Lo strumento ha tenuto conto degli *stressori contestuali* ampiamente riconosciuti e legati alle differenti professionalità che lavorano nelle scuole.

Interviste semi-strutturate: le interviste a livello di cluster scolastici, avevano l'obiettivo di comprendere il livello di integrazione delle ICT delle scuole e di riferire sul modo in cui il cluster, guidato dalla scuola mentor, definiva il tipo di miglioramento da ottenere in tutte le scuole mentee. Le interviste si basavano su uno schema semi-strutturato e a variazione degli argomenti all'interno di temi centrali precedentemente definiti che ha permesso di porre l'accento, dove necessario, su questioni contestuali.

Visite di Osservazione: le visite di osservazione nelle scuole hanno permesso un'analisi granulare degli aspetti inerenti *policy* e *practice*. Basate su un'indagine “sensibile al contesto” (Herranen, Kousa, Fooladi, Aksela, 2019), le visite hanno garantito una flessibilità in termini di raccolta dati, minimizzando l'interruzione delle routine scolastiche. Le visite alle scuole, sia mentor che mentee, includevano anche osservazioni della pratica in classe, interviste con insegnanti, dirigenti e personale di supporto, e l'accesso alle risorse associate a insegnamento e apprendimento e ICT.

Cluster Diary: i diari degli insegnanti hanno permesso di comprendere i modi in cui l'apprendimento e l'insegnamento sono supportati, offrendo al contempo l'opportunità di una riflessione critica e profonda intuizione professionale. Essi promuovono anche l'auto-apprendimento e aggiungono un valore significativo alla ricerca. Compilare un ‘Diario di Cluster’ è un modo per consentire a gruppi di scuole di raccogliere informazioni sulla pratica professionale del mentoring e mostrare come gli approcci di mentoring nell'ICT vengono adattati, sviluppati e applicati. La dimensione dell'evidenza e della riflessione sono da ritenersi interdipendenti e integranti nel processo di costruzione del diario e la natura dialogica dello strumento contribuisce significativamente alla “comunità di pratica”.

3. I fattori abilitanti il mentoring networking. I risultati

L'insieme dei “fattori abilitanti” il mentoring tra cluster è stata ottenuta attraverso l'analisi dei dati su tre livelli di azione dell'ecosistema scuola, oggetto di intervento: a livello di scuola individuale, di cluster di scuole e a livello di sistema educativo “nazionale”. Sono stati identificati dieci principali fattori abilitanti per ciascun livello. Riportiamo di seguito i risultati ottenuti a livello di cluster di scuole.

Tema comune: quando un gruppo di insegnanti lavora collettivamente su una questione comune e concordata, c'è un naturale senso di investimento che aggiunge potenza alla massa critica di tali attività collaborative. È importante definire un processo che consenta di passare dallo “scambio” di buone pratiche allo “sviluppo” di buone pratiche nell'ICT (Ravhuhali, Kutame, Mutshani, 2015). Inoltre, ci sono forti evidenze che dimostrano che lo sviluppo professionale è migliore quando è integrato nelle specifiche aree disciplinari degli insegnanti (Darling-Hammond, Chung, Andree, Richardson, 2009). Tutte le scuole mentor hanno previsto nel loro processo di supporto l'inserimento del tema dell'ICT nel curriculum e/o nella pedagogia della scuola.

Obiettivo raggiungibile: l'attività di successo del cluster poggia sull'adozione di un approccio basato sugli obiettivi. Ciò permette di tenere conto dei contesti e dei vincoli con cui ogni contesto scolastico deve lavorare, e anche delle aspettative e degli interessi individuali degli insegnanti coinvolti. L'interesse individuale ha una grande influenza sul modo in cui avviene l'apprendimento professionale degli insegnanti (Zwart, Wubbels, Bolhuis, Bergen, 2008; Louws *et al.*, 2017) e contribuisce all'assenza di competizione, dando maggiore enfasi alla collaborazione.

Accesso alle risorse: i cluster operano in modo più efficace quando c'è un buon accesso a materiali ICT aggiornati e professionalmente rilevanti. Dato che un obiettivo primario del progetto MenSI è stato quello di radicare e far crescere la fiducia e la competenza digitale attraverso il mentoring all'interno dei cluster di scuole, vi era una dipendenza dalla disponibilità di risorse delle scuole mentor che dovevano essere utilizzate e declinate per migliorare l'offerta educativa delle scuole mentee.

Protocolli concordati: sebbene un tema comune sia un ingrediente essenziale per garantire che un'attività di cluster nell'ICT sia in grado di essere efficace, il processo di sviluppo stesso deve essere intrapreso secondo un insieme di protocolli concordati. Ciò che viene identificato negli studi internazionali come una “flip the system” per rispondere alla disuguaglianza nella professione docente in Europa (Evers, Kneybar, 2016) è stata alla base del lavoro dei cluster.



Fig. 2 - Lista dei fattori abilitanti il mentoring a livello cluster

Condivisione delle risorse: i cluster hanno adottato il principio dello scambio di risorse. Niente era “privato” o delimitato a beneficio di una singola scuola. Tutti i partecipanti al cluster potevano “take-away” accedere e utilizzare Toolkit e soluzioni ICT messi a disposizione dalla scuola mentor per la propria didattica. I vantaggi sono stati ottenuti in particolare per le scuole situate nelle località rurali più isolate, anche in quei territori dove il rallentamento economico comporta una riduzione dei fondi per il rinnovo o il rinnovamento dell’ICT (Kurelovic, 2016).

Teste parlanti: le comunità di apprendimento professionale sono più efficaci quando tutti i soggetti coinvolti sono in grado di contribuire. L’“apprendimento attivo” è la caratteristica di base di tali comunità di apprendimento e pratica. Date le differenze di expertise, ma anche di conoscenza e fiducia, nelle reti di pari è compito delle scuole mentor essere sensibili alla necessità di stabilire una cultura di fiducia, ascolto rispettoso e riconoscimento delle caratteristiche individuali (Bolam *et al.*, 2005). I cluster poggiano sul dialogo professionale e sulla mutualità.

Riconoscimento e valore dei singoli partecipanti: gli insegnanti pensano sia importante garantire una qualche forma di riconoscimento del loro coinvolgimento nei cluster. Diverse scuole mentor hanno riconosciuto in questo desiderio anche uno stimolo prezioso per garantire la coesione e la progressione nel gruppo con cui lavoravano, sviluppando “certificati di partecipazione” e “certificati di completamento del corso”, per esempio come modi sostanziali di riconoscere la partecipazione. Altre attività di riconoscimento sono state identificate, tra cui celebrazioni, eventi sociali e opportunità di feedback reciproco.

Link con le basi di conoscenza: il cosiddetto effetto Dunning-Kruger nell’insegnamento (“so quello che so”) rappresenta una sfida significativa nello sviluppo professionale, in quanto si basa su una premessa restrittiva e negativa (Dunning, 2011) da superare. I cluster forniscono una massa critica di conoscenze collettive, riflessioni e pratiche professionali che diventano risorse per contrastare queste ipotesi o barriere in ingresso nel lavoro di rete.

Confronto delle pratiche: le scuole aderenti ai cluster hanno avuto l’opportunità di confrontare il curriculum e la pratica didattica tra contesti operanti in culture e contesti educativi molto diversi. Il valore di tale confronto, spesso sollecitato anche da iniziative chiave finanziate dall’UE negli anni, è stato riscontrato in tutti i livelli di istruzione obbligatoria e post-obbligatoria.

Economie di scala: l’ICT è una voce di costo importante in qualsiasi piano di gestione delle risorse finanziarie e umane di una scuola. Questo è particolarmente importante per le strutture più piccole, che spesso mancano della massa critica di conoscenze e risorse per mantenere il progresso digitale. L’adozione di una metodologia di sviluppo professionale basata sul cluster consente di implementare una serie di strategie di condivisione, tra cui il prestito di attrezzature e le visite condivise.

4. Glossario degli elementi di sostenibilità del mentoring

Terminiamo il contributo con un piccolo glossario, non certamente esaustivo, costruito a partire dall’analisi dell’esperienza di mentoring networking internazionale.

Allineamento e Focalizzazione (Alignment and Focus – AF): i cluster più efficaci hanno una visione comune e un insieme di obiettivi che sono ritenuti raggiungibili. Questi si ricollegano a un piano trasparente e accessibile, inclusivo nel suo sviluppo. Sono previste strategie top-down e bottom-up, il piano è multidisciplinare e intersettoriale.

Investigazione collaborativa (Collaborative Inquiry – CE): i cluster di successo fanno ampio uso dell'apprendimento professionale di comunità, si basano sulla fiducia reciproca e sul rispetto professionale. L'indagine collaborativa non esclude l'attenzione alle “domande difficili”, ma promuove il potenziale sviluppo professionale che si verifica quando gli insegnanti possono esaminare, rivedere e condividere le proprie risposte al cambiamento.

Presenza di decisione collettiva (Collective Decision-Making – CD): una politica del consenso riguardo al lavoro di un cluster assicura che vi sia un accordo sui risultati positivi e sulle sfide affrontate. È necessario un protocollo negoziato per il funzionamento del cluster: questo stabilisce un modo di lavorare collaborativo che distribuisce ruoli e responsabilità in modo equo, che riconosce e utilizza le competenze individuali e che attua un processo efficace e chiaro per la comunicazione e la presa di decisioni.

Leadership di qualità (Quality Leadership – EQ): occorre prestare attenzione al modo in cui il cluster viene gestito e guidato. L'attenzione a un approccio ibrido alla leadership distribuita sulle ICT richiede che al centro degli interessi dei gruppi professionali vi sia la dimensione trasformativa della didattica.

Sfida e supporto (Challenge and Support – CS): i cluster dovrebbero superare i limiti, esplorare nuovi territori e prendere rischi informati e calcolati. Questo viene fatto in un clima di mutuo soccorso e cooperazione, che assicura che le opinioni di tutti siano prese in considerazione.

Costruzione di partenariati (Building Partnerships – BP): i cluster più efficaci guardano all'esterno, promuovono la connessione e stabiliscono relazioni comunitarie forti; sono fiduciosi nella condivisione delle conoscenze per informare il progresso contribuendo a creare comunità digitali di apprendimento.

Resilienza al cambiamento (Change Resilience – CR): abbracciare il cambiamento attraverso l'innovazione digitale significa accettare le tensioni del viaggio professionale. L'intera comunità di apprendimento dovrebbe riconoscerlo, a vari livelli: dai singoli insegnanti, alle scuole, alla rete di scuole/cluster territoriali.

Acknowledgement

MenSi (Project Number 1 101004633) is financed under the Horizon 2020 programme. H2020-SC6-TRANSFORMATIONS-2020 (Socioeconomic and Cultural Transformations in the Context of the Fourth Industrial Revolution) Topic: DT-TRANSFORMATIONS-21-2020

Bibliografia

- Admiraal W., Schenke W., De Jong L., Emmelot Y., Sligte H. (2021), “Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?”, *Professional development in education*, 47(4): 684-698.
- Armstrong P.W., Brown C., Chapman C.J. (2021), “School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence”, *Review of Education*, 9(1): 319-351.
- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023), *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*, INDIRE, Firenze.
- Bergroth M., Llompart-Esbert J., Pepiot N., Sierens S., Dražnik T., Van Der Worp K. (2023), “Whose action research is it? Promoting linguistically sensitive teacher education in Europe”, *Educational Action Research*, 31(2): 265-284.
- Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M., Greenwood A., Smith M. (2005), *Creating and sustaining effective professional learning communities* (vol. 637), Research report.
- Cannella G., Laghigna A. (2023), “Networking e mentoring. Avvio di un processo collaborativo nel caso del Mentoring for School Improvement”, in Mangione G.R.J., De Santis F., Garzia M. (a cura di), *Tecnologie e scuola inclusiva. I Quaderni della Ricerca*, Loescher, Torino.
- Cannella G., Mangione G.R.J. (2021), “Forme organizzative delle reti di scuole”, in Cannella G., Mangione G.R.J., Rivoltella P.C. (a cura di), *A scuola nelle Piccole scuole*, Morcelliana Scholè, Brescia.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en.
- Commissione europea, Gruppo di lavoro ET2020 sulle scuole (2018), *Reti per l'apprendimento e lo sviluppo attraverso l'istruzione scolastica*.
- Evers J., Kneyber R. (Eds.) (2016), *Flip the System. Changing Education from the Ground Up*, Routledge, Oxford, www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning_en.pdf
- Herranen J., Kousa P., Fooladi E., Aksela M. (2019), “Inquiry as a context-based practice—a case study of pre-service teachers’ beliefs and implementation of inquiry in context-based science teaching”, *International journal of science education*, 41(14): 1977-1998.
- Kurelovic E. (2016), “Advantages and limitations of usage of open educational resources in small countries”, *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1): 136-142.
- Louws M., van Veen K., Meirink J., van Driel J. (2017), “Teachers’ professional learning goals in relation to teaching experience”, *European Journal of Teacher Education*, 40(4): 487-504.

- Mangione G.R.J., Cannella G. (2018), “Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole”, *Rivista Dell’istruzione*, 3: 70-74.
- Mangione G.R.J., Cannella G. (2021), “Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions”, *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 4: 845-865.
- Mangione G.R.J., Mughini E., Sagri M.T., Rosetti L., Storai F., Zuccaro A. (2020), “La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 36: 58-75.
- Mangione G.R.J., Parigi L., Tonucci F. (2022), “Dove sta di casa la scuola?”, *Research on Education and Media*, 14(1): 9-24.
- Mughini E. (2020), “Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell’innovazione della scuola”, *IUL Research*, 1(1): 24-36.
- Nardi A., Mughini E., Pestellini F. (2022), “Formarsi e Confrontarsi con le Avanguardie educative”: un’iniziativa per l’accompagnamento e lo sviluppo professionale della comunità educante durante il periodo pandemico, *Media Education*, 13(2): 115-129.
- Panzavolta S., Garner F., Nencioni P. (2022 in press), “Il valore del mentoring tra scuole. Risultati preliminari del progetto Mensi”, in *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Ravhuhali F., Kutame A.P., Mutshaeni H.N. (2015), “Teachers’ perceptions of the impact of continuing professional development on promoting quality teaching and learning”, *International Journal of Educational Sciences*, 10(1): 1-7.
- Rossi F., Storai F., Mangione G.R.J. (2022 in press), “Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti. Analisi delle esperienze del progetto MenSi”, in *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Singleton R.A., Straits B.C. (2012), *Survey interviewing. The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 77-98.
- Sorcinelli M.D., Yun J. (2007), “From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy”, *Change. The Magazine of Higher Learning*, 39, 6: 58-61.
- Zwart R.C., Wubbels T., Bergen T., Bolhuis S. (2009), “Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students?”, *Journal of teacher education*, 60(3): 243-257.

Riprendere lo spazio e la parola

di *Ginetta Latini*

1. Una Rete di Scuole Comunità: Senza Zaino

Formalmente costituita ai sensi del DPR n. 275 del 1999, è attiva dal 2002 per impulso del Dirigente scolastico Marco Orsi (ideatore e teorico del Modello SZ) e del suo team di una scuola di Lucca. Da allora ogni anno vede un notevole incremento di istituzioni partecipanti, provenienti da ogni regione italiana. Ne fanno parte scuole pubbliche e paritarie di tutti i segmenti scolastici, dall'Infanzia alla Secondaria di Secondo Grado e, negli ultimi anni, anche strutture rivolte alla fascia 0-3 anni.

In queste scuole il Modello Senza Zaino si traduce in azioni concrete che riguardano docenti, bambini e ragazzi, famiglie, compreso il coinvolgimento attivo della Comunità tutta, dalle amministrazioni locali all'intero territorio per uno scambio reciproco di interessi e interventi.

I tre valori espliciti sono: Ospitalità, Responsabilità e Comunità. Attraverso un Approccio Globale al Curricolo si innova in prima istanza l'organizzazione dell'ambiente formativo (aula e spazi connettivi) partendo dal presupposto che dall'allestimento del *setting* educativo dipendono sia il modello pedagogico-didattico che si intende proporre e adottare, sia il modello relazionale che sta alla base dei rapporti tra gli attori scolastici: gli elementi di diversa natura che intervengono a scuola si intrecciano gli uni negli altri, perché è l'esperienza scolastica nel suo complesso a essere formativa ed è dunque necessario progettarla nella sua globalità, senza lasciare niente al caso.

Nella consapevolezza che si apprende più dall'ambiente, inteso anche come comunità, che dal singolo insegnante (Dewey, 1953), il contesto educativo è visto come un sistema complesso composto da una struttura materiale, l'*hardware* (spazi e architetture in genere, arredi, strumenti didattici, tecnologie), e da una struttura immateriale, il *software* (le relazioni,

le competenze professionali dei docenti, ma anche quelle degli allievi, le Indicazioni nazionali e i piani formativi, i sistemi di valutazione, ecc.). Il **collegamento reciproco** di *hardware* e *software*, l'interconnessione di tempi, spazi, soggetti e oggetti, da cui scaturiscono le "azioni", cioè le attività e le pratiche, diventano oggetto in SZ di ricerca cooperativa e continua progettazione.

Ogni scuola, aderendo alla Rete, ripensa gli spazi scolastici e i materiali quotidiani che promuovono l'apprendimento. Modifica l'assetto tradizionale che prevede l'impiego di banchi disposti in file allineate e la presenza della cattedra, dietro la quale il docente esegue tutte le azioni caratterizzanti una relazione di insegnamento frontale e pervasivamente trasmissiva. Nell'aula SZ l'organizzazione dello **spazio orizzontale** prevede l'individuazione di aree distinte (tavoli, agorà, postazioni per i mini-laboratori) che rendono possibile diversificare il lavoro scolastico, consentendo più attività in contemporanea, lo sviluppo dell'autonomia, l'esercizio della capacità di scelta e una molteplicità di pratiche condivise di gestione della classe. Differenziare e personalizzare l'attività didattica permette di tenere in effettiva considerazione, di "ospitare", la varietà delle intelligenze e degli stili cognitivi degli allievi, per dar vita a una scuola davvero inclusiva perché progettata per tutti.

2. Cosa è successo nelle aule SZ durante il periodo di pandemia

Come da normativa gli spazi di relazione interpersonali hanno previsto l'allontanamento reciproco dei bambini: i tavoli di lavoro hanno ospitato quattro bambini invece dei sei consueti, e a dovuta distanza; sono quindi stati aggiunti i tavoli necessari. Il valore SZ Responsabilità prevede un centrotavola (isola) con materiali di cancelleria comune e utilizzata da tutti i bambini; una scatola personale ha sostituito il centrotavola e i materiali sono diventati personali e non condivisibili. Le Aree di lavoro che caratterizzano in SZ lo spazio multifunzionale dell'aula sono state disallestite sia negli arredi che nei materiali ivi ospitati (Strumenti per l'Apprendimento). Ugualmente lo spazio Agorà non è più stato utilizzato per il momento di rito d'inizio/dialogo collettivo che apre la giornata.

La Rete Nazionale SZ è andata incontro alle difficoltà delle scuole nel mantenere vivi i valori elaborando il documento "Proposte per la ripartenza verso il futuro", inviato agli istituti nel maggio 2020. Si trattava di una riflessione teorica accompagnata da proposte operative che fossero utili ai

dirigenti e ai docenti che dovevano coniugare didattica e organizzazione in sicurezza. Convinti che si dovesse provare a mantenere fermi i principi pedagogici e metodologici del modello di scuola, che con tanta fatica si era costruito.

Negli spazi connettivi (corridoi, atri) vengono creati angoli con laboratori per attività sia al tavolo, sia in piedi. Tutti gli spazi presenti nelle scuole – interni ed esterni – sono stati utilizzati per gestire meglio il distanziamento, collocando i bambini divisi in gruppi. Laddove possibile, sono state realizzate aule tematiche in modo da ricreare le aree adatte alla didattica Senza Zaino.

La riflessione nelle scuole e nella Rete si è focalizzata – continuando un percorso già avviato – sul passaggio dall’aula/sezione agli spazi intesi come **paesaggio di apprendimento** che includa negli ambienti formativi un paesaggio globale articolato e diversificato, dentro e fuori l’edificio scolastico. Preziosi sono stati l’incontro e le suggestioni derivate dalle esperienze di apprendimento outdoor.

Il Documento della Rete ha sostenuto le scuole SZ in occasione della riapertura nel settembre 2020, dando supporto teorico e operativo per mantenere fermi i principi pedagogici e metodologici del modello.

3. Riprendere gli spazi e la parola

Le aule vuote di materiali e arredate solo con tavoli e pc per la didattica a distanza si sono infine nuovamente arricchite: da settembre 2021 l’arredo è stato progressivamente ripristinato e gli strumenti tattili per la didattica reintrodotti.

Lo spazio dell’**agorà**, delimitato da mobili bassi e dotato di sedute morbide in cui i bambini si siedono in cerchio, è tornato a scandire il rito quotidiano dell’incontro al mattino appena entrati in aula. È un luogo di parola: si riflette individualmente e con i compagni, si pongono questioni riguardanti l’educazione civica o necessità emergenti nella vita di classe. È anche uno spazio per attività didattiche con l’utilizzo di materiali. Tutti sono vicini e possono vedersi e ragionare con gli altri.

Attraverso il **pannello del timetable della giornata** (un supporto scrivibile e aggiornato la mattina prima dell’inizio delle attività dai docenti) vengono lette e condivise le proposte didattiche e laboratoriali in modo che il gruppo classe possa essere consapevole e protagonista del percorso formativo che si va proponendo. Negli ultimi anni di corso di scuola primaria, sono i bambini stessi a compilare il Timetable dopo un consulto con l’insegnante. È anche il luogo deputato a comunicazioni di classe come gite,

compleanni o messaggi che un membro del gruppo intende rivolgere agli altri.

I **tavoli di lavoro**, quadrati o modulari, sono l'unità base per l'attività scolastica e sono tornati a ospitare gruppi di 4/6 bambini. Consentono la scelta delle modalità di lavoro: a coppie, a gruppi di tavolo, individuale. Il confronto che costruisce conoscenza è connesso alle scelte di allestimento che sono state ripristinate, creando un ambiente inteso sia come spazio fisico che relazionale.

Conclusioni

Gli spazi dell'aula e della scuola, in Senza Zaino, sono organizzati per rendere concreta l'idea di Comunità e permettere l'incontro e il lavoro condiviso dei docenti e degli allievi.

Lo spazio-aula è strutturato in aree e prevede tra l'altro un luogo di incontro per gli allievi, denominato agorà, particolarmente significativo per la comunità-classe. L'agorà è il luogo per radunarsi, la piazza in cui, nelle città dell'antica Grecia, si tenevano il mercato e le assemblee pubbliche. Nel riprendere spazio e parole, dopo la fase pandemica, le occasioni di ascolto e di discussione guidata, l'assunzione di decisioni che riguardano la vita della comunità e lo scambio e il confronto tra gli allievi, e degli allievi con il docente, sono state intenzionalmente potenziate.

Anche gli **strumenti didattici** favoriscono la conquista dell'**autonomia** e il rinforzo del **senso di responsabilità**. La loro completa reintroduzione assicura tra l'altro di poter differenziare e personalizzare l'attività didattica per tenere in effettiva considerazione, "ospitare" appunto, la varietà delle intelligenze e degli stili cognitivi degli allievi, per dar vita a una scuola davvero inclusiva perché progettata per tutti.

Essere responsabili per diventare grandi significa sentire la voglia di esplorare la realtà, di farsi artefici del proprio destino, di intervenire sulle situazioni esterne alla scuola e sulle questioni reali, da protagonisti.

Il Modello di Scuola SZ mette l'accento sull'**organizzazione dell'ambiente formativo**, partendo dal presupposto che dall'allestimento del *setting* educativo dipendono sia il modello pedagogico-didattico che si intende proporre e adottare, sia il modello relazionale alla base dei rapporti tra gli attori scolastici: in questo setting ricreato abbiamo ridato vita agli spazi di partecipazione e parola promossi costantemente in questo modello di scuola.

Bibliografia

- Orsi M. (2015), *L'ora di lezione non basta*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna.
- Orsi M. (2017), *A scuola senza zaino, il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento.
- Orsi M. (2017), *Dire bravo non serve*, Mondadori, Milano.
- Orsi M., Orsi M.B., Marchesini A. (2013), "Senza zaino", Dossier n. 10, *Scuola Italiana Moderna*.
- Rete Nazionale Scuole Senza Zaino, *Proposte per la ripartenza verso il futuro*, maggio 2020. www.senzazaino.it/blog/proposte-la-ripartenza-verso-il-futuro-59.html

La Rete delle Scuole che Promuovono Salute

di *Laura Landonio, Veronica Velasco, Simona Chinelli, Corrado Celata e Coordinamento regionale SPS*

1. Il modello della Scuola che Promuove Salute

Da oltre 25 anni l'Organizzazione Mondiale della Sanità e Unesco hanno lanciato la sfida di rendere ogni scuola una Scuola che Promuove Salute. Una Scuola che Promuove Salute (SPS) rinforza costantemente la propria capacità di creare un ambiente salutare per vivere, apprendere e lavorare, attraverso l'attuazione di un piano strutturato e sistematico, finalizzato a favorire la salute e il benessere di tutti gli studenti, delle loro famiglie, degli insegnanti e del personale non docente. È una scuola che riconosce che apprendimento e salute sono strettamente legati e che i valori e i principi della promozione della salute sono centrali da un punto di vista educativo. Parte inoltre dall'idea che tutti gli aspetti di una comunità scolastica possono avere un effetto su salute e benessere degli studenti, valorizzando le dimensioni organizzative e comunitarie (Turunen *et al.*, 2017; WHO, Unesco, 2021).

Il modello SPS è stato concettualizzato e implementato diversamente a seconda dei Paesi e degli approcci disciplinari. A livello europeo esiste il network School for Health in Europe (SHE) che propone un modello multidimensionale, denominato approccio globale. Tale modello è stato adottato anche a livello italiano proponendo quattro componenti che chiariscono perché e come agire a livello individuale, organizzativo, sociale e di contesto:

1. **Sviluppare competenze individuali:** alcune teorie hanno identificato competenze individuali capaci di tutelare la salute delle persone mettendole in grado di affrontare le sfide della vita quotidiana. Tra queste sono rilevanti le life skill e l'health literacy. Le prime consistono in abilità di vita psicosociali e interpersonali che aiutano le persone a prendere decisioni, a risolvere problemi, a pensare in modo critico e creativo, a comunicare efficacemente, a costruire relazioni sane, a

entrare in empatia con gli altri e a gestire la propria vita in modo salutare e produttivo (WHO, 2003). L'health literacy è invece la capacità di accedere, capire, valutare e utilizzare le informazioni sulla salute (Sørensen, Brand, 2014). Queste competenze sono strettamente legate alle competenze per l'apprendimento permanente e agli obiettivi del curriculum scolastico (Crispiatico *et al.*, 2020). Possono essere promosse sia attraverso la didattica quotidiana sia attraverso attività dedicate.

2. Qualificare l'ambiente sociale: il modello si occupa dell'ambiente sociale e delle relazioni tra pari, docenti, tra insegnanti e studenti e tra docenti e famiglia, riconoscendo come le relazioni rappresentino un fattore rilevante per la salute. Anche il clima scolastico e il senso di appartenenza possono essere fattori protettivi. Diventa quindi centrale offrire, all'interno della scuola, momenti di partecipazione attiva, di condivisione intra e intergenerazionali ed esperienze positive.
3. Migliorare l'ambiente strutturale e organizzativo: l'ambiente fisico può favorire o scoraggiare, nella quotidianità, comportamenti ed esperienze salutari. Alcuni esempi sono l'assenza di barriere architettoniche, la fruibilità degli spazi esterni sia per i momenti ricreativi sia per l'attività didattiche, la gradevolezza degli spazi, la disposizione dei banchi in una classe per favorire l'utilizzo di metodologie attive. Anche l'ambiente organizzativo si è mostrato avere un ruolo centrale per la promozione della salute. In particolare, il modello si focalizza sulle policy, le pratiche, procedure e regole che orientano l'organizzazione della scuola su aspetti che favoriscano la salute di tutta la comunità scolastica. Queste sono particolarmente efficaci se definite con processi partecipati e di co-responsabilità. Alcuni esempi possono essere le policy sugli alimenti offerti a scuola o quelle per la prevenzione e la gestione di casi di bullismo.
4. Rafforzare la collaborazione comunitaria: questa componente parte dal presupposto che la scuola sia una comunità all'interno di una comunità più ampia. Si tratta della cura delle relazioni tra la scuola e le famiglie degli studenti e tra la scuola e gli attori chiave della comunità circostante (per esempio le associazioni del territorio circostante, gli enti locali, ecc.). Un altro attore nodale del territorio è rappresentato dai Servizi socio-sanitari locali e regionali che si occupano di cura (per es. Neuropsichiatria infantile, Consultori familiari, Ser.T, Servizi sociali) e/o di promozione della salute.

L'attuazione e l'efficacia del modello sono garantiti da una programmazione scolastica orientata alla promozione della salute e dall'implementazione di buone pratiche e programmi evidence-based che rinforzano le componenti descritte e che si focalizzano sui diversi temi di salute (Young *et al.*, 2013).

Il modello riconosce alcuni valori fondamentali, quali equità, sostenibilità, inclusione, empowerment e democrazia, e si basa su altrettanti pilastri: approccio globale, partecipazione, qualità ed evidenze. Cruciale è la collaborazione intersettoriale tra il settore scolastico e quello sanitario (St Leger *et al.*, 2012). I servizi fungono da supporto alla scuola e riconoscono la sua titolarità nei processi educativi e di promozione della salute. Si supera quindi il modello dell'esperto in classe che interviene occasionalmente per approfondire temi specifici (per esempio per parlare di alimentazione, droghe, bullismo, affettività o sessualità), dimostratosi non efficace e di basso impatto, a favore di una collaborazione continua tra scuola e operatori della salute. Questa collaborazione mira a rinforzare le risorse stabili della scuola, quali dirigenti scolastici e insegnanti, e a favorire l'integrazione della promozione della salute con il curriculum scolastico, attivando processi di co-progettazione, rinforzando competenze, offrendo strumenti efficaci per la promozione della salute, attivando modalità organizzative e opportunità di capacity-building.

La Scuola che Promuove Salute propone quindi un metodo sistematico, partecipativo e orientato all'azione per promuovere la salute offrendo quotidianamente e ripetutamente a tutti i membri della comunità scolastica l'opportunità di vivere e condividere esperienze positive e salutari.

Il modello SPS si è dimostrato capace di promuovere la salute fisica, mentale e sociale degli studenti e del personale scolastico (Langford *et al.*, 2014; Stewart-Brown, 2006; Young *et al.*, 2013). Ha mostrato la sua sostenibilità a lungo termine attraverso la realizzazione di network intersettoriali a livello internazionale e nazionale.

2. La Rete delle Scuole che Promuovono Salute in Italia e in Lombardia

In Italia, tale modello e la costituzione di Reti di Scuole che Promuovono Salute sono promossi dal documento "Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute", approvato nell'Accordo Stato-Regioni e sostenuto congiuntamente dal Ministero della Salute e dal Ministero dell'Istruzione, e dal Piano Nazionale della Prevenzione 2020-2025. Il Piano Nazionale vincola tutte le regioni a diffondere il modello nella propria realtà regionale e promuove la costituzione di Reti regionali SPS.

In Lombardia la Rete delle Scuole che Promuovono Salute è attiva dal 2011 attraverso una collaborazione tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale e il coinvolgimento di oltre 500 scuole in rete. Il modello in Lombardia si concretizza in diverse linee d'azione:

- collaborazione intersettoriale tra il sistema sociosanitario e quello scolastico e programmazione congiunta delle strategie di promozione della salute nel contesto scolastico;
- rete di scuole ed enti per la promozione della salute volte alla condivisione di pratiche e strumenti;
- programmazione scolastica con un'attenzione alla promozione della salute;
- azioni e programmi di promozione della salute: buone pratiche, programmi evidence-based e policy scolastiche.

3. La partecipazione nel modello SPS

Partecipazione, empowerment e democrazia rappresentano alcuni dei più importanti pilastri del modello SPS. Questo si concretizza nei traguardi attesi del Piano dell'Offerta Formativa orientato alla promozione della salute (Parolini *et al.*, 2022):

- Rendere la scuola una comunità partecipata e dialogante capace di costruire rapporti positivi e di collaborazione con studenti, famiglie, docenti, personale ATA ed enti e associazioni operanti sul territorio per migliorare la vita scolastica e implementare processi innovativi.
- Rendere la scuola un ambiente di collaborazione e solidarietà, di apprendimento apprezzato e condiviso, che sviluppi in ogni sua componente un senso positivo di appartenenza.
- Promuovere la scuola del benessere capace di rispondere ai bisogni formativi degli alunni attraverso una pluralità di saperi, di progetti, di integrazioni curricolari e di esperienze significative, la maturazione di tutte le dimensioni della personalità degli allievi, salvaguardando la salute dei cittadini attraverso la formazione di competenze e abilità sociali che sviluppino resilienza.
- Promuovere una scuola della cittadinanza dove si potenziano le capacità di operare scelte, progettare, assumere responsabilità e impegni nel rispetto della libertà propria e altrui.

Inoltre, la partecipazione viene promossa attraverso programmi di promozione della salute (per es. i programmi LifeSkills Training e Unplugged o la peer education) e buone pratiche (per es. la co-costruzione di policy scolastiche di promozione della salute) che vedono la partecipazione e l'empowerment della comunità scolastica come elemento cardine.

Conclusioni

La Rete delle Scuole che Promuovono Salute adotta un modello globale che tiene conto di tutta l'organizzazione e la comunità scolastica e che dialoga con le realtà del territorio. Tale approccio è promosso a livello internazionale e nazionale da diversi enti e integra l'attenzione al singolo contesto con finalità di politiche pubbliche ad alto impatto.

Bibliografia

- Crispiatico M.G. *et al.* (2020), “La progettazione scolastica orientata alla promozione della salute. Un percorso di dialogo intersettoriale per l'allineamento delle competenze chiave per l'apprendimento e ‘life skill’”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22: 71-89.
- Langford R. *et al.* (2014), “The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement”, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4: CD008958.
- Parolini *et al.* (2022), *Piano Offerta Formativa Triennale Ispirato all'approccio Health-Promoting Schools (SHE)*, Rete delle Scuole che Promuovono Salute – Lombardia.
- Sørensen K., Brand H. (2014), “Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary”, *Health Promotion International*, 29, 4: 634-44.
- St Leger L., Young I., Blanchard C. (2012), *Facilitating dialogue between the health and education sectors to advance school health promotion and education*, International Union for Health Promotion and Education (IUHPE), Saint Maurice, France.
- Stewart-Brown S. (2006), *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?*, WHO Regional Office for Europe, Geneva, Switzerland.
- Turunen H. *et al.* (2017), “Health Promoting Schools-a complex approach and a major means to health improvement”, *Health Promotion International*, 32, 2: 177-84.
- WHO (2003), *Skills for Health*, World Health Organization, Geneva, Switzerland.
- WHO, Unesco (2021), *Making every school a health-promoting school. Global standards and indicators*, World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Geneva, Switzerland.
- Young I., St Leger L., Buijs G. (2013), *School health promotion: evidence for effective action. Background paper SHE Factsheet 2*, CBO, Utrecht, The Nederland.

Protagonismo in dispersione, un breve racconto di Rete

di *Simone Poli*

Premessa

Il presente contributo prende forma dall'esperienza della rete formale costituitasi *intorno* alla Scuola della Seconda Opportunità "Sicomoro I CARE" (di seguito SSO), già nota a Milano, in passato, come "Scuola Popolare I CARE". L'iniziativa, focalizzatasi già dal primo periodo di operatività – nei primi anni 2000 – sul contrasto al fenomeno della dispersione scolastica, mira a riscolarizzare minori, di età compresa tra i 13 e i 15 anni, in abbandono scolastico già conclamato, in condizioni di elevato rischio di abbandono o, in percentuale sempre crescente, rientranti nel c.d. fenomeno della dispersione implicita¹.

Attualmente, la rete per la SSO consta di, oltre alla Fondazione Sicomoro per l'Istruzione – ente promotore –, 22 Istituti Comprensivi tra la città di Milano e quella di Lodi, due amministrazioni Comunali (Milano e Lodi) e i relativi Uffici Scolastici Provinciali. Ciascuno dei soggetti aderenti alla rete è coinvolto mediante accordi formali *ad hoc*, diversificati in quanto a finalità, forme e impegni.

1. Il senso della collaborazione pubblico/privato

Prima ancora di affrontare il tema centrale della riflessione, ovvero il protagonismo di ragazzi e ragazze e le strategie adottate per promuoverlo, vale la pena di puntualizzare alcuni elementi al contorno, fattori discriminanti l'identità formale e sostanziale della rete per la SSO. In primis, riteniamo irrinunciabile esplicitare un principio che ha guidato la costruzione

1. Per approfondimenti, si rimanda al sito www.fondazione-sicomoro.it.

dell'intervento e le relazioni istituzionali conseguenti, ossia la necessità che la responsabilità del contrasto della dispersione scolastica non resti in capo né al solo ente pubblico né al solo ente del c.d. privato sociale, bensì a entrambi, in applicazione di modelli organizzativi e operativi già osservati – da decenni e seppur con le dovute differenze – oltralpe e comunemente rappresentati con la definizione di *welfare-mix*.

In estrema sintesi, si ritiene infatti che un fenomeno sì complesso e *ostico* nella sua manifestazione non possa che essere affrontato facendo leva sulle migliori caratteristiche proprie di entrambe le tipologie di organizzazioni citate: senza alcun intento esaustivo, per esempio, da un lato la continuità temporale, la solidità strutturale e la titolarità costituzionale dell'ente pubblico, dall'altro la flessibilità, reattività e capacità di modificazione continua dell'ente privato.

2. Il luogo del contrasto alla dispersione e l'ambizione della riscolarizzazione

In conseguenza logica di quanto riportato nel paragrafo precedente, la seconda premessa necessaria riguarda il *setting* dell'intervento: chi scrive ha confermato, negli anni di sperimentazione e consolidamento della SSO, la convinzione che la dispersione scolastica *debba* essere contrastata *nella* scuola e non *portando fuori* dalla scuola gli alunni in difficoltà. Ciò prescinde sia dall'analisi delle singole cause che hanno contribuito al manifestarsi del fenomeno della dispersione e non è conseguenza di alcuna convinzione preventiva circa il dibattito sulla responsabilità del fenomeno della dispersione scolastica. La scelta di lavorare *nella* e *con* la scuola è una scelta metodologicamente rigorosa e irrinunciabile poiché strettamente legata all'ambizione della riscolarizzazione.

Obiettivo ultimo dell'iniziativa non è infatti il raggiungimento della licenza media, bensì la perlomeno parziale ricostruzione della motivazione all'apprendimento e dell'autoefficacia in alunni e alunne significativamente compromessi, in tal senso.

L'intento, pur ambizioso, resta pertanto quello di – mediante la didattica e il presidio educativo – contribuire a generare o ri-generare una percezione di sé e delle proprie abilità scolastiche e relazionali sufficiente a sentirsi adeguati alla prosecuzione degli studi, oltre che motivati, in prima persona, senza deleghe o *assistenzialismi*.

In tal senso, si comprenderà il fondamento della convinzione di cui sopra: la riscolarizzazione non può che avvenire in un *setting* scolastico vero e proprio, escludendo pertanto anche quei contesti che simulino il contesto

scolastico, senza esserne espressione completa, con i pregi e i difetti che lo contraddistinguono.

3. L'“anomalia” del chi scrive

Con il termine anomalia intendiamo sottolineare un aspetto non secondario di questo contributo: chi scrive è rappresentanza di una sola delle due anime dell'intervento, quello del c.d. Terzo settore (o privato sociale, per richiamare quanto sopra esposto). I contenuti presentati nel testo sono però frutto di una riflessione comune tra le diverse nature giuridiche dei membri della rete e – in tal senso – devono essere intesi come espressione di punti di vista differenti e specifici.

4. Il paradosso della Rete e la scelta dell'incertezza

L'ultima premessa ritenuta necessaria ha a che fare con la natura stessa della rete, ossia con la propria caratteristica di struttura necessariamente formale – e pertanto *rigida* – e, al contempo, irrinunciabilmente *flessibile*, pena la sua inefficacia, parziale o totale.

Ciò che si è appreso in merito all'esperienza di rete della SSO è che, accanto al rigore formale degli impegni reciprocamente assunti e della prevedibilità degli accordi documentali, emerge costantemente la componente umana di ogni collaborazione complessa. Se, da un lato, l'impalcatura istituzionale di una rete deve essere garantita dalla presenza di personalità giuridiche, immutabili e stabili nel tempo, dall'altro ognuna di esse è – di fatto – rappresentata da individui, persone mutevoli e – in quanto tali – profondamente soggette a sensibilità, linguaggi, esperienze e molte altre caratteristiche che impattano, non importa in questo contesto se positivamente o meno, sull'operatività stessa della rete.

In tal senso, la scelta di lavorare in rete non può prescindere – perlomeno nell'esperienza di chi scrive – dalla convivenza costante con l'incertezza, la complessità e le potenzialità di relazioni *umane*, ancorché formali o istituzionali.

5. Alcuni aspetti chiave

Date le premesse precedenti e – speriamo – inquadrata la specificità della rete per la SSO, siamo, finalmente, a tentare di sintetizzare alcuni elementi chiave, in relazione al protagonismo di alunni e alunne; prota-

gonismo che – come accennato – è ritenuto uno dei fini principali dell'intervento, nella prospettiva di restituire responsabilità all'individuo, nella costruzione del proprio futuro scolastico e professionale.

6. Il coinvolgimento degli alunni sin dall'inizio del processo di scelta verso la Seconda Opportunità

La SSO prevede una fase, preliminare alla frequenza delle attività didattiche, denominata “fase di selezione”. Durante questo periodo (di solito compreso tra i mesi primaverili ed estivi precedenti l'anno scolastico sul quale insisterà l'esperienza della SSO), gli Istituti Comprensivi della rete riflettono su quali alunni e alunne possano maggiormente beneficiare della SSO, date le loro caratteristiche e il livello di rischio di dispersione, e incontrano famiglie e alunni per presentare loro l'offerta della Seconda Opportunità.

Successivamente, compreso se ci sia un livello di interesse da parte loro, le scuole “inviando” le candidature allo staff della SSO, dando l'avvio al periodo di colloqui, plenari e individuali, che permettono ai minori e alle famiglie l'acquisizione delle informazioni essenziali per scegliere se aderire all'offerta. In tale senso, appare evidente che il protagonismo dei futuri alunni di SSO sia ingaggiato sin dalle premesse: l'avvio delle attività didattiche e della composizione delle aule di SSO non può prescindere dall'attivazione del protagonismo degli studenti e delle studentesse sin dalla scelta di aderire al percorso.

7. Il protagonismo come conseguenza della rimotivazione e di una rinnovata autostima

Si è già fatto cenno ad alcuni elementi fondanti l'offerta didattica e educativa della SSO: il protagonismo è conseguenza diretta – quando efficace – delle attività d'aula, del coinvolgimento degli studenti mediante didattiche *ad hoc*, della progressiva consapevolezza di una correlazione diretta tra impegno e risultati, tra l'iniziativa personale e la realizzazione personale, tanto didattica quanto relazionale e sociale in genere.

8. Il Patto didattico/educativo e molte altre “vecchie” innovazioni

La SSO prevede una metodologia codificata e dispositivi didattici e educativi appositamente costruiti e applicati. Tra essi (e in particolare tra quelli che fanno leva sul protagonismo di studenti e studentesse), alcuni sono l'attualizzazione di prassi già sperimentate innumerevoli volte in altri contesti sia scolastici che non. Negli anni della prima sperimentazione della SSO, numerose buone pratiche sono state acquisite da altre esperienze e riadattate a tale scopo: una tra tutte è quella del contratto, documento dapprima preparato e poi sottoscritto da ciascuna parte coinvolta nel percorso di riscolarizzazione della SSO (l'alunno/a, la famiglia, la scuola “inviante” e il Consiglio di Classe della SSO).

9. Il protagonismo di alunni e alunne vs. il protagonismo di docenti ed educatori

Se da un lato, come più volte esplicitato, il protagonismo di alunni e alunne è ricercato e stimolato costantemente con metodologie e *liturgie* dedicate, per tutto l'arco dell'anno scolastico della SSO, dall'altro non si può lasciare sotto silenzio il costante impulso al protagonismo di docenti ed educatori, sia di quelli direttamente coinvolti nelle attività d'aula, sia di quelli c.d. “invianti”, ossia di quegli insegnanti che hanno proposto agli alunni la SSO e che restano ingaggiati per tutto l'anno, in diverse forme e sino all'esame di licenza media finale.

L'esperienza acquisita invita a individuare costantemente situazioni e dispositivi metodologici che stimolino il protagonismo degli adulti coinvolti nella diade didattica ed educativa, essendosi più volte evidenziata una correlazione diretta tra il protagonismo di docenti ed educatori (così come – similmente – di famiglie e altre figure professionali come psicologi e assistenti sociali) e le *chances* di successo nell'attivazione del protagonismo di alunni e alunne, con il conseguente successo dell'*iter* di riscolarizzazione più volte citato.

Conclusioni

Alla luce di quanto per necessità sinteticamente – e, senza dubbio, non esaustivamente – riportato, parrebbe necessario concludere presentando nuovamente la catena logica che lega, per una rete strutturata e *mista* come

quella a sostegno della SSO, il protagonismo degli studenti alla ricerca di una rinnovata identità scolastica e sociale con i presupposti teorici alla base dell'intervento.

Dato il fine ultimo della riscolarizzazione, infatti, e il *setting* rigorosamente scolastico scelto e costantemente presidiato, ogni azione prevista durante l'intervento prevedrà una dialettica, non sempre semplice, tanto di metodo quanto di finalità, tra il corpo docente e le figure pedagogiche coinvolte oltre a un dialogo costante, anch'esso complesso e in continua modificazione, tra la componente pubblica e la componente privata della rete.

Alunni protagonisti – quindi – come conseguenza di molteplici e precedenti protagonismi, siano essi formali o sostanziali, didattici o educativi, individuali o *di rete*.

Connettere scuola e carcere ovvero ricucire il centro e la periferia dell'umano

di *Corrado Cosenza*

1. Perché costruire reti fra scuola e carcere

Nel seguente intervento riferirò molto sinteticamente sulle attività di due reti istituzionali che mirano a connettere il mondo dell'istruzione e quello del carcere. Mi soffermerò invece sul significato, sul valore e sulle finalità che spingono a costruire reti di questo genere.

La scuola in carcere costituisce un punto di riferimento istituzionale storico, strutturato e diffuso. L'istruzione è presente nelle carceri italiane fin dal 1981. Si è poi sviluppata seguendo l'evoluzione politica, culturale, sociale ed economica del nostro Paese fino ad assumere un ruolo primario nella funzione rieducativa della pena.

Il nesso storico fra scuola e carcere dovrebbe indurci a riflettere sul significato che oggi hanno queste due istituzioni e le reti che le connettono fra loro e alla società intera. Ciò vale sia per le scuole con sezioni carcerarie, sia per la scuola in generale, che potrebbe maggiormente aprirsi alla conoscenza di un mondo, quello carcerario, appunto, che non ci è poi così estraneo.

Queste reti, pur se quantitativamente poco rilevanti, hanno un importante valore reale e simbolico che riguarda tutti noi.

2. Cosa intendiamo per reti e perché sono necessarie?

Il vocabolario Treccani definisce la *rete* come «intreccio di fili di materiale vario, incrociati e annodati tra loro regolarmente in modo che restino degli spazi liberi...». Le reti sono dunque oggetti reali o, per estensione di significato, virtuali che rappresentano insieme di nodi, connessioni di elementi vari, diversi, che lasciano spazi vuoti, laddove non si danno relazioni, o si allargano o si infittiscono, con trame più strette, per tessere nuovi legami. Tali legami, metaforicamente intesi, consentono di intrecciare relazioni

pure fra soggetti molto differenti fra loro per fare in modo che possano perseguire proficuamente obiettivi e finalità comuni. Cionondimeno è necessario che «restino degli spazi liberi» dove ciascuno possa riconoscersi riconoscendo dialogicamente gli altri, pure nella loro irriducibile alterità.

Le reti sono opera di paziente e non sempre facile tessitura. È faticoso costruirle, ma sono spesso una necessità oggettiva poiché nessun uomo è un'isola e neanche le istituzioni lo sono. Del resto, le emergenze ambientali, sanitarie, economiche e sociali rendono sempre più evidente la stretta connessione e interdipendenza dei sistemi locali, nazionali e internazionali.

L'esigenza oggettiva richiede però un'intenzionalità soggettiva che deve nascere dalla consapevolezza di essere comunità, intesa non come somma di individui o istituzioni, ma come insieme di relazioni partecipative che includano le marginalità.

Le reti, oltre a essere strumento per creare relazioni, possono costituire un approccio metodologico all'apprendimento. Creano attitudine al dialogo, alla cooperazione, alle connessioni e al confronto, soprattutto fra realtà distanti e disomogenee. Possono quindi essere particolarmente arricchenti e generative, consentendo incontro e scambio non scontati.

La scuola esige la connessione fra soggetti e luoghi diversi, dove si possano creare nuove occasioni e ambienti di apprendimento; sviluppare nuove conoscenze anche in luoghi separati e poco conosciuti, come le carceri, proprio per questo meritevoli di particolare attenzione.

La significatività ed efficacia delle reti non è data dalla loro mera esistenza, bensì dalla capacità di rispondere a bisogni reali degli individui e delle comunità. È per questo fondamentale che si pongano al centro le persone e la loro dignità anche in situazioni restrittive della libertà. È necessario che abbiano un orizzonte di senso comune verso cui orientarsi integrando sinergicamente le risorse offerte. Le occasioni e i luoghi di apprendimento (reali e virtuali) devono potersi moltiplicare favorendo scambi multidirezionali e sconfinamenti. Non è forse compito della scuola condurre gli studenti oltre i confini conosciuti?

3. Connessioni fra carcere e scuola

Non ho mai visto un uomo/ fissare con uno sguardo così assorto/ quella sottile tenda azzurra/ che i detenuti chiamano cielo¹.

La lacerazione di «quella sottile tenda azzurra» ci riguarda per tanti motivi, non ultimo perché «Il grado di civiltà di un Paese si misura osser-

1. Oscar Wilde, *La ballata del carcere di Reading*.

vando la condizione delle sue carceri», come diceva Voltaire. E poi perché la “tenda azzurra” di Wilde è il cielo sotto cui ciascuno di noi vive e le cui lacerazioni riguardano sia le persone detenute sia tutti noi che possiamo cooperare per ricucirne gli strappi. La scuola, in carcere e fuori, ha in questo un ruolo fondamentale perché può contribuire a riannodare i fili spezzati, rammendare, ricucire e ricostruire vite e tessuti sociali lacerati. La metafora del filo che unisce, ricuce e rammenda evoca vecchie e nuove suggestioni:

- l’opera di rammendo di tessuti era un tempo fine lavoro di recupero di cose che non potevano essere buttate via solo perché si era verificato qualche piccolo strappo o anche qualche lacerazione estesa (è curioso che oggi la logica del recupero venga applicata sempre più alle cose e sempre meno alle persone);
- la ricucitura dell’ombra di Peter Pan che richiama simbolicamente il rapporto fra bene e male;
- il rammendo delle periferie di Renzo Piano che ci ricorda quanto sia ancora più urgente ricucire il centro e la periferia dell’umano.

Al di là delle suggestioni, le stesse norme attribuiscono all’istruzione un ruolo di “ricucitura” fra interno ed esterno. L’ordinamento penitenziario² all’art. 1 recita: «Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l’ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi...»; non si dà tuttavia reinserimento se si interrompono i rapporti sociali e non si dà rieducazione se non anche e principalmente attraverso un adeguato livello di istruzione così come per altro prescritto al successivo art. 15: «Il trattamento del condannato e dell’internato è svolto avvalendosi principalmente dell’istruzione...».

La scuola può inoltre fare da ponte fra esterno e interno favorendo l’incontro e la conoscenza del mondo dell’esecuzione penale. Giustizia, legalità e pena sono temi ricorrenti nel dibattito e nella cultura sociale, ma sono tutt’altro che scevri da pregiudizi. La curiosità che suscita il mondo delle carceri nei nostri studenti è spesso inversamente proporzionale al loro grado di conoscenza. Di euristiche, stereotipi e pregiudizi è pieno l’immaginario collettivo sulle carceri, ma è «Un efficace antidoto al pregiudizio: la conoscenza diretta della realtà carceraria»³. Le stesse carceri possono essere, e in diverse realtà lo sono già, oggetti e ambienti di apprendimento. Molti studenti fanno esperienze di visite di istruzione in carcere. Si tratta di una prassi molto delicata, da presidiare pedagogicamente con cura, in modo che risulti positiva e

2. Legge 26 luglio 1975, n. 354 *Norme sull’ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*.

3. Documento finale degli Stati Generali dell’esecuzione penale del 18 aprile 2016. www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_3.page?previousPage=mg_2_19#

arricchente tanto per gli studenti quanto per le persone detenute. Ciò si realizza solo quando il confronto didattico-educativo avviene in modo simmetrico e quando gli studenti sono condotti, sulla base di progetti ben strutturati, da “guide” competenti e preparate (docenti e operatori della giustizia formati *ad hoc*). Pertanto la formazione del personale, in forma disgiunta e congiunta, diventa centrale e urgente. È un tema importante, forse all’interno di qualsiasi rete, ma sicuramente è imprescindibile nel rapporto fra carcere e scuola. Le esperienze fatte finora in questo senso, anche dalle due reti di cui dirò più avanti, dimostrano che l’incontro e il confronto possono essere generativi di: maggiore comprensione reciproca; costruzione di un linguaggio comune; condivisione di esperienze educative; miglioramento delle attività trattamentali; arricchimento professionale; trasformazione e maggiore aderenza alla finalità costituzionale della pena. Può soprattutto contribuire a generare una conoscenza diretta del mondo dell’esecuzione penale attraverso un approccio consapevole, responsabile e privo di pregiudizi.

Il tema dell’educazione (o della rieducazione) è il punto di intersezione essenziale dei due mondi che interroga costantemente le due Istituzioni (Scuola e Carcere), separatamente e insieme. Il carcere deve oggi più che mai domandarsi se e come possa corrispondere al mandato costituzionale relativo alla funzione rieducativa della pena. La scuola è chiamata, a sua volta, a una più profonda autoriflessione su cosa, dove e come gli studenti apprendono; sulle regole, sulle cause e gli effetti del loro mancato rispetto; sul valore del prendersi cura degli altri; sull’apprendere sociale. Gli stessi accidentati percorsi scolastici di molte persone detenute e le loro sconfitte scolastiche ci impongono una riflessione su cosa avremmo potuto fare per loro e su cosa possiamo fare oggi nei confronti di quegli studenti che hanno comportamenti cosiddetti “devianti”.

4. Scuola e carcere: due esperienze di reti istituzionali

Nel corso di questi ultimi anni si sono sviluppate, sia a livello nazionale sia a livello locale, diverse esperienze di rete fra le Amministrazioni dell’Istruzione e della Giustizia. Ne citerò solo due, a titolo di esempio, una interregionale e una regionale, che paiono particolarmente significative e coerenti con quanto finora detto.

La prima rete⁴, costituita dai referenti dell’istruzione penitenziaria degli Uffici scolastici regionali di Lombardia, Piemonte, Sardegna, Sicilia e

4. [www.usr.sicilia.it/attachments/article/5749/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direttoriali\(R\).0000481.04-11-2021](http://www.usr.sicilia.it/attachments/article/5749/m_pi.AOODRSI.Registro%20regionale%20dei%20decreti%20direttoriali(R).0000481.04-11-2021).

Veneto, in collaborazione con il coordinamento della Rete Nazionale dei CRRS&S dei CPIA, ha individuato come prioritarie le seguenti azioni:

- attività di ricerca sull'istruzione penitenziaria a cura dei CRS&S;
- raccolta e verifica di buone pratiche sul funzionamento della Commissione Didattica (art. 41, comma 6 del DPR n. 230/2000);
- progettazione e realizzazione di percorsi di formazione congiunta inter-regionale rivolta al personale dell'amministrazione penitenziaria e delle Istituzioni scolastiche operanti negli IIPP;
- definizione di linee di orientamento per la realizzazione di Protocolli d'intesa regionali;
- raccolta di buone pratiche di collaborazione e sinergia tra gli operatori dei Ministeri interessati.

La seconda rete è stata costituita attraverso una Convenzione tra USR – PRAP – UIEPE – CGM della Lombardia⁵ e Accordi relativi con le Università Bicocca, Cattolica e Statale di Milano. I principali obiettivi sono:

- la realizzazione di corsi di formazione congiunta per il personale dell'Amministrazione Penitenziaria e dell'Amministrazione dell'Istruzione e del Merito al fine di co-progettare percorsi di educazione alla legalità tra scuole, istituti di pena e altre realtà dell'esecuzione penale;
- la mappatura dei progetti di educazione alla legalità tra le scuole e il mondo dell'esecuzione penale per individuare le migliori pratiche da condividere;
- il consolidamento di una rete regionale tra le scuole e le istituzioni che a livello regionale sono coinvolte nel mondo degli istituti di pena e nei Servizi della Giustizia Minorile e di Comunità;
- l'organizzazione di incontri informativi rivolti ai genitori;
- la promozione di attività di monitoraggio e ricerca;
- la realizzazione di visite di studio di scolaresche negli istituti penitenziari e nei servizi della giustizia minorile e di comunità;
- l'elaborazione di un Documento d'orientamento sui temi oggetto della Convenzione con la collaborazione del mondo della scuola e dell'università.

Conclusioni

Più che chiudere vorrei lasciare aperto il discorso ponendo un interrogativo: se il carcere ha bisogno di scuola e società, quanto scuola e società hanno bisogno di carcere?

5. <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20211006prot22129>.

Scuola in Ospedale e Istruzione Domiciliare

di *Laura Fiorini, Germana Mosconi*

La Scuola in Ospedale (SiO) e l'Istruzione Domiciliare (ID) costituiscono una realtà complessa e articolata, un ecosistema che per funzionare e svilupparsi necessita di una molteplicità di soggetti che siano in rete, complementari e in sinergia (Benigno, Fante, Caruso, 2017).

Nel 2019 sono state pubblicate dal Ministero le Linee di indirizzo nazionali¹ che offrono indicazioni utili per rendere omogenei sul territorio nazionale gli interventi di SiO e ID.

Ogni regione individua una scuola polo² che, insieme all'Ufficio Scolastico Regionale, contestualizza le Linee di Indirizzo, coordina le attività didattiche e formative delle SiO e autorizza i progetti di ID che vengono cofinanziati da fondi ministeriali.

1. La rete delle Scuole in Ospedale della Lombardia

La Scuola in Ospedale (SiO) nasce in modo spontaneo dalla sensibilità e attenzione di primari di pediatria per consentire ai giovani pazienti di ritrovare aspetti di "normalità" in una situazione traumatica e di dolore come quella del ricovero (Kanizsa, 2013) e di proseguire nel loro percorso di crescita personale (Capurso, 2001). La finalità della SiO, infatti, è quella di garantire il diritto costituzionale all'istruzione, affiancando i sanitari nel percorso di cura. Le SiO sono diverse fra loro per le patologie curate, per la durata delle degenze, per gli ordini di scuola. I docenti non offrono solo

1. Linee di indirizzo nazionali sul portale del Ministero <https://miur.gov.it/-/linee-di-indirizzo-nazionali-sulla-scuola-in-ospedale-e-l-istruzione-domiciliare>.

2. Il portale nazionale <https://scuolainospedale.miur.gov.it> elenca, tra l'altro, le scuole polo regionali; il portale regionale per la Lombardia www.hshlombardia.it descrive le SiO e le procedure per l'attivazione dei progetti di Istruzione Domiciliare.

didattica, ma anche supporto, oltre che agli studenti, alle famiglie, restando in stretto contatto con le scuole di appartenenza e i sanitari.

Per confrontare prassi ed esperienze, condividere modelli organizzativi e percorsi formativi nel 2015 viene formalizzata la rete delle SiO lombarde, che raggruppa 34 Istituti presenti negli ospedali di 10 province della Lombardia. Capofila della rete è il Liceo Maffeo Vegio di Lodi.

All'interno della rete operano circa 100 docenti di tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia alla secondaria di II grado. Coordinato da quello nazionale, è, inoltre, attivo il tavolo tecnico regionale costituito dal dirigente della scuola capofila insieme ad altri dirigenti e docenti delle SiO, Regione Lombardia e Università.

2. Il docente di Scuola in Ospedale

Ad un primo approccio la presenza della SiO può sembrare quasi stridente in un contesto di malattia e sofferenza; la realtà invece ne fa emergere il grande valore e il determinante contributo al successo del percorso terapeutico, permettendo all'alunno e alla sua famiglia di sviluppare quelle conoscenze e competenze necessarie per ritornare alla "normalità" che vivevano prima della malattia e per potersi pensare in un futuro possibile (Boffo, 2022).

Il docente di SiO lavora in un contesto complesso e oltre a possedere e amplificare i requisiti e le qualità già indispensabili nella scuola "ordinaria", per poter pianificare la propria attività deve, prima di tutto, conoscere la storia dell'alunno e le ricadute della malattia e della terapia grazie anche al confronto con i sanitari della struttura. Perché il suo intervento sia efficace è necessario che l'insegnante acquisisca competenze osservative e relazionali attraverso le quali egli possa progettare in modo intenzionale le attività didattiche ed educative (Kanizsa, 2013).

Il passo successivo è accogliere i genitori, indipendentemente dalle loro caratteristiche personologiche (Mosconi, Zaninelli, 2022), abbattendo le comprensibili resistenze per agganciare il bambino. Qualora il docente riuscisse a "catturare" il genitore, il suo supporto risulterebbe fondamentale per il coinvolgimento del bambino e per consolidare un'alleanza educativa fondata sulla reciproca fiducia e necessaria per realizzare un percorso formativo che vada oltre i confini della mera trasmissione di conoscenze.

Oltre alla padronanza della propria disciplina, l'insegnante dovrebbe essere in grado di esprimere passione ed empatia, saper accogliere alunno e famiglia, essere fortemente flessibile, disponibile al confronto nonché creativo nell'individuare attività che coinvolgano l'alunno malato e lo motivino (Kanizsa, 2013).

3. Approccio laboratoriale

Le attività didattiche svolte in ospedale sono scuola a tutti gli effetti e permettono il raggiungimento delle competenze previste dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee di Indirizzo di tutti gli ordini.

Il principio pedagogico di base della SiO può sintetizzarsi nella definizione “didattica sartoriale”, e cioè una didattica fortemente personalizzata e individualizzata, sviluppata attraverso l’attività laboratoriale, che rende il ragazzo protagonista del proprio apprendimento, valorizzandone le potenzialità e supportandone le fragilità. La SiO risulta centrata, quindi, su una didattica esperienziale che ricorre all’utilizzo di linguaggi diversi (Kanizsa, Luciano, 2006) e su un apprendimento che mette al centro le mani, la testa e le emozioni del bambino malato (*ibidem*).

La scuola diventa uno sprone per gli alunni ricoverati che vogliono rimanere al passo con i compagni; sta al docente di SiO farli diventare i veri protagonisti del percorso di apprendimento, aiutarli nell’investire le loro risorse in attività che suscitino interesse e motivazione.

4. La SiO dopo il Covid

Se da un lato la pandemia da Covid 19 in un primo tempo ha impedito la presenza degli insegnanti nei reparti di pediatria, generando non pochi problemi (Benigno, Dagnino, Fante, 2020), dall’altro, il grande disorientamento che ne è derivato ha avuto anche risvolti positivi, perché ha permesso lo sviluppo di competenze e fatto emergere nuovi bisogni.

Si è registrata, per esempio, una maggiore dimestichezza con le tecnologie e collegamenti on line, anche se già prima della pandemia venivano utilizzate per i ragazzi in isolamento terapeutico (Benigno, Fante, Caruso, 2017).

Le tecnologie hanno, inoltre, rafforzato l’organizzazione in team e migliorato i rapporti con le scuole di appartenenza che sono diventati più agili e frequenti specialmente per la pianificazione e la verifica del percorso formativo dell’alunno malato.

Alcuni insegnanti hanno avuto il timore, durante il Covid, di non essere più dei punti di riferimento per bambini e ragazzi ricoverati dal momento che questi hanno iniziato la Didattica a Distanza come i compagni a casa. In realtà si sono accorti di essere ancora indispensabili perché il loro ruolo va oltre i contenuti disciplinari e si traduce innanzitutto nell’esserci, nel costruire un legame personale che sostiene il processo di apprendimento e di guarigione.

Alcuni alunni, inoltre, si sono rifiutati di seguire le lezioni a distanza con la propria classe perché hanno avuto vergogna nel presentarsi ai compagni che, in alcuni casi, erano degli sconosciuti. La Didattica a Distanza, inoltre, non è opportuna per i ragazzi degenti che non possono reggere molte ore di lezione, anche perché spesso interrotte, specialmente la mattina, dalle terapie.

La situazione generata dal Covid ha fatto emergere, infine, che le SiO che meglio hanno risposto alle difficoltà del lockdown e sono riuscite a mantenere i contatti con gli alunni lungodegenti sono quelle attivamente inserite all'interno dell'équipe formata da sanitari, psicologi, assistenti sociali.

5. L'Istruzione Domiciliare dopo il Covid

La malattia può impedire la frequenza scolastica e, anche, rendere necessario il ricovero a cui segue un periodo di cure o convalescenza a casa. La scuola deve, a fronte del certificato medico, attivare il percorso di Istruzione Domiciliare.

Purtroppo nel periodo post Covid si è registrato un vertiginoso aumento sia della richiesta di attivazione di progetti di ID che delle patologie neuropsichiatriche, quali Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA), fobie scolastiche o sociali. I ricoveri in strutture specializzate sono numerosi, addirittura ci sono lunghe lista di attesa anche per centri fuori regione e la previsione di assenza è di molti mesi.

La scuola non sempre è preparata ad affrontare questa nuova emergenza non tanto in termini strettamente didattici quanto per modalità di relazione, utilizzo di un lessico adeguato, mancanza di un vero confronto con i sanitari.

Da non sottovalutare, in generale, quanto il docente che accompagna l'alunno in un percorso di Istruzione Domiciliare si trova ad affrontare e cioè una modalità di insegnamento totalmente differente da quella consueta (Benigno, Fante, Caruso, 2017). Il docente entra, non più attraverso il filtro del monitor, ma fisicamente nella casa dell'alunno, solitamente in sala o in cucina: spazi, luci, odori sono nuovi e altri da quelli dell'aula; il gruppo classe è sostituito da un solo alunno assistito da un familiare che vive con preoccupazione le condizioni di salute e le ripercussioni che la malattia può avere sul percorso formativo in termini di tempi e successo scolastico (Capurso *et al.*, 2021).

Un contesto inconsueto nel quale svolgere l'attività didattica con cadenze temporali, posture e prossimità lontane da quelle usuali ma che devono

comprendere la relazione, ciascuno nel proprio ruolo, apprendimento e valutazione in un rapporto, forse, più vero e comunque unico.

6. Il rientro a scuola dell'alunno guarito

Un altro aspetto da considerare con attenzione, purtroppo molte volte trascurato, è il rientro in classe dell'alunno guarito. L'alunno può essere stato assente per molto tempo e aver perso i contatti con la classe. L'esperienza della malattia può averlo cambiato molto sia fisicamente che psicologicamente ed essere diventato uno sconosciuto per i compagni. Il reinserimento è un momento delicato che dovrebbe essere accompagnato con attenzione creando dei momenti specifici anche per aiutare i compagni ad accoglierlo (Moore *et al.*, 2009).

Prima del Covid era presente in alcune SiO un progetto grazie al quale il bambino non più malato tornava in classe accompagnato da un medico che spiegava ai compagni cosa era successo durante la lunga assenza. Dopo la pandemia, purtroppo, non è stato più possibile fare questo tipo di intervento. Sono stati, pertanto, creati dei video per spiegare alla classe il percorso fatto dal compagno malato e suggerite delle attività didattiche.

Altro esempio da imitare: durante le dimissioni la docente di SiO consegna all'alunno guarito lo zainetto finale delle competenze che consiste nell'aver creato un prodotto, per esempio gli esperimenti di chimica, diverso da quello fatto dai compagni nella didattica ordinaria per stimolare la loro curiosità e facilitare il rientro in classe.

7. Questioni aperte

Come già detto la realtà di SiO e ID è complessa e legata a molte variabili: età dell'alunno malato, patologia, tipo di struttura in cui è ricoverato, impatto delle terapie, ecc. Restano delle questioni aperte oggetto di riflessione da parte di tutti gli attori coinvolti.

Per quanto riguarda gli alunni e studenti in SiO e ID bisognerebbe:

- avere una normativa specifica degli organi centrali, in particolar modo per la valutazione in itinere e finale;
- garantire SiO e ID anche nei periodi di sospensione delle lezioni, specialmente in estate, anche in vista del recupero delle discipline, o parte di esse, che non si sono potute svolgere durante l'anno scolastico a causa della malattia;

- pianificare percorsi di PCTO on line se lo studente è impossibilitato a lasciare l'ospedale o il domicilio anche per lunghi periodi, specialmente quando sono condizione di accesso all'Esame di Stato.

Per i docenti di SiO:

- organizzare dei corsi specifici di formazione che diventano condizione indispensabile per il reclutamento che attualmente, invece, avviene solo per trasferimento;
- poter fare riferimento a una distribuzione territoriale più omogenea per ordini di scuola e a un organico stabile;
- garantire risorse umane per sottoreti necessarie per gli alunni domiciliati in casa-accoglienza perché provenienti da altre regioni o Stati, per stranieri non residenti in Italia offrendo anche alle loro famiglie percorsi di alfabetizzazione L2.

Per le scuole e, in particolare, docenti che avviano progetti di ID poter avere accesso a:

- percorsi formativi per lo sviluppo di competenze professionali e relazionali anche in considerazione del fatto che le patologie che colpiscono il ragazzo sono di varia natura e non solo fisiche;
- sportelli di consulenza dedicati.

Conclusioni

Il mondo della Scuola in Ospedale e Istruzione Domiciliare richiede una grande attenzione da parte delle Istituzioni e della Sanità per poter condividere e definire, a livello nazionale e territoriale nel rispetto dei differenti contesti, prassi e procedure che rispondano ai bisogni di alunni e studenti malati al fine di garantire la messa in campo di tutte le strategie formative e didattiche per il raggiungimento del successo formativo.

In questo modo, Scuola e le famiglie potranno far riferimento a questa preziosa realtà in molti casi ancora non conosciuta.

Bibliografia

- Benigno V., Dagnino F., Fante C. (2020), "Exploring the Impact of the Covid-19 Pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) Services: The Teachers' Perspective", *Continuity in Education*, 1, 1: 136-139.
- Benigno V., Fante C., Caruso G. (2017), *Docenti in ospedale e a domicilio*, FrancoAngeli, Milano.
- Boffo V. (Eds.) (2022), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti*, Editpress, Firenze.

- Capurso M. (2001), *Gioco e studio in ospedale. Creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, Erickson, Trento.
- Capurso M., Dell'Antonia F., Berizzi G., Manfredi G. (2021), "La percezione degli insegnanti in merito agli aspetti funzionali e problematici della scuola domiciliare per alunni malati", *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16, 1: 37-57.
- Kanizsa S. (2013), *La paura del lupo cattivo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kanizsa S., Luciano E. (2006), *La scuola in ospedale*, Carocci, Roma.
- Moore J.B., Kaffenberger C., Goldberg P., Mi Oh K., Hudspeth R. (2009), "School Reentry for Children With Cancer: Perceptions of Nurses, School Personnel, and Parents", *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 26, 2: 86-9.
- Mosconi G., Zaninelli F.L. (2022), "Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza di malattia", *RIEF*, 20, 1: 143-154.

Una Rete per le piccole scuole. Tra Cultura dell'educazione e *Service Research*

di *Giuseppina Rita Jose Mangione*

1. *Service Research* per una Rete delle piccole scuole

Le critiche rivolte oggi alle istituzioni che si occupano di ricerca educativa sottolineano una “lack of responsiveness to public concerns” (Bok, 1982; Ehrlich 1995) e un “institutional disengagement” (Harkavy, Benson, 1998) che richiedono di ripensare la *ricerca come servizio* per creare valore nel sistema scuola (Mortari, 2017).

Concepire la ricerca educativa come *Service Research* vuol dire ripensare la teoria pedagogica non “sull’educazione”, ma “per l’educazione” (Carr, 1955). Vuol dire anche collaborare con i diversi attori coinvolti nel processo educativo, come gli studenti, i docenti, i dirigenti scolastici, le famiglie e la comunità, per identificare i problemi, progettare le soluzioni, implementare le innovazioni e valutare gli esiti (Kivunja, Kuyini, 2017). Si tratta di evitare quelli che vengono definiti “pseudo-problemi”, cioè problemi di cui non ha senso discutere poiché riguardano qualcosa che “non fa alcuna differenza” (Rorty, 1991, p. 24). All’interno di questo quadro, voler mettere in atto una ricerca al servizio delle scuole piccole e isolate per promuovere il miglioramento delle pratiche educative, significa realizzare un contesto epistemico, il luogo dove trovare le domande di ricerca e dove mettere alla prova gli esiti delle indagini, che voglia incrementare la scienza pedagogica e qualificare i contesti educativi (Mortari, 2017; Mortari, 2021; Steward, 2011).

La Rete Nazionale delle Piccole scuole italiane, frutto di una idea di *ricerca al servizio delle fragilità educative in contesti reali* (Jones-Devitt, Austen, Parkin, 2017), assume come centrali i problemi concreti della piccola scuola (Mangione, Cannella 2018; Cannella, Mangione, 2021), creando una partnership basata sullo scambio di conoscenze, risorse e competenze, e facilitando la diffusione e l’appropriazione delle innovazioni pedagogiche

(Froehlich *et al.*, 2021). La *ricerca servizio* ha guidato la redazione di un Manifesto¹ in cui vengono indicati i principi, o “le traiettorie di innovazione”, per le piccole scuole in cui si riconoscono oltre 500 Istituti Comprensivi, 3.200 piccoli plessi, 38.807 docenti e 275.687 alunni (Bartolini *et al.*, 2023) che guardano alla Rete come il luogo in cui riconoscersi e prendere parte a processi di “learning networking” (Sorcinelli, Yun, 2017) e di ricerca collaborativa (Stoecker, 2016; Cannella, Belardinelli, 2020) e di formalizzazione di teorie per l’azione (Mortari, 2010).

2. La Rete per lo sviluppo professionale dei docenti

Gli studi internazionali riportano una mancanza di preparazione per gli insegnanti che dovranno insegnare nelle piccole scuole (Parmigiani, Heijnen, 2021) facendo fronte a situazioni educative complesse (Mangione *et al.*, 2016) e stressanti (Garista, 2023). La Rete delle Piccole Scuole, adottando una prospettiva pedagogica, incentrata sulla realizzazione di pratiche trasformative e di *positive education*, propone percorsi in grado di rafforzare le abilità dei docenti in servizio proponendo *laboratori adulti*, formazioni massive e percorsi di *mentoring networking*. I laboratori didattico-pedagogici, richiamando gli Atelier de formation (Mangione, 2017) basati su “spazi di costruzione attiva della pratica” hanno coinvolto a oggi oltre 1300 docenti e dirigenti scolastici e hanno inciso fortemente sull’innovazione didattica e sui processi di internazionalizzazione delle piccole scuole (Mangione, Cannella, 2020). Le esperienze di formazione massiva rappresentano l’elemento sistemico che la Rete garantisce per lo sviluppo professionale del docente e per il miglioramento delle performance nell’uso di metodologie didattiche e delle nuove tecnologie nella realizzazione della didattica a distanza. Le formazioni massive utilizzano il modello dei MOOC-Eds (educations) (Mangione *et al.*, 2020) e hanno coinvolto a oggi oltre 20.000 docenti e dirigenti scolastici in un apprendimento auto-diretto, supportato da pari, basato su casi o progettualità. Più di recente la Rete, anche grazie alla partecipazione ad azione di ricerca paneuropea coordinata da EUN ha avviato forme di mentoring networking coinvolgendo scuole mentor e mentee organizzati in cluster territoriali (Sicilia e Reggio Emilia) in una varietà di opportunità formative (workshop e atelier pedagogici; learning snacks (eTapas) momenti di visiting orientati all’osservazione della pratica didattica) (Cannella, Laghigna, 2023), contribuendo a definire for-

1. <https://piccolescuole.indire.it/il-movimento/manifesto>.

me differenti di reti professionali basate sulla mutualità, sull'aiuto scambievole, sulla reciprocità (Rossi *et al.*, 2023).

3. La Rete per rintracciare nuove forme di scuola

La necessità di ripensare i tratti caratterizzanti un modello dominante spinge la Rete a intercettare e promuovere alternative visioni di scuola.

La scuola di prossimità, aperta al territorio. La domanda sulle prospettive future della scuola sottolinea il tema delle alleanze come strumento attraverso il quale la scuola si ripensa nella relazione con la sua comunità di riferimento. Negli scenari di scolarizzazione prefigurati dall'OCSE per la scuola del prossimo futuro, il tema delle connessioni con gli enti del territorio (Chipa *et al.*, 2022) costituisce la dimensione caratterizzante una nuova idea di scuola definita come learning hub. In particolare, sono sottolineate le connessioni che riguardano gli spazi, che si ampliano ai luoghi della città, da quelli naturalistici ai terzi spazi culturali come musei, biblioteche, e della professionalità docente, che si nutre delle relazioni con gli educatori e le professionalità del territorio. L'attività di ricerca svolta da INDIRE sulle forme di scuola di comunità (Chipa *et al.*, 2022) rivela come molte visioni di scuola, sostenute dal dispositivo dei Patti educativi di comunità, mirino a costruire un "ecosistema comunitario" nell'ottica della scuola diffusa.

La scuola connessa e inclusiva. La necessità di aiutare le scuole ad affrontare le sfide associate all'isolamento e all'accesso alle risorse digitali ha consentito di identificare negli anni modelli e pratiche per l'arricchimento, l'apertura e l'estensione dell'aula (Mangione, Cannella, 2021). L'esperienza di didattica condivisa proposta da "Classi in Rete" (Mangione, 2022) e le sperimentazioni legate al "dBook" in aree disconnesse (Garzia, Bassani, 2023) restituiscono la definizione di nuovi "scenari di scuola" dove la tecnologia facilita la possibilità di ripensare le attività didattiche per classi aperte e multilivello proponendo indicazioni per ripensare la gestione organizzativa dell'ambiente di apprendimento integrato al digitale.

La scuola che va oltre l'omogeneità. La necessità di individuare le difficoltà e le situazioni problematiche tipiche dell'insegnamento in pluriclasse (Ronksley-Pavia *et al.*, 2019) nella scuola italiana, ha richiesto a INDIRE di identificare e disseminare casi paradigmatici inerenti il curriculum, situazioni didattiche e valutative, così come la gestione degli spazi nelle differenti situazioni d'aula (Mangione, 2021). La ricerca ha permesso di approfondire insieme alle scuole i problemi tipici e i fattori facilitanti (Parigi, Magione, 2023), utili per identificare pratiche su cui orientare le azioni

formative e per ripensare la *ricerca servizio* su specifiche dimensioni che connotano la realtà pluriclasse (orario scolastico, metodo, spazio).

4. La Rete per sostenere le situazioni di emergenza

È possibile educare e insegnare in emergenza e all'emergenza? Le piccole scuole affrontano tali questioni, dovendo riconoscere traumi e mettendo in atto iniziative di educazione alla riparazione (Garista, 2023) e al contenuto dovendo trovare soluzioni innovative del fare scuola in contesti isolati, aree a rischio di povertà educativa che può derivare da improvvisi disastri naturali, da periodi di crisi economica o sanitaria. Le pratiche introdotte per esempio dalla pedagogia della pandemia, anche grazie a *La Rete di solidarietà tra scuole* ("La scuola per la scuola") (Mangione *et al.*, 2020), non hanno generato solo azioni di adattamento per rispondere a un'emergenza sanitaria, ma hanno orientato la ricerca *sull'immaginario post-pandemico* di docenti e dirigenti delle Piccole Scuole. "La scuola che verrà" ha permesso alla Rete di condividere una "visione crepuscolare", distante dagli effetti speciali della retorica dell'innovazione e dalle dicotomie del dibattito pubblico, in cui nuove forme e oggetti, seppur ancora sfumati, erano sostenuti da un approccio pragmatico al ripensamento della scuola (Landri *et al.*, 2021) puntando verso alcune principali aree di cambiamento: le metodologie didattiche, l'integrazione delle tecnologie digitali, la centralità del corpo nel curriculum, lo spazio-tempo della scuola e le condizioni del lavoro educativo nell'era digitale. La Rete inoltre, ritenendo importante un'educazione all'emergenza nei territori più fragili del paese, propone cicli di webinar² con esperti dell'educare all'emergenza e in emergenza che afferiscono ad altre Reti Nazionali e Internazionali che operano nelle scuole rurali: *Hope Schools*, *Trauma-sensitive schools*, *Health Promoting Schools*, prendono parte a un'agorà pedagogica in cui si condividono approcci, esperienze e strumenti in una prospettiva di educazione alla pace, alla cura, al coraggio, alla speranza.

2. <https://piccolescuole.indire.it/iniziative/ce-speranza-se-questo-accade-nelle-piccole-scuole>.

Bibliografia

- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023), *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*, INDIRE, Firenze.
- Bok D. (1982), *Beyond the Ivory Tower, Social responsibilities of the modern university*, Harvard University Press.
- Cannella G., Belardinelli M. (2020), “L'importanza delle reti per l'innovazione didattica nelle Piccole Scuole”, in Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma.
- Cannella G., Laghigna A. (2023), “Networking e mentoring. Avvio di un processo collaborativo nel caso del Mentoring for School Improvement”, in Mangione G.R.J., De Santis F., Garzia M. (a cura di), *Tecnologie e scuola inclusiva. I Quaderni della Ricerca*, Loescher, Torino.
- Cannella G., Mangione G.R.J. (2020), “I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa”, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18, 1: 128-144.
- Cannella G., Mangione G.R.J. (2021), “Forme organizzative delle reti di scuole”, in Cannella G., Mangione G.R.J., Rivoltella P.C. (a cura di), *A scuola nelle Piccole scuole*, Morcelliana Scholè, Brescia.
- Carr W. (1995), *For education: Towards critical educational inquiry*, McGraw-Hill Education.
- Ehrlich T. (1995), “Taking service seriously”, *American association of higher education bulletin*, 47, 7: 8-10.
- Garista P. (2023), “Dalla riparazione alla trasformazione delle piccole scuole. Oltre l'approccio delle trauma-informed schools”, in Mangione G.R.J., De Santis F., Garzia M. (a cura di), *Le tecnologie per una scuola di comunità aperta e inclusiva. I Quaderni della Ricerca*, Loescher, Torino.
- Harkavy I., Benson L. (1998), “De-platonizing and democratizing education as the bases of service learning”, *New directions for teaching and learning*, 73: 11-20.
- Jones-Devitt S., Austen L., Parkin H. (2017), “Integrative Reviewing for exploring complex phenomena”, *Social Research Update*, 66.
- Kivunja C., Kuyini A.B. (2017), “Understanding and applying research paradigms in educational contexts”, *International Journal of Higher Education*, 6, 5: 26-41.
- Landri P., Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R., Taglietti D., Grimaldi E., Milione A., Tancredi A. (2021), *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La normalità post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*, INDIRE, Firenze.
- Mangione G.R.J. (2021), “Lavorare in pluriclasse: elementi chiave e teaching tips educative”, in Cannella G., Mangione G.R.J., Rivoltella P.C. (a cura di), *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, dinamiche*, Morcelliana Scholè, Brescia.

- Mangione G.R.J. (2022), *Classi in rete. Analizzare le opportunità del cambiamento nelle piccole scuole*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mangione G.R.J., Cannella G. (2018), “Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole”, *Rivista Dell’istruzione*, 3: 70-74.
- Mangione G.R.J., Cannella G. (2021), “Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions”, *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 4: 845-865.
- Mangione G.R.J., Mughini E., Sagri M.T., Rosetti L., Storai F., Zuccaro A. (2020), “La rete come strategia di sistema nel supporto alla scuola italiana in epoca di pandemia: la buona pratica coordinata da INDIRE”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 36: 58-75.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005), *La forme scolaire de l’éducation de base: tensions internes et évolutions*, de Boeck.
- Mortari L. (2010), “Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata”, *Education Sciences & Society*, 1, 1.
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning: per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Parigi L., Mangione G.R.J. (2023), “The multigrade: beliefs, difficulties and practices of Italian teachers”, *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1: 415-436.
- Parmigiani D., Heijnen M. (2020), “I programmi di formazione iniziale degli insegnanti e le piccole scuole: specificità e sfide”, in Mangione G., Cannella G., Parigi L., Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma.
- Ronksley-Pavia M., Barton G.M., Pendergast D. (2019), “Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature”, *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 5: 24-41.
- Rorty R. (1991), *Essays on Heidegger and Others Philosophical Papers. Vol. II*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Scritti filosofici. Vol. II*, Laterza, Bari, 1993).
- Rossi F., Storai F., Mangione G.R.J. (2023), “Il Mentoring basato sul networking per lo sviluppo professionale dei docenti. Analisi delle esperienze del progetto MenSi”, in *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*, Morcelliana Scholè, Brescia.
- Sorcinelli M.D., Yun J. (2007), “From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy”, *Change. The Magazine of Higher Learning*, 39, 6: 58-61.
- Stoecker R. (2016), *Liberating service learning and the rest of higher education civic engagement*, Temple University Press, Philadelphia, PA.
- Steward S. (2011), “Conducting Research in Educational Contexts”, *International Journal of Lifelong Education*, 30, 4: 565-567.

Internazionalizzazione e intercultura. Esperienze e riflessioni per ripensare la scuola

di *Valentina Pagani, Manuela Tassan, Francesca Linda Zaninelli*

Il processo di globalizzazione e la connotazione in chiave sempre più multiculturale della nostra società interrogano profondamente le agenzie educative chiamate, oggi più che mai, a formare cittadine e cittadini del mondo. Se, infatti, come sottolineano Rapanta e Trovão (2021), globalizzazione non può e non deve diventare sinonimo di omologazione e omogeneizzazione, è fondamentale che l'educazione promuova un dialogo interculturale autentico e tracci nuove vie per la gestione democratica della diversità culturale, dando respiro e concretezza a quell'idea di "cittadinanza globale" che è divenuta ormai centrale nella riflessione internazionale (e.g., OCSE PISA, 2018; Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018).

Per il mondo della scuola, questo non si significa soltanto riconoscere e valorizzare elementi globali e multiculturali all'interno della propria proposta formativa. La vera sfida, piuttosto, consiste nel rileggere i processi educativi attraverso una prospettiva critica «capace di tenere in considerazione a un tempo l'uguaglianza di diritti universali e il rispetto per le differenze individuali e collettive» (Tarozzi, 2015, p. 67), favorendo appartenenza e partecipazione (Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018).

Ciononostante, come coglie efficacemente Morin in *Educare per l'era planetaria* (2003), molto spesso il mondo della scuola, pur condividendo questi assunti e riconoscendone l'importanza, non riesce a tradurli in pratiche concrete:

Ora, nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno di spiriti adatti a comprendere i suoi problemi fondamentali e globali, adatti a comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento, in qualsiasi paese, continuano a frazionare e separare conoscenze che dovrebbero essere collegate, a formare spiriti unidimensionali e riduttori, che privilegiano soltanto una dimensione dei problemi occultandone altre (*ibidem*, p. 10).

I saggi che presentiamo nelle pagine seguenti vogliono offrire riflessioni e possibili piste operative per uscire da questa unidimensionalità e sperimentare nuove strategie d'azione. Il filo rosso che accomuna infatti i cinque contributi è il tentativo di offrire suggestioni per cambiare concretamente la scuola attraverso programmi di internazionalizzazione, sguardi comparativi su altri modi di “fare scuola”, progettualità innovative costruite con gli attori sociali che animano un territorio e metodologie di insegnamento che valorizzano l'attivo coinvolgimento degli studenti.

Nel primo contributo, Mattia Baiutti, ricercatore e formatore per Fondazione Intercultura, ripercorre le principali tappe della storia dell'internazionalizzazione dell'educazione, una delle vie maestre per sviluppare le competenze del cittadino e della cittadina del mondo. In particolare, attingendo ai dati dell'Osservatorio sull'Internazionalizzazione delle Scuole e della Mobilità Studentesca istituito nel 2009 da Fondazione Intercultura, sposta il fuoco dal mondo accademico – contesto in genere privilegiato per le riflessioni su queste tematiche – per fare il punto su ciò che avviene a livello scolastico. La lucida analisi tracciata da Baiutti mette in luce come, sebbene in quest'ultimo decennio si siano registrati significativi passi avanti, resta ancora molto da fare e apre a una discussione sulle principali sfide e opportunità che l'internazionalizzazione dell'educazione si trova oggi a fronteggiare.

Il saggio di Alessandra Anna Maiorano, ci accompagna in una riflessione sul tema della sensibilità interculturale, componente fondamentale della competenza interculturale secondo Bennett (2015). Maiorano ci porta quindi all'interno delle scuole, dove ha condotto uno studio *mixed-methods* che ha saputo dare voce ed esplorare il punto di vista di studenti e studentesse di scuola secondaria di II grado, protagonisti tanto centrali quanto spesso inascoltati della realtà scolastica. Dall'analisi delle opinioni dei partecipanti, emerge un'interessante definizione collettiva di sensibilità interculturale, che rivela una concezione tutt'altro che ingenua, ma complessa e multidimensionale di questo costrutto.

Il saggio di Mastropasqua e Restiglian riflette sul tema della qualità delle politiche scolastiche in una prospettiva comparativa, a partire da una ricerca *in fieri* sul significato attribuito a insegnamento e apprendimento in quattro scuole primarie in Italia, Federazione Russa, Sierra Leone e Congo. Da questo punto di vista, la posizione espressa da documenti di indirizzo come l'Agenda 2030 a favore di una scuola di qualità, equa e inclusiva viene letta come una sfida interculturale, in cui il confronto con l'alterità diventa essenziale per la traduzione di questi concetti in pratiche quotidiane. Mastropasqua e Restiglian ci invitano a rendere

strutturale la prospettiva del cambiamento, inteso come costante rimodulazione, in senso riflessivo, di strategie operative consolidate operanti nel mondo della scuola.

Il contributo dell'antropologa Sabrina Tosi-Cambini propone uno sguardo originale e stimolante sulle relazioni scuola-territorio, dove il contatto interculturale posto al centro della riflessione non è declinato nei termini consueti. Il saggio focalizza infatti l'attenzione sull'incontro tra le diverse culture progettuali e i differenti approcci disciplinari che animano l'operato di istituzioni che agiscono sulle realtà locali. A partire da un intervento di durata pluriennale messo in campo in due quartieri di Firenze e da lei coordinato, l'autrice ci invita ad abbandonare l'idea che le progettualità territoriali non possano che essere guidate da un approccio "traiettorista", centrato sull'idea che si debba stabilire a priori "come le cose debbano andare". Al contrario, Tosi Cambini ci mostra i molteplici vantaggi di una prospettiva di lavoro che si ponga, piuttosto, come obiettivo la costruzione di legami di interdipendenza tra i diversi soggetti che agiscono su un territorio. Solo in questo modo è possibile articolare un intenso lavoro relazionale in grado di scardinare routine e habitus consolidati, aprendo la strada a collaborazioni e idee che siano realmente in grado di portare "la scuola fuori dalla scuola" in modo efficace e innovativo.

Con l'ultimo contributo, entriamo nella vita a scuola e, in particolare, nell'esperienza CLIL (*Content Language Integrated Learning*). Francesca Provenzano, insegnante di inglese, racconta, attraverso le proposte sviluppate sia con alunni della scuola primaria sia con studenti di scuole di secondo grado, le sue esperienze con l'approccio CLIL quale strumento didattico efficace, dal respiro, come lei stessa scrive, internazionale. Provenzano documenta, con i suoi esempi di insegnamento di storia dell'arte in lingua inglese, come gli studenti hanno modo di apprendere i contenuti delle materie, dotandosi di quelle competenze plurilingui e interculturali indispensabili per integrarsi all'interno di una società sempre più complessa e plurale, in movimento e in trasformazione. Come scrive Dalton-Puffer, il CLIL è un approccio che ben risponde alla necessità di «fornire ai giovani competenze le linguistiche necessarie per muoversi facilmente da un paese all'altro per lavoro, arricchimento personale e ulteriori studi all'estero» (2011, p. 194).

Bibliografia

- Bennett M. (2017), “Developmental Model of Intercultural Sensitivity”, in Kim Y.Y. (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Wiley Blackwell, Chichester.
- Beebe B. (1983), “Mother-infant mutual influence and precursors of self and object representation”, in Masling J. (Ed.), *Empirical Studies of Psychoanalytic Theories. Vol. 2*, Analytic Press, Hillsdale, NJ.
- Dalton-Puffer C. (2011), “Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?”, *Annual in Review of Applied Linguistics*, 31: 182-204.
- Morin E. (2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma.
- OCSE PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, OECD, Parigi.
- Tarozzi M. (2015), “Intercultura e educazione alla cittadinanza globale”, *Civitas educationis, Education, Politics and Culture*, 4(2): 67-83.
- Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*, Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento.
- Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018/c 189/01.

1. Comprendere e problematizzare l'internazionalizzazione della scuola

di *Mattia Baiutti*

1. Internazionalizzazione dell'educazione

La storia dell'internazionalizzazione dell'educazione ha radici molto antiche: si pensi ai *clerici vagantes* del Medioevo o al *Grand Tour*. Tuttavia, negli ultimi trent'anni l'internazionalizzazione dell'educazione è passata dall'essere un argomento marginale al trovarsi al centro di agende politiche, ricerche e strategie diventando un tema di interesse globale (de Wit, Gacel-Avila, Jones, Jooste, 2017).

Nella letteratura accademica quando si parla di internazionalizzazione dell'educazione ci si riferisce quasi esclusivamente all'internazionalizzazione dell'università. Ma cosa succede a livello scolastico?

2. Internazionalizzare la scuola

Rifacendosi alla principale letteratura sull'internazionalizzazione dell'università (per es., de Wit, Altbach, 2021; de Wit, Hunter, Howard, Egron-Polak, 2015; Knight, 2004), l'internazionalizzazione della scuola può essere definita come il «processo intenzionale e trasformativo di inclusione delle dimensioni internazionale, interculturale e globale all'interno della scuola nella sua globalità allo scopo di innalzare il livello qualitativo dell'istruzione per tutti gli studenti, i docenti e il personale e apportare un contributo significativo alla società» (Baiutti, 2019, p. 26). Questa definizione mette in luce alcuni aspetti cruciali: *in primis*, che l'internazionalizzazione è da intendersi come un processo, messo in atto consapevolmente, che modella tutte le pieghe della scuola (dai documenti alle pratiche didattiche, dal *curriculum* ai progetti). La definizione, inoltre, esplicita che tale processo ha lo scopo di innalzare la qualità dell'educazione, non solo per

una élite di studenti e studentesse, ma per l'intera comunità scolastica e, in ultima analisi, per la società.

Da un punto di vista di pratiche, sempre riprendendo la concettualizzazione classica dell'internazionalizzazione dell'università, l'internazionalizzazione della scuola può essere suddivisa in due categorie: internazionalizzazione all'estero (*internationalisation abroad*) e internazionalizzazione nel proprio paese (*internationalisation at home*) (Baiutti, 2019).

L'internazionalizzazione all'estero è la forma più tradizionale di internazionalizzazione che implica mobilità, principalmente di persone, come la mobilità di studenti e studentesse e la mobilità di docenti.

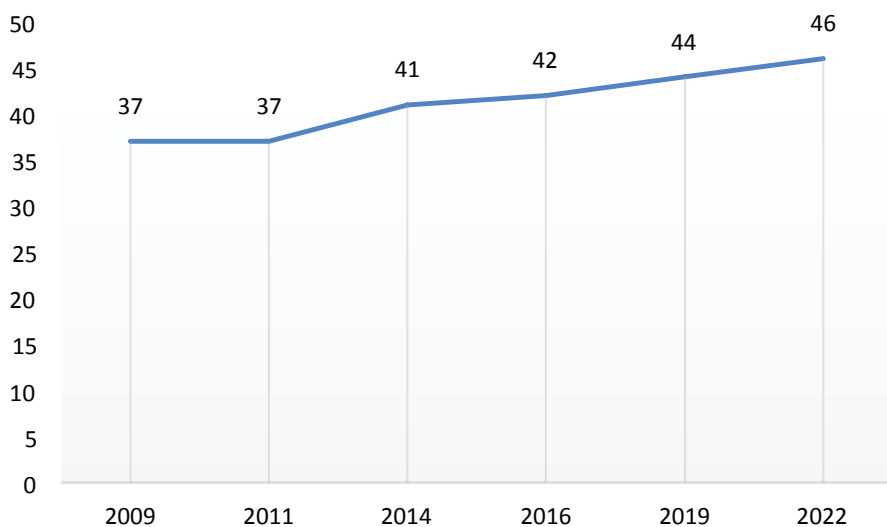
La seconda categoria presuppone che le azioni e le pratiche di internazionalizzazione vengano svolte nel proprio istituto. Esempi possono essere: l'internazionalizzazione del *curriculum*, il CLIL, i laboratori di educazione alla pace, la formazione internazionale di docenti e dirigenti scolastici.

3. Scuola italiana: a che punto siamo?

Nel 2009 la *Fondazione Intercultura* ha istituito l'*Osservatorio sull'Internazionalizzazione delle Scuole e della Mobilità Studentesca*¹ che svolge rilevazioni periodiche curate dall'Istituto di ricerca Ipsos per misurare il livello di internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado in Italia. Per fare ciò ha progettato nel 2009 e aggiornato nel 2022 un Indice di internazionalizzazione composto da tre aree: (i) lingue (per es., modalità di attuazione dell'insegnamento CLIL, partecipazione dei docenti a corsi di lingua), (ii) progetti e mobilità (per es., numero di studenti che partecipano a un programma di mobilità all'estero, partecipazione attiva del corpo docenti ai programmi di scambio), (iii) coinvolgimento scuola (per es., trattazione di tematiche di carattere internazionale/interculturale nell'ambito dell'educazione civica, accreditamento Erasmus+).

L'indice può assumere un valore da 0 a 100 dove 0 corrisponde a un livello di assenza di internazionalizzazione mentre 100 è il livello più alto. Se si osservano le indagini in prospettiva longitudinale (Graf. 1) si evince che l'indice medio nazionale è passato da 37 punti nel 2009 a 46 punti nel 2022. Ciò significa che da una parte, sebbene lentamente, sono aumentate le attività di internazionalizzazione nelle scuole italiane ma, allo stesso tempo, che c'è ancora molto da fare.

1. www.scuoleinternazionali.org.



Graf. 1 - Indice medio di internazionalizzazione della scuola secondaria di II grado in Italia. L'indice può assumere un valore da 0 a 100. Fonte: Osservatorio sull'Internazionalizzazione delle Scuole e la Mobilità Studentesca

4. Educare alla cittadinanza globale

Una delle principali finalità dell'internazionalizzazione è di formare cittadine e cittadini del mondo. Questa finalità è in linea con l'obiettivo 4 target 7 dell'Agenda 2030² dove si parla esplicitamente dell'educazione alla cittadinanza globale.

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ma in modo più corposo da qualche decade, gli organismi internazionali (per es., Unesco, Consiglio d'Europa), le istituzioni educative, i centri di ricerca e le organizzazioni non governative hanno iniziato a porre particolare attenzione al concetto di "cittadinanza globale". Una delle definizioni maggiormente diffuse è quella offerta dall'Unesco secondo cui la cittadinanza globale è il «senso di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale» (Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018, p. 14). La cittadinanza globale sottende un'idea non legale di cittadinanza quanto, piuttosto, di appartenenza e partecipazione.

2. Per un approfondimento si consiglia la lettura del Quaderno dedicato al target 4.7 elaborato da ASviS (2022).

In chiave educativa, questa concettualizzazione rimanda alla domanda: quali sono le competenze di tale cittadinanza?

Negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi modelli di competenze collegati in modo più o meno esplicito alla cittadinanza globale (per es., OCSE PISA, 2018; Unione Europea, 2018). Uno particolarmente significativo per la scuola è il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia* elaborato dal Consiglio d'Europa (2018, trad. it. 2021). Secondo questo quadro, le competenze per una cultura della democrazia e per il dialogo interculturale sono composte da valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche. Fra queste vi sono alcune che richiamano anche la cittadinanza globale come, per esempio, il valorizzare la dignità umana e i diritti umani; il valorizzare la diversità culturale; l'apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche; il rispetto; l'abilità di pensiero analitico e critico; le abilità linguistiche, comunicative e plurilingui; la conoscenza e la comprensione critica della cultura e delle religioni.

5. Sfide e opportunità

L'internazionalizzazione dell'educazione, oltre a ostacoli classici come burocrazia e mentalità nazionalistica di alcuni docenti e dirigenti scolastici, si trova oggi ad affrontare una serie di sfide e opportunità inedite.

Si ampliano le proposte di internazionalizzazione dell'educazione grazie a scambi virtuali e alla progettazione di spazi virtuali immersivi di apprendimento interculturale/internazionale. Tali proposte, ascrivibili al complesso mondo della realtà virtuale, possono abbattere i costi dell'internazionalizzazione all'estero, allargare il numero di studenti e studentesse che vi partecipano e avere un minore impatto ambientale. Inoltre, gli spazi virtuali sono spesso descritti come spazi protetti (*safe*) di apprendimento e sembrano rispondere bene alla personalizzazione educativa. Infine, seppur ancora molto embrionale, la ricerca sostiene che la realtà virtuale sia un contesto dove si sviluppano competenze, ivi compresa quella interculturale (Akdere, Acheson, Jiang, 2021).

Al netto di ciò, la realtà virtuale porta con sé inevitabili questioni che dovranno essere approfondite. Di seguito se ne abbozzano alcune, soprattutto legate all'internazionalizzazione all'estero:

1. Nell'apprendimento interculturale il corpo e i sensi giocano un ruolo importante: quale ruolo ha il corpo negli spazi virtuali di apprendimento?
2. Nella pedagogia della mobilità studentesca si enfatizza il valore educativo dell'andare oltre la propria *comfort zone* (Baiutti, 2019; Ruffino,

2012): nello spazio virtuale “protetto” come viene riprodotto questo “spaesamento educativo”?

3. La mobilità studentesca è sempre stata considerata un’esperienza immersiva (si diceva proprio così, anche prima del metaverso!) in un contesto culturale differente per giornate/settimane/mesi. Nello spazio virtuale la cosiddetta esperienza immersiva ha una durata molto limitata. Che implicazioni ha ciò sull’apprendimento interculturale?
4. Gli scambi virtuali vengono spesso descritti come più inclusivi e democratici in quanto economicamente più accessibili rispetto alla mobilità studentesca. Tuttavia, la maggiore accessibilità non è detto che assottigli (come invece fa un buon modello di borse di studio come quello di *Intercultura ODV*³) realmente il divario fra ricchi e meno abbienti in quanto è ragionevole ipotizzare che i primi non si “accontenteranno” della realtà virtuale ma la affiancheranno comunque alla mobilità fisica.

Questi punti non vogliono alimentare una competizione fra mobilità studentesca e realtà virtuale, quanto invitare ad avere un approccio non semplicista o ideologico verso queste tematiche.

Un altro livello di attenzione è quello connesso ai valori che guidano l’internazionalizzazione: negli ultimi anni, con un aumento della commercializzazione dell’educazione, i valori tradizionali come la cooperazione, la pace, la solidarietà e la comprensione reciproca sembrano essere stati messi in secondo piano per dare maggiore spazio alla competizione, alla reputazione e ai *ranking* nazionali e internazionali (de Wit, Altbach, 2021; Knight, 2012).

Conclusioni

In conclusione, l’internazionalizzazione della scuola in tutte le sue forme è una delle vie maestre per sviluppare le competenze del cittadino e della cittadina del mondo. Allo stesso tempo, però, è necessario essere consapevoli di quelle che sono le attuali sfide/opportunità che l’internazionalizzazione dell’educazione si trova a fronteggiare. Tale consapevolezza è fondamentale per riflettere su come orientare l’internazionalizzazione verso un futuro in cui vi sia una diffusa cultura dei diritti umani e del dialogo interculturale.

3. www.intercultura.it.

Bibliografia

- Akdere M., Acheson K., Jiang Y. (2021), "An examination of the effectiveness of virtual reality technology for intercultural competence development", *International Journal of Intercultural Relations*, 82: 109-120.
- ASviS (2022), *Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza Globale*.
- Baiutti M. (2019). *Protocollo di valutazione Interculturale. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*, ETS, Pisa.
- Consiglio d'Europa (2018, trad. it. 2021), *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia. Vol. 1: Contesto, concetti e modello*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- de Wit H., Altbach P.G. (2021), "Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future", *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1): 28-46.
- de Wit H., Gacel-Avila J., Jones E., Jooste N. (2017), *The globalization of internationalization: Emerging voices and perspectives*, Routledge, Abingdon.
- de Wit H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak E. (2015), *Internazionalizzazione dell'istruzione superiore*, Unione Europea, Bruxelles.
- Knight J. (2004), "Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales", *Journal of Studies in International Education*, 8(1): 5-31.
- Knight J. (2012), "Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education", in Deardorff D.K., de Wit H., Heyl J.D., Adams T.E. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 27-42.
- OCSE PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*, OECD, Parigi.
- Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", in Huber J. (Ed.), *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Council of Europe, Strasbourg, pp. 63-94.
- Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*, Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento.
- Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018/c 189/01*.

2. Studio Mixed Methods correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di secondo grado: prime riflessioni di ricerca

di *Alessandra Anna Maiorano*

Il presente contributo nasce dalle riflessioni sull'analisi di alcuni dati emergenti dalla mia ricerca di dottorato, uno studio Mixed Methods correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado. La sensibilità interculturale, componente fondamentale della competenza interculturale (Bennett, 2015) e rientrante nel tema delle più ampie competenze globali (OECD 2020; Lo Presti, Tafuri, 2020), è intesa in questo studio secondo il Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale (Bennett, 2015, 2017). L'intenzione in questa sede è presentare e riflettere pedagogicamente sulle opinioni e definizioni di sensibilità interculturale emerse dagli studenti e le studentesse partecipanti alla ricerca, oltrepassando le definizioni della letteratura del settore. Attraverso l'analisi delle risposte aperte del questionario, si focalizzerà l'attenzione sulle consapevolezze di studenti e studentesse e sulle loro opinioni, per niente ingenua ma complesse e multidimensionali, al fine di comprenderne il punto di vista sulla sensibilità interculturale, così importante per le relazioni di oggi.

1. La sensibilità interculturale nel modello dinamico di Milton Bennett

La ricerca e la letteratura pedagogica odierna continuano a riflettere sulla competenza interculturale quale bagaglio necessario per i cittadini e le cittadine di un mondo globale e interconnesso (Portera, 2020) cercando per esempio le sue possibili correlazioni (Goldstein, 2022) e le strategie per il suo sviluppo (Deardorff, 2020). La sensibilità interculturale rientra tra le competenze interculturali e nelle più generali global competence, pur senza esaurirle. Il riferimento teorico e operativo per la sensibilità interculturale scelto in questo studio è il modello dinamico DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) proposto dal sociologo Milton Bennett, scelto per la sua rilevanza, per la possibilità di essere misurato e per aderenza

pedagogica. Seguendo l'autore (Bennett, 2015), la competenza interculturale è la capacità di mettere in atto la sensibilità interculturale, mentre la sensibilità interculturale è l'abilità di discriminare e sperimentare le differenze culturali nella comunicazione cross-culturale. Il DMIS identifica la sensibilità interculturale lungo un continuum, un processo composto da più livelli rispetto ai quali ogni persona può trovarsi in diversi periodi della vita. Il DMIS poggia su una visione costruttivista (Bennett, 2015, 2016) per la quale ogni relazione o accadimento dipende dall'interazione tra elementi (Contarello *et al.*, 2013). Il soggetto è parte attiva dell'organizzazione della propria realtà (Bennett, 2002) e attribuisce una significazione personale alla propria esperienza (Mortari, Ghirotto, 2019). Si tratta di un modello articolato e complesso la cui spiegazione esaustiva supera le intenzioni di questo contributo, ma è importante evidenziare come la sensibilità interculturale è una competenza non innata ma che può essere sviluppata lungo il corso della vita. La sensibilità interculturale inoltre rappresenta una delle precondizioni necessarie per rendere proficuo lo scambio interculturale insieme alla consapevolezza della parzialità della propria visione di mondo e la capacità di interagire efficacemente in diversi contesti culturali (Bennett, 2009).

2. La ricerca

La ricerca da cui sono tratti i risultati che seguiranno è uno studio Mixed Methods sequenziale integrato (Mauceri, 2019) correlazionale e qualitativo (Fraenkel *et al.*, 2019) sulla sensibilità interculturale di un campione ragionato di studenti della Lombardia. Tra gli obiettivi di ricerca vi sono: misurare ed esplorare la sensibilità interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado; progettare e implementare un nuovo strumento di assessment della sensibilità interculturale; sensibilizzare le classi coinvolte alla tematica; analizzare le correlazioni tra le variabili individuate e la sensibilità interculturale, con particolare attenzione al contributo della pratica dell'arte; ed esplorare il significato dato alla sensibilità interculturale.

Hanno partecipato alla ricerca 140 tra studenti e studentesse e 7 insegnanti¹ attraverso la compilazione del questionario ISQIS² (Italian Sensitivity

1. I dati presentati sono stati raccolti sul campo nel maggio del 2022. Colgo l'occasione per ringraziare ancora una volta gli studenti e le studentesse, le insegnanti e gli insegnanti degli Istituti di Monza e Busto Arsizio, che hanno messo a disposizione il loro tempo e condiviso i loro pensieri, idee, suggestioni. La preziosa collaborazione delle scuole nella ricerca educativa deve essere valorizzata e sottolineata.

2. Il questionario ISQIS vuole essere un nuovo strumento di misurazione della sensibilità interculturale degli studenti della scuola secondaria di secondo grado sviluppato all'interno della presente ricerca di dottorato. Lo strumento è stato costruito a partire dalla

Questionnaire for Italian Schools) per studenti, il questionario rivolto agli insegnanti e le discussioni guidate in gruppo svolte in 4 classi su 7 per un totale di 88 alunni e alunne. Il questionario ISQIS è stato sperimentato con pre-test con un campione di convenienza (Amaturo *et al.*, 2018). Successivamente, il questionario ISQIS è stato revisionato ulteriormente tramite il *giudizio di esperti*, un processo di controllo da parte di revisori esterni, svolto da tre esperti accademici nel campo delle scienze sociali (pedagogia e psicologia). Il pre-test e la revisione dei revisori hanno aumentato la coerenza interna degli strumenti, la leggibilità e credibilità oltre alla validità interna. Sono state scelte classi quarte e quinte di 4 indirizzi diversi di studio selezionate in base agli scopi di ricerca.

3. La sensibilità interculturale secondo studenti e studentesse, temi e riflessioni emerse

Partire dal focalizzare l'attenzione sulle opinioni degli studenti e delle studentesse sulla sensibilità interculturale riflette un approccio Student Voice (Pastori *et al.*, 2020), oltre a voler stimolare una riflessione sulle consapevolezza e le convinzioni degli studenti coinvolti, punto di partenza per un lavoro educativo che possa mirare allo sviluppo della sensibilità interculturale. La domanda aperta numero 24 del questionario di ricerca ha chiesto agli studenti e alle studentesse partecipanti di descrivere che cosa intendessero per sensibilità interculturale³. Per l'analisi dei dati è stata scelta l'analisi tematica riflessiva (Brown, Clark, 2006) con un approccio di tipo induttivo che parte dal dato stesso, esplorando e immergendosi in esso, generando codici e successivamente temi da ciò che è emerso dalle dichiarazioni (Pagani, 2020). Il processo di analisi ha portato alla generazione di 18 codici, racchiusi successivamente in 8 temi di seguito elencati in base alla frequenza della loro comparsa nei dati:

1. comprensione profonda dell'altro e del suo punto di vista;
2. conoscenza delle altre culture;
3. accettazione e consapevolezza delle diversità;
4. essere sensibili;
5. dialogo e scambio;
6. essere rispettosi;
7. apertura mentale;
8. valore dell'integrazione.

scala finlandese Intercultural Sensitivity Scale Questionnaire e ICSSQ (Holm *et al.*, 2009; Kuusisto *et al.*, 2016), tradotta e rivista per un adattamento rispetto al contesto italiano.

3. Il questionario ISQIS è stato compilato da 140 studenti. Di questi, solo 35 persone hanno risposto alla domanda aperta in oggetto. La stessa domanda è stata affrontata nelle discussioni guidate con gli 88 studenti e studentesse, discussioni in fase di analisi durante la scrittura di questo contributo e che andranno a integrare i dati qui presentati.

In questi temi possiamo vedere una rappresentazione complessa degli elementi principali che costituiscono, secondo i rispondenti alla domanda del questionario, il concetto di sensibilità interculturale. Si noti come ogni tema possa essere associato a uno o più settori di vita dell'individuo andando a racchiudere molteplici aspetti fondamentali di ogni essere umano a partire dalle caratteristiche personali quali apertura mentale e l'essere sensibili; alla sfera cognitiva delle conoscenze; passando dalla sfera delle relazioni attraverso il tema del dialogo e della reciprocità; fino a quella valoriale con il tema del valore dell'integrazione e del rispetto. Emerge una sensibilità interculturale multidimensionale, complessa e completa, includente diversi aspetti del singolo, dalle sue caratteristiche interne al suo relazionarsi con l'altro.

4. Una nuova definizione emergente dai dati

La risposta a cosa sia la sensibilità interculturale per studentesse e studenti è una questione complessa, multidimensionale e profonda. Per i partecipanti alla ricerca la sensibilità interculturale si caratterizza per un insieme di:

- saper essere (sensibilità, apertura, comprensione);
- sapere (conoscenze sulle altre culture);
- saper fare (dialogo);
- valori (rispetto, integrazione, accettazione delle diversità).

Dall'unione delle parole più frequentemente scritte dai partecipanti, vediamo comporsi una definizione embrionale di sensibilità interculturale:

Comprendere diverse culture, conoscere altre sensibilità.

Non manca la dimensione delle caratteristiche personali, cognitive emotive e di consapevolezza. Studenti e studentesse sottolineano l'importanza di conoscere le altre culture e, prima ancora, essere in grado di fermarsi sulle differenze, **percepirle**:

Significa percepire e riconoscere le differenze tra le diverse culture del mondo,

senza tralasciare il punto di incontro, la ricerca delle somiglianze, la dimensione relazionale e di apertura:

Essere aperti all'incontro con culture differenti dalla nostra.

Gli studenti e le studentesse inoltre sottolineano l'importanza della **dimensione valoriale**, oltre alle conoscenze, alle attitudini e alle skills, tipici elementi delle competenze interculturali (Deardorff, 2006). Avere sensibilità interculturale per questi ragazzi e ragazze vuol dire anche avere il valore del rispetto, il valore dell'integrazione e dell'accettazione della diversità:

Il termine "sensibilità" in questo caso potrebbe assumere il significato di "rispetto", ovvero quanto riusciamo ad aprirci all'incontro con culture diverse senza imporre la nostra opinione, promuovendo un confronto che sia d'aiuto per tutti.

Dall'analisi, sembra emergere una dimensione impalpabile che vorrei chiamare "**dimensione incarnata di sensibilità**", come se essa non fosse del tutto definibile perché appartenente al regno dell'implicito, di ciò che si incarna e si realizza nella sua concretezza di azioni e relazioni quotidiane. Sensibilità interculturale è "essere sensibili", qualcosa che è così e non può non essere, appartenente al regno dell'incarnato se non dell'ovvio. Emerge dunque una sottolineatura originale ed estremamente interessante, la dimensione incarnata di sensibilità.

Concludendo, si propone la seguente **definizione collettiva di sensibilità interculturale a partire dai dati raccolti**, dati che saranno arricchiti e integrati dagli ulteriori elementi che emergeranno dall'analisi della ricerca:

La sensibilità interculturale ha una dimensione indefinibile e incarnata, è un insieme di saper essere, saper fare, di sapere e di valori che ti permettono di comprendere profondamente altre culture, conoscere altre sensibilità.

Bibliografia

- Amaturo E., Punziano G. (2016), *I mixed methods nella ricerca sociale*, Carocci, Roma.
- Bennett M. (2009), "Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement", *Intercultural Education*, 20: S1-S13.
- Bennett M. (2015), *Principi di comunicazione interculturale, paradigmi e pratiche, nuova edizione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bennett M. (2017), "Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in Kim Y.Y. (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Wiley Blackwell, Chichester.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Deardorff D.K., Unesco (2020), *Manual for developing intercultural competencies: story circles*, Routledge, Abingdon.

- Fraenkel J.R., Wallen N., Hyun H. (2019), *Come progettare e valutare la ricerca in educazione*, LAS, Roma.
- Goldstein S.B. (2022), "A systematic review of short-term study abroad research methodology and intercultural competence outcomes", *International Journal of Intercultural Relations*, 87: 26-36.
- Holm K., Nokelainen P., Tirri K. (2009), "Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity", *High Ability Studies*, 20: 187-200.
- Kuusisto E., Kuusisto A., Rissanen, I., Holm K., Tirri K. (2015), "Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity", *Journal of Religious Education*, 63: 65-77.
- Mauceri S. (2019), *Qualità nella quantità. La survey research dei mixed methods*, FrancoAngeli, Milano.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, Reggio Emilia.
- Pastori G., Pagani V., Sarcinelli A. (2020), "La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi", *Ricercazione*, 12(1): 107-128.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale, nuova edizione*, Laterza, Urbino.

3. Disegno di scuola: dall'Agenda 2030 alle politiche scolastiche italiane

di Anna Chiara Mastropasqua, Emilia Restiglian

Non posso dire se le cose saranno migliori quando saranno cambiate, ma posso certamente dire che per essere migliori devono cambiare.

Georg Christoph Lichtenberg

1. Quadro teorico di riferimento

Il concetto di qualità irrompe nel mondo scolastico negli anni Novanta del Novecento. Castoldi (2005, p. 12) afferma che «la scuola si trova investita da una domanda di qualità sempre più urgente e pervasiva: una domanda articolata, che proviene con toni diversi dalle varie componenti del sistema scolastico». La qualità a scuola è trasversale a tutto ciò che fa parte della scuola: progettazione, valutazione, offerta formativa, qualità del personale docente e non solo, e qualità nel rapporto con le famiglie. Non per nulla Bocca, Castoldi e Decimo (2004, p. 2) affermano che «la qualità rappresenta una sfida culturale».

Sfida culturale che è diventata ancora maggiore con l'avvento della pandemia che da marzo 2020 ha stravolto il modo di fare scuola in quasi tutti i paesi del mondo. L'Unesco (2020) suggerisce di partire proprio da quanto accaduto alle scuole durante quei mesi critici per pensare di riconfigurare il ruolo dell'istruzione, al fine di re-immaginare e re-imparare radicalmente il nostro posto e il nostro agire nel mondo. Anche le principali agenzie nazionali e internazionali sembrano prestare sempre più attenzione al cambiamento della scuola, intesa come la principale opportunità formativa.

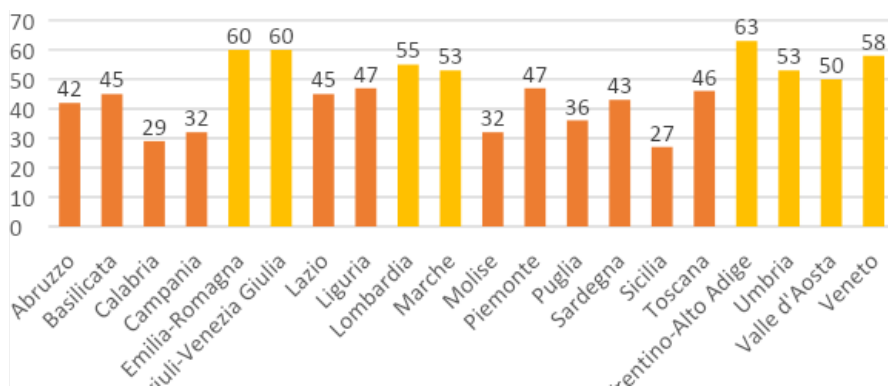
In direzione opposta a quella del miglioramento, i dati relativi al livello delle abilità dei nostri studenti, al benessere generale e agli obiettivi life-long, mostrano una fotografia tanto chiara quanto drammatica della scuola di oggi. Nel mondo ci sono ancora, secondo i dati forniti dall'Istituto statistico dell'Unesco (2021), più di 63 milioni di bambini con meno di 11 anni che non frequentano la scuola, divenuti, secondo il rapporto Unicef (2021), 168 milioni durante l'anno in cui la pandemia ha raggiunto il picco. Di quelli che la frequentano, solo il 78% passa alla scuola secondaria di primo grado e solo il 53% alla secondaria di secondo grado. Per quanto concerne lo specifico dell'Italia, i dati relativi a competenze minime in lettura e ma-

tematica, accessibilità, benessere e inclusione scolastica, forniti dagli istituti statistici di Invalsi e OECD e dall'ISTAT (2019, 2021), mostrano una situazione scolastica complessivamente critica.

L'Agenda 2030, programma di sviluppo sottoscritto nel 2015 da 193 paesi del mondo, pone tra i suoi obiettivi di sviluppo sostenibile da garantire entro il 2030, “un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti” (obiettivo 4, ONU, 2015, p. 21). Un punto di partenza condiviso tra quasi tutti i paesi del mondo, per volgere lo sguardo al miglioramento della scuola.

I dati relativi alla situazione italiana rispetto al raggiungimento di questo obiettivo, ci spingono a orientare in fretta il futuro della scuola, che attualmente dimostra di raggiungere il target di istruzione di qualità, inclusiva ed equa, per poco più del 41% (Cavalli, Farnia, 2018), percentuale stabilita sulla base di indicatori che misurano le competenze e il livello di istruzione degli studenti, ma anche la qualità dei servizi per l’infanzia e delle strutture scolastiche. Dei 103 comuni analizzati, che nel grafico che segue (Graf. 1) riportiamo divisi per regione, infatti, nessuno è sul sentiero della piena sostenibilità.

Il programma di sviluppo Agenda 2030 rappresenta una pietra miliare per la ricerca, non solamente perché si tratta di un documento condiviso tra quasi tutte le nazioni del mondo, ma anche per l’ambizione dei suoi obiettivi, che ci permettono di guardare al futuro della scuola in ottica trasformativa e di concreto sviluppo.



Graf. 1 - Rielaborazione per regione dell’obiettivo 4 del SDSN Italia SDGs Index (Cavalli, Farnia, 2018). Il raggiungimento del target è identificato dal colore della barra: rossa se la media delle percentuali di ciascuna provincia è compresa tra 0 e 20, arancione se la media è tra il 20 e il 50, gialla se è tra il 50 e l’80 e verde se è tra l’80 e il 100

2. Il disegno di ricerca

Partendo dalla prospettiva delineata nel quadro teorico, si è avviata una ricerca (attualmente in corso) il cui disegno a tre fasi ha come principale obiettivo quello di individuare prospettive di azione per le riforme delle politiche scolastiche italiane a partire da una discussione con bambini, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie di quattro scuole primarie del mondo sui significati dell'insegnamento e dell'apprendimento oggi e in futuro. La prima fase è stata realizzata mediante lo stile di ricerca definito da Benvenuto (2015) come *multiple case study* e, considerando la prospettiva etnografica, sono stati selezionati quattro studi di caso in scuole primarie del mondo scelte sulla base da un lato, del livello socioeconomico e, dall'altro, dell'investimento di spesa pubblica che questi paesi fanno nell'educazione primaria.

Per quanto concerne il primo fattore e stando ai dati elaborati dalla Banca Mondiale (2020), i paesi del mondo si suddividono in quattro classificazioni: paesi ad alto reddito (RNL di 13.205\$ o più), paesi a medio-alto reddito (RNL compreso tra 4.256\$ e 13.205\$), paesi a medio-basso reddito (RNL compreso tra 1.086\$ e 4.255\$) e paesi a basso reddito (RNL di 1.085\$ o meno). L'immagine riportata in seguito esprime visivamente la suddivisione (Fig. 1). Per ciascuna di queste categorie è stato selezionato un paese di riferimento e, in seguito, una scuola primaria, il caso di studio. I paesi coinvolti sono, rispettivamente all'ordine presentato in precedenza: l'Italia, la Federazione Russa, il Ghana e la Sierra Leone.

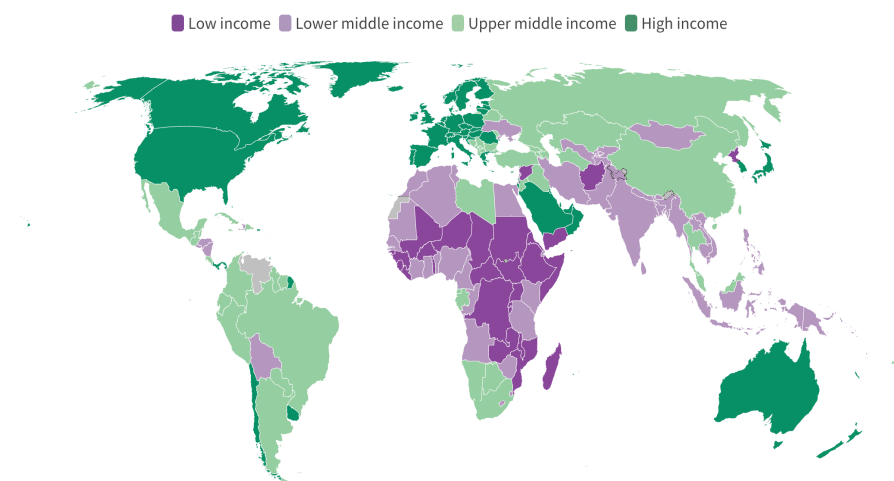


Fig. 1 - Classificazione del mondo per reddito (Banca Mondiale, 2020)

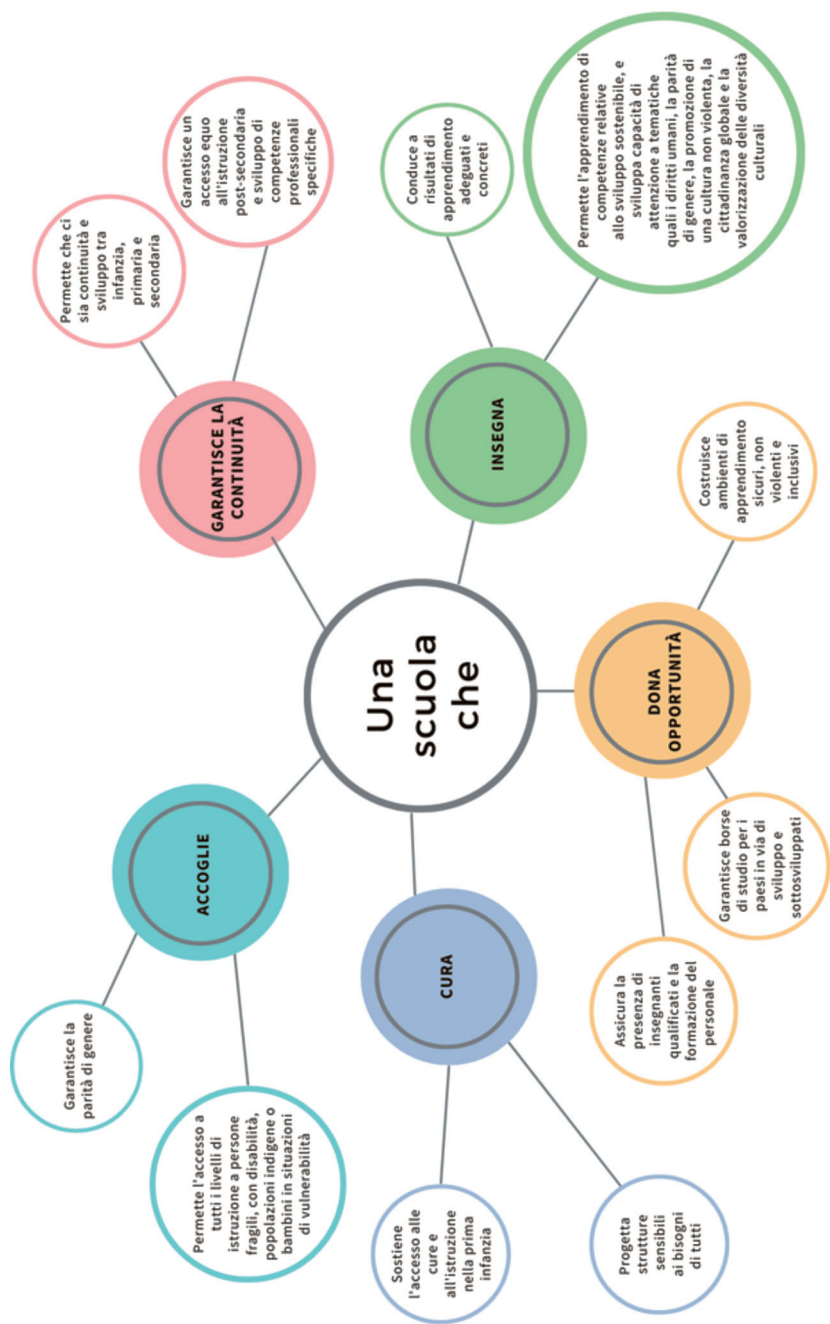


Fig. 2 - Schema grafico dell'obiettivo 4 e relativi sotto-obiettivi dell'Agenda 2030 (elaborazione a cura delle autrici)

Da un punto di vista economico, nei paesi campione, l'investimento di spese pubbliche nell'educazione primaria è molto differente e non proporzionale al totale delle spese pubbliche. Stando ai dati forniti dalla Banca Mondiale nel 2020, l'Italia investe l'8,8% delle spese governative totali nell'educazione primaria, la Russia il 14,3%, il Ghana il 18,6% e la Sierra Leone il 34,3%. I dati Eurostat (2020), relativi solamente ai paesi europei, posizionano l'Italia all'ultimo posto per quanto riguarda l'investimento di spesa pubblica nell'istruzione.

I protagonisti della ricerca sono gli alunni, gli insegnanti, i dirigenti scolastici e le famiglie delle classi dell'ultimo biennio della scuola primaria. Il campione raggiunto è di 6 dirigenti scolastici, 15 insegnanti, circa 240 alunni e 240 famiglie. A partire dall'analisi dei dati raccolti mediante i quattro studi di caso saranno realizzate le fasi due e tre della ricerca, che prevedono la costruzione di un questionario su larga scala basato sulle dimensioni emerse dall'analisi, con l'obiettivo di rilevare le opinioni sulla qualità della scuola degli stakeholder (insegnanti e dirigenti scolastici) delle scuole primarie italiane. Successivamente, sarà attuato un confronto con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, del quale si ritiene sia possibile ampliarne i significati riassunti nello schema elaborato dalle autrici (Fig. 2), considerando la prospettiva internazionale emersa mediante gli studi di caso e poi calata a livello nazionale con l'indagine su larga scala.

Per quanto concerne i metodi di raccolta dati, sono stati utilizzati molteplici strumenti di osservazione, tra cui diari di bordo e check-list, e differenti strumenti di ricerca. Questi ultimi sono sinteticamente i seguenti: intervista semi-strutturata ai dirigenti scolastici; focus group con gli insegnanti; questionario alle famiglie; focus group, attività di disegno e attività di scrittura con gli alunni.

A riguardo, infine, degli approcci per l'analisi, successivamente al processo di riordino dei dati raccolti, questi ultimi saranno analizzati principalmente con *Atlas.ti 22.2.0* e facendo riferimento ai principi dell'*Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) – Analisi Interpretativa Fenomenologica (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

3. Uno sguardo al contesto di ricerca

Le quattro scuole protagoniste, all'interno di ciascuna delle quali il ricercatore ha trascorso un periodo di ricerca di un mese, sono scuole pubbliche, gratuite e miste, ossia possono accedervi sia maschi che femmine. Di seguito intendiamo sinteticamente descriverle.

Le scuole primarie *Muratori* e *Leopardi* dell'*I.C. Briosco* sono collocate in un quartiere di Padova (Veneto). I bambini frequentano le lezioni per un totale di otto ore al giorno con la possibilità di pranzare in mensa. Le discipline scolastiche si attengono al curriculum delineato dalle indicazioni

nazionali e i bambini sono coinvolti in diversi laboratori e progetti di istituto. Nella classe quarta sono presenti 26 bambini (12 femmine e 14 maschi) nella classe quinta 17 bambini (8 femmine e 9 maschi).

La *Scuola n. 1950* (IIIкoлa n. 1950) di Mosca (Federazione Russa) si trova in uno dei quartieri centrali e accoglie studenti dai 3 ai 18 anni. Di questa scuola sono state coinvolte per la ricerca una classe terza e una classe quarta. I bambini frequentano le lezioni per cinque ore al giorno, con la possibilità di pranzare in mensa, per poi accedere ai laboratori facoltativi pomeridiani che proseguono fino alle ore 19.00. Le discipline scolastiche sono denominate come segue: russo, matematica, musica, inglese, educazione motoria, inglese, informatica, il mondo e i viventi e belle arti. L'insegnante di classe (prevalente) insegna lingua russa, matematica e il mondo e i viventi. Tutte le altre discipline sono affidate a esperti esterni con formazione specifica. Nella classe terza sono presenti 27 bambini (15 femmine e 12 maschi), nella classe quarta 25 bambini (10 femmine e 15 maschi).

La scuola primaria *Saint Michael* si trova in uno dei quartieri di Freetown (Sierra Leone). Si compone di una scuola primaria che ospita 29 classi dalla prima alla sesta che, per esigenze di spazi, fanno lezione suddivise in due turni di circa 550 bambini. Le classi coinvolte nella ricerca sono un quinto e un sesto grado. Ogni grado ha un unico insegnante che propone le seguenti discipline: lingua inglese, matematica, scienze, scienze agricole, attitudine verbale, linguaggio artistico, economia domestica, abilità quantitativa e composizione linguistica. Nel quinto grado sono presenti 36 bambini (16 femmine e 20 maschi), nel sesto grado 32 bambini (14 femmine e 18 maschi).

La scuola primaria *Municipal Assembly* si trova a Elmina, in Ghana. Le lezioni cominciano alle 7.30 e terminano alle 14.30. Non c'è un servizio mensa. Le classi coinvolte nella ricerca sono un quinto e un sesto grado. Gli insegnanti sono suddivisi tra coloro che insegnano nelle prime classi (primo, secondo e terzo grado) e coloro che insegnano nei gradi più alti (quarto, quinto e sesto grado). In ciascun gruppo di classi sei insegnanti si occupano delle seguenti discipline: lingua inglese, matematica, scienze, arti creative, computer, storia, il nostro mondo e il nostro popolo, educazione religiosa e morale, lingua ghanese. Nella classe quinta sono presenti 53 bambini (22 femmine e 31 maschi), nella classe sesta 40 bambini (20 femmine e 20 maschi).

Conclusioni

Il maggior punto di forza della ricerca presentata è la profondità con cui il ricercatore è riuscito a entrare nei contesti scolastici, un lavoro su campo che Wolcott (1995, p. 66) afferma essere «una forma di indagine in cui si è personalmente immersi nelle attività in corso di un individuo o di un gruppo». D'altro canto, si desidera considerare che l'aspetto limitante dell'essere

un partecipante possa toccare una delle maggiori critiche alla ricerca etnografica in educazione, in cui la si accusa di soggettività, poiché i suoi risultati sono visti come «interpretazioni particolari di una specifica azione sociale dei ricercatori interessati» (Pole, Morrison, 2003, p. 15). Inoltre, i singoli studi di caso considerati, per quanto sia stato possibile indagarli con profondità, risultano essere un numero esiguo e casi di contesti scolastici unici e specifici, non paragonabili ad altre scuole del mondo o del paese di cui sono parte.

Se l'obiettivo principale della ricerca presentata è quello di ridisegnare le prospettive della scuola, affinché la scuola di un domani possa davvero essere di qualità, è possibile concludere parafrasando le parole di Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799), e affermando che nessuno di noi può dire se la scuola sarà migliore quando sarà cambiata, ma certamente si può dire che per diventare migliore deve cambiare. Si desidera dunque, con i risultati a cui si giungerà con questa ricerca, portare un contributo alla costruzione delle linee guida che permettono di proseguire nel lungo e tortuoso processo di cambiamento educativo.

Bibliografia

- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Bocca G., Castoldi M., Decimo D. (n.d.), *Lessico per la qualità*, Centro Studi Scuola cattolica, testo disponibile al sito: www.scuolacattolica.it/wp-content/uploads/sites/45/Lessico_Qualita-Dic_04.pdf (consultato il 20 settembre 2022).
- Burner T. (2018), "Why is educational change so difficult and how can we make it more effective?", *Forskning og Forandring*, 1, 1: 22-134.
- Castoldi M. (2005), *La qualità a scuola: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma.
- Cavalli L., Farnia L. (2018), *Per un'Italia sostenibile: l'SDSN Italia SDGs City Index 2018*, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milano.
- Mincu M. (2020), *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e pratiche educative*, Mondadori, Milano.
- ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, testo disponibile al sito: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (consultato il 9 gennaio 2023).
- Pole C., Morrison M. (2003), *Ethnography for Education*. Glasgow, Bell & Bain.
- Smith J., Flowers P., Larkin M. (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Unesco (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*, testo disponibile al sito: <https://gem-report-2020.unesco.org> (consultato il 20 settembre).
- Unicef (2021), *Protecting child rights in a time of crises. Unicef Annual Report 2021*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/media/121251/file/Unicef%20Annual%20Report%202021.pdf (consultato il 20 settembre 2022).
- Wolcott H. (1995), *The Art of Fieldwork*, Alta Mira Press, Lanham.

4. La scuola fuori di sé. Alcuni spunti di riflessione pragmatica per una progettazione territoriale interdipendente e trasformativa

di *Sabrina Tosi Cambini*

Introduzione

Questo contributo muove da un'esperienza progettuale pluriennale svolta in due quartieri di Firenze, ConcertAzioni. Scuola e società in quartieri sensibili, per proporre una breve riflessione su alcuni elementi attraverso i quali guardare alle relazioni scuola-territorio e al loro possibile svilupparsi in azioni progettuali. L'approccio disciplinare di fondo è quello antropologico, in rapporto dialogico con le altre discipline, a partire dalla pedagogia. Ma perché l'antropologia? Una delle possibili risposte ce la fornisce Foucault: essa, infatti, occupa

nel nostro sapere un posto privilegiato. [...] perché esse [l'autore si riferisce anche alla psicoanalisi] costituiscono senz'altro, ai confini di tutte le conoscenze sull'uomo, un tesoro inesauribile d'esperienze e di concetti, e soprattutto un perpetuo principio d'inquietudine, di problematizzazione, di critica e di contestazione di ciò che altrove poteva sembrare acquisito (Foucault, 1967, p. 400).

Allora, seppur nella brevità di questa sede, cercherò di creare un discorso critico attraverso la proposta di alcuni concetti chiave per una progettualità interdipendente, non traiettorista e trasformativa. Il taglio, dunque, è molto pragmatico ed è un tentativo di sedere al tavolo che stiamo condividendo attraverso questo libro, con una postura obliqua, forse un po' "storta", sulla scuola, portandola fin da subito fuori di sé.

1. La costruzione di progettualità territoriali sperimentali

1.1. Dove collocarci?

L'immagine prima è quella di porzioni di città, quartieri, che qui intendo come laboratori socio-culturali che producono conoscenza su stessi e il mondo attraverso la condivisione e l'apertura di prospettive, esperienze di apprendimento, crescita, formazione.

Partire dall'idea di "porzioni di città" significa anzitutto vedere gli specifici territori, di cui le scuole fanno parte, in relazione costante con la città che essi stessi contribuiscono a far esistere e mutare, sia dal punto di vista macrostrutturale – a cominciare dalla loro genesi storico-politica – sia micro – riguardante la vita quotidiana degli abitanti.

Estremamente utile risulta il concetto di "località" che Appadurai distingue dal concetto di "vicinato", considerandola una «proprietà fenomenologica della vita sociale» (2001, p. 234): «La conoscenza locale riguarda sostanzialmente la produzione di soggetti locali affidabili e allo stesso tempo di vicinati affidabili all'interno dei quali quei soggetti possono essere riconosciuti e organizzati» (*ibidem*, p. 236) e «la località sorge [...] sempre dalle pratiche dei soggetti locali in specifici vicinati, e la possibilità che diventi una struttura di sentimento è quindi sempre variabile e indeterminata» (*ibidem*, p. 257).

1.2. Qual è l'obiettivo?

Potremmo rispondere: immaginare nella località un sistema educativo aperto, creativo e interdipendente. Ciò presuppone l'abbandono di un approccio «traiettorista» (Appadurai, 2014):

Il traiettorismo è una disposizione epistemologica e ontologica [...] che costantemente interpreta le vicende umane come un viaggio collettivo da un qui a un là o, più precisamente, da un ora a un allora, naturale quanto un fiume e ogni comprensivo come il cielo. Il traiettorismo consiste nell'idea che la freccia del tempo abbia un *telos* e che in questo *telos* vadano rintracciati tutti i significativi modelli di cambiamento, di processo e di storia. Le scienze sociali moderne ereditano quel *telos* e lo trasformano in metodo per studiare l'umanità (*ibidem*, p. 306).

Così, quindi, progettare spesso si traduce nel prevedere come le cose debbono andare: ma se si ritiene di possedere già le risposte (ossia di sapere quale sia la strada e dove essa ci debba condurre), il percorso perde pro-

prio quella caratteristica di condivisione e di co-costruzione che permette alla novità di emergere e di attuare una reale trasformazione.

Camminare, dunque, lasciandosi continuamente interrogare dagli altri e dalle situazioni sociali, in un percorso di riconoscimento e attenzioni reciproche; prendere in considerazione i disagi economici, a volte molto forti, ma scacciando ogni rischio di riduzionismo; considerare le difficoltà di “passaggi” legati ai vissuti migratori, senza generalizzare; far sentire le persone accolte, senza neanche sapere chi siano; saper ricondurre col tempo percezioni di differenze ad adeguate interpretazioni; lavorare insieme per creare un contesto in cui ciascuno possa essere messo nella condizione di sentirsi libero di esprimersi in contenuti, forme, linguaggi, e proponendo variazioni, spostamenti di prospettive, così come comunicando proprie necessità e desideri. Ed è questo il contesto creativo e formativo, generatore di novità per se stessi e gli altri, in una classe, come in un centro giovani, in un giardino pubblico come negli interstizi urbani, che sostanzia la trasformatività. Acquisire un respiro ampio tracciando via via un percorso *con e nella* scuola in cui far confluire saperi multipli che connettono la località viva rappresentata dai *quartieri* (livello meso) alle *politics e policies* (livello macro), alle culture educative familiari (il livello micro). Nella località, l'antropologia – in una postura interdisciplinare – intreccia i fili degli orizzonti culturali differenti, delle culture dei servizi e quelle scolastiche esistenti, assieme alle risonanze macrostrutturali, contribuendo con la propria immaginazione operativa alla sua produzione.

1.3. *Portare la scuola fuori dalla scuola*

Se con la locuzione “scuola aperta” si intende la possibilità di rendere la scuola largamente porosa al territorio e viceversa, l'operazione che si può tentare di fare, allora, è anche quella di portare la scuola fuori dalla scuola, concependo un approccio etnografico all'educazione intersezionale e transdisciplinare, che sappia compendiare tutta quella fitta rete di soggetti ed esperienze professionali e umane che interagiscono giorno dopo giorno, e danno vita alle possibilità educative di uno specifico ambiente locale.

Un faticoso e ricchissimo lavoro relazionale in cui si sollecitano continuamente le persone (insegnanti, operatori sociali, educatori che, a loro volta, dovrebbero farlo con gli/le adolescenti stessi/e) a non continuare a fare le stesse cose (che possono anche essere o essere state molto buone, beninteso) nel rischio di produrre *routine* e *habitus*, a osservare se stessi in opera, ad accettare la sfida di elaborare nuove domande e letture, nuovi strumenti. Attivare, dunque, una circolarità e reciprocità di saperi e prati-

che, accettando quanto – per motivi i più diversi – ognuno riesce a dare in questo percorso. Il processo di progettazione territoriale è chiamato a scavare nelle tensioni e nelle contraddizioni che si delineano nelle pratiche e nelle visioni dei differenti soggetti coinvolti e che devono essere ricondotte, via via nelle pratiche condivise, a campi comuni dove giocare la cooperazione e la sempre più crescente capacità di pensarsi in una relazione di interdipendenza.

1.4. *Dal funzionalismo all'interdipendenza*

In tal senso, risulta fondamentale spostare la prospettiva degli interlocutori da un approccio funzionalista sostanziato dal “chi-fa-cosa” a uno che compendia una *visione*, in cui tutti i soggetti *si pensano* – e dunque *agiscono* – in una relazione di interdipendenza, mossi da obiettivi e culture differenti. Una visione olistica e dinamica dell'esistente (così come ci sembra stiano ora le cose) e del desiderabile (come vorremmo che fossero), in cui i nodi della rete (adolescenti, genitori, insegnanti e scuole, educatori e enti del Terzo settore coinvolti) non sono concepiti come “unità discrete” ma che si costituiscono nelle relazioni come esseri/corpi nel mondo. Ed è proprio per questo che hanno l'opportunità di migliorarsi, educarsi, comprendersi. Da quest'ottica, il primo invito che implicitamente si comunica – non senza difficoltà negli interlocutori, soprattutto tra i “professionisti dell'educare” – è rappresentato da quello di allentare la presa sulle “sicurezze” in modo da aprire a percorsi inediti, per imparare a pensare – prim'ancora che a fare – in modi che non è possibile immaginare aprioristicamente.

L'approccio interdipendente ci apre anche all'intersezionalità, che ci può consentire in fase progettuale di pensare le interconnessioni fra fenomeni, appartenenze, “livelli di differenza”, dinamiche di etnicizzazione, classe, cultura, lingua e linguaggio, genere e, ovviamente, età, che si incrociano nell'essere un adolescente oggi che vive nei contesti di nostro riferimento, ma anche di renderle agibili sia connettendo azioni e persone del progetto afferenti a *setting* e a livelli diversi di operatività e responsabilità, sia lavorando profondamente sulla “cornice” meso nella quale le attività ove sono direttamente coinvolti le/gli adolescenti prendono forma. Si permette così il dipanarsi di un lavoro culturale e interculturale atto a decostruire luoghi comuni per un cambiamento che si incorpora nel tessuto sociale dei quartieri, compresa la scuola.

Sollecitazioni conclusive

La tessitura incessante del mondo non è il viaggio (del ritorno a casa), ma le stesse relazioni e interazioni che lo fanno, lo disfano, lo cambiano in continuazione, ivi compresa – dunque, in quella tessitura – la nostra costruzione della vita quotidiana, la nostra incessante ricerca umana di abitare il mondo, di sentirsi a casa. Pensare tutto in termini di relazioni ci permette di concepire la progettazione scuola-territorio come un bacino di possibilità e di apprendimento reciproco, da esplorare in modo esperienziale per dare vita non tanto ad azioni quanto a *processi* che collettivamente sappiano costruire località edificanti, *case* polivocali, eterogenee e interconnesse. Così una progettualità dovrà e saprà andare oltre alla temporalità prevista, generando nuove connessioni, diramazioni e direzioni.

Bibliografia

- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma (ed. or. 1996).
- Appadurai A. (2014), *Il futuro come fatto culturale*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2013).
- Bressan M., Tosi Cambini S. (a cura di) (2011), *Zone di transizione. Etnografia urbana nei quartieri e nello spazio pubblico*, il Mulino, Bologna.
- Foucault M. (1967), *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano (ed. or. 1966).
- Milani M., Tosi Cambini S. (a cura di) (2022), *ConcertAzioni. Per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi*, Editpress, Firenze.
- Rovelli C. (2020), *Helgoland*, Adelphi, Milano.

5. L'importanza del CLIL all'interno del Sistema Scuola

di *Francesca Laura Provenzano*

Il presente contributo nasce dall'esigenza di dare voce all'esperienza CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) all'interno del sistema scolastico italiano come testimonianza tangibile delle potenzialità di questo strumento didattico innovativo e dal forte respiro internazionale.

Mi occupo di CLIL¹ da 5 anni avendo sempre insegnato contestualmente storia dell'arte in lingua inglese e lingua inglese. Ho avuto modo di rendermi conto dell'efficacia di questo strumento didattico sia in una scuola primaria con curriculum Cambridge sia in due scuole secondarie di secondo grado, un Istituto Tecnico per il Turismo e un Liceo Linguistico.

1. Come nasce una lezione CLIL: idee e obiettivi

Integrare l'insegnamento di una disciplina linguistica al contenuto della materia trattata, in questo caso storia dell'arte, è il primo obiettivo del programma di apprendimento CLIL.

È fondamentale, altresì, creare un ambiente di apprendimento coinvolgente e stimolante, in cui gli alunni possano sentirsi a loro agio e liberi di esprimersi. "Sbagliando si impara", ecco che l'errore viene visto come un'opportunità di crescita e non come un fattore negativo e limitante. Questo tipo di atteggiamento contribuisce, infatti, a creare autostima e sicurezza nello studente. Gli alunni evidenziano un netto miglioramento nella produzione linguistica orale poiché imparano in maniera indiretta e senza la pressione di una lezione di lingua.

1. Il termine CLIL è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning* e indica l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera. Per un approfondimento della normativa consultare il sito del Ministero dell'Istruzione www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil (consultato in data 26/06/2023).

Durante la mia esperienza di insegnamento di inglese e storia dell'arte in lingua inglese presso una scuola primaria che seguiva l'ordinamento del curriculum scolastico Cambridge e che, quindi, prevedeva un potenziamento linguistico in lingua inglese, alcune classi sono state da me accompagnate alla Fondazione Prada di Milano (Fig. 1). Ho ritenuto opportuno impostare una lezione di tipo esperienziale ricreando la stanza visitata dell'opera *Synchro System* dell'artista Carsten Höller. Ho cercato di creare un ambiente che rievocasse l'atmosfera dell'installazione formulando domande guida, quali: "Close your eyes. Now try to remember. How did you feel when you walked through the dark labyrinth path?" (Fig. 2). In questo caso la domanda utilizza il metodo dell'apprendimento emozionale di Goleman (2011) e si inserisce in un contesto di apprendimento della grammatica di lingua inglese. È chiaramente importante adattare il livello linguistico a quello degli studenti utilizzando anche, per esempio, il Present Simple anziché, come in questo caso, il Past Simple.

Altri esempi di domanda e risposta sono stati:

- "I felt: HAPPY, SAD, LOST, SCARED".
- "How did you feel when you reached the mushrooms' room? EXCITED, ASTONISHED, FUN, DREAMY".
- "What did you see in the room? I saw/There were... some upside down mushrooms hanging from the ceiling".
- "Which fairy tale or novel this installation reminds you of?".

Questa installazione è, infatti, collegabile all'immaginario di *Alice in Wonderland* novel per ricreare roleplays o drama activities.



Fig. 1 - I bambini della scuola primaria intenti a visionare in classe il video dell'installazione di Carsten Höller

Fig. 2 - Scheda realizzata da me sulla quale i bambini, dopo aver risposto alle domande, hanno avuto la possibilità di rappresentare l'esperienza vissuta alla Fondazione Prada tramite un disegno

Applicare l'approccio CLIL nel contesto di una scuola secondaria significa far convivere, in maniera ancora più evidente rispetto alla scuola primaria, **competenze** e **conoscenze** al fine di avvicinare la scuola a un ambiente quanto più possibile pratico e professionale. È fondamentale, in questo senso curare anche l'aspetto linguistico settoriale a seconda del taglio professionale che si vuole intraprendere. Avendo lavorato anche in un Istituto Turistico e al Liceo Linguistico ho avuto modo di vedere come gli studenti di tali indirizzi abbiano apprezzato il lavoro svolto attraverso la metodologia CLIL poiché improntato, per esempio, su attività laboratoriali inerenti il settore turistico o quello dei beni culturali come l'ideazione di itinerari turistici e culturali o la trattazione del linguaggio settoriale professionalizzante della guida turistica. L'interdisciplinarietà del progetto CLIL è stata funzionale anche alla materia di Educazione Civica facente parte del curriculum scolastico.

1.1. *Perché arte in inglese? Art in English, the perfect combination of fun and learning*

Insegnare la lingua inglese attraverso le immagini consente una memorizzazione efficace dei vocaboli, imparando a **pensare per immagini**. La storia dell'arte si è dimostrata particolarmente adatta a una lezione Clil poiché permette di effettuare un lavoro su fronti diversi. Effettuare parallelismi e paragoni tra opere diverse consente, altresì, di lavorare sulla sintassi e sulla grammatica, trovando analogie e differenze tra le immagini proposte. Questo approccio consente anche di migliorare la capacità di effettuare collegamenti con autori differenti e con altre materie.

Fondamentale per l'insegnante è strutturare una serie di domande guida utili a indirizzare lo studente al fine di favorire l'apprendimento. A titolo di esempio si riportano gli obiettivi formativi e la relativa griglia di quesiti che è stata proposta alle studentesse e agli studenti per commentare il dipinto *La Vergine adora il bambino che dorme* di Botticelli:

- **la memorizzazione attraverso i simboli:** “What can you see in the picture?”. La descrizione delle immagini e dei colori è utile per una riflessione iconografica e simbolica sull'uso del colore. Ex. “The Virgin Mary is wearing a blue mantel”. L'associazione del colore blu al concetto di purezza permette una memorizzazione più veloce del termine in lingua inglese e del contenuto inerente la storia dell'arte;
- **la memorizzazione attraverso le emozioni:** “How do you feel when you look at this picture?”. Domande semplici e dirette consentono allo studente di immedesimarsi nell'opera d'arte analizzata attraverso quello

che Goleman (2011) identificherebbe come un processo di apprendimento basato sul potenziamento dell'Intelligenza Emotiva.

1.2. CLIL means also method and structure. Come si crea una lezione CLIL?

Un'attività che ritengo sia particolarmente utile è un esercizio di **warm up** da effettuare all'inizio della lezione attraverso la metodologia del Brainstorming². L'esercizio consiste nello scrivere tutte le parole che vengono in mente quando si pensi alla parola "Art". Quest'attività permette sia di sviluppare le competenze linguistiche ampliando il lessico sia di effettuare un esercizio di memorizzazione dei concetti attraverso le **parole chiave** e le **mappe mentali** (Fig. 3).

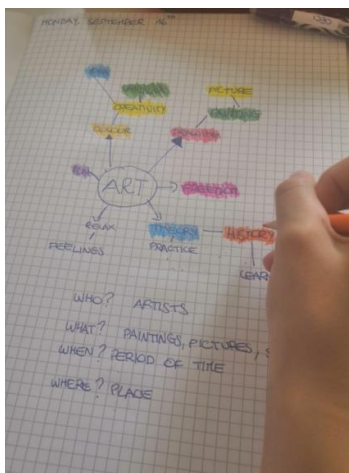


Fig. 3 - Esempio di Tecnica di Brainstorming utilizzata per effettuare un lavoro di introduzione su che cos'è l'arte e sul suo scopo all'interno della società

Altre tecniche da me utilizzate sono quelle di **eliciting** e **scaffolding** (previa visione di video introduttivi o di utilizzo di **flashcards** e **immagini**) dove sono i ragazzi a dover "indovinare" il topic della lezione e arriveranno per gradi alla costruzione di essa. Essere chiari sugli obiettivi che saranno raggiunti favorisce una maggiore concentrazione durante la lezione: (Eg: "By the end of this lesson you will have learnt...").

2. Brainstorming: <https://www.ionos.com/startupguide/productivity/brainstorming/> (consultato in data 26/03/2023).

Si tratta quindi di evitare un'intera lezione frontale, favorendo invece attività di *webquests* e *flipped classroom* dove sono gli studenti a essere i soggetti attivi della lezione all'interno di un ambiente di apprendimento di *open class lesson* guidata comunque dalle domande dell'insegnante che funge, quindi, da regista ma non da attore protagonista.

Le attività pratiche come quelle dei *roleplays* basate sulla metodologia del *learning by doing* favoriscono un apprendimento basato sul "saper fare" coinvolgendo lo studente in prima persona.

Fondamentale anche il ruolo dei *feedback* all'interno della lezione come momento di confronto tra le conoscenze pregresse e quelle acquisite. Un altro elemento utile è la condivisione con gli studenti della griglia di valutazione, spiegando loro anche cosa poter fare per poter migliorare e a quali voci corrispondono le loro valutazioni.

Un altro tipo di attività pratica consiste nello stimolare le capacità osservative e il lavoro di gruppo, come è stato fatto nella lezione dedicata alla Primavera di Botticelli. Ai ragazzi è stato chiesto, innanzitutto, di costruire una sorta di carta di identità dei personaggi del dipinto, memorizzando al contempo i termini simbolici e allegorici a loro correlati (Activity A, Fig. 4).

CHARACTERS' ID – IDENTITY CARD

WHO'S WHO?
Crea una carta di identità per ciascun personaggio

VENUS:

- GODDESS WHO PROTECTS MARRIAGE AND LOVE.
- SHE IS PREGNANT.
- SHE IS WEARING A LONG WHITE DRESS WITH A RED CLOTH ON.

Fig. 4 - Activity A

Dal momento che il quadro di Botticelli è caratterizzato da un forte impianto narrativo e simbolico, gli studenti sono stati invitati a creare anche una storia sulla base di quanto osservato, coniugando così l'aspetto linguistico e pedagogico (Activity B, Fig. 5).

ROLE PLAY

WHO'S YOUR FAVOURITE CHARACTER? WHO ARE YOU?

Pretend you are one of the Primavera's characters.

Use Activity A identity cards and introduce yourself to your classmates!

Fig. 5 - Activity B

Conclusioni

Riepilogando quanto detto finora in questo percorso di riflessione, si può sottolineare come l'insegnamento di una disciplina non linguistica attraverso la metodologia CLIL sia particolarmente funzionale ed efficace per una serie di motivazioni diverse. La storia dell'arte risulta particolarmente funzionale in quanto le immagini favoriscono un apprendimento basato sull'approccio emozionale ma anche grafico e sintetico, utile alla memorizzazione di termini linguistici. Le diverse attività pensate per una lezione CLIL prevedono un approccio *student centred* dove l'alunno può partecipare alla lezione in maniera più attiva favorendo un processo di apprendimento qualitativo già durante la lezione. Questa modalità di *cooperative learning* è, altresì, funzionale a un modello di scuola più inclusiva che prevede delle tecniche di insegnamento che sono idonee anche ad alunni DSA. Per concludere, la metodologia CLIL si inserisce bene anche in un percorso che vede sempre più la scuola come luogo in cui le conoscenze confluiscono con le competenze e dove le tecnologie, utilizzate in maniera consapevole, possono essere utili a un apprendimento più vicino e in linea al mondo degli alunni.

Bibliografia

- Goleman D. (2011), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Gardner H. (2010), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Piaget J. (1991), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti e Barbera, Firenze.
- Scrivener J. (2011), *Learning Teaching: The essential guide to English Language Teaching*, Macmillan Education, Oxford.

Ambienti di apprendimento e di vita democratici e partecipazione degli studenti

di *Barbara Balconi, Giulia Pastori*

Il nesso fra il modello di scuola che si realizza ogni giorno nelle aule e nelle relazioni quotidiane fra studenti, fra studenti e insegnanti, fra scuola e territorio, e la vita democratica di un paese e dei suoi cittadini è quanto mai centrale e intreccia più fili: quello politico che vede la scuola impegnata nella formazione e nell'inclusione e promozione sociale di tutti i suoi cittadini fin dalla prima infanzia; quello esistenziale e antropologico di riconoscimento della strutturale intersoggettività del soggetto, del suo bisogno di comunità, di costruzione collettiva del senso e di cura del bene comune; e quello psico-pedagogico che delinea le innumerevoli implicazioni educative e pratiche di questo nesso multidimensionale.

Nel parlare di *Ambienti di apprendimento e di vita democratici e partecipazione degli studenti*, facciamo dunque riferimento a un concetto umanistico, politico ed esistenziale di *cittadinanza attiva*, non tanto come conoscenza teorica e nozionistica, segmentata all'interno di una pluralità di lenti disciplinari (pur sempre utili), ma come esperienza globale del soggetto nella comunità scolastica e come insieme di pratiche di vita democratica all'interno della scuola, volte a riconoscere ciascun alunno e insegnante come soggetto capace di dare un senso autentico e unico all'esperienza; a promuovere la capacità di scegliere, di esercitare il pensiero critico, di interagire in modo costruttivo, in sintesi di agire democraticamente e in modo socialmente responsabile (Eurydice, 2018; Unesco, 2018, Consigli d'Europa, 2016).

La scuola è luogo privilegiato in cui bambini e ragazzi, come cittadini al presente e non solo al futuro, entrano nel mondo sociale allargato, imparano a pensare, a prendere decisioni e iniziative, ad agire, argomentare, partecipare e ad assumere responsabilità rispetto a se stessi e alla comunità scolastica e territoriale. Competenze sempre state fondamentali, ma ancor più nella società complessa di oggi. Tuttavia, parlare in termini di compe-

tenza può risultare quasi riduttivo – ancorché un traguardo ancora spesso lontano da una scuola affezionata alla trasmissione di contenuti – se si considerano i contributi raccolti, in cui si possono rintracciare alcuni temi e linee di fondo comuni, nel riferimento a una pedagogia di matrice deweyana, attiva, freiriana nel pensare gli studenti fin dalla primaria “ricercatori critici, in dialogo con l’educatore, che è pure lui un ricercatore critico” (2004, p. 70).

Forme di ricerca partecipativa, di apprendimento democratico e di vita dentro e fuori la scuola sono presentate come prospettive e strumenti operativi per promuovere intersoggettività e dialogo autentico: il far parlare con voce propria studenti e insegnanti nel processo educativo e di apprendimento, appropriandosene e configurandolo in risposta ai bisogni (propri e collettivi) e nella valorizzazione delle risorse di tutti i soggetti coinvolti, risulta alimentare processi esistenziali, relazionali, affettivi, cognitivi e politico-sociali di valore democratico (Pastori, 2023). Emerge dalle molteplici esperienze e ricerche raccontate come nell’ascolto del singolo e dei gruppi, nel rispetto dei punti di vista, nello sviluppo del pensiero e della corresponsabilità dei processi si realizza la democrazia quale “forma di vita” (Dewey, 1916/2004) da coltivare e rigenerare sempre, oggi in modo particolarmente urgente. E la scuola può e deve essere comunità democratica di ricerca, di apprendimento e di benessere individuale e collettivo.

All’interno di questa sezione sono stati raccolti diversi contributi, nella forma di ricerche ed esperienze, accomunati dall’obiettivo di innovare la scuola verso questi traguardi di cultura democratica ed emancipatoria.

Per guidare il lettore, abbiamo pensato di raccogliere idealmente i quattordici contributi in quattro aree: una prima area raduna contributi riguardanti la scuola primaria; una seconda quelli provenienti dal segmento di istruzione secondaria (scuola secondaria di I e di II grado e Università); una terza i contributi che raccontano di una collaborazione significativa tra scuola e territorio; una quarta in cui discutono il tema della formazione degli insegnanti.

Le risonanze e le affinità fra i contributi si rendono evidenti nei riferimenti teorici spesso condivisi, pur nelle diverse declinazioni, alcuni raccontano esperienze sul campo, insegnanti che si mettono in gioco con i loro studenti; altri raccontano lavori di ricerca, condotti da insegnanti o da ricercatori accademici, tutti impegnati nella formazione degli insegnanti e nel sostenere la scuola nella progettazione e realizzazione di percorsi di educazione alla cittadinanza.

I contributi raccolti nella **prima area** ben testimoniano come sia possibile all’interno di percorsi trasversali, far sperimentare ai bambini cosa significa conoscere il territorio per tutelarlo, ma anche provare a proble-

matizzare con gli alunni questioni socialmente vive, spesso ritenute troppo complesse per essere discusse con loro; fino ad arrivare a progettare una città ideale e discutere il progetto con le autorità competenti per valutarne la realizzazione effettiva.

Elisa Angella e Celeste Mariotti, in *Take Action: percorso di agency nel primo ciclo della scuola primaria*, raccontano un percorso articolato in più tappe, realizzato in una scuola primaria internazionale di Milano, che hanno sempre visto al centro le domande dei bambini, per prendere iniziative e contribuire a temi locali e globali, indagati sul territorio in un ponte quotidianamente costruito tra ciò che si indaga a scuola e la realtà della vita quotidiana fuori dalle mura scolastiche.

Ne *Il cerchio del lunedì: dalle nostre esperienze a questioni socialmente vive*, Paola Capitanio e Marzio La Pasta, insegnanti di due differenti scuole primarie in collaborazione, raccontano come il “cerchio del lunedì” sia divenuto nel tempo non solo lo spazio in cui esercitare il diritto di parola e di racconto di sé e ascolto delle storie dei compagni, ma uno spazio di confronto profondo su temi impegnativi, complessi e anche dolorosi come quello migratorio, riletto anche nei suoi risvolti più drammatici, mediante la lettura di un libro. Il cerchio del lunedì si è allora aperto a uno scambio fra classi, nella scrittura di e-mail e videochiamate, fra bambini “non indifferenti” e desiderosi di aiutarsi a comprendere.

Mediante un approccio laboratoriale di *Philosophy for children*, Odilla Agrati ne *La città ideale* racconta un percorso di educazione civica coordinato nella scuola primaria, nel quale più classi quinte hanno condotto dapprima una riflessione su di sé, sulle relazioni con gli altri, sulla giustizia, sulle forme di governo e le virtù civili, per poi giungere a progettare *la città ideale*, ragionando sulle criticità del proprio paese dal punto di vista dello sviluppo sostenibile, divisi in piccoli gruppi. Il percorso ha visto coinvolti anche i Sindaci, gli Assessori, il Dirigente Scolastico e i genitori. I bambini sono approdati a presentare al Consiglio Comunale Aperto dei ragazzi il lavoro svolto, portando delle interpellanze agli Amministratori.

I tre contributi della **seconda area** che riportano esperienze e ricerche legate al segmento di scuola superiore di I e II grado, a cui se ne aggiunge uno con studenti universitari, sottolineano l'importanza di due elementi: il coinvolgimento e l'attivo protagonismo di ragazzi all'interno di quei percorsi didattici che ne richiedono e valorizzano la partecipazione; il valore del monitoraggio della consapevolezza del ruolo partecipativo che alunni e ragazzi rivestono nel sistema di istruzione

In *Co-progettare percorsi di educazione civica per costruire un ambiente democratico nella scuola secondaria di I grado*, Sabina Langer, le-

gata anche al movimento di *Scuola Sconfinata*, racconta la sfida di portare a co-progettare il percorso di educazione civica non solo insegnanti di discipline differenti, poco avvezzi specialmente nel segmento superiore alla collegialità, ma anche gli studenti, nella tensione a una *radical collegiality*.

Annabella Coiro e Isabella Gallotta, nell'ambito del loro impegno nella neonata rete ED.UMA.NA (Educazione Umanista alla Nonviolenza Attiva), in *Educarsi ed educare a una comunità partecipata e nonviolenta* descrivono la realizzazione, in classi di secondaria di I grado, del modello formativo di questa rete, messo a punto anche attraverso sperimentazioni monitorate, incentrato sulla comunità-classe, quale luogo di promozione di cura, dialogo e cooperazione umana quotidiana, dove bambine e bambini sperimentano una micro-società inclusiva, democratica e nonviolenta.

Il Problem Based Learning nella scuola secondaria di II grado è il centro dell'impegno formativo di Giulia Vincenti che illustra il progetto di ricerca-formazione messo a punto per una scuola secondaria di Roma con un gruppo di insegnanti e relativi studenti che accompagnerà nell'acquisizione di una didattica basata sui problemi, con un disegno di valutazione di impatto mixed-method.

Una ricerca in via di realizzazione viene presentata anche da Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar in *La metodologia Student Voice come strumento di innovazione da parte degli studenti*. Gli autori, avvalendosi di una metodologia improntata alla Student Voice, illustrano la costruzione di un questionario dedicato a studenti appartenenti a 13 istituzioni universitarie aderenti all'Alleanza UNITA Universitas Montium, nata con il fine principale di coinvolgere attivamente nelle università tutti gli attori, inclusi gli studenti, per sviluppare valori e linee di azione comuni. Il questionario ha lo scopo di indagare la consapevolezza degli studenti riguardo al coinvolgimento attivo che essi possono e sono chiamati a mettere in atto all'interno della comunità educativa di un'alleanza europea universitaria.

I cinque contributi, della **terza area**, hanno come denominatore comune la relazione tra scuola e territorio nella progettazione di percorsi significativi di educazione alla cittadinanza. Una dimensione di scuola aperta ai territori, culturali, sociali e naturali, permette di assumere un ruolo attivo e responsabile nei contesti d'esperienza, sviluppare un pensiero critico per la comprensione dei rapporti tra natura e cultura, formare la propria identità personale nella consapevolezza di essere parte di un sistema e di una storia collettiva.

Ne *Il Consiglio dei Ragazzi, un dispositivo pedagogico per la partecipazione di bambini e adulti* Ulderico E. Maggi, che nel descrivere sinteticamente fini e caratteristiche dei Consigli dei ragazzi nel modello di AB-Consigli a Milano, ne argomenta il valore formativo "ancora troppo poco

utilizzato nel panorama italiano” nonostante l’evidente urgenza educativa di dare spazi di parola e di partecipazione ai minori. In particolare presenta questo dispositivo come *laboratorio permanente e istituzionalizzato di progettazione partecipata*: i consiglieri ragazzi lavorano effettivamente in collaborazione con i soggetti adulti, contribuiscono alla progettazione e alla realizzazione di alcuni cambiamenti, attraverso modalità e tempi suggeriti dall’età dei bambini coinvolti, processo formativo per i ragazzi, ma indubbiamente anche per gli adulti.

Patrizia Lotti e Lorenza Orlandini raccontano il progetto “Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore” del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) in *Costruire comunità professionali per il protagonismo degli studenti e delle studentesse: il contributo del Service Learning*, una delle cornici metodologiche oggi più incisive per realizzare una scuola aperta al territorio e connessa alla comunità, sfruttando l’approccio pedagogico dell’apprendimento-servizio solidale per la costruzione di relazioni significative tra scuola e territorio, a partire dall’individuazione di un bisogno vero e sentito della comunità in cui è inserita la scuola.

Infine tre esperienze raccontano dell’uso di linguaggi e media diversi per accompagnare studenti di diversa età ad assumere responsabilità su temi e sfide di cittadinanza:

- in *Narrare esperienze di cittadinanza attiva*, Evelina De Nardis illustra come alcuni studenti di scuola superiore si siano messi in ricerca sui Diritti Umani, svolgendo una rassegna e analisi critica di fonti e realizzando sei podcast pubblicati e diffusi su invito della radio Share Radio, una Web Radio Metropolitana di Milano;
- Eugenia Garritani in *Rete Equilibri per la lettura libera* ci fa entrare nell’esperienza della Rete di istituti scolastici della provincia di Crotone, sorta nel 2009 per promuovere la lettura libera e il protagonismo degli studenti che nello scorso anno scolastico hanno dato vita alla Staffetta della democrazia, nata dalla presentazione del manoscritto “L’alfabeto della democrazia” e realizzata con la presentazione del libro *La fattoria degli animali* di G. Orwell quale narrazione simbolico-allegorica della vita sociale e politica;
- infine Valerio Ciarocchi e Franco Pistono, in *Climate song: musica, dalla scuola alla piazza*, esemplificano come la musica possa aiutare ad affrontare i temi della sostenibilità in aula, ispirando l’azione e l’espressione dei ragazzi in un ambiente pubblico esterno, con un progetto realizzato in occasione del concorso indetto nel 2019 dal Miur dal titolo “Un video per la Climate song”, rivolto alle scuole secondarie di tutta Italia.

La sezione si conclude nella **quarta area** con due contributi che problematizzano la questione della formazione dei docenti: il curricolo formativo rivolto ai futuri insegnanti e ai docenti in servizio costituisce, infatti, un fattore chiave per il miglioramento del sistema scolastico nella direzione descritta.

Rosaria Capobianco nel suo contributo descrive un percorso formativo per docenti dell'Istituto Comprensivo "Don Diana" di Casal di Principe, nell'area casertana della "Terra dei Fuochi" dal titolo *L'Educazione civica torna a scuola*, che ha portato alla sperimentazione di un curricolo di Educazione Civica nell'a.s. 2020/2021, considerabile come una risposta significativa all'emergenza educativa sempre più allarmante in Campania.

Nell'ultimo contributo Laura Corbella sottolinea l'importanza del ruolo dell'improvvisazione – come attitudine pedagogica e professionale per i docenti – accompagnata da un parallelo sforzo politico volto a cambiare il connotato del dispositivo dell'istituzione scolastica, come binomio fondante per una trasformazione della scuola in ottica partecipativa e democratica.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa (2016), *Competenze per una cultura della democrazia*, Strasburgo.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education* (trad. it.: *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- EURYDICE (2018), *L'educazione alla cittadinanza in Europa a scuola*. I quaderni di Eurydice in Italia, INDIRE, Firenze.
- Freire P. (trad. it. 2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Pastori G. (2023), "Quale ben-esserci a scuola? La 'banalità' del malessere scolastico nello sguardo degli studenti. Una lettura con l'analisi transazionale", in *Quaderni di Psicologia Analisi Transazionale e Scienze Umane*, giugno, in corso di pubblicazione.
- Unesco & Centro per la Cooperazione Internazionale (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*, Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento.

1. Take Action: percorso di agency nel primo ciclo della scuola primaria

di *Elisa Angella, Celeste Mariotti*

Introduzione

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

MIUR, 2012, p. 6

È emblematico notare come, nelle Indicazioni Nazionali, sia stata appositamente scelta la parola “cittadini”, invece di alunni. Questa scelta ci fa interrogare tanto su quale sia l’immagine di cittadino che non solo abbiamo in mente, ma anche verso la quale tendiamo attraverso le pratiche educative, quanto riflettere sulle caratteristiche che deve avere questa nuova immagine di studente, quali conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori devono essere sviluppati affinché gli alunni siano “attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità” (Panizza, 2019, p. 5).

Non è mai troppo presto per informare i bambini di ciò che accade nel mondo, per aiutare a comprendere come, anche nelle piccole cose, si possa fare la differenza, per impostare un percorso sin dalle prime classi orientato alla presa di consapevolezza e assunzione di responsabilità per prendere in mano il proprio futuro e lottare affinché sia migliore, ottemperando come istituzione scolastica o professionisti educativi al proprio mandato.

Quello che stiamo per presentare è un percorso progettato e realizzato con due classi parallele del primo ciclo in una scuola primaria internazionale di Milano, che raccoglie una serie di iniziative mosse dal desiderio dei bambini di sentirsi parte attiva della propria comunità. Il contesto, oltre a promuovere un approccio socio-costruttivista fortemente integrato alla filosofia IB¹, assume un atteggiamento *inquiry-based* (Dewey, 1974) nei confronti delle

1. Per maggiori informazioni consultare il sito: www.ibo.org.

discipline, che non vengono considerate singolarmente, ma integrate in un approccio interdisciplinare organizzato in unità di indagine.

Obiettivi perseguiti sulla base delle Indicazioni Nazionali	
Educazione civica	Sviluppo della consapevolezza di avere un impatto sul proprio contesto - Allegato B, Integrazione del profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM N 254/12) riferito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.
Italiano	In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni. A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. (MIUR p.29)
Storia	Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato e della comunità di appartenenza. Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato. (MIUR p.43)
Geografia	Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta. Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva. (MIUR p.47)
Matematica	Sviluppare un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che fanno intuire come gli strumenti matematici imparati a utilizzare siano utili per operare nella realtà. (MIUR p.50)
Scienze	Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera del sole, di agenti atmosferici, dell'acqua, ecc.) e quelle ad opera dell'uomo (urbanizzazione, coltivazione, industrializzazione, ecc.). Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo. (MIUR p.55)
Educazione all'immagine	Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico - artistici (MIUR p.61) Utilizzare le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (MIUR p. 60)

Fig. 1 - Tabella riassuntiva degli obiettivi

Nella tabella sono sintetizzati i principali obiettivi tratti dalle Indicazioni Nazionali perseguiti dal percorso. Procedendo con la lettura sarà possibile ricondurre le attività ad alcuni di essi in modo specifico, considerando l'educazione civica come *fil rouge* di tutte le esperienze.

1. Adozione di un albero

G.: "Dovremmo usare meno le macchine e muoverci più a piedi o in bici per non inquinare".

L.: "Nel nostro progetto di città abbiamo messo tanti alberi, le aree verdi sono belle e importanti e l'aria è più sana così".

A.: "Potremmo piantare un albero per avere più aria pulita".

In classe prima vi è stata l'esplorazione del proprio territorio per comprenderne composizione e funzioni, identificare beni e servizi, la relazione tra ambiente ed esseri umani e l'impatto che le scelte di questi ultimi hanno su di esso. Passeggiate nel quartiere, role-play e partecipazione delle famiglie che hanno parlato della propria professione hanno accompagnato lezioni e piccole ricerche, conducendo le due classi verso la realizzazione di un modellino di una città in grado di rispondere a bisogni e desideri dei suoi abitanti. Il continuo rimando ai Global Goals dell'Agenda 2030, in modo particolare al numero 11 "Città e comunità sostenibili", ha visto i bambini coinvolti in un processo di condivisione di idee per rendere la città più sostenibile.

Muoversi a piedi o in bicicletta, avere più aree verdi, potenziare la raccolta differenziata sono state solo alcune delle proposte emerse; tra queste, la richiesta di poter piantare alberi per un'aria più pulita ha spinto noi insegnanti a cercare una risposta, un'occasione per poterlo fare davvero. Contattando la BAM di Milano sono stati raccolti con i bambini i fondi necessari per poter adottare un albero, simbolo dell'impegno verso il benessere proprio e del pianeta. L'uscita didattica è avvenuta a piedi, scelta voluta per mantenere l'impegno di inquinare il meno possibile.

Infine, questa gita ha rappresentato uno spunto prezioso per scrivere un articolo di giornale per la scuola, dando il buon esempio e mostrando a tutta la comunità scolastica come sia possibile ispirare buone pratiche e agire da cittadini responsabili.

2. Raccolta fondi Unicef

E.: “Se noi, per un giorno intero, saltiamo tutti i garden, anche quello lungo del pranzo, e lavoriamo, lavoriamo, possiamo aiutare questi bambini ad avere almeno l’acqua più vicina?”.

G.: “Io gli posso dare qualcosa, ho i miei soldini, così prendono delle cose che gli servono”.

La prima indagine svolta in classe seconda ha portato i bambini a scoprire l’importanza dei diritti umani. Esplorando la realtà scolastica, hanno appurato quanto il rispetto dei diritti di ognuno derivi da importanti responsabilità. Gli accordi di classe stilati insieme e gli incarichi scelti riflettendo sulle necessità organizzative e i bisogni del gruppo, permettono di mantenere un clima sereno e la possibilità di apprendere (come cita l’art. 28 della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza).

Dalla lettura della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e l’adolescenza è stato sviluppato un percorso affinché venisse compresa la differenza tra responsabilità in contesti diversi e si è dato loro modo di scoprire alcune disparità nelle *routine* quotidiane di ragazzi in diverse parti del mondo. Nell’osservare e ascoltare i racconti di chi, ogni giorno, percorre chilometri per recuperare secchi d’acqua per sé e la propria famiglia, di chi lavora più di dieci ore e rinuncia allo studio e di chi, ogni notte, non ha un tetto sopra la testa, la reazione è stata immediata: “Cosa possiamo fare?”. I bambini hanno compreso la loro fortuna e riflettuto sulle loro responsabilità. Da questo desiderio espresso, noi insegnanti abbiamo presentato Unicef, dando il via a una raccolta fondi organizzata da loro.

Thinking routine e *brainstorming* hanno permesso la scrittura di una lettera da condividere tramite *mail* con la comunità scolastica e la costruzione di un piccolo salvadanaio accompagnato da un poster esplicativo da affiggere nell’atrio.

3. Esplorazione di Milano e ricerca sul suo patrimonio

D.: “Io quando si poteva uscire sono andato al cimitero monumentale per vederlo perché l’avevo sentito nella ricerca di J. e M. e mi interessava”.

B.: “Io voglio fare la ricerca sull’Arco della Pace perché lo vedo sempre, ci abito vicino così posso andarlo a vedere!”.

Il passaggio dalla storia personale alla Storia è accompagnato e facilitato dall’utilizzo delle fonti, strumenti fondamentali per conoscere persone e luoghi nel corso del tempo. Fare ricerca diventa un modo per costruire conoscenze storiche e sviluppare abilità di lettura, comprensione e sintesi, e un’opportunità per fortificare il legame con il proprio territorio, il passato, per mettere in relazione arte ed esperienza.

Durante questa attività ciascun alunno di seconda ha potuto esprimere le proprie preferenze tra luoghi e monumenti della città di Milano, che hanno poi guidato la formazione di piccoli gruppi di ricerca. Tutte le fonti sono state dapprima adattate in base all’età dei bambini, poi condivise con loro affinché potessero essere lette e analizzate per la realizzazione di un elaborato. Presentazioni digitali e poster sono stati scelti come modalità comunicativa in cui raccogliere gli esiti della propria ricerca, attraverso parole, immagini, disegni e fotografie (spesso fatte dagli stessi alunni). Al termine di questo percorso è stato pianificato un *tour* virtuale della città e, passo dopo passo, sono stati raggiunti i diversi siti di interesse. Nei panni di guide esperte, ogni gruppo ha raccontato storia, caratteristiche e curiosità sul proprio sito. Una conclusione che conclusione non è stata, poiché ha visto i bambini attivi protagonisti del proprio percorso di apprendimento anche in seguito, stimolati dai racconti degli altri a recarsi sui luoghi presentati o a portare amici e familiari divenendo, davvero, delle piccole guide.

4. Adozione di un animale con il WWF

Z.: *“Io quando sono andata al mare ho visto schiudersi le uova di tartaruga marina e ho aiutato i volontari che le salvavano dalla plastica”.*

A.: *“Se noi aiutiamo il WWF possiamo salvare gli animali in via d'estinzione”.*

R.: *“Io ho adottato una tigre, possiamo adottarne uno anche noi?”.*

Grazie alle esperienze precedenti, alle riflessioni sulle responsabilità di ogni individuo e alla comprensione dell'impatto che le azioni di ciascuno hanno sul contesto, i bambini hanno affrontato la classe terza con la consapevolezza che ogni iniziativa può fare la differenza ed essere principio di cambiamento.

Durante un'indagine sull'evoluzione, è stato chiesto di ricercare le origini di alcuni animali in via d'estinzione. Dopo aver raccolto e organizzato le fonti, ogni bambino ha potuto completare una presentazione che analizzasse le caratteristiche di un animale e del suo antenato, per poi approfondire le motivazioni che hanno portato la sua specie a rischio estinzione. Nel momento in cui i bambini si pongono domande su ingiustizie e iniquità, è diventata abitudine chiedersi anche cosa sia possibile fare per cambiare la situazione. Individualmente hanno pensato a diversi tipi di *action*, in alcuni casi informative, in altri di raccolta fondi, ma la vera iniziativa ha preso vita dal momento della condivisione: l'adozione di un orso polare.

Da alcune attività di scrittura spontanea è emerso il desiderio di avere una giornata “travestiti da animali”, sensibilizzando tutta la comunità su questo tema: con un testo persuasivo scritto in modo collaborativo e arricchito di fonti e dati, gli alunni hanno convinto i direttori della scuola a ufficializzare questa giornata, durante la quale si sono travestiti da animali e hanno portato un'offerta, raccontando agli altri ciò che avevano scoperto sugli animali in via d'estinzione e sul loro desiderio di rendersi utili.

Conclusioni

Il nostro percorso rappresenta solo una delle infinite possibilità che l'interdisciplinarietà e l'educazione civica offrono al contesto scolastico. Al di là di obiettivi concreti e visibili raggiunti e precedentemente condivisi, altri risultati sono stati ottenuti.

Se

l'obiettivo [della scuola] non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive (MIUR, 2012, p. 6),

allora creare connessioni globali, coltivare senso di appartenenza e sviluppare le competenze di cittadinanza rappresentano le chiavi per costruire maggiore consapevolezza nei più piccoli rispetto a ciò che si può fare. Creare quel ponte tra ciò che si indaga a scuola e la realtà della vita quotidiana fuori dalle mura scolastiche è fondamentale per favorire il passaggio da alunno a cittadino autonomo, attivo, orientato al futuro e consapevole dei valori della società della quale fa parte, a livello nazionale e globale.

Un lavoro in questo senso ha inevitabilmente ricadute anche sugli adulti coinvolti, perché un professionista che si trova a ricoprire il ruolo di mediatore, di promotore dei valori fondanti dell'educazione civica attraverso esperienze significative, deve, in prima persona, formarsi, farle proprie e metterle in pratica.

Da un lato si possono conoscere e approfondire le possibilità che il territorio e la comunità nella quale si è inseriti offrono per stimolare l'*agency* degli studenti, dall'altro è possibile innescare un processo di autovalutazione e riflessione sullo sviluppo delle competenze promosse sia sugli alunni sia su se stessi. La capacità riflessiva che il professionista deve sviluppare per compiere al meglio il proprio lavoro trascende l'ordine e il grado di scuola di appartenenza e si configura come uno strumento imprescindibile da sviluppare e mettere in pratica affinché si realizzi un reale cambiamento nell'ambiente formativo.

Bibliografia

- Dewey J. (1916), *Democracy and Education* (trad. it.: *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*.
- MIUR (2020), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Panizza S. (2019), "La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze", *Dirittifondamentali.it*, fascicolo 2/2019.

2. Il cerchio del lunedì: dalle nostre esperienze a questioni socialmente vive

di Paola Capitanio, Marzio La Pasta

1. Per chi? Perché?

L'esperienza che viene presentata riguarda due percorsi paralleli svolti nella classe III A della scuola primaria "Don Bosco" di Moncucco di Vernate dell'Istituto comprensivo di Binasco (MI), e le classi III A e III B della scuola primaria "E. De Amicis" dell'I.C. "C. Del Prete" di Cassolnovo (PV). Questo progetto nasce dalla collaborazione tra due insegnanti che, pur operando in realtà diverse, da qualche anno condividono e si scambiano pratiche didattiche. Il duplice percorso che sarà illustrato, quindi, si sviluppa a partire dalla volontà di condividere le potenzialità di una pratica, il *cerchio del lunedì*, diventata una routine consolidata durante i primi due anni di scuola primaria nella classe di Moncucco: ogni settimana gli alunni avevano la possibilità di raccontare fatti ed esperienze vissute, condividere delle proposte, progettare assieme ai compagni delle attività e confrontarsi rispetto a problemi di varia natura per ricercare insieme delle soluzioni. Da quest'anno, però, si è deciso di portare questa forma di partecipazione comunitaria degli alunni in una direzione diversa spingendo le tematiche delle discussioni tra gli alunni verso tematiche socialmente vive sulle quali iniziare a porsi domande. La complessità che accompagna queste questioni trovava nel *cerchio* il suo momento ideale, poiché il confronto permette di mettere in luce precoscnenze e mis-concezioni dei bambini, di misurarsi all'interno di un dialogo costituito da punti di vista differenti e di co-costruire nuova conoscenza. Al termine del secondo anno si è inoltre iniziato a osservare che il *cerchio*, da luogo in cui raccontare storie personali, stava divenendo spontaneamente un momento di scambio di idee e punti di vista tra pari con la mediazione dell'insegnante. Ecco perché si è scelto di intraprendere la nuova strada.

Nelle classi terze di Cassolnovo, invece, non erano mai stati previsti momenti strutturati di racconto, discussione e condivisione. La mancanza

di una storia condivisa tra gli alunni e il nuovo insegnante ha richiesto la costruzione di un dialogo per imparare a conoscersi e per accompagnare i bambini verso un modo diverso di vivere le ore di italiano, non solo come un tempo in cui si sviluppano le abilità strumentali di letto-scrittura, bensì anche come occasione per esercitare il diritto di parola in un contesto sociale circoscritto e mediato a partire proprio da questioni socialmente vive.

2. Quale senso per entrambe le realtà?

I due percorsi hanno trovato un senso comune, che risiede nel bisogno di iniziare a sviluppare nei bambini la capacità di vivere da protagonisti nel tempo presente attraverso la discussione, uno strumento potentissimo che ha permesso ai docenti di dare vita ad autentiche esperienze di democrazia attraverso la problematizzazione. Come affermò Paulo Freire, infatti,

costoro [gli apprendenti], invece di essere recipienti docili di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è pure lui un ricercatore critico. [...] Quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida. Sfidati, comprendono la sfida nell'atto stesso di captarla. Ma, precisamente, perché captano la sfida come un problema in rapporto con altri problemi, in un piano di totalità e non come qualcosa di fossilizzato, la comprensione che risulta tende a divenire sempre critica, e per questo sempre più libera dall'alienazione (Freire, 2004, p. 70).

La manifestazione del protagonismo dei bambini, nel caso specifico in relazione al fenomeno dei flussi migratori verso l'Italia, si è declinata in modo differente nei due contesti, a causa delle diversità socioculturali che le contraddistinguono.

Nella classe di Moncucco, in cui sono presenti solo alunni di origine italiana, questo percorso ha dunque permesso loro di conoscere una realtà poco nota. Al contrario, nelle classi terze di Cassolnovo ci sono alunni di origine straniera (Egitto e Tunisia): parlare di questi argomenti, quindi, ha dato voce ai loro vissuti individuali e familiari sommersi.

I bambini hanno dimostrato di avere già in parte percepito la complessità della realtà, anche solo per mezzo dell'incontro casuale e distratto con le notizie dei programmi di informazione seguiti dai genitori. Gli stimoli che ne derivano, tuttavia, svanirebbero se non intervenisse la scuola a mantenerli vivi e a tramutarli in processi condivisi volti alla costruzione di un'interpretazione più compiuta e approfondita del mondo, in linea con quanto stabilito dalle Indicazioni Nazionali, le quali prevedono che *la*

scuola è [...] investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo" (Indicazioni Nazionali, 2012).

3. La forza dei mediatori

La difficile questione dei fenomeni migratori verso l'Italia ha richiesto una progettazione attenta e ragionata. In quanto facilitatori dell'apprendimento, abbiamo ritenuto opportuno ideare una mediazione didattica efficace, intendendo con questo costrutto *l'azione dell'insegnante che intenzionalmente mette in atto per favorire l'apprendimento degli alunni.* (Balconi, 2016). Abbiamo scelto, dunque, un oggetto di mediazione, capace di connettere la realtà e una sua rappresentazione: il libro "La traversata" di Francesco D'Adamo. Il testo racconta la storia di Ezechiele, un anziano pescatore siciliano, che, dopo aver permesso il salvataggio di un barcone di immigrati, rinviene uno zainetto abbandonato da un bambino di quel gruppo. Ezechiele compie un'avventurosa traversata del Mediterraneo per far sapere alla mamma che il figlio è giunto in Italia sano e salvo. Durante il viaggio, il protagonista incontrerà un'isola sconosciuta, dal nome evocativo di "Isola che non c'è", popolata dagli spiriti di tutti i migranti morti in mare, raccontando, con un senso di speranza, il dramma dell'indifferenza.

Questo mediatore si è dimostrato uno strumento portatore di valori democratici fondamentali, primo tra tutti la solidarietà, e si è rivelato capace di parlare alle classi in modo chiaro e mai banale di fatti terribili e della necessità di non ignorarne l'esistenza.

In entrambe le scuole le proposte didattiche accanto alla lettura quotidiana dei capitoli del libro sono state simili: si sono alternate numerose attività di produzione testuale, di arricchimento lessicale e di comprensione del testo per poi arrivare gradualmente a lavori volti a far avvicinare i bambini ai temi sociali contenuti nel racconto.

Durante la lettura dei primi capitoli, infatti, i bambini si sono ritrovati immersi in storie di migranti: l'episodio iniziale del naufragio del barcone, raccontato nei dettagli, ricorda una delle tante scene descritte continuamente dalla cronaca. Per la terza di Moncucco, tuttavia, la tematica sembrava essere sconosciuta, al punto che inizialmente hanno confuso i migranti con i pirati. Per questa ragione si è resa necessaria un'attesa, che però ha permesso la maturazione di un senso condiviso delle proposte.

Proprio per accogliere i bisogni degli alunni, alcune attività hanno differito tra le due scuole. Alla primaria di Cassolnovo, per esempio, al termine della lettura del capitolo 10, relativo al racconto delle storie dei migranti morti in mare sull'Isola che non c'è da parte di uno di loro, Lazaro, è stato

chiesto ai bambini di scrivere una lettera al personaggio per raccontargli sentimenti e pensieri generati dalla lettura, andando così a lavorare sulla sfera emotiva, che non costituisce solo il primo canale di accesso al libro, bensì fornisce anche una chiave per entrare nella questione, riconosciuta come rilevante.

Nella terza di Moncucco, invece, questo capitolo ha dato origine alla loro prima conversazione sui migranti: dalle loro parole emerge l'idea che si stanno facendo della tematica. Le loro parole trascritte e successivamente rilette insieme, hanno dato modo di arricchire ancora di più la riflessione ma soprattutto di toccare con mano il cambiamento in atto nel gruppo classe. In questa occasione sono nati i primi interrogativi, per esempio sulla figura degli scafisti.

Intorno a questa parola, a Cassolnovo, dopo aver fatto una breve ricerca della sua definizione, la classe ha discusso sull'idea che si erano fatti di queste persone, apparse ai loro occhi come figure completamente negative. A partire da un lavoro didattico di tipo lessicale, si è scelto di riconsiderare alcune problematiche e metterle in discussione: l'arricchimento lessicale ha aperto lo sguardo su una tematica molto complessa, portando così i bambini, come ben illustrato da Calliero e Cupi, *ad assumere le vesti di linguisti in erba e anche di piccoli filosofi* (Calliero, Cupi, 2019). Al termine del confronto in grande gruppo, è stato mostrato un servizio giornalistico nel quale sono stati intervistati alcuni ragazzi costretti dalle organizzazioni criminali a diventare scafisti, rischiando di morire o di essere arrestati, esattamente come i migranti che trasportavano¹. Questo incontro con un'altra faccia della realtà ha determinato un conflitto cognitivo negli alunni, con lo scopo di renderli consapevoli di quanto la realtà sia multiforme e, perciò, richieda un approfondimento che nasce dalla sua esplorazione.

L'avvicinamento dalla tematica è proseguito attraverso un secondo mediatore, che ha accompagnato un'ulteriore fase di riflessione. Il silent book *Migranti* di Issa Watanabe è stato utilizzato per far emergere interpretazioni ed esplicitare domande inerenti al fenomeno migratorio, a partire dall'esperienza maturata durante l'ascolto del romanzo *La traversata*.

Ai bambini di tutte e tre le classi terze è stato proposto di dar voce alle immagini. Nella terza di Moncucco, inoltre, è stato proposto di drammatizzare le scene del libro, successivamente montate in un video che combinava le pagine del volume alle frasi da loro prodotte, condiviso anche con le due classi terze di Cassolnovo. Questo materiale ha rappresentato per il

1. www.rainews.it/tgr/sicilia/video/2021/10/sic-migranti-scafisti-report-44684c75-4b45-49d8-898a-98be4acaf740.html.

gruppo classe il prodotto finale del percorso ed è stato anche occasione di condivisione con le famiglie di una responsabilità nella lettura e interpretazione dei fenomeni della realtà.

4. La corrispondenza tra classi: collaborazione tra non-indifferenti

Uno degli aspetti più interessanti di questo percorso è stato la condivisione dell'esperienza tra le classi che si è sviluppata in tre forme:

1. Gli alunni di Moncucco, che hanno iniziato per primi la lettura, hanno scritto alcuni consigli agli alunni di Cassolnovo che stavano per iniziare a leggere il romanzo. L'aspetto più interessante emerso in questa fase è stato vedere come il gruppo sia riuscito a esplicitare la tematica del romanzo, fino ad allora sconosciuta, nell'affermare, per esempio, "Il tema di questo libro è il viaggio dei migranti e ci fa un po' pensare a questi problemi. Ti insegna ad avere rispetto per gli altri".
2. Gli alunni hanno iniziato poi a comunicare attraverso scambi di e-mail. Lo scambio epistolare ha assunto a tratti la forma di un carteggio, nel quale gli alunni si sono confrontati con autenticità rispetto alla tematica dei migranti, portando il loro vissuto, le diverse esperienze personali, le loro preconoscenze e le loro idee.
3. Sono state organizzate due videochiamate, in cui poter conoscere più da vicino i bambini delle altre classi e condividere le esperienze su *La traversata* o viverne di nuove insieme. Questi momenti, molto ricchi e densi di significato, hanno coinvolto i bambini a livello emotivo, cognitivo e motivazionale.

Durante la prima videochiamata i bambini hanno condiviso strategie di comprensione e modi di vivere l'ascolto. Questo incontro virtuale ha permesso di ragionare assieme e di arricchire una riflessione sui migranti iniziata dagli alunni di Moncucco, che avevano costruito una mappa, denominata "La mappa dei migranti", nella quale hanno descritto le loro caratteristiche e le ragioni della migrazione e hanno raccolto similitudini e pensieri sull'argomento. La mappa è stata ripresa con i bambini di Cassolnovo, con i quali si è decisamente ampliata e arricchita, mostrando quanto aver creato una comunità di non indifferenti e aver allargato la discussione a un gruppo più ampio abbia permesso ai bambini di costruire una rappresentazione della realtà che è diventata sempre più complessa con l'aumentare del numero delle voci e delle teste che hanno partecipato alla riflessione.

Durante la seconda videochiamata gli alunni hanno avuto modo di confrontarsi sul finale del romanzo e gli alunni di Moncucco hanno pre-

sentato il video sul silent book *Migranti*. Gli alunni, inoltre, si sono confrontati sulle notizie di cronaca, riportando ciò che avevano ascoltato a casa e ciò che avevano avuto modo di leggere insieme rispetto a fatti tragici di cronaca riguardanti i migranti. Il loro incontro, perciò, è diventato nuovamente occasione di confronto e moltiplicazione dei punti di vista. I loro ragionamenti e riferimenti sono ancora molto ancorati al romanzo, che è stato un potente mediatore, dal quale progressivamente si potranno allontanare, grazie ad altre proposte didattiche, ugualmente ricche di senso per loro.

Bibliografia

- Balconi B. (2016), “I dispositivi didattici”, in Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, Pearson, Milano.
- Calliero C., Cupi L. (2019), *Promuovere le competenze comunicative e sociali nella scuola primaria*, Carocci Faber, Roma.
- D’Adamo F. (2021), *La traversata*, Il Castoro, Milano.
- Freire P. (trad. it. 2004), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Watanabe I. (2020), *Migranti*, #logosedizioni, Modena.

3. La città ideale

di *Odilla Agrati*

1. Racconto di un progetto di cittadinanza attiva

Questo è il racconto di un progetto pensato e realizzato per le classi quinte della scuola primaria nell'ambito dell'educazione civica, un tipo di educazione a cui, anche prima della nuova legge n. 92 del 2019 che reintroduce in tutte le scuole di ogni ordine e grado l'educazione civica come disciplina autonoma, si è sempre dato grande rilievo sperimentando con i bambini il «rendersi conto che ognuno di noi nel mondo non è solo, che siamo in più, che siamo parte di un tutto» (Calamandrei, 2019, p. 9).

Siamo nell'Istituto Comprensivo Alfredo Sassi di Renate, un piccolo paese della Brianza. Rientra nella progettualità delle classi quinte lo sviluppo di molte tematiche legate alla cittadinanza attiva e alla conoscenza delle Istituzioni. In particolare, le classi hanno partecipato a una seduta di Consiglio Comunale aperto per i ragazzi. Durante il corso dell'anno scolastico i ragazzi sono soliti sviluppare e approfondire un tema che poi presenteranno all'Amministrazione del proprio paese. Partner attivi coinvolti, oltre la scuola, sono dunque: le Amministrazioni comunali, le famiglie, il Comitato Unicef di Monza e Brianza. Nelle pagine seguenti il racconto dell'esperienza che risale all'anno scolastico 2018-2019.

2. La metodologia impiegata

La metodologia impiegata nei laboratori è quella della *Philosophy for children*. Si tratta di un programma educativo ideato a metà degli anni Settanta negli Stati Uniti dal filosofo Matthew Lipman e ispirato all'idea di comunità di apprendimento deweyana. Il concetto chiave è infatti quello di comunità di ricerca, ossia una comunità di individui che partecipano

in modo attivo alla costruzione dei significati all'interno di uno specifico gruppo. Se i significati sono co-costruiti significa che il tipo di comunicazione che si attua all'interno del gruppo è di tipo dialogico. L'insegnante, infatti, non si appropria in modalità monologante verso i bambini anzi, si propone come un facilitatore o mediatore della comunicazione. Il facilitatore svolge principalmente due funzioni: una regolativa, per cui fa rispettare i turni di parola e il tempo di esposizione di ogni membro del gruppo, richiama regole, favorisce la partecipazione, crea pari opportunità; una epistemica, cioè controlla il dialogo puntualizzando e focalizzando alcuni suoi passaggi attraverso la richiesta di utilizzo di esempi, chiedendo definizioni e chiarificazioni, approfondimenti, argomentazioni e i criteri in base ai quali queste ultime vengono costruite. In breve: provoca, modera, monitora, promuove e rinforza. Alcune tecniche che il facilitatore attua per favorire la comunicazione all'interno della comunità sono: *brain storming*, *circle time*, *peer to peer*, *co-operative learning*.

Il fine ultimo di queste attività è quello di stimolare nei bambini diversi tipi di pensiero: il pensiero critico, cioè la capacità di ascolto, comprensione, elaborazione concettuale, osservazione, descrizione, di ragionamento e argomentativa; il pensiero affettivo-valoriale, ossia la capacità di apertura al dialogo, alla diversità, al rispetto del punto di vista dell'altro; infine, il pensiero creativo, ovvero la capacità di creare qualcosa di nuovo partendo dal conosciuto, con il conseguente rinforzo del pensiero divergente.

Le attività possono essere svolte in classe, in un'altra aula della scuola o anche all'aperto. Non c'è infatti un luogo d'eccellenza predisposto al pensiero e leggere e discutere non sono processi che avvengono necessariamente all'interno di una classe. Anzi, cambiare ambiente può predisporre i bambini a un atteggiamento più aperto al dialogo, laddove la classe è percepita come il luogo del sapere trasmesso e non costruito insieme. Va curata la disposizione dei partecipanti: il setting che meglio favorisce lo scambio dialogico è sicuramente quello circolare, in cui i membri del gruppo possono guardarsi e ascoltarsi *vis-à-vis*. Ci si può sedere a terra, attorno a un tavolo, predisponendo delle sedie in cerchio.

Partendo da un pretesto si procede alla discussione. Si possono utilizzare diversi tipi di pretesti: storie, video, musiche o canzoni, episodi emblematici. Il momento di confronto prende avvio dall'individuazione di possibili temi di discussione suggeriti dagli stessi partecipanti che formulano domande o proposte, a seconda della richiesta del facilitatore, in modo individuale o lavorando in gruppo. Il facilitatore procede raccogliendo tutti i suggerimenti e scrivendoli su un cartellone così che tutti possano leggere. A questo punto occorre individuare i concetti principali presenti

nei suggerimenti e decidere insieme di cosa discutere. Questa operazione avviene identificando parole chiave, oppure scegliendo direttamente un suggerimento. Durante la discussione che segue il facilitatore tiene traccia dei diversi interventi.

Si sottolinea che la discussione non deve necessariamente concludersi con un pensiero collettivamente condiviso. I dubbi, le provocazioni, le domande che restano in sospeso, fungono da stimolo al pensiero riflessivo. Dewey ci insegna che pensare riflessivamente consiste proprio nel rimanere in sospeso e nel trasformare ogni affermazione non tanto in una certezza, quanto in una possibilità. Si tratta di un atteggiamento mentale contrassegnato da curiosità, spirito critico, amore per la ricerca che, se praticato, dovrebbe favorire quell'atteggiamento scientifico che riduce il rischio di accettare inconsapevolmente idee stereotipate e dogmatiche, facendo spazio alla responsabilità dell'apprendere. Ognuno deve essere libero di poter cambiare idea, così come di mantenere la propria posizione di partenza.

È consigliabile che ogni attività di questo tipo si svolga in un tempo stabilito precedentemente dal facilitatore in base al gruppo e al numero dei suoi componenti. Una volta terminato il tempo, se la discussione non si è conclusa, può essere ripresa in un altro momento o abbandonata per prendere in considerazione, nell'incontro successivo, altre tematiche.

3. La città ideale: il progetto

Il titolo del progetto è nato dall'idea di far pensare ai bambini quella che secondo loro avrebbe potuto essere la città ideale per vivere, ragionando sulle criticità del proprio paese, soprattutto dal punto di vista dello sviluppo sostenibile. Il termine ideale potrebbe essere fuorviante e far pensare a qualcosa di irrealizzabile. Invece l'idealità nasce nello scarto tra il proprio pensiero e vissuto, e quello che all'interno della comunità di ricerca è pensato come ideale. Si tratta quindi non di pensare a qualcosa di utopico, ma di agire spinti da una tensione verso il miglioramento degli spazi, delle relazioni, dell'atteggiamento verso la natura e gli animali, di acquisire la consapevolezza della propria responsabilità nella costruzione di una società migliore.



3.1. *Le fasi e i tempi di realizzazione e le tematiche affrontate*

Il progetto ha avuto inizio a ottobre del 2018 e si è concluso a maggio dell'anno successivo. I bambini hanno lavorato sia in classe con i propri insegnanti, che svolto attività più specifiche in dieci incontri con la presenza della specialista coordinatrice di tutto il progetto. Inoltre, ci sono stati due momenti specifici che hanno coinvolto i partner esterni: un incontro a scuola tra i bambini, i Sindaci, gli Assessori e il Dirigente Scolastico e un incontro serale con i genitori. In entrambe le occasioni non si è trattato di fare una lezione frontale, cioè di spiegare ai genitori cosa stessero facendo i propri figli, oppure di far parlare il Sindaco o il Dirigente ai bambini. Questi momenti hanno avuto lo scopo di far sperimentare anche agli adulti il lavoro condiviso, la discussione, la collaborazione.

Il progetto si è concluso a maggio del 2019 con la seduta del Consiglio Comunale Aperto dei ragazzi in cui i bambini hanno presentato il loro lavoro e portato delle interpellanze agli Amministratori, cioè delle richieste maturate in seguito alle riflessioni nate dal percorso.

3.1.1. *Prima fase: 5 incontri svolti all'interno della comunità di ricerca*

Nei primi cinque incontri i bambini all'interno della loro comunità di ricerca, la classe, hanno affrontato tematiche comuni. Ogni laboratorio ha avuto come titolo una domanda:

- *Chi sono io?* Partendo dalla lettura di una favola filosofica di Ermanno Bencivenga (2011), i bambini hanno ragionato sulla propria identità e sulle caratteristiche che li rendono unici.

- *Qual è la mia relazione con gli altri?* I pretesti per la discussione sono stati dei giochi di fiducia e collaborazione. Per esempio: l'affidarsi con gli occhi bendati ai propri compagni e seguire le loro indicazioni per svolgere un percorso; lasciarsi cadere all'indietro avendo fiducia che gli altri non ci lascino cadere a terra; eseguire giochi con il paracadute¹ per ottenere uno scopo comune.
- *Cosa significa giustizia?* Partendo dalla lettura della storia *Il senso di giustizia* (Mori, 2018, p. 70), i bambini hanno ragionato su cosa significhi giustizia, sul ruolo dei giudici, sulla difficoltà di esprimere giudizi, sul fatto che occorre dare ragioni del proprio pensiero.
- *Quali sono le forme di governo della società?* Il tema è stato affrontato partendo da una drammatizzazione: i bambini divisi, nei gruppi di lavoro, hanno rappresentato ognuno una diversa forma di governo. In particolare, si è parlato di: monarchia, oligarchia, dittatura, democrazia. Di tutte si sono individuati gli aspetti positivi e negativi.
- *Cosa e quali sono le virtù civili?* Leggendo come pretesto alcune frasi riguardanti la tolleranza, il coraggio, la solidarietà e il rispetto, si è lavorato sul significato di virtù civile. Si è discusso su questi principi e se ne sono trovati altri.

3.1.2. Seconda fase: 5 incontri con attività a gruppi

Negli incontri successivi i bambini, divisi in gruppi, hanno ideato la propria città ideale, sia da un punto di vista teorico che pratico, cioè realizzando un plastico del loro progetto:

- Discussione all'interno dei gruppi e selezione delle caratteristiche della propria città ideale. I bambini hanno compilato una tabella in cui indicavano: che tipo di edifici avrebbe avuto la loro città e di quali materiali sarebbero stati costruiti, che tipo di energia sarebbe stato utilizzato, gli elementi naturali presenti, le strutture pubbliche fondamentali, che tipo di infrastrutture e difese, il tipo di governo. Infine, è stato dato un nome a ogni città.
- Costruzione del plastico della città utilizzando supporti di cartone, materiale di riciclo, tempere, pennarelli, ecc.
- Produzione di un testo argomentativo con la spiegazione delle scelte delle caratteristiche delle città. Particolare attenzione è stata prestata alle ragioni delle scelte effettuate.

1. Il paracadute ludico è un telo rotondo, solitamente diviso in spicchi colorati, di diverse dimensioni. È utilizzato per attività in cui è possibile lavorare sul piano fisico, cognitivo e sociale.

- Riflessione condivisa su tutto il lavoro svolto e comparazione tra le città ideate e il proprio paese pensando, in particolar modo, ai punti critici e a possibili suggerimenti da consigliare all'Amministrazione. Sono state stese quindi le interpellanze da sottoporre all'attenzione dell'Amministrazione Comunale.

Esempio di testo argomentativo prodotto da un gruppo di bambini:

Natural City

Abbiamo chiamato la nostra città "Natural City": per un mondo più pulito e tranquillo.

Abbiamo messo degli elementi naturali: fiumi con depuratori, spiagge e alberi.

Abbiamo anche messo delle strutture pubbliche: parchi giochi, scuole, centri sportivi, stadi, punti di aggregazione per bambini e ragazzi così che abbiano la possibilità di divertirsi, imparare e fare nuove amicizie; ci sono ospedali e farmacie per curare e dare la possibilità ai malati di guarire; moschee e chiese per pregare, luoghi dove ognuno può onorare il proprio dio; supermercati, piazze, banche, ristoranti e alberghi per abbellire la città e per i turisti che vengono a visitarla. Naturalmente ci sono delle case in cui i cittadini possono vivere e abitare.

Come forma di energia abbiamo scelto quella eolica perché abitando su di un'isola ci sarà sicuramente parecchio vento. Questo è un tipo di energia pulito e consiste in strutture con delle pale che girano con il vento e così non inquinano.

Non abbiamo messo delle industrie di produzione in serie perché inquinano ma abbiamo messo delle industrie artigianali per chi ha delle capacità particolari o della creatività.

Ci sono terre coltivabili e si praticano sia l'agricoltura che l'allevamento.

Per la nostra città abbiamo scelto anche una forma di governo alternativa alla democrazia: la monarchia rappresentativa: c'è un re che condivide le proprie idee con il popolo e ci sono sere in cui si fanno delle riunioni per discutere dove i cittadini portano dei pareri al re; c'è parità tra uomini e donne.

Il re è stato scelto dal popolo. Più candidati a questa carica hanno dovuto affrontare delle prove e alla fine sono stati gli stessi cittadini a scegliere la persona che a loro è sembrata migliore.

Non abbiamo scelto la democrazia perché ci possono essere molte discussioni ed è difficile andare d'accordo. In questo tipo di monar-

chia la responsabilità delle decisioni finali è di una persona sola: il re che per noi ha la funzione non tanto di comandare, ma di mediare tra le opinioni di tutte le persone. È una specie di uomo saggio. Riteniamo che ci sia bisogno di una persona che regoli il caos.

I cittadini della nostra città dovrebbero inoltre comportarsi in un certo modo.

Queste sono le virtù che secondo noi sono più importanti:

Responsabilità: ogni cittadino deve rispettare i propri e altrui doveri e diritti.

Saggezza: ogni cittadino deve consigliare bene se stesso e agli altri.

Collaborazione: ogni cittadino deve contribuire alla formazione di una città migliore.

Partecipazione: ogni cittadino deve avere volontà di partecipare alla vita sociale e politica.

Pace: nella nostra città non ci deve essere la guerra e si deve essere d'accordo sulle decisioni prese

Speriamo che la nostra città e le nostre motivazioni vi abbiano convinto e che vi abbiano lasciato un segno.

Sarebbe un sogno poter vivere in una città così.

(Iris, Valeria, Viola, Cristian, Fama, Fallou, Manuel, Bilal)

Conclusioni

Credo che progetti come quello descritto siano necessari per fare della scuola un laboratorio di educazione di pensiero e di ricerca. Sono rappresentativi della capacità della scuola del saper andare oltre quel ruolo che la vede come un luogo di trasmissione di nozioni e rappresentano occasioni concrete per stimolare la curiosità e far vivere esperienze significative. Questo tipo di esperienze, favorendo l'attitudine al dialogo, promuovono una reale interiorizzazione delle conoscenze, mettono in discussione idee preconcepite, lasciano questioni in sospeso e dubbi che sono necessari per far ripartire una successiva indagine e ricerca. Stimolano cioè lo sviluppo di competenze necessarie all'interno di una comunità che si definisca tale, dove ognuno è libero di pensare e di accettare anche le opinioni degli altri.

L'idea fondamentale nella pianificazione di queste attività è stata quella che l'educazione, così come il pensiero, non è un prodotto, bensì un processo. Un processo che inizia fin dalla tenera età e che si prolunga per tutto il corso della vita. Alla comunità di ricerca scolastica seguirà una comunità di ricerca più allargata.

Proprio attraverso attività come quelle sviluppate in questo progetto i bambini si mettono in relazione, sono stimolati a spostare lo sguardo da

se stessi, orientano l'attenzione verso gli altri. In una parola sperimentano il decentramento.

Bibliografia

- Agrati O. (2021), *Dilemmi morali per giovani pensatori*, Fabbrica dei Segni, Novate Milanese.
- Bencivenga E. (2011), *La filosofia in cinquantadue favole*, Mondadori, Milano.
- Bove C. (2020), *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Brenifier O. (2015), *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, IPOC, Milano.
- Calamandrei P. (2019), *Lo Stato siamo noi*, Chiarelettere, Miano.
- Celli P.L. (2012), *Coraggio*, Asmepa, Bologna.
- Ciotti L. (2012), *Solidarietà*, Asmepa, Bologna.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, Liguori, Napoli.
- Dewey J. (1933), *How we think*, Board of Trustees, Southern Illinois University (trad. it.: *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Kohan W.O. (2006), *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Milano.
- Kohan W.O., Waksman V. (2013), *Fare filosofia con I bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*, Liguori, Napoli.
- Molinari L. (2010), *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, il Mulino, Bologna.
- Mori L. (2018), *Giochi filosofici. Sfide all'ultimo pensiero per bambini coraggiosi*, Erickson, Trento.
- Santi M. (2005), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori, Napoli.
- Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso*, Liguori, Napoli.
- Veca S. (2010), *Tolleranza*, Asmepa, Bologna.
- Zagrebelsky G. (2012), *Rispetto, legalità, equità*, Asmepa, Bologna.

4. Co-progettare percorsi di educazione civica per costruire un ambiente democratico nella scuola secondaria di I grado

di *Sabina Langer*

La mia ricerca di dottorato (in corso) è volta a sviluppare un curriculum di educazione civica per la scuola secondaria di I grado che miri a curare la democrazia con più democrazia e tenga conto della voce di insegnanti, ragazze e ragazzi. In questo contributo mi focalizzo sugli incontri di formazione e coprogettazione con le insegnanti¹ che si sono svolti prima che iniziassero il percorso con le classi. Questi incontri sono ritenuti fondamentali per preparare l'ambiente democratico.

1. Un curriculum di educazione civica partecipato

In una cornice di pedagogia democratica (Dewey, 1995), dialogica, trasformativa (Freire, 2018) e impegnata (Hooks, 2020), di pensiero nonviolento e partecipativo (Dolci, 1988; Scavi, 2003; Patfoort, 2012) e di *Scuola Sconfinata* (2021) – la trasversalità e la contitolarità dell'insegnamento di educazione civica (legge n. 92/2019) diventano condizioni favorevoli per creare un ambiente democratico in cui perseguire un impegno condiviso tra insegnanti, alunne e alunni, per tendere verso una *radical collegiality* (Fielding, 1999), per sviluppare la partecipazione di ragazze e ragazzi (cfr. per es. Lundy, 2007), per supportare l'apprendimento di conoscenze e saperi, ovvero per “formare cittadini responsabili e attivi e promuovere la partecipazione piena e consapevole” (legge n. 92/2019, art. 1).

Cardine del curriculum proposto è la coprogettazione tra colleghe e quella con alunne e alunni come pratica inclusiva di punti di vista e interessi diversi: dialogo e decisioni condivise diventano mezzo e fine dell'impegno

1. Userò il femminile universale per semplificare la lettura, includendovi anche il professore che fa parte del gruppo.

comune. L'educazione civica si prefigge così, da un lato, di permettere a ragazze, ragazzi e ai loro insegnanti di partecipare insieme alla costruzione del bene comune, e dall'altro, di aiutare la scuola a schierarsi dalla parte della democrazia (Baldacci, 2019) affrontando le sfide contemporanee all'interno di un dialogo intergenerazionale.

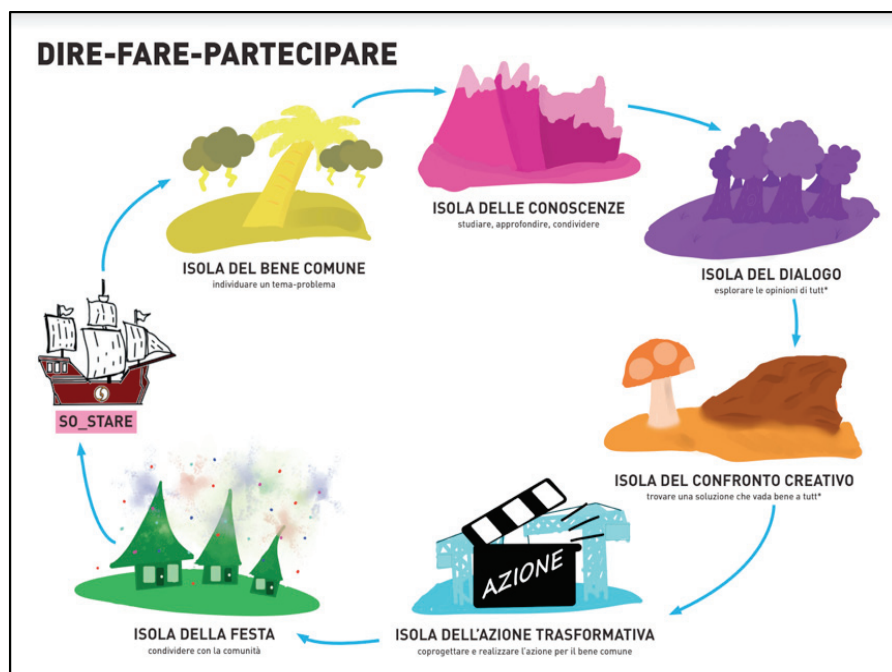


Fig. 1 - Rappresentazione del viaggio della nave Nonviolenza alla scoperta dell'arcipelago DIRE-FARE-PARTECIPARE (disegni di Jan Torrani)

A partire da questo quadro teorico, ho costruito il primo prototipo di curriculum (cfr. McKenney, Reeves, 2019) che prevede che le insegnanti di un Consiglio di Classe insieme ad alunne e alunni coprogettino e realizzino un'azione trasformativa a partire da un tema-problema individuato insieme e immaginando di essere l'equipaggio della nave Nonviolenza alla scoperta dell'arcipelago Dire-Fare-Partecipare (v. Fig. 1).

Gli elementi costitutivi del curriculum sono i seguenti:

1. *Pratiche nonviolente e democratiche* – strumenti e pratiche per favorire la comunicazione nonviolenta, orizzontale, paritetica e la condi-

visione di responsabilità in classe (ruoli, cerchio del dialogo, diario di bordo, ...), ovvero per formare l'equipaggio della Nonviolenza.

2. *Dire Fare Partecipare* – materiali e attività per supportare il processo partecipato, in sei tappe – ognuna delle quali rappresentata da un'isola.
3. *Formazione insegnanti e accompagnamento in itinere nella coprogettazione* – incontri tra insegnanti per preparare l'ambiente democratico, avvicinarsi al curricolo, coprogettare e mettere a punto la proposta didattica e i suoi strumenti.

Il primo prototipo di curriculum è sperimentato in tre classi di una scuola secondaria di I grado di una grande città del Nord Italia (a.s. 2022/23). Di seguito mi concentrerò sui primi cinque incontri (tre di formazione e due di coprogettazione) che si sono svolti a settembre 2022 con 17 insegnanti coinvolte su base volontaria. Il mio ruolo – oltre quello di ricercatrice – era quello di formatrice e di tutor.

2. Co-progettare per facilitare la partecipazione e il dialogo

Durante la formazione, la cornice teorica del curriculum è stata affrontata in maniera interattiva e collaborativa, adottando con le insegnanti la stessa modalità che loro sarebbero andate poi a sperimentare in classe, con attività in cerchio o in piccolo gruppo.

Alla base del curriculum c'è la visione dell'educazione civica come coprogettazione creativa, intesa come possibilità di trovare insieme soluzioni a problemi comuni che soddisfino possibilmente tutte le parti in causa (cfr. Selavi, Susskind, 2011). Attraverso la coprogettazione tra insegnanti, ragazze e ragazzi, l'educazione civica può contribuire all'*upgrading* della democrazia, offrendo la possibilità di imparare la partecipazione partecipando.

Come ci insegnano – con le dovute differenze – Dewey e Freire l'apprendimento va ancorato all'esperienza, l'azione alla riflessione. Si propone dunque di far partire la coprogettazione dall'esperienza, da un problema vicino a ragazzi e ragazze e rendere così il percorso più motivante e partecipato. Le pratiche pensate per l'equipaggio della nave Nonviolenza mirano alla condivisione di responsabilità e all'apprendimento reciproco. Per cominciare a familiarizzare con queste pratiche, durante la formazione siamo diventate noi stesse una piccola nave Nonviolenza: le insegnanti sono entrate in contatto con gli strumenti proposti usandoli in prima persona.

3. Co-progettare tra insegnanti e con la classe

Secondo la legge n. 92/2019 l'insegnamento di educazione civica deve essere trasversale e in contitolarità ai docenti, questa è la sfida che abbiamo colto con l'idea coprogettazione tra colleghe e con la classe. Nella scuola secondaria di I grado, la coprogettazione non è una pratica frequente e lo è ancora meno quella interdisciplinare. Infatti, durante la formazione emerge che le insegnanti sono spaventate e al tempo stesso affascinante; vedono opportunità strettamente collegate agli ostacoli, tra cui quelli più alti sembrano le divergenze tra colleghe e la mancanza di tempo.

Per accompagnarle, il curriculum proposto è molto strutturato soprattutto nelle fasi iniziali, perché il più delle volte non sono abituate né a coprogettare tra colleghe né con ragazze e ragazzi; viene chiesto loro di compiere un cambio di paradigma, un doppio salto. Per questo, come sostegno nel difficile compito di coprogettare sono previsti tre "ingredienti": riunioni periodiche di coprogettazione e accompagnamento; un "kit" (una guida) che suggerisce pratiche e attività volte alla partecipazione e al coinvolgimento della classe, oltre che al raggiungimento degli obiettivi; una scheda di coprogettazione e condivisione per documentare il lavoro progettato, quello effettivo e le interazioni tra pari e quelle intergenerazionali.

Negli incontri di coprogettazione delle prime due tappe del percorso, le insegnanti hanno lavorato suddivise per Consiglio di Classe come gruppi cooperativi: si sono confrontate tra loro e con le dinamiche di leadership; alcune hanno fatto fatica a mettersi in gioco, altre erano confuse, altre molto motivate.

Nel questionario compilato dopo questi incontri iniziali, ma prima di entrare in classe e testare quanto coprogettato, le insegnanti hanno riflettuto sull'opportunità di coprogettare tra colleghe, sottolineando che bisognerebbe farlo più spesso o sarebbe auspicabile sempre, perché "salutare nel senso profondo del termine". In alcuni casi vengono espresse le difficoltà: serve tempo, non si può fare sempre. Una risposta sembra riassumere tutto: "è fondamentale, ma non siamo proprio abituati a farlo e ad alcuni di noi pare di perdere tempo, ci vuole molta pazienza e anche molta capacità di mediazione, non è sempre facile".

Per sottolineare la corialità della partecipazione sulla nave Nonviolenza, le docenti di un Consiglio di Classe diventano insieme capitane, mentre le ragazze e i ragazzi ricoprono (a turno e in coppia) ruoli specifici: timonieri, responsabili di tempo-luogo-materiali, di regole e partecipazione, del diario di bordo... I ruoli sono mutuati dalla pratica ormai consolidata nel

mondo germanofono del *Klassenrat*² e supportano la condivisione di responsabilità.

Nel questionario, le insegnanti ammettono di non essere abituate a coprogettare con la classe e che non sarà immediato passare a una modalità di educazione dialogica. Nel questionario esplicitano resistenze (forse non è applicabile a tutte le materie) e speranze rispetto all'opportunità di una coprogettazione tra docenti, alunne e alunni: sperano in sorprese inattese per cambiare sguardo su alcune persone, nel fare gruppo intergenerazionale, nell'effetto positivo per i ragazzi che potranno sentirsi parte attiva. Come si sentono le insegnanti all'idea di entrare in classe e coprogettare con le ragazze e i ragazzi? Alcune esprimono timore e ansia a causa di alcuni studenti "difficili", ma allo stesso tempo la voglia di farsi sorprendere. Molte sono fiduciose di imparare, vedono un'opportunità di crescita personale e professionale, vivono con entusiasmo e curiosità questa nuova sfida.

4. Verso una scuola democratica e partecipata?

Le insegnanti si abitueranno a coprogettare e diventeranno una comunità di pratica (Wenger, 2006) capace di portare avanti il curricolo di educazione civica? Le classi tenderanno verso quella *radical collegiality* (Fielding, 1999) ovvero verso una collegialità intergenerazionale per occuparsi del bene comune? Si avvierà un cambiamento di paradigma?

Questa prima fase della sperimentazione mostra che quando si tratta di educazione civica partecipata è necessario ridiscutere aspetti quali i ruoli di docenti, alunne e alunni, il dialogo tra pari e intergenerazionale, la condivisione di responsabilità. Le scuole democratiche sono abitate da persone democratiche. Questo processo continuo va sostenuto con ogni mezzo.

La coprogettazione è sicuramente una pratica democratica partecipata che tuttavia richiede un grande investimento di tempo ed energie per diventare effettiva. Se si vuole sostenere una scuola democratica non basta affidarsi alla buona volontà di singoli docenti o di singoli Consigli di Classe, bensì bisognerebbe riconoscere questo investimento anche a livello istituzionale ed economico – nonostante la legge parli di invarianza finanziaria (92/2019, art. 13). Come rendere dunque la coprogettazione sostenibile per aiutare la scuola a essere sempre più democratica?

2. Il *Klassenrat* è un forum democratico di classe, basato sulla pedagogia di Dewey e Freinet. Contribuisce alla costruzione di una cultura della partecipazione viva, promuove la corresponsabilità e l'interazione democratica.

Bibliografia

- Aa.Vv. (Ed.) (2021), *Scuola sconfinata: proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio: mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1995), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare: del virus del dominio, della struttura creativa*, Sonda, Milano.
- Fielding M. (1999), “Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice”, *The Australian Educational Researcher*, 26(2): 1-34.
- Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi* (3^a ed. it.), Gruppo Abele, Torino.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*.
- Lundy L. (2007), “‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child”, *British Educational Research Journal*, 33(6): 927-942.
- McKenney S.E., Reeves T.C. (2019), *Conducting educational design research* (2nd ed.), Routledge, London.
- Patfoort P. (2012), *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza*, Pisa University Press.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sclavi M., Susskind L. (2011), *Confronto creativo: dal diritto di parola al diritto di essere ascoltati*, Et al, Milano.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

5. Educarsi ed educare a una comunità partecipata e nonviolenta

di Annabella Coiro, Isabella Gallotta

1. Un percorso partecipato

L'esperienza che descriviamo riguarda le classi primarie dell'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Milano.

Sono coinvolti¹ docenti, genitori, alunni e alunne delle classi prime, seconde e terze.

La modalità con cui si è giunti a questa esperienza è da considerarsi come elemento cruciale, perché ha dato una concreta possibilità alla realizzazione e ne ha delineato le caratteristiche.

Le azioni attive oggi nelle classi sono a valle di un percorso cresciuto negli anni per sperimentare la possibilità di rendere sistematica l'educazione alla nonviolenza attiva, per contribuire, attraverso la Scuola, al cambiamento dell'attuale paradigma violento e patriarcale. Per raggiungere un obiettivo così complesso e multidimensionale era indispensabile uno sguardo multiplo, con varie angolature, *in primis* di chi frequenta la scuola quotidianamente.

Il passo iniziale ha visto, infatti, la costruzione di un gruppo di lavoro con competenze diverse: docenti, dirigenti, associazioni genitori, psicopedagogisti, attivisti sui temi della nonviolenza, istituzioni territoriali. L'esigenza era di condividere e raccogliere varie esperienze per delineare insieme un percorso educativo sperimentale per prevenire la violenza, promuovere l'educazione alla diversità e al rispetto dell'altro e costruire un'alternativa nonviolenta a 360° uscendo dalla fatica dei singoli progetti che invadevano le scuole.

Ai fini della sperimentazione si è ritenuto necessario costruire una rete che permettesse lo sviluppo del progetto, con lo scopo di prevenire anche

1. Useremo la lettera *schwa* dove possibile per riferirci a un gruppo misto di persone, senza indicare un determinato genere.

un possibile abbandono dovuto a vari possibili ostacoli di un percorso così lungo e complesso. Innanzitutto, è stato coinvolto il Comune di Milano per costruire un Tavolo cittadino dove riunire il gruppo di lavoro interdisciplinare. Dopo un anno di condivisioni, il Tavolo ha formalizzato una rete con enti, scuole e associazioni che hanno dato vita alla sperimentazione in alcune classi pilota.

La neonata rete ED.UMA.NA (Educazione Umanista alla Nonviolenza Attiva) vedeva come capofila un Istituto Comprensivo di Milano e aveva come scopo “la realizzazione di una pratica [...]”².

Dopo una sperimentazione di tre anni e la valutazione a cura del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, la pratica si è sviluppata in due Istituti Comprensivi di Milano, tra cui l’I.C. Calvino.

Sono state le stesse scuole che, insieme al gruppo di lavoro, hanno fatto tesoro della valutazione dell’Università per modificare e rivedere quanto progettato e costruire i primi strumenti e dispositivi utili per avvicinarsi all’educazione alla nonviolenza, adeguata alle esigenze della scuola e delle persone che la abitano.

C’era bisogno di unire la teoria alla pratica e di rintracciare un filo tra l’*ubuntu*, la *paideia*, l’umanesimo storico e le avanguardie pedagogiche del secolo scorso, fino a coniugare il pensiero di alcune pedagogiste contemporanee (Baldacci, 2019; Cambi, 2021; Freire, 2014; Massa, 2000; Montessori, 1949; Morin, 2021), con strumenti e prassi di alcune studioshe che hanno promosso la nonviolenza come metodo di azione e stile di vita (Aguillar, Bize, 2018; Dolci, 1988; Galtung, 2000; Giorgi, 2008; Patfoort, 2012; Rosenberg, 2005; Sclavi, 2020; Silo, 2016).

2. Relazioni educative: base di una cultura prevaricante

In tema di educazione alla nonviolenza e di cambiamento culturale è necessario approfondire la relazione educativa che intercorre tra i soggetti coinvolti, una relazione che il più delle volte si dispone in maniera asimmetrica. Questo conduce di frequente gli adulti a ritenere che, se così non è, vengono a mancare quei riferimenti necessari che guidano la crescita; questo è un punto critico che emerge continuamente nella nostra esperienza di applicazione della pratica ED.UMA.NA. È un pensiero che conduce a una modalità di educazione che si basa sull’aderenza a un modello umano,

2. Accordo di rete su www.edumana.it, visitato il 9/01/2023.

cioè l'adulto educante, che diventa il modello a cui tendere. Una sorta di "clonazione intellettuale" come lo chiamava Danilo Dolci. Questa modalità educativa nasconde in sé una radice violenta, giacché include la supremazia di uno sull'altro e legittima il dominio (Freire, 2014). Questa modalità relazionale esiste anche se fatta con le migliori intenzioni, cioè se il "modello educante" vuole educare alla nonviolenza. Assistiamo così a una sorta di paradosso dove si cerca di educare alla nonviolenza con la violenza (Vigilante, 2014). Non per questo il modello opposto del permissivismo acquista valore, infatti anche qui esiste asimmetria, mentre nel primo caso è l'educatorə che prevarica sull'educandə, in questo caso è l'educandə che prevarica sull'educatorə, mantenendo così una forma di dominio.

La relazione educativa auspicata per un sistema educativo nonviolento è simmetrica, dove educatorə ed educandə tendono insieme verso una direzione, esplorando modalità e scoperte, sostenendo una comunicazione dinamica e generativa, il dialogo diventa dispositivo-chiave (Cambi, 2021).

L'adultə però ha il compito di preparare le condizioni affinché questo possa avvenire, è proprio in suo "potere" creare la situazione concreta in cui questa crescita si possa esprimere: un clima educativo fisico ed emotivo dove vivere una esperienza nonviolenta.

Per questo sarebbe preferibile parlare di educazione CON la nonviolenza, piuttosto che ALLA nonviolenza.

Questa tematica richiede molto tempo in vista di un reale cambiamento culturale, ed è il punto chiave su cui si innestano tutte le azioni della pratica ED.UMA.NA che si racconta in questa esperienza.

3. La comunità-classe come microcosmo

Il perno sui cui si innesta la pratica è la comunità-classe, che vuole essere punto di riferimento di promozione di cura, dialogo e cooperazione umana quotidiana, dove bambine e bambini hanno esperienza individuale e comunitaria di una possibile società inclusiva, democratica e nonviolenta, come descritto nell'*Agenda ONU 2030*³ e sostenuta dalle *Indicazioni Nazionali*⁴.

Il percorso di costruzione della comunità-classe come esperienza di vita comunitaria si sviluppa su diversi elementi che sono acquisiti nell'arco

3. ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Goal 4.7* (p. 21).

4. DM n. 254 del 16 novembre 2012, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

di tre anni e che riguardano la popolazione della classe e la comunità allargata a educatori, genitori, nonni, commessi e persone ritenute significative per la classe.

Durante il primo anno molto lavoro in classe si svolge per costruire accordi presi all'unanimità e per installare strumenti e dispositivi che aiutino a costruire competenze socio-relazionali per alimentare relazioni empatiche e comunitarie.

Le assemblee con i genitori sono momento di confronto e di crescita formativa in merito alle relazioni educative.

Durante il secondo anno si allenano gli strumenti per imparare a dialogare e a trovare soluzioni creative e inclusive, per soddisfare i diversi punti di vista e i bisogni di tutta (Galtung, 2000).

Il terzo anno prevede un progetto di cittadinanza partecipato, pensato e costruito con decisioni comunitarie che partano da bambini e bambine (Dolci, 1988) e che poi richiedano il coinvolgimento dei genitori ed eventuali enti territoriali.



Gli spazi e gli ambienti sono stimolo e indicatore: le aule sono riconoscibili dai segni distintivi che alimentano l'immersione in un ambiente che stimola il dialogo e la relazione equivalente. Campeggia un grande cartellone con la secolare Regola d'Oro "Tratta l'altro come vuoi essere trattato", la cattedra è in disparte, sedie e tavoli sono appoggiati su dispositivi anti-



rumore per essere spostati silenziosamente, su un muro è indicato lo stato emotivo quotidiano della classe, in un angolo si vedono i cuscini pronti all'uso per "il cerchio del dialogo" e una coperta con il simbolo della nonviolenza indica il luogo della riconciliazione dove sono depositate le "carte del dialogo" per affrontare i conflitti in autonomia.

Anche le modalità della didattica sostengono il processo di costruzione di comunità e di competenze trasversali.

L'apprendimento cooperativo e la maieutica sono pratica auspicata e l'auto-valutazione un sistema che si impianta costruendo dall'emersione dei criteri, stabiliti in modo collegiale in classe.

Docenti e genitori partecipano per tre anni a una formazione laboratoriale che ha ricadute sull'esperienza di comunità, pur riportando fatiche dovute alle difficoltà strutturali che a volte minano la fiducia che piano piano si costruisce.

Un/a tutor di classe facilita la comunicazione circolare.

Una formazione è prevista anche per il personale ATA per attivare prassi coerenti di relazione educativa.

4. Alcuni strumenti utilizzati

Alcuni strumenti individuati per lavorare su tre livelli della nonviolenza: personale, interpersonale, sociale/politico (Muller, 1980).

Una classificazione comoda ma che non vuole essere una divisione rigida, giacché proprio l'idea di nonviolenza li vede uniti e mai divisi.

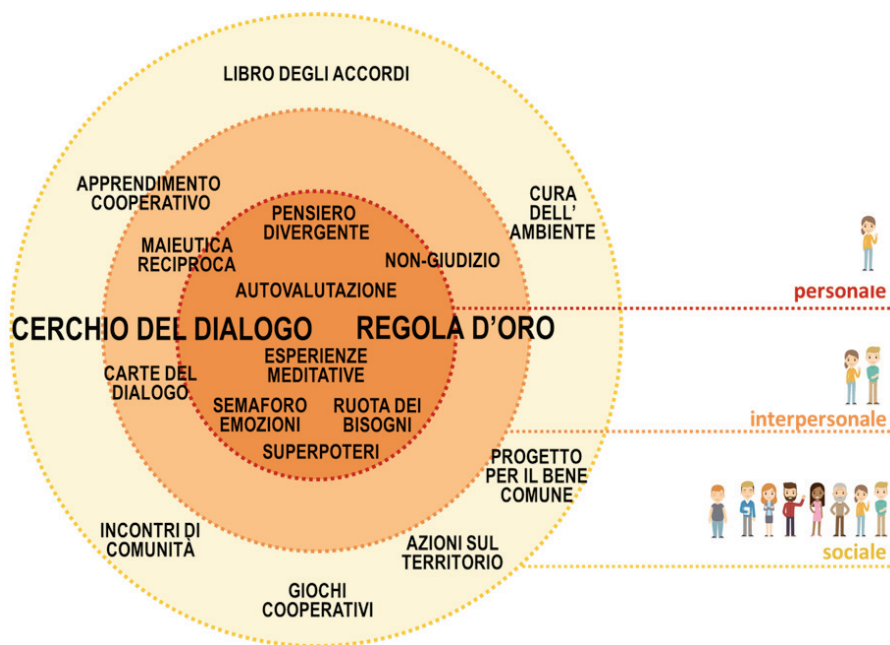


Fig. 1 - Mappa degli strumenti e delle pratiche elaborate

5. Una ricerca continua controvento

Il percorso descritto si struttura come una ricerca-azione continua, perché è un lavoro complesso, si muove in più dimensioni, coinvolge gli adulti educanti ma anche il gruppo di lavoro: implica un cambiamento personale, una ricerca del superamento della propria violenza interna e una ricerca costante delle proprie forme nonviolente; la dimensione di gruppo necessita che gli interessi si confrontino costantemente e si allineino per superare ostacoli e difficoltà quotidiane; infine tutta la ricerca è immersa in una dimensione culturale che viaggia in direzione opposta ai contenuti, seguendo una tradizione millenaria di prevaricazione e vendetta (Silo, 2016; Patfoort, 2012). Inoltre, insito al termine “nonviolenza” c’è sempre un certo pregiudizio legato all’utopia, che rimane come sottofondo e riemerge durante le difficoltà, nonostante le continue dimostrazioni di quanto invece sia tangibile nel quotidiano.

A questo si aggiunge la difficoltà del sistema scuola, del suo trascinarsi automatismi e pratiche inerziali che coinvolgono tutti i soggetti che ne fanno parte, e infatti sono emerse proprio come nodi su cui lavorare. La

nostra sfida è continuare proprio nella ricerca di insieme, perché sostenuta dai passi importanti che sono stati fatti, che hanno aiutato anche a superare momenti critici dovuti alla pandemia di Covid-19.

Sapere inventare con gli altri, in modo organico, il proprio futuro, è una delle maggiori riserve di energia rivoluzionaria di cui il mondo possa disporre, uno dei modi essenziali per liberare nuove possibilità di cambiamento (D. Dolci).

Bibliografia

- Aa.Vv. (2021), *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (2016), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze.
- Cambi F. (2021), "Relazione educativa e ruolo del dialogo", in Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa*, Carocci, Roma.
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare: del virus del dominio, della struttura creativa*, Sonda, Milano.
- Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia*, Gruppo Abele, Torino.
- Galtung J. (2000), *La trasformazione nonviolenta dei conflitti. Il metodo Transcend*, EGA, Torino.
- Montessori M. (1949), *Educazione e pace*, Opera Montessori.
- Morin E. (2021), *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano.
- Muller J.M. (1980), *Significato della nonviolenza*, Edizioni del Movimento nonviolento, Torino.
- Patfoort P. (2012), *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza*, Pisa University Press.
- Silo (2016), *Discorsi*, 2^a ed., Multimage, Firenze.
- Vigilante A. (2014), *L'educazione è pace*, Edizione del Rosone, Foggia.

6. Il *Problem-Based Learning* nella scuola secondaria di II grado: un percorso di Ricerca-Formazione

di *Giulia Vincenti*

Introduzione

Dall'inizio del XXI secolo si è consolidata la necessità di promuovere pratiche didattiche centrate sullo sviluppo di competenze, in ottica *Lifelong Learning* (EUR LEX, 2006, 2018).

Il costrutto di competenza, nonostante la dibattuta opacità semantica e le resistenze del mondo scolastico (Benadusi, 2018), incarna il carattere costruttivo, socioculturale e situato del processo di apprendimento (Le Boterf, 2008); un cambio di prospettiva che offre la possibilità di raccordare esperienze reali e saperi formalizzati, restituendo così un senso all'apprendimento.

Tra le metodologie che affondano le proprie radici nell'attivismo pedagogico, in particolare nel pensiero di Dewey e nel suo metodo dei problemi (1933/1961), troviamo il *Problem-Based Learning* (PBL); metodologia nata negli anni '70 all'Università di McMaster (Borrows, Tamblyn, 1980) come reazione ai limiti di astrattezza e demotivazione tipici della didattica tradizionale. Essa trova in poco tempo una grande diffusione, arrivando negli anni '90 anche nelle aule scolastiche, in cui, proponendosi come ponte tra le esperienze di realtà e i saperi formalizzati, riporta la logica di azione prevalente fuori dalla scuola. Risoluzione di problemi, collaborazione, negoziazione, pensiero critico. Il PBL focalizza la sua attenzione sulla creazione di ambienti attivi, dove il problema diventa punto di partenza dell'apprendimento e gli studenti lavorando in gruppo hanno la responsabilità di definire il problema, attivare le conoscenze pregresse e identificare le lacune per farvi fronte (Schmidt, 1983). Un processo di apprendimento che diventa auto-diretto e co-costruito, in cui l'insegnante funge da facilitatore (Lotti, 2018). Il suo impianto permette di combinare l'acquisizione di conoscenza con lo sviluppo di competenze quali: il pensiero critico, il problem

solving, il team work, la presa di decisione (Dochy *et al.*, 2003; Fonteijn, Dolmans, 2019); migliorando anche la motivazione e l'inclinazione all'apprendimento (Rotgans *et al.*, 2019).

A livello nazionale, la ricerca sul PBL è incentrata maggiormente sull'istruzione terziaria contando poche sperimentazioni nelle scuole secondarie (Vincenti, Asquini, 2022).

1. Il progetto di ricerca: obiettivi, ipotesi e domande di ricerca

Il progetto di ricerca prende le mosse dall'esigenza, vista l'inadeguatezza strutturale del sistema scolastico italiano, di allinearsi alle normative nazionali (DM n. 9, 88, 89, 211/2010) ed europee (EUR LEX, 2006, 2018) in materia di progettazione curriculare; e, partendo dalla mancanza di sperimentazione a livello nazionale, avviare un percorso di formazione attraverso il PBL.

L'intento è capire se tale metodologia, in particolare il modello di Maastricht (Schmidt, 1983), consenta l'emergere di cambiamenti nei tempi della didattica, nell'autoefficacia degli insegnanti, nella motivazione ad apprendere e nelle capacità di problem solving degli studenti; e, pertanto, si dimostri una metodologia funzionale per la formazione degli insegnanti.

Il passaggio a una didattica per competenze richiede un ripensamento dei modi di pensare e collegare i processi di apprendimento e insegnamento e quale fenomeno multidimensionale, richiede un'osservazione da diversi punti di vista. Dunque, verranno presi in considerazione i significati degli insegnanti, le loro pratiche didattiche e le difficoltà percepite, per lavorare sullo sviluppo della loro professionalità (Schön, 1993), attraverso la conduzione partecipata di interventi finalizzati a promuovere la capacità di sostenere pratiche in ottica costruttivista.

Per analizzare le pratiche didattiche verranno indagate alcune dimensioni che influenzano le disposizioni verso l'esperienza educativa e i suoi esiti. In particolare, è di interesse della ricerca l'autoefficacia degli insegnanti e la motivazione ad apprendere degli studenti. L'autoefficacia degli insegnanti (Bandura, 1977; Tschannen-Moran, Hoy, 2001) è riconosciuta come predittore della qualità della pratica educativa, la quale, a sua volta, influenza la motivazione e il successo degli studenti (Burić, Kimb, 2020). Lo studio si fonda sull'ipotesi secondo la quale l'introduzione del PBL, intesa come qualità della pratica didattica, incide sull'autoefficacia degli insegnanti e sulla motivazione degli studenti. In conclusione, le domande di ricerca sono:

- Che significato ha per gli insegnanti la didattica per competenze? Che tipo di didattica mettono in pratica?
- Il PBL è una metodologia efficace in termini di tempo speso su attività di natura costruttivista?
- Il PBL è una metodologia sostenibile? Quali sono le difficoltà di implementazione? Quali i punti di forza?

2. Scelte procedurali e metodologiche

Il progetto di ricerca si presenta come uno studio di caso (Merriam, 1988), a carattere esplorativo, comprendente una scuola: l'I.S.S. Via Silvestri 301 di Roma. Per avere un'immagine quanto più pertinente possibile del fenomeno si utilizzerà un approccio Mixed-methods (Trincherò, Robasto, 2019) in una cornice di Ricerca-Formazione (R-F), “principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante” (Asquini, 2018, p. 43). Allo stato attuale, il campione di convenienza è composto da sei insegnanti e relativi studenti.

Il disegno di ricerca comprende tre fasi. La prima fase ha lo scopo di definire, insieme al gruppo dei docenti, gli obiettivi dell'intervento di R-F e fare una fotografia dello stato dell'arte in un'ottica formativa e orientativa. A tal fine, verrà somministrato un questionario auto-valutativo agli insegnanti per indagare: formazione iniziale, credenze (OECD, 2018) e autoefficacia (Biasi *et al.*, 2014), seguito da un focus group incentrato sui significati della didattica per competenze. Al contempo, verrà proposto agli studenti un questionario sulla motivazione allo studio (Alivernini, Lucidi, 2008) e sulla capacità di problem solving (OECD, 2014). Contestualmente saranno svolte delle osservazioni in classe per rilevare i tempi della didattica (Cesareni, Rossi, 2013).

La seconda fase vede la formazione dei docenti sul PBL e la sua implementazione in classe che durerà un mese e mezzo. L'obiettivo è fornire agli insegnanti gli strumenti adatti, innescare una riflessione sulla progettazione e sulla valutazione dei diversi moduli, nonché costruire un'atmosfera di confronto tra docenti.

L'ultima fase sarà incentrata sull'esplorazione dei possibili cambiamenti nella didattica e nella percezione degli attori coinvolti, in cui saranno riproposti gli strumenti della fase iniziale. L'obiettivo è fornire una descrizione del fenomeno e rilevare i punti di forza e di criticità dell'esperienza, al fine di una sua replicabilità.

Conclusioni

La scuola è chiamata oggi a riacquisire il ruolo predominante nel processo di crescita dell'individuo e di sviluppo delle sue potenzialità che per essere espresse devono essere esercitate e costruirsi secondo i canoni della società (Pezzano, 2017). In questo quadro, l'educazione deve intendersi come progressiva perché costruendo la soggettività essa ricostruisce anche la società stessa (Strike, 1991). Per questo la possibilità di costruire la democrazia passa necessariamente dalla scuola (Dewey, 1916/2000).

Il passaggio a una didattica per competenze è complesso e citando Perrenoud “se si cambiano solo i paradigmi che figurano nei documenti senza scalfire quelle che sono nelle teste, l'approccio per competenza non ha nessun futuro” (2003, p. 165). Partendo quindi da quelle che sono le disposizioni degli insegnanti e le loro pratiche didattiche in un contesto di R-F ci si aspetta che gli insegnanti inneschino una riflessione sul loro agito; e che l'introduzione del PBL li avvicini ad attività didattiche di natura costruttivista, migliorando la loro autoefficacia e la motivazione degli studenti.

Oggi abbiamo la difficoltà di cogliere il senso dell'educazione a causa della compartimentalizzazione della conoscenza, aprirsi a una scuola capace di connettere sapere reale e sapere scolastico, una scuola come laboratorio democratico, si staglia all'orizzonte come via feconda per sostenere il diritto al successo formativo scolastico di tutti.

Bibliografia

- Alivernini F., Lucidi F. (2008), “The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context”, *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15, 4: 2011-220.
- Asquini G. (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Bandura A. (1977), “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, 84, 2: 191-215.
- Barrows H., Tamblyn R. (1980), *Problem-Based Learning: an approach to medical education*, Springer Series on Medical Education, New York.
- Benadusi L. (2018), “Le competenze nei sistemi educativi e formativi”, in Benadusi L., Molina S. (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna, pp. 85-121.
- Biasi V., Domenici G., Patrizi N., Capobianco R. (2014), “Teacher self-efficacy scale (Scala sull'autoefficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia”, *ECPS J.*, 10: 485-509.

- Burić I., Kimb L. (2020), “Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling”, *Learning and Instruction*.
- Cesareni D., Rossi F. (2013), “Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento”, *XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione*, Milano, 19-21 settembre 2013.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1933).
- Dewey J. (2000), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1916).
- Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D. (2003), “Effects of problem-based learning: a meta-analysis”, *Learning and Instruction*, 13, 5: 533-568.
- EUR LEX (2006), “Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- EUR LEX (2018), “Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”, *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- Fonteyn H.T., Dolmans D.H. (2019), “Group work and group dynamics in PBL”, in Moallem M., Hung W., Dabbagh N., *The Wiley handbook of problem-based learning*, pp. 199-220.
- Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.
- Lotti A. (2018), “Problem-Based Learning: Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l’insegnante”, *Problem-Based Learning*: 1-196.
- Merriam S.B. (1988), *Case study research in education: A qualitative approach*, Jossey Bass, San Francisco.
- OECD (2014), *Programme for International Students Assessment (PISA): Student Questionnaire*. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA12_StQ_FORM_A_ENG.pdf
- OECD (2018), *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire*. www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Pezzano T. (2017), “Democrazia-educazione-metodo scientifico in John Dewey”, *Pedagogia più didattica*, 3, 2.
- Rotgans J.I., Schmidt H.G. (2019), “Effects of problem-based learning on motivation, interest, and learning”, in Moallem M., Hung W., Dabbagh N., *The Wiley handbook of problem-based learning*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp. 151-179.
- Schmidt H.G. (1983), “Problem-Based Learning: Rationale and Description”, *Medical Education*, 17: 11-16.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Strike K.A. (1991), *The Moral Role of Schooling in a Liberal Democratic Society. Review of Research in Education*, Gerald Grant, Washington DC.

- Trincherò R., Robasto, D. (2019), *I Mixed Methods nella Ricerca Educativa*, Mondadori Università, Milano.
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001), "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, 17, 7: 783-805.
- Vincenti G., Asquini G. (2022), "Problem-Based Learning: una chiave per le competenze trasversali/Problem-Based Learning: a key to Soft Skills", *Q-TIMES WEBMAGAZINE*: 110-122.

7. La metodologia Student Voice come strumento di innovazione da parte degli studenti: un'indagine esplorativa sul grado di consapevolezza degli studenti universitari sul proprio ruolo in ambiente accademico

di *Nicole Messi, Barbara Bruschi, Theofild Lazar*

Introduzione

Questa ricerca intende presentare un questionario dedicato agli studenti, che indaga la consapevolezza che essi hanno riguardo al coinvolgimento attivo che essi possono e sono chiamati a mettere in atto all'interno della comunità educativa di un'alleanza europea universitaria. I destinatari di questa ricerca sono gli studenti appartenenti alle 13 istituzioni incluse nell'Alleanza UNITA Universitas Montium, che ha come fine principale la creazione di un ambiente di apprendimento condiviso, in cui tutti gli attori coinvolti partecipano attivamente per sviluppare valori e linee di azione comuni. Lo scopo dello strumento è quello di rappresentare un punto di partenza nella promozione di una nuova prospettiva di cambiamento e coinvolgimento nel campo dell'apprendimento universitario, ma che può essere esteso anche a livelli di istruzione precedenti: da un processo di trasformazione pensato dall'istituzione per gli studenti a una trasformazione operata dagli studenti stessi in collaborazione attiva con tutti i membri delle istituzioni, sulla base di quanto esplicitato e confermato dalla metodologia Student Voice. Il fine è quello di dare vita a una prospettiva lavorativa e di apprendimento comune e *ad hoc* che miri al raggiungimento di valori condivisi da parte di persone provenienti da contesti diversi ma legate da una identità accademica affine ma anche, e soprattutto, di un'innovativa forma di coinvolgimento degli studenti nel proprio processo di apprendimento, che li renda responsabili e consapevoli del proprio ruolo e del contributo che possono apportare alla comunità educativa di cui fanno parte.

1. Lo scenario europeo dell'istruzione superiore

Oggi le università di tutto il mondo sono chiamate a pensare ai percorsi di apprendimento, ai programmi e ai collegamenti non solo all'interno della singola istituzione, ma anche all'interno di una rete con partner stranieri, in un'ottica internazionale. Il contesto europeo, in particolare, mira da tempo a individuare un quadro comune per creare uno spazio educativo europeo (Commissione Europea, 2020). Il primo promotore delle reti tra istituti di istruzione superiore è stato il presidente francese Emmanuel Macron che, nel suo discorso alla Sorbona del settembre 2017, ha proposto la creazione di almeno 20 università europee entro il 2024, come ambienti in cui gli studenti possano apprendere all'estero e in almeno due lingue, oltre che come luoghi promotori dell'innovazione e dell'eccellenza educativa (Macron, 2017). Le alleanze europee sono entità che fungono da strumento per promuovere il raggiungimento di una cooperazione efficace, di una cittadinanza e di valori europei condivisi tra diverse università. Il processo di trasformazione e la complessità che il settore dell'istruzione sta affrontando in questi ultimi anni sono caratteristiche che accomunano molti contesti, all'interno e all'esterno dell'Unione Europea; per questo motivo è necessaria una strategia d'azione comune. Le alleanze stanno attualmente lavorando a questa sfida per promuovere un cambiamento di prospettiva comune nel campo dell'istruzione, che coinvolga tutti gli attori che vi hanno un ruolo, dagli insegnanti agli studenti.

2. UNITA Universitas Montium

All'interno del panorama delle alleanze universitarie europee, vi è un consorzio specifico, UNITA Universitas Montium (UNITA, 2020), nel quale si inserisce il progetto di ricerca che presenteremo. Questa alleanza è una rete tra 6 università europee fondatrici a cui, nell'ultimo periodo, si sono aggiunte altre istituzioni. Le 6 università fondatrici sono: Università degli Studi di Torino, Italia, istituzione leader, Universidade da Beira Interior, Portogallo, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia, Université Savoie Mont Blanc, Francia, Universitatea de Vest din Timisoara, Romania e Universidad de Zaragoza, Spagna. I nuovi partner sono rappresentati da istituzioni provenienti dai medesimi paesi, con l'aggiunta di Svizzera e Ucraina, per un totale di 13 enti. Queste università condividono l'appartenenza ad aree rurali o montane che necessitano di iniziative volte a promuovere la loro piena inclusione nel processo di innovazione

del mondo accademico. Esse collaborano per l'individuazione di una linea d'azione comune e per il raggiungimento di obiettivi relativi a diverse aree disciplinari. All'interno dell'alleanza sono stati istituiti diversi gruppi di lavoro, tra cui il Teaching and Learning Centers' Network, un gruppo di ricerca che si occupa specificamente di formazione degli insegnanti, Faculty Development e apprendimento innovativo. Tutte le attività svolte dalla rete mirano a costruire un Teaching and Learning Center dell'alleanza, in cui tutti i membri cooperano per promuovere strategie comuni e per fornire strumenti creati appositamente da e per l'alleanza. Una delle nuove sfide del gruppo di lavoro è legata all'inclusione attiva degli studenti nella vita quotidiana della comunità universitaria. A questo proposito, una validata metodologia denominata Student Voice (Rudduck, Wallace, 1996) rappresenta un punto di partenza per realizzare questo obiettivo.

3. Student Voice

Per lungo tempo, la ricerca internazionale ha fornito diversi contributi sulla metodologia attualmente nota come Student Voice. L'approccio è nato nei primi anni '90/2000 in contesto anglofono con l'obiettivo principale di promuovere un impegno concreto ed efficace degli studenti nei propri percorsi di apprendimento, a diversi livelli educativi, dai gradi inferiori a quelli superiori (MacBeath *et al.*, 2003). L'iniziativa nasce dalla consapevolezza che gli studenti non sono solo ricettori passivi di conoscenze trasmesse dai docenti, ma anche protagonisti attivi del proprio apprendimento, con esigenze specifiche e proposte da avanzare. Il loro contributo, infatti, può rappresentare una risorsa per le istituzioni di appartenenza (Rudduck, Chaplain, Wallace, 1996) oltre alla possibilità di stabilire e rafforzare il legame e la collaborazione tra studenti e docenti (Grion, Dettori, 2015). I vantaggi attribuibili a questa nuova prospettiva sono numerosi: la possibilità data agli studenti di contribuire operativamente ai propri risultati di apprendimento e la necessità, per loro, di assumersi la responsabilità di riflettere sul proprio percorso di apprendimento attraverso lo sviluppo di pensiero critico. Inoltre, la prospettiva di ricerca sulla didattica passa da un lavoro per gli studenti a un lavoro con gli studenti; infine, l'impegno attivo in questo processo sviluppa un senso di appartenenza a una comunità democratica all'interno dell'istituzione che si estenderà di conseguenza a un sentimento di comunità democratica, nella società in cui vivranno. A partire dalle evidenze di efficacia di questa metodologia a diversi livelli scolastici, la domanda di ricerca che vogliamo indagare riguarda la fattibilità dello Student Voice anche in un contesto internazionale, in cui gli stu-

denti sono chiamati a sviluppare una visione comune dell'essere parte della comunità universitaria, con colleghi appartenenti a contesti e background diversi, ma all'interno della stessa alleanza universitaria europea.

4. Coinvolgere gli studenti in un contesto internazionale di istruzione superiore: un'indagine esplorativa

A questo proposito, il presente contributo intende presentare un'indagine che studi le convinzioni e le credenze degli studenti in merito all'appartenenza all'Unione Europea e alle opportunità che questa condizione può offrire alla loro carriera futura, come base per progettare nuove iniziative di apprendimento inclusivo e condiviso promosse dagli studenti stessi. Partendo da questo dato di fatto, la nostra proposta mira a utilizzare questo approccio come potenziale strumento di successo nelle alleanze universitarie. Per promuovere un efficace cambiamento di prospettiva, gli studenti devono essere coinvolti nel processo di apprendimento, come agenti attivi di cambiamento della vita accademica, in un'ottica di cooperazione e scambio tra altre figure accademiche provenienti da contesti diversi. Lo Student Voice, da questo punto di vista, potrebbe rappresentare lo strumento migliore per concretizzare questo obiettivo, in quanto potrebbe permettere loro di sviluppare una trasformazione effettiva che parta da loro stessi, dai propri bisogni condivisi e obiettivi, che li aiuterà a costruire un senso di appartenenza, a livello istituzionale e nella società in cui vivranno in futuro. È per questo che, innanzitutto, indagheremo le convinzioni degli studenti sull'essere parte di una realtà europea. Partendo da questi risultati, proporremo attività *ad hoc*, suggerite soprattutto dagli studenti stessi, per renderli realmente impegnati nel proprio percorso di apprendimento e in tutto ciò che riguarda la vita accademica all'interno delle diverse istituzioni. Nello specifico, i temi indagati saranno i seguenti: la percezione della dimensione europea dell'istruzione e del lavoro, le micro-credenziali in un contesto internazionale, le condizioni linguistiche per aderire a un programma di mobilità, i nuovi scenari di mobilità (come mobilità virtuale o mista), la mobilità *incoming* di personale e studenti come opzione per promuovere l'internazionalizzazione, le mobilità tematiche e delle alleanze come possibilità di ottenere una formazione lavorativa mirata in un'ottica europea, il coinvolgimento degli studenti e un focus finale sulle alleanze universitarie europee e UNITA.

5. Metodo di ricerca e campionamento

Abbiamo optato innanzitutto per un metodo quantitativo, con l'utilizzo di un questionario. Grazie a questo strumento, capiremo quali sono gli argomenti che necessitano di approfondimento a causa della scarsa informazione in merito e scopriremo quali sono gli argomenti che, invece, hanno suscitato particolare interesse negli studenti che hanno partecipato alla ricerca. Cercheremo di migliorare i nostri risultati utilizzando un successivo metodo qualitativo in cui verrà selezionato un gruppo più ristretto di studenti per approfondire gli argomenti precedentemente introdotti con il questionario. Il campione comprende tutti gli studenti di laurea triennale e magistrale delle 13 università UNITA. La parte qualitativa sarà dedicata a un campione selezionato di studenti della medesima popolazione che manifesteranno interesse a partecipare attivamente a gruppi di lavoro incentrati sullo sviluppo di riflessioni e strategie sui temi precedentemente citati. Abbiamo ritenuto questo intervento una vera e propria necessità, perché troppi studenti potrebbero non essere consci della possibilità di far parte di una rete internazionale e del ruolo cruciale che possono ricoprire nella promozione del cambiamento nel campo dell'istruzione superiore, attraverso il coinvolgimento attivo e la stretta collaborazione con tutti i membri delle istituzioni.

Conclusioni

Lo Student Voice ha confermato l'efficacia delle attività di coinvolgimento nell'accrescere la motivazione e l'interesse su diversi temi e nella costruzione dei loro percorsi di apprendimento, in collaborazione con il personale docente. La sfida attuale è quella di applicare questa metodologia in un ambiente internazionale, in cui gli studenti e il personale accademico sono chiamati a collaborare con colleghi di diversa provenienza ed esperienza accademica. Questo obiettivo è più che mai attuale in un mondo in cui si chiede sempre più spesso alle persone di effettuare esperienze all'estero, di acquisire nuove conoscenze e competenze in Paesi stranieri che sono chiamati a cooperare e a individuare modalità di azione comuni. Questo cambiamento non può essere raggiunto, però, senza il pieno coinvolgimento degli studenti e senza partire dal loro interesse e dai loro bisogni. Questa ricerca vuole rispondere a questo obiettivo, investigando il livello di consapevolezza e di interesse su alcuni dei principali temi affrontati dall'Alleanza UNITA e che possono sviluppare un più profondo senso di appartenenza all'Europa.

Bibliografia

- European Commission (2020), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025*.
- Grion V., Dettori F. (2015), *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. Pedagogia militante*, ETS, Pisa.
- Macbeath J.D., Demetriou H., Rudduck J. (2004), J. and Myers K. (2003), *Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers*.
- Macron I. (2017), *European Universities Initiative*.
- Rudduck J., Chaplain R., Wallace G. (1996), *Pupil voices and school improvement. School improvement: What can pupils tell us*, pp. 1-11.
- UNITA Universitas Montium (2020), <https://univ-unita.eu/Sites>.

8. Il Consiglio dei Ragazzi, un dispositivo pedagogico per la partecipazione di bambini e adulti

di *Ulderico E. Maggi*

1. Alla ricerca di nuovi e rinnovati ambienti di apprendimento e di vita democratici per favorire la partecipazione

La necessità di individuare modelli educativi che promuovano in modo efficace la consapevolezza e l'interesse ad appartenere a una dimensione collettiva è sotto gli occhi di tutti. Se la pulsione di adulti e bambini di concepirsi nella società in forme sempre più individuali è pervasiva e se i vissuti del *civis* sono sempre più rarefatti, la scuola rimane uno dei pochissimi presidi ancora capaci di contrastare questa tensione dominante promuovendo il valore del noi un po' prima dell'io.

Tuttavia, è sempre più urgente la necessità di promuovere modelli e strumenti che siano occasione e ambiente di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza attiva, capaci di appassionare di nuovo giovani e vecchi cittadini alla "voglia di comunità", che, seppure con tante incertezze, attribuisce senso al vivere collettivo (Bauman, 2003).

Ritengo esistano alcune caratteristiche irrinunciabili che rendono uno strumento più valido di altri. Sono da prediligere forme di partecipazione "da fare" oltre che da enunciare. È necessario allestire ambienti e pratiche per agire la partecipazione. È fondamentale dare spazio all'elaborazione dei vissuti, come in ogni buona pratica educativa.

Questo contributo indica i *Consigli dei Ragazzi* come valido strumento e ancora troppo poco utilizzato nel panorama italiano, a fronte di urgenze così evidenti.

Il primo Consiglio dei Ragazzi viene istituito a Schiltingheim in Alsazia nel 1979, ben prima della formulazione della CRC¹. In seguito, i Consi-

1. La CRC (Convention on the Rights of the Child) approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia il 27 maggio

gli dei Ragazzi vedono molte forme di applicazione codificate o implicite, soprattutto in Europa².

ABConsigli è un modello definito da ABCittà³ che si è strutturato nel confronto con le pratiche dinamiche in oltre vent'anni di impegno con questo dispositivo. Qui se ne dà velocemente conto con la risposta a quattro semplici domande. Cosa? Chi? Dove? Come?

Infine, un'avvertenza lessicale: in questo testo viene utilizzata la parola "bambino" nell'accezione di "child", inclusiva riguardo i generi e le età.

2. Cosa? Una breve descrizione del modello ABConsigli

Sara (9 anni) consigliera a Lecce⁴ spiega così la propria esperienza:

Il CCR mi è piaciuto moltissimo per tre motivi: il primo è che quando siamo stati eletti il Sindaco è venuto a salutarci e io mi sono sentita importante. Il secondo è che mi sono sentita utile perché abbiamo fatto delle attività, come organizzare eventi. Il terzo perché ho fatto nuove amicizie.

Margherita, "collega" un po' più grande di Sara, continua il ragionamento:

È stata un'esperienza di crescita e di confronto e mi ha fatto capire come funziona il Consiglio Comunale e poi ho potuto confrontarmi con altri ragazzi della mia età. La cosa più interessante è stato il progetto di riqualificazione del binario in zona industriale. È un modo concreto per dare una mano alla comunità e far sentire la voce di noi giovani.

Sara e Margherita descrivono con parole diverse gli obiettivi e i significati fondamentali del modello ABConsigli. Riconoscere e manifestare l'importanza e l'utilità dei bambini nella città. Promuovere scambi di idee, relazioni, confronto ed esperienze riguardo il contesto di vita. Conoscere i meccanismi dell'amministrazione pubblica che governa la città di tutti, compresi i bambini. Connettere gli sforzi progettuali di bambini e adulti per realizzare trasformazioni concrete, visibili e fruibili.

del 1991, risulta la legge ratificata dal maggior numero di Stati, spicca la non adesione degli Stati Uniti).

2. Rimane un riferimento europeo ANACEJ – www.anacej.fr.

3. Cooperativa sociale dedicata dal 1999 alla facilitazione di processi partecipativi – www.abcitta.org.

4. Il CCRR di Lecce è facilitato da anni da ABCittà e si inserisce nella rete ABConsigli.

ABConsigli insiste sulla *funzione progettuale* del Consiglio dei Ragazzi come la più completa e adatta, facendola risaltare rispetto ad altre funzioni possibili (informativa, consultiva, deliberativa). Lo presenta come un *laboratorio permanente e istituzionalizzato di progettazione partecipata*, facendo riferimento ai processi partecipativi descritti da Roger Hart attraverso la sintesi della sua scala dei livelli di partecipazione (Hart, 1992, 2008).

Non siamo di fronte a una simulazione dei meccanismi degli adulti, come avviene in alcune interessanti esperienze, connesse a istituzioni di rappresentanza internazionale. ABConsigli, per esempio, non prevede il sindaco dei bambini, adottato in altre esperienze, semplicemente perché il Sindaco in ogni territorio esiste già. Invece, l'assemblea dei consiglieri si arricchisce di nuovi membri giovani, che hanno il compito di contribuire alla progettazione e alla realizzazione di alcuni cambiamenti, attraverso modalità e tempi suggeriti dall'età dei bambini coinvolti.

Nella sua operatività il Consiglio dei Ragazzi si pone oltre il livello del *compito di realtà*, di fatto oltre la visione del bambino come cittadino di domani, che oggi deve solo prepararsi per una futura piena appartenenza alla comunità.

In questo modello i consiglieri ragazzi lavorano effettivamente in collaborazione con i soggetti adulti. ABConsigli è quindi, uno strumento educativo per ragazzi, ma soprattutto per gli adulti.

Se è vero che il Consiglio dei Ragazzi è uno strumento di partecipazione territoriale, la scuola è un attore fondamentale in questo dispositivo, non tanto come luogo dell'incontro di tutti i ragazzi di un territorio, ma soprattutto perché può trarre dall'azione del dispositivo contenuti per una scuola attiva e dinamica, fuori dai propri confini.

Infine, ABConsigli si presenta come *dispositivo pedagogico* perché viene allestito attraverso le tre dimensioni di tempi, spazi e corpi a cui Riccardo Massa fa riferimento (Massa, 1992, 1997a, 2004). Un dispositivo in cui tutti gli attori – bambini e adulti – interagiscono e trovano una possibilità per superare le ordinarie relazioni di potere up-down, che normalmente impediscono un'effettiva partecipazione dei bambini e il reale godimento di alcuni diritti della CRC, tra cui quello espresso dall'art. 12 (Maggi, 2012, 2015).

3. Chi? I protagonisti del dispositivo

I protagonisti dei Consigli dei Ragazzi sono dunque in primo luogo i bambini, in particolare nella fascia 9-13 anni. Le differenze di età suggeriscono

scono immediatamente processi di *peer education* nelle pratiche dei Consigli rendendole ancora più efficaci.

Nel lavoro ordinario accanto ai bambini vi è un *facilitatore di processo*, un tecnico, non neutrale, ma neanche portatore di interesse, che incarna il concetto chiave della *terzietà*, fondamentale in ogni processo di partecipazione (De Sario, 2005).

Gli altri adulti coinvolti – insegnanti, referenti tecnici e politici delle amministrazioni e genitori – devono trovare la loro posizione di interlocutori non invadenti, tramite quell’ascolto attivo che permette di dare spazio alle competenze di ciascuno.

Come in ogni relazione educativa anche qui la disparità di potere è evidente per una moltitudine di ragioni intrecciate: raffigurazioni sociali e storiche, competenze cognitive, capacità di interpretazione dei contesti, di analisi e gestione delle dinamiche, financo la statura fisica. Questa disparità è agita nella corporeità che anima le dinamiche educative spesso in modo inconsapevole, ma certamente determinante (Foucault, 1976; Massa, 1997, 2004).

Il rapporto di potere bambino/adulto presente in ogni processo educativo si trascina nel dispositivo Consiglio dei Ragazzi. Il problema principale, tuttavia, non risiede nella disparità in sé, spesso oggettiva, ma nella disponibilità o meno dell’adulto ad ammettere di avere un potere nelle proprie mani e di doverlo gestire. Chi decide l’oggetto di lavoro di un Consiglio dei Ragazzi? Come e quando si definiscono i vincoli nella progettazione?

Per mitigare lo sbilanciamento di potere esistente nei rapporti tra adulti e bambini, per provare a contenere lo svilimento diffuso della rilevanza della parola dei cittadini più piccoli e cercare di compensare l’estemporaneità dell’ascolto dei loro sguardi, per evitare che la considerazione dei loro contributi alla vita pubblica subisca manipolazioni (Hart, 1992), mi pare che una risposta efficace sia proprio l’istituzione di meccanismi di partecipazione dei bambini permanenti e integrati con la struttura del governo pubblico.

4. Dove? Gli spazi di esperienza e relazione

Il Consiglio dei Ragazzi in base alle osservazioni empiriche ha la capacità di funzionare in modo ottimale nei territori di dimensione coerente con la mappa cognitiva dei bambini. Per i bambini della fascia d’età 9-13 ci riferiamo quindi alle aree di walkability, al quartiere, al paese. Il confronto con la grande città o le sue circoscrizioni necessita di competenze che si sviluppano più avanti negli anni, quando le esperienze portano i ragazzi a

esplorare e ad appropriarsi di porzioni sempre più vaste del territorio. Tuttavia, come in ogni esperienza sono accettabili aggiustamenti necessari. La città di Milano sperimenta per esempio da anni la dimensione dei Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze, nei quali è necessario fare i conti con uno “spazio non vissuto” (Iori, 1996).

5. Come? Modalità e oggetti di lavoro

Il dispositivo ABCconsigli ha sviluppato una modalità di scelta dell’oggetto lavoro – talvolta criticata – che soddisfa i criteri di utilità, fattibilità e sostenibilità. Deve essere uno degli oggetti di lavoro dell’amministrazione, che tenga conto dei vincoli temporali e dei limiti di fattibilità. Va individuato il campo di azione dei bambini effettivo e non ritrattabile. Bisogna dichiarare pubblicamente, precisamente e preventivamente il livello della partecipazione in cui si pongono adulti e bambini nel processo di progettazione e trasformazione (Hart, 1992).

Per una buona riuscita di questo meccanismo è necessario che il Consiglio dei Ragazzi sia parte del sistema dell’amministrazione in termini strutturali, funzionali e integrati e che si applichino in modo tecnicamente adeguato i principi della progettazione partecipata.

Queste premesse, molto delicate da mettere in atto, permettono che si saldi l’alleanza di senso e operativa tra gli organismi degli adulti e quello dei bambini.

Un ultimo cenno, tra i tanti possibili, va speso a proposito dei processi di documentazione e di comunicazione di cui un Consiglio dei Ragazzi deve essere dotato.

Nel modello ABCconsigli la documentazione e la comunicazione sono integrate alle altre azioni e connettono contemporaneamente materiali e ambienti digitali e fisici. Il digitale è assunto come logica di relazione accanto a – e non sostitutiva di – quella fisica, oltre che ambiente e strumenti.

Un sistema di piattaforme digitali interattive permette ai bambini e agli adulti coinvolti nello stesso territorio e in territori diversi di interagire e scambiare significati sulle rispettive esperienze e su quelle altrui in contemporanea durante i lavori del Consiglio dei Ragazzi e in asincrono. Al tempo stesso l’ambiente digitale così definito funge da spazio “altro” di lavoro, contemporaneamente e accanto a quello fisico nelle aule istituzionali e nelle scuole.

Se c’è sempre da domandarsi che cosa succeda nei processi di comunicazione ordinari effettuati da adulti riguardo le esperienze dei bambini, nel nostro caso ci si deve porre non poche domande a tal proposito. Chi comunica l’esito del lavoro di un Consiglio dei Ragazzi? A che scopo lo comu-

nica? Come lo presenta? Quale significato attribuisce? La contemporaneità e l'integrazione tra documentazione e azione del Consiglio dei Ragazzi può essere un argine alle derive di potere tra adulti e bambini, che emergono così facilmente in qualsiasi processo comunicativo.

Conclusioni

Il Consiglio dei Ragazzi, attraverso i pochi elementi che sono trattati in queste righe, evoca alcune questioni di fondo dei processi educativi che la scuola incrocia. In tal senso questo dispositivo pedagogico diventa un terreno fertile di sperimentazione e occasione per sviluppare pratiche di cittadinanza democratica prima di tutto per gli adulti. È necessario ritrovare una consapevolezza del potere che gli adulti detengono in ogni processo educativo e che troppo spesso non riconoscono né assumono, forse per paura del carico di responsabilità che ne consegue. In tale prospettiva, dunque, le scelte degli adulti ingaggiati con i bambini in esperienze comuni di cittadinanza attiva sono e devono tornare a indirizzarsi con forza e determinazione verso la coscienza e la necessità di una postura primariamente collettiva e interdipendente, in cui ognuno ha un posto, dignità di voce e forza operativa di cambiamento.

Bibliografia

- Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Bari.
- De Sario P. (2005), *Professione facilitatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Iannaccone N., Maggi U. (2013), *I consigli dei ragazzi. Esperienze e metodi di educazione alla cittadinanza attiva*, La Meridiana, Molfetta.
- Hart R. (1992), *Children's Participation. From tokenism to citizenship*, Innocenti Essay, n. 4, International Child Development Centre, Firenze.
- Hart R. (2008), *Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, Springer, Netherlands.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Milano.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino.
- Maggi U. (2015), in Comune di Milano (a cura di), *I consigli dei ragazzi e delle ragazze. Idee e progetti dei più giovani al servizio della città*, in proprio, Comune di Milano.
- Massa R. (1992), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (2004), *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.

9. Costruire comunità professionali per il protagonismo degli studenti e delle studentesse: il contributo del Service Learning

di Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini

Introduzione

La ricerca nasce all'interno del progetto "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" e sfrutta l'approccio pedagogico dell'apprendimento-servizio solidale per la costruzione di relazioni significative tra scuola e territorio. Il Service Learning (SL) è proposto come cornice metodologica che sostanzia questa relazione "andando oltre un uso strumentale della realtà ambientale [...] per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell'ambiente stesso" (Mortari, 2017, p. 17). Il progetto prevede l'avvio di percorsi di SL proposti alle scuole del territorio Empolese-Valdelsa da un consorzio di cooperative del Terzo Settore. Dopo una fase informativa, hanno aderito tre istituti comprensivi e una scuola secondaria di secondo grado.

A partire da una formazione sul SL curata da Indire e realizzata fra maggio e settembre 2021 per i docenti e gli educatori, sono state costituite le équipes interprofessionali di ricerca-azione per la co-progettazione dei percorsi. Le équipes (8 docenti per scuola, un educatore e un ricercatore Indire con funzione di osservazione) hanno verificato nella pratica come il SL può sostenere la costruzione della relazione tra scuola e territorio innovando la didattica (learning) attraverso la partecipazione attiva degli studenti nella progettazione e realizzazione di un "servizio solidale" (service). Le ricercatrici Indire hanno sviluppato e utilizzato una serie di strumenti per osservare e analizzare le dinamiche interprofessionali (Lotti, Orlandini, 2022) e a posteriori il vissuto degli studenti. Nel presente contributo, sono presentate le attività co-progettate da docenti ed educatori che hanno permesso agli studenti di partecipare attivamente alla realizzazione dei percorsi.

1. Motivazione

Il progetto è realizzato nell'ambito dell'idea "Dentro/fuori la scuola-Service Learning" del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) per rispondere alle sollecitazioni provenienti dal contesto nazionale e internazionale: l'idea di scuola aperta al territorio connessa alla comunità, rilanciata dal Piano Estate 2021, e le indicazioni dell'OCSE (2020) sugli scenari futuri dell'educazione.

Il SL è un approccio pedagogico che unisce l'apprendimento ad attività solidali realizzate nella comunità di riferimento (Tapia, 2006; Furco, 1996). Il punto di partenza è l'individuazione di un bisogno vero e sentito della comunità in cui è inserita la scuola. Diffuso a livello mondiale, le diverse definizioni di SL possono essere raggruppate in due macrocategorie: SL come "pedagogia", dove sono enfatizzati la metodologia applicata nei curricula formativi e gli strumenti da utilizzare, e il SL come "filosofia", con una focalizzazione sul rapporto circolare fra servizio e apprendimento rappresentando un'esperienza di cittadinanza responsabile e di partecipazione democratica (Mortari, 2017).

Il protagonismo degli studenti è uno degli elementi caratterizzanti un percorso SL (Fig. 1). La ricerca dimostra che le esperienze di qualità sono caratterizzate dalla motivazione ed entusiasmo dei ragazzi e da docenti ed educatori in grado di fidarsi di loro, incoraggiandoli a uscire dall'aula per esporsi all'apprendimento insieme, nella e con la comunità (Tapia, 2018). Inoltre, l'impatto positivo delle pratiche di SL sugli apprendimenti non è "diretto", ma il risultato di un processo in cui esso innesca il rafforzamento di "fattori di mediazione" (autostima, comportamento prosociale, motivazione, engagement) il cui impatto sul rendimento scolastico è sufficientemente dimostrato (Furco, 2005).

Nel progetto, le équipe interprofessionali hanno verificato come il SL può supportare le scuole nella costruzione di una relazione intenzionalmente progettata con il territorio coinvolgendo attivamente gli studenti. Durante il primo anno di attività, l'analisi si è focalizzata sulle dinamiche interprofessionali e sul contributo degli educatori nella progettazione e realizzazione delle attività con gli studenti.

	Attività di servizio significativo: apprendimento in contesto di vita reale e diagnosi di un bisogno sentito nella comunità; apprendimento a carattere orientativo/professionalizzante delle conoscenze e abilità stimolate.
	Doppia intenzionalità: collegamento fra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento in modo da sostenere il circolo virtuoso che alimenta la reciproca qualità.
	Protagonismo di studenti e studentesse: partecipazione attiva in tutte le fasi e processi trasversali del progetto che possono formare l'Unità di Apprendimento co-progettata, co-realizzata, co-valutata ecc.
	Riflessione costante: definizione dei tempi e modi della riflessione individuale e collettiva dei vari protagonisti del progetto su quanto svolto in termini di servizio e di apprendimento.
	Collegamento con il curricolo: inserimento del progetto nelle attività curriculari con l'interazione di più materie in una Unità di Apprendimento inter o transdisciplinare da realizzare in collaborazione con soggetti esterni.
	Comprensione della diversità: favorire l'analisi dei diversi punti di vista, comprendere le differenze per contrastare le ingiustizie e puntare a l'orizzontalità delle relazioni fra i diversi attori che interagiscono nel progetto.
	Monitoraggio costante: definizione dei tempi e modi per dedicarsi al monitoraggio e valutazione del progetto e degli obiettivi di apprendimento e di servizio, da portare avanti in tutte le fasi del progetto.
	Durata e intensità: articolazione del percorso di progetto in termini di estensione temporale e di durata delle singole Unità Formative, il cui aumento ne determina significatività e miglioramento qualitativo.
	Creazione di partnership: attivazione e consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio che impegnano l'intera comunità educante nel progetto.
	Comunicazione interna ed esterna: definizione dei tempi e modi della documentazione e comunicazione utili al riconoscimento, alla visibilità e alla diffusione della qualità del progetto.

Fig. 1 - Elementi caratterizzanti del SL. Elaborazione delle autrici a partire da Furco, 1996; Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Europe Engage¹

2. Quadro metodologico

Sulla base dei casi di studio sviluppati da Indire (Chipa *et al.*, 2021) e dal riscontro con la letteratura internazionale, è stato sviluppato un protocollo di ricerca, e i relativi strumenti, per comprendere come il SL può rappresentare una cornice di riferimento nella costruzione di percorsi tra dentro e fuori la scuola.

1. Quality standards for Service-Learning Activities, <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>.

I dati sono stati raccolti a partire da strumenti qualitativi somministrati nella fase iniziale, nel corso della realizzazione e al termine dell'anno scolastico, durante il quale le scuole hanno realizzato il percorso di SL. Il quadro di riferimento è composto dalle dimensioni dell'interprofessionalità del framework PINCOM-Q (Ødegård, 2006; Hynek *et al.*, 2020), dalla *forme scolaire* (Maulini, Perrenoud, 2005) e dagli elementi identitari del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini *et al.*, 2020; Lotti, 2021).

Sono stati sviluppati alcuni strumenti qualitativi per la descrizione della relazione tra docenti ed educatori, tra cui i *Quaderni di documentazione della pratica di SL* riferiti alla fase iniziale di motivazione e diagnosi (Lotti, Orlandini, 2022) e a quella di esecuzione dell'intervento.

L'analisi dei contenuti dei Quaderni è avvenuta attraverso la selezione di porzioni di testo significative per la descrizione delle relazioni tra docenti ed educatori. Sono dunque emersi alcuni nuclei tematici (Mortari, Ghirotto, 2019) della relazione: riconoscimento delle reciproche professionalità, valorizzazione della dimensione interprofessionale, educatore come mediatore e ruolo dell'educatore nelle attività con gli studenti.

3. Risultati

Le quattro scuole hanno deciso autonomamente in merito a docenti, studenti e classi coinvolte nel percorso e all'assetto organizzativo curricolare². Dal confronto tra i vari soggetti, è poi emerso il bisogno-servizio del percorso stesso.

L'I.C. "Capraia e Limite" (4 classi terze, 1 classe della secondaria di primo grado; docenti di italiano, matematica e arte) ha deciso di valorizzare il giardino scolastico come spazio culturale per tutta la comunità locale. La scuola ha realizzato un questionario per le famiglie sui bisogni di aggregazione; nell'evento organizzato, gli studenti hanno guidato la comunità alla scoperta dei murales, del giardino botanico, del giardino del futuro e degli arredi realizzati con elementi di riciclo.

L'I.C. "Baccio da Montelupo" (sezione dei 5 anni dell'infanzia, 1 classe quarta e 1 quinta della primaria, 1 seconda e 1 terza della secondaria di primo grado) ha progettato attività per favorire la cittadinanza attiva nel curriculum di educazione civica. Gli studenti, con le docenti e l'educatore, sono stati accompagnati nell'indagine sul concetto di felicità e nella progett-

2. Maggiori dettagli disponibili in *Service Learning: report a.s. 2021/22*, <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/6510.pdf>.

tazione di un questionario somministrato alle famiglie. Conclusa l'analisi dei dati nell'a.s. 2021/22, nel successivo gli studenti sono stati coinvolti nelle attività di aggregazione pomeridiana da loro co-progettate.

L'I.S. "F. Enriques" ha utilizzato 8 moduli del PON "Apprendimento e socialità" e i PCTO per coinvolgere, su base volontaria, circa 140 studenti di diversi indirizzi di studio per sviluppare le competenze trasversali e l'orientamento e per innestare un cambiamento nella didattica e nel processo di valutazione dell'istituto. Gli studenti riaggregati in gruppi misti sono stati accompagnati dagli educatori, nel ruolo di esperti, e dai docenti, in quello di tutor, nell'identificazione dei bisogni interni ed esterni alla scuola (disagio sociale, stress scolastico, mancanza di conoscenze del territorio e di orientamento) e nella scelta di una proposta condivisa per trasformare le idee in schede di progetto (accoglienza fra pari delle classi prime, cogestione degli strumenti di comunicazione scolastici, apertura di una web radio scolastica, riapertura di spazi sociali dismessi).

L'I.C. "F. Sacchetti" (5 classi di un plesso di scuola primaria e relative docenti) ha operato sulla dimensione della collaborazione con il territorio e per migliorare i processi di riflessione e documentazione educativa. Data la donazione alla scuola di un campo limitrofo e l'esigenza di spazi all'aperto, i bambini sono stati accompagnati nella co-progettazione del nuovo spazio coinvolgendo le famiglie, passando dall'idea di giardino ideale individuale all'idea progettuale e alla realizzazione collettiva, fino al concetto di bene comune.

Dall'analisi dei *Quaderni*, per il nucleo tematico "ruolo dell'educatore nelle attività con gli studenti" emerge che la condivisione di competenze diverse, provenienti dall'ambito dell'educazione non formale, sia un valore aggiunto per lo sviluppo professionale dei docenti e per la trasformazione delle pratiche didattiche. Le attività co-progettate hanno inglobato gli elementi identitari del SL soprattutto per favorire il protagonismo attivo degli studenti. A tale scopo, nei quattro contesti gli educatori hanno utilizzato alcuni strumenti partecipativi:

- I.C. "Capraia e Limite": brainstorming e mappe concettuali per la condivisione delle idee e la pianificazione dell'evento pubblico, per vagliare in modo partecipato criticità e possibili supporti e distribuire i compiti;
- I.C. "Baccio da Montelupo": circle time, attività ludiche e di drammatizzazione, ascolto attivo di storie collegate al bisogno emergente nella scuola dell'infanzia; progettazione, implementazione e somministrazione del questionario di rilevazione dei bisogni nella scuola primaria e secondaria di primo grado;
- I.S. "F. Enriques": elaborazione, somministrazione e analisi di questionari e interviste a beneficiari e stakeholder, analisi SWOT, intervista narrativa;

- I.C. “F. Sacchetti”: organizzazione di Agorà con la partecipazione di bambini rappresentanti di ciascuna classe e incaricati di riportare le idee dei propri compagni e realizzare un processo democratico di confronto, scelta e comunicazione.

Conclusioni

Il nucleo tematico “ruolo dell’educatore nelle attività con gli studenti” evidenzia il protagonismo degli studenti in tutte le attività proposte, secondo gradi diversi di partecipazione. Facendo riferimento alla scala della partecipazione (Hart, 2008), l’analisi delle unità di testo fa emergere una progressione che va dall’essere informati e investiti di un ruolo (I.C. “Capraia e Limite”) alla progettazione e condivisione operativa (I.C. “F. Sacchetti”) (Fig. 2). L’estensione della ricerca agli studenti potrà ulteriormente articolare questa indicazione sul loro livello di partecipazione.

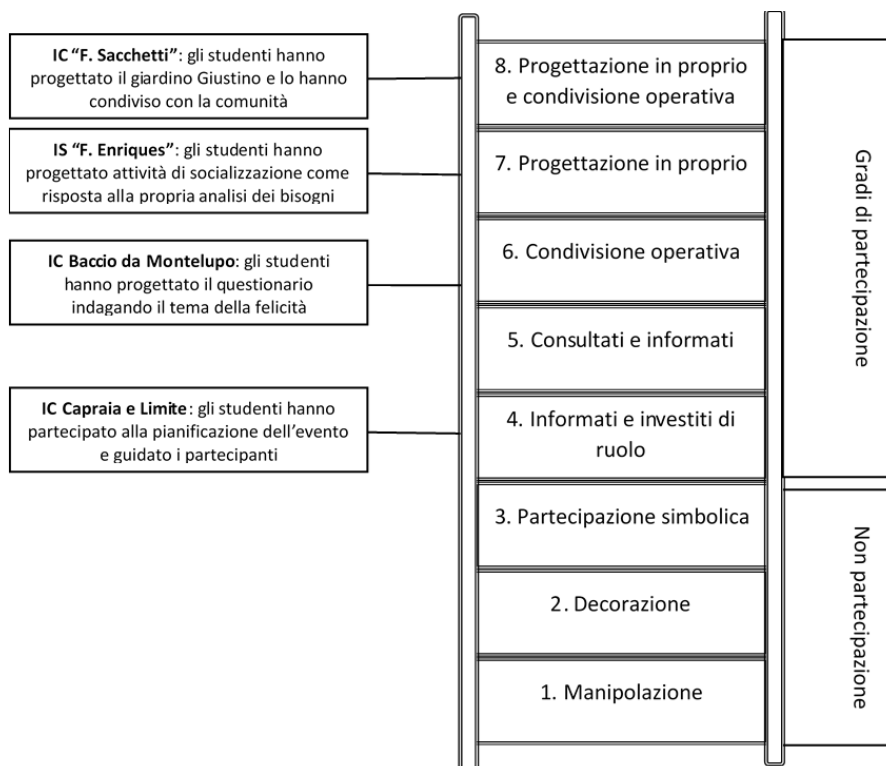


Fig. 2 - I percorsi delle 4 scuole in relazione al grado di partecipazione degli studenti

Bibliografia

- Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. (a cura di) (2021), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”*, versione 3.0, Indire, Firenze.
- Fiorin I. (2016), *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*, Mondadori, Milano.
- Furco A. (1996), “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education”, in Taylor B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, Washington DC.
- Furco A. (2005), “Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio”, in *Actas del 7° Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina.
- Hart R.A. (2008), “Stepping Back from ‘The Ladder’: Reflections on a Model of Participatory Work with Children”, in Reid A., Jensen B.B., Nikel J., Simovska V. (Eds.), *Participation and Learning*, Springer, Dordrecht.
- Hynek K., Malmberg-Heimonen, Tøge A.G. (2020), “Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers’ perceptions of interprofessional collaboration”, *Journal of Interprofessional Care*. DOI: 10.1080/13561820.2019.1708281
- Lotti P. (a cura di) (2021), *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lotti P., Orlandini L. (2022), “Service-Learning for the interprofessional development of school-community partnership in the LifeComp framework”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22, 3: 160-178.
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning, per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005), “La forme scolaire de l’éducation de base: tensions internes et évolutions”, in Maulini O., Montandon C. (Eds.), *Les formes de l’éducation: variété et variations*, De Boeck, Bruxelles.
- Ødegård A. (2006), *Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care*. DOI: 10.5334/ijic.165
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di) (2020), *Il Service Learning per l’innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio*, Città Nuova, Brescia.
- Tapia M.N. (2018), “Aprendizaje y servicio solidario en la experiencia latinoamericana”, in *Actas de los Seminario Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario (2010-2016)*, CLAYSS, Buenos Aires.

10. Narrare esperienze di cittadinanza attiva

di *Evelina De Nardis*

Introduzione

Le tecnologie digitali hanno modificato le modalità didattiche di insegnamento con una maggiore enfasi sulla personalizzazione dell'apprendimento. Le sperimentazioni condotte hanno posto come obiettivo di qualità il rinnovamento degli ambienti di apprendimento fisici e digitali. All'interno di questo scenario, lo studente diventa protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento nella costruzione e nello sviluppo di contenuti disciplinari specifici attraverso momenti di condivisione reciproca di conoscenze che favoriscono processi di interazione cognitiva e sociale. Una riflessione sulla didattica nei contesti di apprendimento digitali implica un ripensamento del ruolo del docente che si pone come regista dei processi di insegnamento-apprendimento poiché facilita l'organizzazione dei contenuti didattici all'interno di un ambiente di apprendimento collaborativo supportato dalle tecnologie multimediali. Il docente è orientato a una didattica innovativa e partecipativa che stimola la creatività arricchendo le capacità e le competenze sempre più *multitasking* degli studenti.

In una società sempre più digitalizzata, la scuola deve accogliere la difficile sfida che consiste non solo nell'assicurare la qualità dei processi di formazione e d'istruzione, ma anche nel garantire obiettivi di crescita personale. Prioritari tra questi sono gli obiettivi di uno sviluppo di una piena coscienza di sé sia come singolo sia come parte della società attraverso una reale maturazione sul piano sociale di un'equilibrata convivenza civile che richiede il possesso di strumenti culturali, necessari per interpretare e governare i cambiamenti attraverso valori costituzionali condivisi di democrazia, di umanità e di solidarietà.

1. Il valore plurale della cittadinanza attiva

Nell'attività dell'educazione civica, proposte dalla legge 20 agosto 2019 n. 92, la nuova impostazione di tale insegnamento sui diritti della cittadinanza mira alla costruzione dell'identità nazionale. La cittadinanza si pone, dunque, come obiettivo educativo primario dello sviluppo responsabile della persona-cittadino in una dimensione giuridica, etica e culturale. Le attività, inerenti all'insegnamento dell'Educazione Civica si pongono come elemento curricolare in grado di favorire un'integrazione delle competenze trasversali, promuovendo contestualmente un'alfabetizzazione emotiva, quadro di nuove complessità dovuta alle diverse culture dell'immigrazione. La dimensione odierna della cittadinanza è la risultante della combinazione di vari fattori e di una pluralità di dimensioni:

- a) la **dimensione formativa** della cittadinanza attiva in riferimento sia all'assunzione di responsabilità dell'agire individuale e collettivo sia al significato della consapevolezza e della partecipazione per il presente e il futuro. L'inclusione costituisce l'elemento-cardine per comprendere le nuove differenze umane in un'ottica dialogica dei contesti sociali.
- b) La **dimensione politica**, nel senso che la partecipazione democratica è connotata da uno scambio comunicativo impegnativo tra individui che condividono un interesse tanto profondo da mettersi in gioco in uno sforzo costante di confronto di esperienze e prospettive in modo da poter orientare il proprio agire. L'essenza più profonda della democrazia è strettamente legata alla persona umana e consiste nel diritto a una uguale possibilità di sviluppo delle proprie capacità per contribuire al benessere generale della società e nella effettiva partecipazione a compiti di responsabilità inerenti al proprio ambito lavorativo (Dewey, 1916).
- c) La **dimensione sociale**, nel senso che la cittadinanza è una delle espressioni chiave della partecipazione dei cittadini alla vita civile. Rispetto all'attivismo civico, la dimensione sociale consiste in una pluralità di autonome forme di azione collettiva che si attuano nelle politiche pubbliche e che danno concretezza al principio costituzionale dell'impegno per rimuovere gli ostacoli all'eguaglianza dei cittadini attraverso attività di interesse generale (artt. 3 e 118 della Costituzione) e attraverso il riconoscimento di nuovi diritti nel promuovere l'autonomia di soggetti in condizioni di debolezza o di emarginazione.

2. La cornice teorica del progetto: approccio costruttivista

Il presupposto teorico del progetto è riconducibile all'approccio costruttivista secondo il quale le realtà esistono come molteplici costruzioni mentali, basate sull'esperienza socialmente condivisa e specifica. Il costruttivismo prescinde dall'esistenza di una realtà esterna e considera la conoscenza come una costruzione situata e socialmente condivisa da una comunità di apprendimento. La conoscenza è un prodotto culturalmente e temporalmente costruito che richiede la negoziazione e la condivisione di significati all'interno di giochi linguistici (Wittgenstein, 1953).

Diverse ricerche mostrano che le capacità creative degli studenti migliorano attraverso modalità operative che implicano un'adeguata capacità di articolare e condividere la comprensione dei vari aspetti di un problema grazie all'attivazione delle dinamiche dialettiche che si esplicitano nella molteplicità dell'essere dialogico: ciascun individuo costruisce la propria conoscenza attraverso un processo continuo di costruzione e interpretazione individuale a partire dall'esperienza concreta. Da un punto di vista ipermediale, la possibilità di attivare una condotta comunicativa di esplorazione dell'intero ambiente di interazione e di apprendimento sviluppa una dimensione soggettiva della comunicazione e ciò è costituito dalla capacità dei media di gestire informazioni in modo rapido, fluido e reticolare. Ciò sembra confermare la teoria di McLuhan secondo la quale *tutti i media sono metafore attive in quanto hanno il potere di tradurre l'esperienza in forme nuove* (McLuhan, 1964, p. 64). Le situazioni formative che si stanno quindi delineando si caratterizzano per un'eterogeneità di spazi e di strumenti di tipo formale/informale che richiedono una comunicazione basata sulla condivisione e sulla diffusione continua dei saperi. Tale integrazione di spazi formali e informali insieme alle tecnologie richiede un ripensamento dei percorsi di insegnamento-apprendimento nel coniugare i fabbisogni formativi con le risorse formative disponibili sia di natura tecnologica sia sociale. Si rende necessario un bisogno di progettazione sistemica che garantisca la massima interconnessione tra luoghi fisici e virtuali dell'apprendimento creando un sistema ibrido basato su attività come il tutorato tra pari, autovalutazione e collaborazione tra studenti e docenti. Le scuole per affrontare i momenti di emergenza dovrebbero elaborare strategie che creino resilienza incrementando lo sviluppo delle capacità basate sulla collaborazione.

3. Il contesto educativo: le tappe del progetto e l'uso di podcast

Gli orientamenti per un'educazione alla cittadinanza democratica, sperimentati in classe, hanno favorito un processo d'indagine riflessivo basato sull'osservazione e sull'intellettualizzazione delle problematiche inerenti alla difesa dei diritti umani nella definizione di ipotesi d'intervento e nella messa in atto della verifica di ipotesi. In linea con questo orientamento, il progetto di educazione civica sulla cittadinanza e sulla difesa dei diritti umani è stato scandito in quattro fasi principali.

La prima fase del progetto si è svolta in modo asincrono. La classe è stata suddivisa in tre gruppi e, utilizzando la metodologia dei *focus group*, sono stati condotti dei sondaggi su alcuni protagoniste/i che nella storia hanno contribuito in modo significativo alla realizzazione dell'affermazione dei diritti umani in un'ottica di emancipazione. Questa fase è cominciata da una ricerca biografica e di contesto sulle esperienze e sulle iniziative delle quali si sono fatti portavoce gli attivisti presi in considerazione.

Nella seconda fase gli studenti, suddivisi per ruoli all'interno del gruppo, si sono impegnati nella scrittura della sceneggiatura del podcast scegliendo diverse tipologie di narrazione.

Nella terza fase gli studenti hanno proceduto con la registrazione del podcast attraverso diverse app (*Speaker* e *Audacity*).

Nella quarta fase gli studenti hanno pubblicato e diffuso i podcast realizzati su invito della radio *Share Radio*, una Web Radio metropolitana di Milano. La realizzazione di podcast molto originali ha permesso la partecipazione al *Festival dei Diritti Umani* e, in questo modo, gli studenti hanno potuto esercitare forme di protagonismo attivo.

Il progetto si è rivelato molto coinvolgente poiché gli studenti hanno sviluppato un livello significativo di competenze digitali e di *soft skills* in quanto l'uso e l'integrazione delle tecnologie e del Web hanno prodotto un profondo ripensamento dell'utilizzo degli ambienti di apprendimento che si caratterizzano sempre più come pervasivi e collaborativi. Combinare più codici comunicativi, audio e video, ha reso le storie narrate attraverso podcast non lineari e ipertestuali e ciò ha permesso allo studente la libertà di seguire il proprio filo narrativo. L'uso dei podcast ha permesso la realizzazione di tale obiettivo poiché ha costituito lo strumento chiave per raccontarsi. La narrazione si è svolta a puntate con un'esaltazione della voce narrante in modo da trasportare l'ascoltatore in modalità di ascolto attivo. Ciò è stato reso possibile grazie alla flessibilità e all'utilizzo delle tecnologie multimediali che hanno stabilito un rapporto empatico con l'ascoltatore.

Conclusioni

L'idea di lavorare con gli studenti alla realizzazione di un podcast nasce quindi dall'interesse e dalla possibilità di proporre attività autentiche che favoriscono la creatività grazie alle potenzialità delle tecnologie digitali nell'ambito dello sviluppo di molteplici competenze: la ricerca critica delle fonti, la realizzazione di contenuti multimediali, l'uso consapevole del registro espressivo del parlato e la capacità di esporre in maniera chiara e originale i temi della cittadinanza attiva. Adottando una prospettiva inclusiva, si può notare come anche negli alunni con difficoltà di apprendimento, tale modalità di lavoro ha costituito una sfida e un'opportunità nel mettere in gioco le proprie capacità e competenze. La multicanalità del digitale sfrutta tutte le modalità di ricezione delle informazioni attraverso molteplici supporti: testi, video, grafica e audio ma allo stesso tempo consente di produrre elaborati originali e autentici tenendo conto delle caratteristiche e delle capacità dell'alunno.

Bibliografia

- Annino A. (2012), *La cittadinanza attiva nella ricerca educativa*, Edizioni Ragazzi In Volo.
- Biancato L., Toniolo D. (a cura di) (2021), *101 Idee per una didattica digitale integrata*, Erickson, Trento.
- Consiglio d'Europa (2016), *Competenze per una cultura della democrazia*, Strasburgo.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education* (trad. it.: *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).
- Mc Luhan M. (1964), *Understanding media. The extension of man*, Signet, New York.
- Wittgenstein L. (1951), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

11. Rete Equilibri per la lettura libera

di *Eugenia Garritani*

La Rete Equilibri è una rete di istituti scolastici della provincia di Crotone, nata nel 2009, per promuovere la lettura libera e il protagonismo degli studenti. Nel 2016, poiché molte scuole erano in reggenza, la Rete rischiava di dissolversi per mancanza di guida.

Per ovviare all'inconveniente, è stata fondata l'Ass. Equilibri che ogni anno propone agli istituti scolastici un protocollo di rete e un progetto di letture da realizzare nel corso dell'anno.

Gli appuntamenti programmati riguardano:

- laboratori d'interscuola su un tema (inclusione, avventura, coraggio, ecc.);
- laboratori per la Shoah;
- laboratori per l'ambiente;
- laboratori di lettura sulle donne;
- laboratori di lettura sulla resistenza;
- staffette;
- notti dei racconti;
- feste del libro.

Sono tutti appuntamenti attesi e partecipati, in cui i bambini della scuola dell'infanzia e delle prime classi della scuola primaria ascoltano letture declamate da adulti (docenti, lettori volontari, genitori, nonni); invece, dalle classi quarte della scuola primaria, agli studenti del quinto anno delle Secondarie di secondo grado sono gli alunni stessi a proporre la lettura ad alta voce di brani di libri e poesie. Solitamente durante gli incontri "scolastici", generalmente c'è sempre un sottofondo di chiacchiericcio, in questi casi, invece, meraviglia sempre il silenzio della sala e l'attenzione dei partecipanti, concentrati nel ruolo che svolgeranno a breve. Alla fine dell'anno viene stilato un report su tutte le attività realizzate.

Una delle più belle esperienze realizzate in questi ultimi anni è stata la Staffetta della democrazia, nata dalla presentazione di un piccolo mano-

scritto, intitolato *L'alfabeto della democrazia*, presentato nella Rassegna di Castefiaba a Santa Severina per parlare ai ragazzi convenuti di come si pratica la democrazia.

Il manoscritto "L'alfabeto della democrazia" è stato presentato anche ai ragazzi della Scuola Primaria e della Scuola Media di Via Saffo, in un incontro seguito con molto interesse e partecipazione, tanto che i bambini della primaria hanno realizzato un loro alfabeto e lo hanno poi presentato all'Ass. Alla PI del Comune di Crotone¹.

Da queste esperienze, si è concretizzata l'idea di creare una **Staffetta della democrazia**, con la presentazione del libro *La fattoria degli animali* di G. Orwell. Una classe avrebbe iniziato la lettura di brani ad alta voce per una o più classi di scuola media o scuola secondaria di 2° grado; gli ascoltatori, dopo aver letto il libro, a loro volta lo avrebbero riproposto a un'altra classe di un altro istituto e così via, in una staffetta di lettura per parlare di democrazia. L'idea è stata ritenuta molto interessante, ma ha richiesto la condivisione del docente di lettere che avrebbe dovuto proporre la lettura del testo ai ragazzi, lavorare con loro per l'individuazione dei brani più significativi per la proposta alla classe che avrebbe preso il testimone della staffetta. Il libro potrebbe essere proposto con le letture, come testo teatrale, come breve film, come fumetto. Il messaggio veicolato dalla staffetta della democrazia è quello di far capire come funziona la democrazia: quali sono le leggi e i principi, come la democrazia vada difesa e protetta da involuzioni possibili, alcune volte pericolosamente vicine. La lettura de *La fattoria degli animali* aiuta ad affrontare il problema della costruzione della democrazia e della partecipazione alla vita democratica attraverso l'immersione in una storia in cui il lettore può rivivere le emozioni, le difficoltà, le apatie, le paure, i sogni, dei protagonisti che stanno realizzando il percorso di conquista e di mantenimento della democrazia. Il libro offre la possibilità di vari piani di lettura, dal semplice racconto a riflessioni più profonde. Generalmente i lettori di vari brani hanno condotto l'uditorio nella trama della storia, nell'identificazione degli archetipi psicologici umani attraverso i comportamenti dei vari animali che popolano la fattoria, nel mellifluo ruolo della propaganda che modifica opinioni, atteggiamenti, leggi e ruoli, nell'importanza dell'istruzione per governare i processi di conoscenza. La lettura è sempre stata talmente appassionante che le classi intervenute non hanno avuto alcuna esitazione a prendere la staffetta². La staffetta, dunque, al pari della gara sportiva, traslata a una

1. Report sulle attività realizzate dalla Rete Equilibri nell'anno scolastico 2017-2018.

2. Report Equilibri a.s. 2018-2019.

attività che solitamente è solitaria e intima, promuove nei ragazzi lo spirito di squadra, la volontà di andare avanti insieme e conquistare insieme nuovi traguardi. La staffetta non è una semplice attività di lettura, ma richiede la rilettura del testo per l'individuazione dei brani più significativi, la scelta degli stessi, l'esercizio di lettura espressiva ad alta voce, la pianificazione dell'evento con l'assegnazione dei brani ai lettori, la riflessione sull'intero percorso con la scrittura sintetica e condivisa diventano esercizio di cittadinanza attiva e consapevole.

La metodologia adottata è perfettamente in linea con quanto previsto dall'attuale impianto normativo del sistema di istruzione italiano. Infatti, il progetto, nella sua apparente semplicità, persegue il raggiungimento di competenze trasversali sul versante della conoscenza della lingua (Comunicazione nella madrelingua), di Cittadinanza e Costituzione (Competenze sociali e civiche) ma anche, nel momento dell'organizzazione della restituzione alle altre classi, di competenze relative allo Spirito di iniziativa e di imprenditorialità e della Consapevolezza ed espressione culturale. Si tratta di ben quattro delle otto competenze chiave che ci richiede l'Europa e che l'Italia ha fatto proprie³.

Bibliografia

- Bethelheim B. (1982), *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Feltrinelli, Milano.
- Bethelheim B. (1999), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- Dewey J. (1951), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1971), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Morin E. (2000), *I sette saperi all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Orwell G. (1967), *La fattoria degli animali*, Mondadori, Milano.
- Pennac D. (1998), *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano.

3. Perpiglia G., *Che bella idea*, in www.Culthera.it.

12. Climate song: musica, dalla scuola alla piazza

di Valerio Ciarocchi, Franco Pistono

Introduzione

La presente *call for papers*, relativa al convegno internazionale “Cantieri Aperti e scuola in costruzione”, già dal titolo ha posto l’accento sul pensare la scuola come un cantiere, perché non si torni a essa come prima della pandemia ma, appresa la dura lezione del Covid-19, ripartendo da rinnovate e solide fondamenta, si lavori per una scuola democratica, inclusiva, atta a rispondere alle istanze educative e alle sfide della società contemporanea. A questo cantiere pedagogico e didattico sono stati chiamati a contribuire specialisti di varie competenze. Gli autori di questo *paper* si sono sentiti chiamati in causa come studiosi di pedagogia e didattica della musica, attenti alla questione climatica, alla spiritualità ecologica, alla cittadinanza attiva e a un’educazione civica integrata attraverso l’arte, in particolare la musica.

La crisi climatica muove i giovani, li orienta verso una causa comune, che può essere risolta solo con il contributo di tutti. Il loro cammino è tortuoso, le loro istanze rivolte ad adulti troppo spesso distratti. Come possono la scuola e le istituzioni agevolare l’iniziativa dei ragazzi? In che modo assecondare la loro mobilitazione, con il “sostegno” di un linguaggio comune che la mobilitazione stessa ispiri e orienti?

Nel 2019 il MIUR sostenne un concorso dal titolo “Un video per la Climate song”, rivolto alle scuole secondarie di tutta Italia; si trattava di “vestire” un brano scritto per la causa del clima con un videoclip. Lo stesso brano venne eseguito presso la stazione di Porta Nuova, a Torino, dinanzi a centinaia di passanti, da studenti accompagnati dai propri docenti in questa esperienza simbolica ed emancipatoria di “protesta artistica”. La musica aiuta ad affrontare i temi della sostenibilità in aula, ispirando l’azione dei ragazzi all’esterno, in un’ottica di educazione formale, non formale e informale armonica.

1. I testi che hanno ispirato questa esperienza

Gli autori già da tempo, e separatamente, lavoravano nel settore pedagogico-musicale, lasciandosi ispirare, per gli argomenti trattati, da alcuni interventi di papa Francesco ed è grazie a questa comune radice che hanno unito le loro competenze, operando scelte concrete di ricerca-azione, partendo da alcuni elementi offerti nel magistero pontificio. Va da sé che non si può intendere l'insegnamento papale come letteratura scientifica e che esso è rivolto ai cattolici ed è vincolante solo per loro. Tuttavia, i temi trattati dal pontefice argentino, il suo approccio e la risonanza che ha avuto in ambienti anche lontani da quello ecclesiale, anche in ambito accademico, ne fanno un punto di riferimento per chi opera in campo educativo. Peraltro, sui temi di sostenibilità ed equità il papa è intervenuto costantemente, quasi ad aggiornare un'agenda sollecitata continuamente dalle istanze della società contemporanea e dalle urgenze, talune globali, che interpellano anche l'educazione, la pedagogia e la scuola. Va anche aggiunto che una scorta sicura, scientificamente parlando, oltre che dalle letture pedagogico-musicali e dagli studi dei maggiori pedagogisti di diverso orientamento, è data agli autori dalla pedagogia cattolica. Da questo retroterra evolve il progetto formativo e l'esperienza di *Climate song*, ma non solo, poiché va detto che un testo "laico" come Agenda ONU 2030 ha dato il "La" a questo lavoro. Pur ormai del 2015, è irrinunciabile e attuale il richiamo al suo quarto obiettivo per un'istruzione equa, inclusiva e di qualità. Coeva al testo dell'ONU è l'enciclica *Laudato si'*: vi leggiamo che educazione estetica e spiritualità ecologica sono da praticare per favorire concreti cambiamenti nella società consumistica, performando i singoli che fanno la comunità civile (Francesco, 2015, n. 215). *Climate song* fu presentata nel 2019: quasi un'altra epoca, alla luce degli eventi successivi. La pandemia da Covid-19, la crisi politico-militare in Est-Europa con l'arrivo nelle nostre scuole di studenti profughi, la crisi economica globale che aggredisce famiglie e imprese, non sono elementi ininfluenti, perché la scuola è chiamata in causa e l'educazione musicale può dare un notevole contributo. Ecco perché scriviamo "dalla scuola alla piazza". Non vogliamo che la scuola diventi una "acropoli" distante dalla *polis*. Diremmo piuttosto "dall'acropoli all'agorà", nel cuore della vita sociale. Ecco il posto naturalmente proprio della scuola. In tal senso intendiamo il messaggio per il lancio del *Patto Educativo Globale* del 2020, in pieno infuriare pandemico. Vi scorgiamo tre direttrici: unità nella differenza per un nuovo pensare; la relazione al centro; il mondo può cambiare. Nello stesso anno esce l'enciclica *Fratelli tutti*, in cui troviamo tre elementi fondamentali per noi: inclusione, sussidiarietà, sinodalità. Se il *Patto* individua nella famiglia e nella scuola il luogo ide-

ale di «un cammino educativo per far maturare» (Francesco, 2019, p. 25) un cambiamento, nell'enciclica egli congiunge educazione alla fraternità con libertà e uguaglianza (Francesco, 2020, n. 103). Da ultimo, il progetto “The Economy of Francesco”¹, nel 2019, che lavora sulla sostenibilità e su una corretta condivisione delle risorse del pianeta. Nell'incontro di Assisi, a settembre 2022, egli ha rinnovato i suoi inviti a chi abbia a cuore la causa comune, anche nel settore educativo, chiedendo, se non altro, di alzare voce e farsi sentire: «Almeno fate chiasso!». Una frase che ben si attaglia all'idea di “protesta artistica” del *flashmob* di *Climate song*².

2. Musica, inclusione, resilienza: un'alleanza educativa “sinfonica”

Riuscire a migliorare la qualità della vita, nel senso più largo di istruzione, formazione, educazione, specialmente in presenza di diversabilità, è misura idonea di un intervento effettivamente inclusivo ed efficace (cfr. Malizia, 2019; Nanni, 1998).

La musica, con il suo linguaggio “non comune”, che esprime una cultura e di essa è espressione precipua, contribuisce con forza all'educazione e alla formazione (cfr. Somigli, 2013; Cuomo, 2018). Per forza comunicativa e potenza espressiva essa può intessere relazioni costruttive tra singoli che fanno una comunità educante. Non come espediente didattico, ma come autentica forma di educazione, nel senso più completo che questo esprime. Essa tocca le emozioni e i sensi, favorendo un atteggiamento resiliente che consenta a un individuo e a un gruppo di ribaltare una situazione sfavorevole in una condizione di ripartenza equilibrata, si pone a fondamento di quell'alleanza educativa “sinfonica”, capace di formare una personalità “armonica”, in grado di risuonare a lungo, anche nelle scelte della maturità (cfr. Annino, 2013).

3. Dal Climathon alla Climate song

Nei giorni 26 e 27 ottobre del 2018 l'Environment Park di Torino ospitò il main stage del Climathon, manifestazione dedicata alla emergenza

1. <https://francescoeconomy.org/it>.

2. Due notizie dedicate al flash mob a Porta Nuova: <https://video.repubblica.it/edizione/torino/torino-i-ragazzi-cantano-a-porta-nuova-per-difendere-il-clima/332434/333029> e www.torinotoday.it/video/flash-mob-clima-porta-nuova.html. Il videoclip della Climate song: https://youtu.be/w52aPSC_xrA.

climatica, ovvero alla più grande sfida di sempre, per l'umanità, giacché in gioco è la sopravvivenza della specie. Nella seconda giornata si parlò di educazione e, in diretta mondiale, venne presentata la musica come “compagna” per camminare sul sentiero della sostenibilità, insieme; furono le voci di bambini di una scuola primaria di Novi Ligure a incarnare il messaggio, simboli di un futuro già presente e portatore di diritti, pur se, invero, poco ascoltato. Da quell'esperienza, assai apprezzata, emerse il desiderio di comporre un brano dedicato al clima, con “taglio” internazionale, dunque in lingua inglese: nacque così la Climate song. Una volta incisa, si progettò un concorso nazionale per le scuole, così da darle un abito: titolo dell'iniziativa, promossa dal MIUR, fu “Un video per la Climate song”. Promotore dell'iniziativa, dedicata alle scuole secondarie di primo e di secondo grado, fu un gruppo di istituzioni, in rete – anche questo elemento di valore nel merito di un sistema che dovrebbe muoversi all'unisono su temi tanto importanti –; nel dettaglio Arpa Piemonte, Città di Torino, Città di Casale Monferrato, Earth Day Italia e Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte. Tra i lavori giunti, risultò vincitore quello realizzato dai ragazzi dell'istituto comprensivo Racconigi-Drovetti di Torino, in stop motion.

4. “Almeno fate chiasso!”

Se spesso le attività scolastiche restano (purtroppo) circoscritte alle sole aule, nel caso della Climate song il confine è saltato e la musica è diventata strumento di pacifica, artistica “protesta” da parte dei giovani studenti, che hanno animato la stazione di Porta Nuova, a Torino, suonando, cantando e danzando l'inno dedicato al clima. Dinanzi a centinaia di passanti, la stazione più importante del capoluogo piemontese, nonché una tra le prime italiane per flusso di passeggeri, si è mutata in teatro di evidenza della crisi climatica, per musica.

Conclusione

La musica è uno strumento utile e pratico per stimolare l'apprendimento e la partecipazione degli studenti alla vita democratica, abbattendo i confini tra gli ambienti di apprendimento tradizionali e il mondo; una via umana di pace e di gioia, per la costruzione di una comunità che sappia fondere più voci in una, a intonare il miglior futuro possibile per ogni vivente. «If we hope to use music to enhance biological diversity – scrive Sara J. Wolcott – then we need to create new songs» (Wolcott 2016, p. 11).

Se la cura della biodiversità comunque è connessa alla crisi climatica, se intendiamo la terra come organismo vivente, che dobbiamo, abitando, custodire, allora la Climate song sarà “una canzone in più”.

Bibliografia

- Annino A. (2013), *Formazione umana e nuova democrazia*, Anicia, Roma.
- Cravotta G. (a cura di) (2004), *Educare alla responsabilità morale nel tempo della post-modernità*, Coop. S. Tom, Messina.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica (2020), *Patto Educativo Globale*, San Paolo, Roma.
- Cuomo C. (2018), *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Francesco (2015), “Laudato si’. Lettera enciclica sulla cura della casa comune”, 24 maggio, in *Acta Apostolicae Sedis*, 107, 9, pp. 847-945.
- Francesco (2020), *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Malizia G. (2019), *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Nanni C. (1998), *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in www.unric.org.
- Somigli P. (2013), “L'educazione musicale come educazione alla diversità e al rispetto. Considerazioni su un equivoco: musica come linguaggio universale”, in Kofler D., Peterlini H.K., Videsott G., Brückenbau (e)r, *Festschrift für Siegfried Baur*, Alphabet, Merano-Meran, pp. 205-213.
- Wolcott S.J. (2016), “The role of music in the transition towards a culture of sustainability”, *Empowering Sustainability International Journal*, 3(1): 1-1.

13. Educare alla cittadinanza globale attraverso l'Educazione civica per una società sostenibile, inclusiva e pacifica

di Rosaria Capobianco

1. Progettare l'insegnamento trasversale di Educazione Civica secondo l'etica della responsabilità

L'insegnamento trasversale di Educazione Civica, introdotto in tutte le scuole italiane, a partire dall'anno scolastico 2020/2021 (legge n. 92/2019), rappresenta una concreta opportunità formativa per promuovere l'*etica della responsabilità* (Jonas, 1993) e favorire la costruzione di una società inclusiva, sostenibile e pacifica (Galtung, 1996; Galtung, Webel, 2007; Harris, Morrison, 2003), in cui ciascuno possa sentirsi protagonista attivo della vita civile e democratica fin dalla più tenera età (Mortari, 2017; Mortari, Ubbiali, 2018).

È fondamentale promuovere e sostenere una *pedagogia della responsabilità e dell'alterità* che sia in grado di sviluppare dei validi modelli educativi (Santerini, 2008) che sappiano ispirare l'azione didattica dei docenti, di qualsiasi ordine e grado, al fine di edificare una società che sia non solo *coesa* da un punto di vista sociale, ma anche sostenibile, inclusiva e pacifica (Capobianco, 2021a, 2021b; Gross, 2021), e all'interno della quale ciascun soggetto possa sentirsi coinvolto responsabilmente, avvertendo la preoccupazione di essere *debitore*, più che *creditore*, verso un prossimo futuro anonimo e ignoto, avvertendo, in piena consapevolezza, la responsabilità del "non ancora" e del "dopo" (Jonas, 1993) come una robusta tensione etica (Nanni, 2012).

Ecco perché è stato necessario garantire, con un procedimento legislativo, l'inserimento dell'insegnamento trasversale di Educazione Civica, tra le discipline scolastiche, in quanto è prioritaria un'educazione alla responsabilità e all'eticità proprio per formare la coscienza civica del cittadino di domani, per favorire la scelta della sostenibilità, per garantire la piena realizzazione della giustizia sociale e per promuovere le *competenze chiave*

in materia di cittadinanza (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e di *cittadinanza globale* (OECD, 2018).

Il ruolo della scuola è fondamentale perché, solo riuscendo ad attivare delle giuste opportunità formative per tutti, sarà davvero possibile colmare le disparità, favorire i processi inclusivi e investire sul futuro (Nussbaum, 2012), attivando così un efficace processo di rigenerazione sociale e formativa. Anche l'Unesco, da più anni, chiede ai sistemi educativi che si attui un «cambio di postura» (Common Worlds Research Collective, 2020), ossia che si passi da un approccio *learning to be* a un modello *learning to become*, ossia da un sistema educativo di tipo *adattivo* che è volto ad anticipare il cambiamento, a uno di tipo *trasformativo* (Mezirow, 2016) teso a domandarsi incessantemente: *ma quale futuro si vuole creare?*

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*) ha, di fatto, attivato questo possibile «cambio di postura», in quanto tutte le scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione, compresa la scuola dell'Infanzia, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, hanno dovuto inserire all'interno del loro curriculum formativo l'Educazione Civica (EC), una nuova disciplina con un orario complessivo annuale non inferiore alle 33 ore da realizzare in modo trasversale (legge n. 92/2019, art. 2).

La *trasversalità* valorizza non solo l'idea della contitolarità, ma soprattutto esprime la vera corresponsabilità, in quanto l'idea legislativa è quella di non delegare l'EC alla programmazione di una singola disciplina. Le *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica*, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 ed emanate il 22 giugno 2020 con il decreto n. 35 dell'allora Ministro dell'Istruzione (M.I., 2020), hanno ben chiarito tale concetto sottolineando come la *trasversalità* e la *corresponsabilità* collegiale dell'insegnamento all'interno del team docente e del Consiglio di Classe rappresentino i due assi attorno ai quali progettare il «curricolo di educazione civica», le cui tematiche sono state elencate dapprima nell'art. 3 della legge n. 92/2019, e successivamente meglio delineate nell'*Allegato A delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica* (M.I., 2020, pp. 2-3).

L'art. 3 della legge n. 92/2019, *Sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento*, elenca tutte le tematiche che dovranno essere necessariamente presenti nel *curricolo trasversale dell'Educazione civica*: dalla Costituzione e le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali, alla storia della bandiera e dell'inno nazionale; dall'Agenda 2030 all'educazione alla cittadinanza digitale; dagli elementi fondamentali di diritto all'educazione ambientale e allo sviluppo eco-sostenibile; dall'educazione alla legalità all'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;

senza dimenticare la formazione di base in materia di protezione civile (legge n. 92/2019, p. 2). Oltre a tutte queste tematiche il comma 2 dell'art. 3 della legge n. 92/2019 indica anche *l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva*, e anche tutte le iniziative che mirano ad alimentare e a consolidare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura (legge n. 92/2019, art. 3).

2. Formare i docenti all'insegnamento di Educazione Civica: un approccio didattico pro-attivo

Sicuramente è stato chiaro, fin da subito, a tutti gli “addetti ai lavori”, che il primo vero e grande problema dell'inserimento dell'Educazione Civica tra le discipline del curriculum con una propria valutazione, sia stato la *formazione dei docenti*. Era necessaria e improcrastinabile una formazione attenta e capillare dei docenti al fine di sviluppare le giuste competenze per progettare con cognizione e consapevolezza il *curricolo di educazione civica*, che secondo la legge dovrebbe indicare i traguardi di competenza, i risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA), ovviamente in coerenza e integrazione con le *Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, con le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, e con le *Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti* (M.I., 2020a, p. 4).

È importante che tale disciplina venga progettata con cura e con consapevolezza attraverso la strutturazione di Unità di Apprendimento (UdA) che sappiano promuovere i diritti umani e favorire la formazione del cittadino di oggi e di domani attraverso *l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (Unesco e CCI, 2018).

Un esempio di buona pratica è la sperimentazione del curriculum di Educazione Civica, progettato nell'anno scolastico 2020/2021, dai docenti dell'Istituto Comprensivo “Don Diana” di Casal di Principe, nell'area casertana, un territorio tristemente noto con la denominazione di “Terra dei Fuochi”: un curriculum che viene sperimentato, verificato e implementato da tre anni, infatti quello attualmente in corso è il terzo anno di realizzazione.

Dopo una formazione iniziale¹ mirante a valorizzare un approccio didattico innovativo e pro-attivo, in grado di incidere sugli atteggiamenti e

1. Il corso di formazione “L'Educazione civica torna a scuola” si è svolto presso l'Istituto Comprensivo *Don Diana*, di Casal di Principe (CE), per tutti docenti dell'Istituto (Scuola dell'Infanzia, scuola Primaria e Scuola secondaria di primo grado), nel mese di settembre 2020, con una durata di 12 ore e in modalità online.

sui comportamenti, favorendo lo sviluppo dei grandi valori di natura sociale e civica, i docenti dell'I.C. hanno progettato un *curricolo trasversale* di EC con UdA (unità d'apprendimento) e relative rubriche valutative (Fig. 1), adottando una metodologia non fondata sulla mera trasmissione dei contenuti, ma bensì centrata sullo sviluppo delle competenze².

CURRICOLO DI EDUCAZIONE CIVICA SCUOLA PRIMARIA CLASSE SECONDA					
COMPETENZE delle Linee Guida (Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica)	NUCLEO CONCETTUALE	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO		Discipline	ORE e quadrimestre di riferimento
		ABILITÀ	CONOSCENZE		
L'alunno comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente. L'alunno è consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.	1. COSTITUZIONE, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà	Conoscere i principali simboli identitari della Nazione Italiana: l'Inno e la Bandiera. Conoscere le regole fondamentali del vivere civile, i diritti ed i doveri del buon cittadino, contenuti nella Costituzione. Rispettare le regole di convivenza sociale e civile. Interagire con tutti i compagni valorizzando il positivo presente in ciascuno. Accettare e valorizzare la diversità ed acquisire il punto di vista dell'altro. Manifestare generosità e gratitudine nei confronti del prossimo. Esprimere sentimenti provati nel compiere buone azioni e gesti di solidarietà.	Ascoltare e cantare l'Inno nazionale. Rappresentare la Bandiera nazionale. Presentazione della Costituzione. La conoscenza ed il rispetto delle regole nella comunità sociale e scolastica. Conoscere le parole gentili. Conoscere e valorizzare la diversità come fonte di arricchimento reciproco. La collaborazione, la cooperazione e la solidarietà.	Storia Geografia Italiano Arte Educazione motoria Musica Religione	12 ore (6 ore 1° Q, 6 ore 2° Q) 2 ore (1 ore 1° Q, 1 ore 2° Q) 4 ore (2 ore 1° Q, 2 ore 2° Q) 4 ore (2 ore 1° Q, 2 ore 2° Q) 4 ore (2 ore 1° Q, 2 ore 2° Q) 2 ore (1 ore 1° Q, 1 ore 2° Q) 2 ore (1 ore 1° Q, 1 ore 2° Q)

Fig. 1 - Curricolo di Educazione Civica della scuola prima, classe seconda

L'apprendimento induttivo e sociale, l'assunzione di responsabilità, la valorizzazione dell'esperienza diventano i canali preferenziali di un percorso che ispirandosi al principio dell'apprendimento efficace, proprio della didattica per competenze, ha saputo trasformare le conoscenze in competenze, riuscendo a formare un'identità civica responsabile.

Il percorso di Educazione Civica dell'Istituto Comprensivo "Don Diana" (intitolato al sacerdote ucciso dalla Camorra), ha assunto, nell'arco di questo triennio, una maggiore importanza in quanto rappresenta una valida risposta all'emergenza educativa sempre più allarmante in Campania, essendo quest'ultima al primo posto, tra le regioni italiane, per l'Indice di Povertà Educativa (IPE) (Save the Children, 2017, 2018).

2. È possibile consultare il curricolo, le UdA e le rubriche valutative dell'Educazione Civica collegandosi al seguente link www.icdd2.edu.it/pagine/curricolo-di-educazione-civica.

Conclusioni

Grazie all'insegnamento trasversale di Educazione Civica, la responsabilità e l'eticità diventano non solo trasversali, ma l'una è pervasiva e trasformativa dell'altra, e sono così intrecciate da creare una sinergia perfetta. Del resto la scuola, in quanto agenzia educativa formale, ha il compito di promuovere un'educazione che sia eticamente responsabile, dove prima di pensare al *codice civile*, si dia priorità e importanza al *codice morale* attivando nelle aule scolastiche numerosi momenti di incontro e di confronto, delle sane relazioni interpersonali, dei proficui incontri multiculturali, degli stimolanti scambi inclusivi, dei produttivi dialoghi intergenerazionali, al fine di favorire la responsabilità, la tutela dei diritti umani e la crescita personale e collettiva.

Bibliografia

- Capobianco R. (2021a), "Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC)", *Formazione & Insegnamento*, XIX-1, 1: 252-265.
- Capobianco R. (2021b), "L'Educazione Civica per costruire una società sostenibile. Verso una nuova paideia", *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, a. XIII, 2: 29-42.
- Common Worlds Research Collective (2020), *Learning to Become with the World: Education for Future Survival*, Paper commissioned for the Unesco Futures of Education Report, testo disponibile al sito <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032> (20/01/2023).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 189/01, pp. 1-13.
- Galtung J. (1996), *Peace by Peaceful Means. Peace and conflict, Development and Civilization*, Sage, Oslo.
- Galtung J., Webel C. (2007), *The handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, London.
- Harris I., Morrison M. L. (2003), *Peace education*, Mc. Farland Company, North Caroline.
- Gross B. (2021), "Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza", *Pedagogia Oggi*, 19, 2: 71-78.
- Jonas H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt/M (trad. it.: *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1993).

- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 195 del 21/08/2019.
- Mezirow J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- M.I. (2020), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.
- Mortari L. (2017), "Costruire insieme un bene comune", in Mortari L. (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L., Ubbiali M. (2018), "Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione", *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2: 9-22.
- Nanni S. (2012), "Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità", *Cgia Rivista*, 4: 1-13.
- OECD (2018), *Global competence – PISA*, testo disponibile al sito www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence (20/01/2023).
- ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, testo disponibile al sito <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (20/01/2023).
- Santerini M. (2008), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Save the Children (2017), *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*, Roma.
- Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Roma.
- Unesco e CCI (2018), *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Centro per la Cooperazione Internazionale, Trento.

14. L'improvvisazione come attitudine pedagogica. Implicazioni per una scuola partecipativa e democratica

di *Laura Corbella*

1. La ricerca

Il presente contributo è tratto da una ricerca dottorale svoltasi in tre istituti comprensivi pubblici nel 2021. L'oggetto dello studio è l'improvvisazione come attitudine pedagogica: l'atteggiamento percettivo e creativo del docente, emergente nell'immediatezza della vita scolastica, orientato a cogliere ciò che non può essere previsto, per averlo come base di itinerari didattici altrimenti impensati. Lo studio, in una prima fase, si è rivolto alla manifestazione spontanea di questo fenomeno in classe per i docenti partecipanti, attraverso una metodologia di ispirazione etnografica, con l'ausilio di videoregistrazione e tramite la raccolta di interviste; in una fase successiva, nella cornice di una ricerca-formazione, sono state raccolte le riflessioni e le intuizioni dei docenti rispetto a questa dimensione professionale dopo l'esperienza pratico-immersiva di un laboratorio di improvvisazione teatrale.

In questo testo è presentato un frammento, tratto dalla prima fase della ricerca, che risulta particolarmente significativo nella cornice dei cantieri per la scuola democratica. Esso viene descritto alla luce dei risultati dell'analisi della ricerca nel suo complesso, mettendo in risalto le implicazioni dell'improvvisazione come attitudine che garantisce e protegge una relazione formativa improntata alla democrazia e alla partecipazione.

2. Una concatenazione di eventi imprevedibili

"Che bello, posso dirlo anche agli altri?" dice Erica a B., arrivata in classe da un'altra sezione con il diario aperto in mano. Ottenuto il consenso, Erica racconta: B., qualche giorno prima, le ha regalato un braccialetto bianco e

rosso (lo mostra alla classe) legato a una tradizione romena. Il braccialetto aveva già dato adito a conversazioni: Erica, salendo le scale con R., anche lei di origine romena, le ha chiesto se conoscesse il significato di quel braccialetto; R. le aveva raccontato che era legato a una festa. La madre di B., in quella comunicazione sul diario, ha lasciato una spiegazione. Mentre Erica la condivide con la classe, A., di origine romena anche lei, aggiunge dei particolari. Questa tradizione, denominata *mărțișor*, è legata all'arrivo della primavera. Nel mese di marzo, si tiene addosso (anche al collo, aggiunge A.) questo filo, che poi viene, al termine del mese, legato a un albero esprimendo un desiderio. "Adesso che ce l'hai, lo puoi fare anche tu", aggiunge A. "Ma non sarebbe bello se lo facessimo tutti?", propone Erica, ottenendo manifestazioni di entusiasmo collettivo. "In queste settimane ne parlo con le maestre" aggiunge, e nomina ad alta voce alcuni possibili punti progettuali: intrecciare i fili, scegliere l'albero, esprimere il desiderio...

Alcuni bambini chiedono spiegazioni tecniche: il braccialetto che Erica possiede è stato comprato in un negozio del paese, ma riusciranno loro a intrecciare i fili? Erica espone il braccialetto, viene esaminato qualche istante, c'è il filo rosso, c'è il filo bianco... qualcuno esclama "Il filo magico!". È il titolo di un libro che è stato più volte letto in classe nella lettura del mattino. Erica, che non ha ancora letto quella mattina, decide di accogliere questa intuizione, e ripropone la lettura del libro alla classe¹.

Questo frammento di vita scolastica, registrato nella prima fase della ricerca, esemplifica bene i micro-concentrati di complessità che ogni giorno, nelle classi di scuola, gli insegnanti incontrano. Quello raccontato qui sopra è un accadimento stratificato e sfaccettato, che consente di fare numerose riflessioni rispetto alle implicazioni dell'improvvisazione nel cantiere di una scuola democratica, partecipativa e inclusiva.

Siamo in epoca Covid. La scena va immaginata con volti coperti da mascherine e con un distanziamento interpersonale che viene spezzato raramente, per esempio per passarsi degli oggetti. I banchi sono singoli e distanziati. Rivedendo la videoregistrazione durante l'intervista, Erica ha notato come questo abbia una ripercussione sulla sua voce, che risulta più "chiusa". L'emergenza sanitaria ha imposto alla scuola dei vincoli concreti che sono andati a ripercuotersi sui corpi, sugli spazi e sui tempi; entro questi vincoli aggiuntivi e soggetti a rapide modifiche, rispetto a quelli già normalmente tipici dell'istituzione-scuola, si è collocata l'incontrollabilità (Rosa, 2020) dell'episodio riportato. Il progetto che emerge in questo

1. Rielaborazione dalle note sul campo del 2/03/2021, scuola primaria di Pandino (LO), classe terza. Erica è insegnante di sostegno. Durante l'osservazione è la sola insegnante in classe.

episodio non si è poi potuto realizzare: pochi giorni dopo questa osservazione, le scuole sono state chiuse per decreto ministeriale per un mese. Il mese del *mărțișor*.

Il frammento racchiude quanto avvenuto in pochi minuti di una mattina qualunque, eppure quello che accade è l'espressione di una concatenazione di eventi non prevedibili che hanno origine minuti, giorni o addirittura mesi e anni prima (se vogliamo pensare finanche all'occasione fortuita per cui B. è iscritta proprio in quella scuola): in quegli istanti, quei fatti stanno trovando una forma espressiva e creativa nuova, coinvolgendo un'intera collettività e iscrivendosi in un percorso educativo e didattico. Si tratta di un *ex-attamento* (Santi, 2017): quel processo di adattamento creativo che trova finalità nuove a elementi rispondenti originariamente ad altri scopi. Il ruolo dell'insegnante è centrale perché catalizzante rispetto alla possibilità di questi elementi apparentemente scorrelati di collocarsi in una storia collettiva. Queste opportunità continue si presentano ogni giorno nelle classi, per la semplice coesistenza di una pluralità di individui che interagiscono tra loro in uno scenario formativo. Tra queste mosse di raccolta e rilancio dell'imprevisto giace la possibilità di costruire un clima inclusivo, partecipativo e democratico.

3. Nella rete di relazioni: una presenza che sostiene e intreccia

Dal frammento traspare l'inserimento di Erica in una rete di relazioni che si muovono su piani non soltanto formali, ma anche affettivi, caldi. B. le ha consegnato un regalo, Erica ne ha parlato con R. salendo le scale, i genitori di B. completano il gesto simbolico comunicando altre informazioni, A. aggiunge le sue conoscenze. Erica abita queste relazioni chiedendo il consenso, gestendo la conversazione in modo inclusivo, interrogando il punto di vista dell'altro/altra, coinvolgendo gli ascoltatori più silenziosi, esprimendo ad alta voce le ipotesi progettuali. Nello studio allargato, come sulla scena presa in esame, la *relazione* emerge come tema *embodied* dell'improvvisazione pedagogica. Erica usa lo sguardo per cogliere la qualità della presenza di bambine e bambini ("ho notato i loro sguardi ed erano partecipi"²); mostra, con un gesto extra-quotidiano il braccialetto, raccogliendo la loro attenzione e creando un clima di attesa quasi meravigliata (Barba, 1992); e *mima*, cioè incorpora e agisce l'aspetto magico della tradizione legato all'esprimere un desiderio, attraverso una vibrazione emo-

2. Le parole virgolettate sono citazioni dall'intervista di Erica.

zionale che connota le sue parole e i suoi gesti (Scaramuzzo, 2022). Esemplifica con la voce, che cambia volume e ritmo, e la gestualità corporea, lo stupore con cui sta apprendendo di questa tradizione che viene da lontano, che lei stessa non conosceva prima. È in gioco, in questo frammento, un equilibrio dinamico tra realtà e finzione che si coglie spesso quando si guarda alla scuola attraverso le lenti della metafora tra teatro e educazione. L'insegnante è insieme spontaneo e performativo; è contemporaneamente nel gioco e nella serietà; incorpora la sconfinatazza della meraviglia, pur confinato in spazi e tempi istituzionali (Ferrante, 2017). È un teatro improvvisato, perché è continuamente in contatto con una storia che si scrive mentre si vive, e i momenti in cui una postura è più adeguata di un'altra si dispiegano con chiarezza solo nel momento presente.

4. Agire i valori democratici

Un tema centrale della ricerca, che è emerso anche nell'intervista a proposito di questo frammento, è legato ai *valori* che sottendono alle scelte compiute quando si agisce l'improvvisazione pedagogica. Nell'analisi tematica dei dati della ricerca nel suo complesso, il tema dei valori appare nel sottoinsieme delle *condizioni* grazie a cui l'improvvisazione si manifesta nelle classi scolastiche. Commentando questo episodio, Erica dirà: "Parto dal presupposto che queste pluralità di culture e di tradizioni vengono poco messe in evidenza, in genere, nella routine scolastica. E quindi questo mi sembrava una bella occasione per coinvolgere tutti e far conoscere tutti, anche rispetto a R., che è molto timida". L'attitudine improvvisante di cogliere l'opportunità di un percorso interculturale negli avvenimenti che si manifestano senza preavviso, già presenti nella quotidianità di bambine e bambini, si innesta su un'impostazione valoriale che già coglie nella pluralità di culture presenti a scuola non soltanto una condizione circostanziale, ma una via pedagogica e didattica. Lo spazio assicurato dalla relazione, di cui abbiamo parlato poco sopra, funge da garanzia all'espressività degli individui, che in-portano se stesse/i nel dono del braccialetto, nella collaborazione scuola-famiglia, nelle chiacchiere spontanee salendo le scale. L'obiettivo di costruire un ambiente plurale e democratico viene messo a frutto da una visione sia dei bambini come portatori di sapere, degni di ascolto, co-drammaturghi del percorso didattico; sia di culture e tradizioni come arricchimento e opportunità per la partecipazione plurale. Sono livelli macro, meso e micro che sono compresenti e interrelati nell'impromptu dell'azione didattico-educativa, che viene giocata in termini corporei e nel vivo della relazione formativa.

Conclusioni

Questo breve contributo rileva, tra le righe, la valenza politica di sostenere uno spazio, nel discorso educativo, per l'improvvisazione come attitudine pedagogica e professionale per i docenti. Per la sua fattibilità, l'improvvisazione richiede un'allerta e una resistenza, oltre che a un atteggiamento giocoso e creativo, con le pressioni standardizzanti e frammentanti sulla scuola. La trasformazione della scuola in ottica partecipativa e democratica è un cambiamento che non può essere lasciato solo sulle spalle dei docenti: alla richiesta di essere "improvvisatori" si deve accompagnare un parallelo sforzo politico volto a cambiare il connotato del dispositivo dell'istituzione scolastica. Durante la seconda parte della ricerca è emerso come l'energia improvvisante si nutra delle metodologie didattiche attive e collaborative, mentre invece si indebolisca nelle costrizioni corporeo-spaziali-temporali che spingono a un'impostazione più trasmissiva, come quelle legate alla gestione dell'emergenza pandemica. Questa energia innerva una presenza espressiva che, appoggiandosi sulla memoria degli eventi che si dispiegano istante dopo istante, legge e narra la storia collettiva della classe. Una storia che include e protegge la complessità, proprio perché non ha schiacciato gli imprevisi entro un programma rigido, ma anzi, li ha attesi, raccolti e sviluppati.

Bibliografia

- Barba E. (1992), *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, il Mulino, Bologna.
- Ferrante A. (2017), *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rosa H. (2020), *The uncontrollability of the world*, Polity Press.
- Santi M. (2017), "Jazzing Philosophy with Children: an Improvising Way for a New Pedagogy", *Childhood & Philosophy*, 13, 28: 631-647.
- Scaramuzzo G. (2022), "Word and mimesis: the poetic dimension of word and human expression", *PAIDEUTIKA*, 35: 161-172.

Innovazione degli spazi e dei tempi dentro e fuori la scuola

di Franca Zuccoli, Claudia Fredella

Lo spazio, inteso come terzo educatore (Edwards, Gandini, Forman, 1995), e il tempo, come variabile pedagogica (Chevallard, 1991; Mercier, Lemoyne, Rouchier, 2001; Rivoltella, Rossi, 2012), sono elementi cruciali per la vita della scuola, in un'alternanza e un'apertura tra il dentro e il fuori. Quali innovazioni attualmente si stanno sperimentando? Come spazi e tempi sono stati ri-progettati durante e dopo la pandemia? Quali sono le proposte di cui ora possiamo fare tesoro?

Queste domande hanno guidato i partecipanti della sessione, qui presentata, in una riflessione condivisa sulle condizioni che permettono, o che inibiscono, un uso dei tempi e degli spazi fuori dai binari convenzionali di una rigida programmazione, che ancora troppo spesso regola la vita scolastica.

In questo confronto a più voci sono state evidenziate le opportunità offerte dal territorio, inteso come campo d'esperienza e depositario di saperi (Balconi, 2017), che se messo in dialogo con le didattiche disciplinari (Fredella, 2022) consente una costruzione di apprendimenti e competenze trasversali realmente significativi per gli alunni, poiché strettamente ancorati al loro vissuto.

Lo spazio diventa così un dispositivo pedagogico di trasformazione, un "soggetto dinamico e attivo di educazione" (Ceruti, Mannese, 2022, p. 8) nel quale gli alunni possono vivere appieno il loro essere cittadini in un'ottica collaborativa e partecipativa, grazie a cui si sostanzia l'alleanza tra educazione formale e non formale.

È passato, ormai molto tempo, da quando Franco Frabboni aveva parlato di aula didattica decentrata (Frabboni, Pinto Minerva, 2002) e di sistema formativo integrato (Frabboni, Guerra, 1991), creato a partire da un rapporto sistematico tra la famiglia, la scuola e l'extrascuola, con una particolare attenzione dedicata alle agenzie educative presenti sul territorio.

Già allora si sottolineava così l'importanza di attivare relazioni stabili, con realtà sociali, culturali, enti, istituzioni che a vario titolo si occupavano di educazione e formazione, per avviare una progettazione a lungo termine, valorizzando tutte le risorse culturali, civili ed economiche presenti, in una relazione che si faceva virtuosa, in quella che era intesa come la condivisione di un progetto educativo ad ampio raggio.

Molto tempo è passato da quelle iniziali riflessioni, che hanno prodotto sperimentazioni efficaci, introducendo modalità operative, che per molte realtà sono diventate prassi consolidate. Ma il mondo della scuola è un mondo che ci ha abituato, negli anni, a ripiegamenti e talvolta a chiusure, proprio per questo mettere a tema, in modo nuovamente sistematico, questa relazione mai sopita con il territorio, è un modo per riaffermare un passato significativo, osservando però con attenzione, le mille potenzialità cresciute, le molte esperienze innovative e talvolta rivoluzionarie, che sono nate proponendo sguardi diversi su una stessa prospettiva, non dimenticando la contemporaneità legata alle enormi trasformazioni accadute.

Leggere questi contributi è come entrare nelle singole realtà, conoscendo in dettaglio alcune proposte, osservando gli strumenti utilizzati e le metodologie adottate, oltre alle scelte legate alle forme di documentazione e valutazione dei progetti. Rispetto al passato è interessante notare come molte azioni educative nascano grazie a bandi vinti, che garantiscono piccoli o grandi finanziamenti; che le università e i musei, oltre ai patrimoni materiali e immateriali siano realtà con cui la scuola ama confrontarsi; che gli strumenti digitali siano un dato ormai acclarato, senza mai dimenticare l'oggettualità e l'esperienza del fare concreto; che la presenza attiva e la voce degli studenti siano ormai elementi imprescindibili in ogni azione intrapresa.

Alcune progettazioni hanno messo in luce la valenza formativa degli spazi urbani, in una prospettiva di *learning cities* (Osborne *et al.*, 2013) in linea con i SDG 4 e 11 dell'Agenda 2030 dell'Unesco, per costruire lontani da ogni retorica una società educante (Benvenuto, 2011) in grado di affrontare in modo sistemico i problemi cogenti del sistema scolastico, quali gli alti tassi di dispersione, l'abbandono scolastico e la scarsa inclusività. Bambini e adolescenti, giovani adulti, che in modo consapevole "occupano" la città e gli spazi non urbani, diventando attori protagonisti di cambiamenti, agendo e riflettendo sul loro ruolo e sulle trasformazioni che possono essere poste in essere, molto spesso in modo collettivo.

Grazie a questi interventi si è potuto cogliere come la scuola, ponendosi in ascolto e in dialogo con altri contesti educativi, con le istituzioni e il terzo settore, sappia e possa svolgere il ruolo di presidio democratico sul territorio, che è parte della sua missione. Molte, infatti, le co-progettazioni

presentate, che rendono bambini e ragazzi realmente protagonisti e co-costruttori del loro percorso di apprendimento, con l'obiettivo di sviluppare competenze trasversali di cittadinanza, attraverso percorsi transdisciplinari e interculturali, calati nei contesti locali e al contempo con uno sguardo attento alla dimensione globale.

Progetti di outdoor education, educazione museale, al patrimonio e al paesaggio nel momento in cui perdono di episodicità e divengono a pieno titolo attività curricolari, mostrano come spazi e tempi possano essere ripensati anche all'interno delle mura scolastiche attraverso strategie e metodologie didattiche inclusive, che promuovono relazioni e benessere.

Bibliografia

- Balconi B. (2017), *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Ceruti M., Mannese E. (2020), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Frabboni F., Guerra L. (1991), *La città educativa: verso un sistema educativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Fredella C. (2022), *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A. (Eds.) (2001), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.
- Osborne M., Kearns P., Yang J. (2013), "Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities", *International Review of Education*, 59: 409-423.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di) (2012), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.

1. Città, rappresentazione, partecipazione. Il margine urbano come spazio educante

di *Camilla Casonato*

1. Lo spazio urbano di margine come tema e come contesto

In processi educativi volti a costruire senso di appartenenza ai luoghi e sviluppare forme di cittadinanza attiva, lo spazio urbano può essere assunto al tempo stesso come ambiente, come luogo in cui le attività prendono vita e come tema dei percorsi didattici. L'educazione al paesaggio e ai patrimoni culturali si accompagna allora a un'apertura della scuola alla città che diventa il contesto concreto delle azioni educative ma anche l'oggetto di percorsi didattici orientati alla scoperta e alla condivisione dei valori culturali nascosti tra le pieghe dei quartieri. La città, in questo senso, va intesa non tanto come "contenitore", catalogo di luoghi d'elezione per l'apprendimento extrascolastico (musei, monumenti, parchi...) a cui attingere per visite saltuarie, quanto come il tessuto continuo nel quale si condensa la vita quotidiana degli studenti, delle loro famiglie e delle molteplici comunità che vi convivono. Se si parte da questo approccio l'educazione al paesaggio diviene praticabile (e auspicabile) in ogni luogo, a partire dai contesti ordinari e talvolta degradati in cui sorgono molte scuole, in particolare ai margini delle grandi città.

La riflessione prende spunto da un'esperienza di ricerca e azione svolta nei quartieri ai margini meridionali di Milano tra il 2018 e il 2021. Il progetto dal titolo "Scuola Attiva Risorse (ScAR). Ricucire il patrimonio disperso delle periferie" è stato finanziato dal programma Polisocial del Politecnico di Milano che promuove la ricerca a sfondo sociale dell'Ateneo, nello spirito del *public engagement* dell'università pubblica (www.scar.polimi.it). La ricerca, coordinata dall'Ateneo milanese, ha coinvolto partner pubblici e privati, istituzioni amministrative e culturali, associazioni e altre università italiane e straniere. Le attività hanno interessato

cinque istituti della periferia sud della città di Milano e sono state estese a scuole di altre regioni italiane, coinvolgendo oltre 750 studenti su tre ordini di istruzione, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, oltre a 400 studenti universitari, tra matricole, laureandi, dottorandi e tirocinanti interni. Il progetto, orientato a costruire senso di appartenenza, di cittadinanza e di responsabilità nella cura del bene comune, valorizzare il paesaggio culturale locale quale fonte di dialogo intergenerazionale e interculturale e offrire alle scuole strumenti di innovazione didattica, inclusione e aggiornamento tecnologico, si è basato su un'intensa attività di co-progettazione tra ricercatori, insegnanti e partner.

Il percorso è stato discusso in pubblicazioni dedicate (un elenco completo è disponibile sul sito di progetto) alle quali si rimanda per una descrizione puntuale, in questa sede si intende invece tornare a riflettere sull'esperienza in relazione a due questioni specifiche: la permeabilità tra scuola e città e la relazione tra ambienti fisici e digitali.



Fig. 1 - Attività di esplorazione e mappatura dei quartieri

2. Portare i bambini e i ragazzi nella città e la città nella scuola

Le attività di progetto sono state svolte all'esterno della scuola, negli spazi pubblici, lungo le strade, nei parchi, nelle piazze, ma anche nei musei di prossimità, in un teatro di marionette, dentro i laboratori e le botteghe di quartiere. Gli studenti hanno esplorato gli spazi, tracciato mappe, progettato itinerari, disegnato, girato video, registrato suoni e fotografie, discusso, intervistato persone, testato i loro stessi prodotti digitali. Anche i mezzi del trasporto pubblico sono stati di ispirazione per alcune attività,

per esempio gli allievi di una classe hanno tenuto delle lezioni di storia sui tram, prendendo spunto dai luoghi toccati lungo il tragitto; in un istituto professionale uno studente disabile, per il quale era difficile partecipare alle attività di esplorazione dei quartieri, ha contribuito con un video che racconta la sua percezione della città dai mezzi pubblici.

La città è così “entrata” nelle scuole, diventando il tema di molteplici riflessioni trasversali alle discipline e divenendo più reale e concreta attraverso l’interazione diretta dei ragazzi con gli spazi urbani, ma anche con varie figure della vita sociale, culturale e amministrativa.



Fig. 2 - Attività di incontro con i saperi artigianali e le professioni della cultura e attività di progettazione dello spazio pubblico presso il laboratorio di modellistica del Politecnico di Milano

Per tutti partecipanti, e in particolar modo per alcune classi pilota che hanno scelto di dare al progetto il ruolo di attività trainante della programmazione annuale, si è trattato di sperimentare una modalità didattica radicalmente diversa che ha reinterpretato in chiave nuova il rapporto tra discipline, la gestione dei tempi, oltre che il rapporto tra scuola e città. Le sperimentazioni pilota hanno riguardato ambiti diversi: una classe della primaria, due della secondaria di primo grado e infine un gruppo di studenti che ha lavorato trasversalmente tra diversi indirizzi formativi (tecnico per il turismo e liceo linguistico) e in verticale su più età, nell’ambito di un progetto di alternanza scuola-lavoro. In fase di valutazione, gli insegnanti hanno riportato comprensibili difficoltà in termini di impegno, organizza-

zione e mediazione con i colleghi, ma anche consistenti benefici in ambito di coinvolgimento, cittadinanza, capacità progettuale, autonomia e inclusione (Casonato *et al.*, 2021, pp. 180-205).

3. Ambienti fisici e ambienti digitali: permeabilità e sinergie per una cittadinanza digitale

Una delle sfide del progetto è stata quella di coniugare un orientamento saldamente improntato all'esperienza diretta dei luoghi con un'apertura alle tecnologie digitali, per intercettare temi importanti, quali la digitalizzazione e la fruizione virtuale del patrimonio culturale, la partecipazione e la cittadinanza digitale (anche come veicoli per lo sviluppo sostenibile) e l'educazione all'uso consapevole delle tecnologie. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono state allora assunte non come "sostituti" di un apprendimento calato nei luoghi della vita e della cultura, ma al contrario come uno strumento per invitare alla scoperta, per condividere esperienze, percezioni, interpretazioni, per allargare il dialogo e il confronto al di fuori dei confini scolastici, intercettando un pubblico reale e una società allargata.

La costruzione dal basso di prodotti digitali è stata un punto fermo del progetto che voleva gli studenti non solo fruitori ma ideatori e costruttori di architetture digitali. Anche nella produzione e implementazione di applicativi (mappa digitale, narrazioni multimediali, *geogame* per *mobile*, tour virtuali e guide turistiche) la produzione diretta dei contenuti è stata a carico principalmente degli studenti stessi, i quali hanno assunto un ruolo da protagonisti anche nella progettazione e costruzione stessa degli applicativi digitali, a partire da strumenti accessibili selezionati dal team di Politecnico. I prodotti sono poi stati resi disponibili al pubblico reale in contesti esterni al progetto, come una piattaforma che offre gratuitamente app di esplorazione basate sul gioco o una piattaforma aperta per le attività culturali e il turismo con migliaia di utenti italiani e stranieri.

Finalizzare le attività di conoscenza e comunicazione dei beni culturali a prodotti e contesti esterni alle attività scolastiche, proiettandosi anche oltre i confini temporali e operativi del progetto stesso, ha implicato per gli studenti un'assunzione di responsabilità e la presa di coscienza che le proprie decisioni, anche solo in termini di individuazione degli itinerari, selezione dei punti di interesse, costruzione dei contenuti di comunicazione, avrebbero avuto una ricaduta reale. Questo aspetto è stato rafforzato dal fatto di occuparsi di aree e storie poco note e poco valorizzate che gli studenti si sono trovati a "consegnare" alla comunità e alla città, as-

sumendosi il compito prezioso di mettere in comune un valore culturale trascurato o nascosto e di costruire di una nuova immagine delle loro aree di vita capace di contrastare visioni stigmatizzanti. Per fare questo non è sufficiente riassumere o rielaborare informazioni facilmente reperibili, è invece necessario, prendere decisioni, discutere, fare proposte e realizzare nuove narrazioni, tenendo presente i destinatari, i contesti, le specificità del mezzo comunicativo.



Fig. 3 - Laboratorio di mappatura digitale per la secondaria di primo grado con l'ecomuseo di Milano sud MUMI (a sinistra) e un momento dell'evento di presentazione alla cittadinanza dei lavori degli studenti in una scuola secondaria di secondo grado (a destra)

Durante il secondo anno di progetto le restrizioni dovute alla pandemia da Covid-19 hanno reso impossibili le attività di lavoro sul terreno e le interazioni dirette tra studenti e con l'esterno. Le tecnologie digitali allora hanno offerto l'opportunità di reinventare nuovi e diversi percorsi di lavoro. Un corso universitario di progettazione architettonica, per esempio, stava avviando un progetto di riqualificazione di aree degradate in collaborazione con partner locali come l'Atelier Fratelli Colla che simulava la committenza per un centro di ricerca sull'arte marionettistica. I prodotti digitali per l'esplorazione virtuale delle aree elaborati in precedenza con le scuole sono allora divenuti preziosi per familiarizzare con l'area di progetto in assenza di sopralluoghi diretti. Una classe seconda della primaria dalla composizione multiculturale articolata, con oltre l'80% dei bambini non di madrelingua italiana, era immersa in un delicato percorso di cucitura dei rapporti tra bambini, famiglie e quartiere che aveva preso avvio l'anno precedente. Improvvisamente impossibilitati a uscire e incontrarsi i bambini si sono trovati isolati, fisicamente e linguisticamente. Si è allora pensato di valorizzare il patrimonio culturale familiare, accompagnandoli in un

percorso di scoperta dei luoghi di origine, attraverso interviste a genitori e parenti, realizzazione di disegni, raccolta di fotografie di famiglia. Una tirocinante universitaria ha poi costruito un percorso di esplorazione virtuale di questi luoghi, utilizzando tecnologie immersive di visualizzazione dinamica e i testi raccolti e rielaborati dai bambini stessi, i quali hanno potuto poi ritrovarsi in rete e condividere questo viaggio attraverso i luoghi di affezione delle loro famiglie. Il rapporto con i luoghi di prossimità improvvisamente interrotto è così diventato occasione per un nuovo “incontro” attraverso la condivisione dei paesaggi culturali (in senso fisico e in senso figurato) che componevano il paesaggio-classe.

Conclusioni

Il progetto ha portato con sé un ribaltamento delle modalità tradizionali che vedono l'edificio scolastico come sede dell'attività didattica prevalente e il territorio come opportunità di uscita e apprendimento informale occasionale che “rompe” la routine scolastica e si colloca spesso alla fine di un processo. Le attività fuori sede e le modalità informali hanno rappresentato il “centro” (in senso sia fisico che figurato) dell'attività educativa e gli spazi della scuola sono stati utilizzati come base operativa nella quale discutere, progettare le azioni, confrontare e rielaborare i risultati, costruire elaborati di restituzione e condivisione, invitare i soggetti esterni per riflettere insieme sui risultati.

Bibliografia

- Borgia E., Di Berardo M., Occorsio S., Rainone G. (2019), *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*, Gangemi, Roma.
- Branchesi L. (a cura di) (2007), *Heritage Education for Europe*, Armando, Roma.
- Casonato C., Bonfantini B. (a cura di) (2022), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape*, Springer, Cham.
- Casonato C., Vedoà M., Cossa G. (2021), *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un Progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*, LetteraVentidue, Siracusa. Ed. in lingua inglese open access: shorturl.at/bnpMO.

2. Ogni Luogo Un Incontro

di *Simona Ravizza*

1. Luoghi educativi e territorio

L'analisi proposta si lega all'esperienza del territorio di Monza, sede operativa del Centro Educativo Carrobiolo, che accoglie persone di minore età in situazione di fragilità, con particolare accento sulla prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. I dati analizzati evidenziano una situazione di stress dei Servizi educativi territoriali legata all'incremento significativo delle iscrizioni ai luoghi di aggregazione. L'aumento della domanda si lega contestualmente all'incremento specifico della percentuale di utenti (e famiglie) in condizione di vulnerabilità, povertà educativa¹ e aventi problematiche specifiche.

I processi attivati, grazie a progettazioni parzialmente finanziate da bandi, prevedono un cambiamento atteso riguardante la rilevanza simbolica dei luoghi che accolgono gli, le adolescenti in difficoltà e nella fattispecie le comunità educative e i centri diurni. Questi luoghi hanno assunto un significato di marginalità sociale come per trasposizione del pregiudizio che accompagna la condizione che connota gli, le accolte. Così luoghi che spesso, nel passato e storicamente, sono stati luoghi di grande pregio e di cultura per le comunità locali rischiano oggi di divenire così marginali da perdere la loro potenzialità educativa, precludendo per esempio l'accesso alla richiesta di aiuto di fasce di popolazione ora sempre più bisognose e rendendo difficile per gli, le accolte figurarsi in un possibile ruolo di cittadini attivi.

Il cambiamento atteso riguarda proprio questo ribaltamento dei significati che connotano questi luoghi in modo da poterli rimettere al centro

1. www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2021/06/14/access-to-key-services-for-children-in-need-council-agrees-european-child-guarantee.

della vita cittadina permettendo un flusso “da e verso a”, rigenerativo per i luoghi e anche per la comunità locale. Rendere disponibili i luoghi educativi di questa rete per accogliere eventi di diversa natura di interesse locale provinciale o sovralocale che interessino il territorio e forniscano una risposta al bisogno di appartenenza, cultura e svago e al contempo realizzare eventi nati e pensati nei luoghi educativi della rete presso strutture pubbliche e della comunità come esercizio di partecipazione alla vita cittadina per ragazzi e ragazze che soffrono l'emarginazione sociale.

2. Hub Digitale

Data la premessa, il lavoro del nostro Centro Educativo si è concentrato sull'allestimento di un hub digitale basato su un paradigma pedagogico molto chiaro, che parte dal coinvolgimento in ogni step di tutte le ragazze, i ragazzi e in generale gli utenti che usufruiranno di questo spazio: progettare, costruire, finalizzare. L'approccio pedagogico riprende quello del Costruzionismo di Papert²: l'apprendimento è più proficuo se, chi apprende, produce oggetti concreti e reali (artefatti cognitivi). La mente per apprendere e per generare un'idea ha bisogno di costruire oggetti e maneggiare materiali reali. Ciò vale a qualunque età: bambini, adolescenti, adulti.

Per sperimentare in prima persona questo metodo di lavoro, abbiamo visitato il progetto di Scuola diffusa promosso dalla rete Reggio Children che, partendo dagli insegnamenti di Maria Montessori³ e Loris Malaguzzi⁴, identifica lo spazio educativo come luogo di apprendimento e riconoscimento di comunità, che non può mai essere neutro rispetto alla sua funzione.

La realizzazione del Hub parte quindi da una progettazione condivisa con i ragazzi che già frequentano il centro del Carrobiolo. Saranno loro attraverso l'utilizzo di programmi e postazioni per il disegno a mano libera, a inventare l'open space di oltre 100 mq che l'Impresa Sociale ristruttura interamente con un allestimento che si propone di far circolare e mettere a disposizione di tutti i fruitori materiali e nuove tecnologie. L'ispirazione al modello Reggio Children, porterà nel sistema nuove risorse quale ricaduta indiretta. Sono infatti spazi che possono ospitare e/o realizzare attività e/o servizi acquistabili da privati cittadini e/o scuole e/o partner commerciali.

2. Seymour Papert (Pretoria, 1928 - Blue Hill, 2016) è stato un matematico, informatico e pedagogista sudafricano naturalizzato statunitense.

3. Maria Montessori (Chiaravalle, 1870 - Noordwijk, 1952) è stata un'educatrice, pedagoga, filosofa, neuropsichiatra infantile e scienziata italiana.

4. Loris Malaguzzi (Correggio, 1920 - Reggio Emilia, 1994) è stato un pedagogista ed insegnante italiano.

Una proposta fino a pochi anni fa impensabile per piccole realtà del terzo settore, ma che sta evolvendo grazie all'introduzione di nuovi paradigmi culturali.

Concretamente allestiremo un grande laboratorio in grado di ospitare cinque aree multifunzionali con accesso contemporaneo da parte di almeno due gruppi da 12/15 utenti contemporaneamente.

L'allestimento, supervisionato dall'Università Bicocca, con la quale abbiamo già una convenzione attiva, con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", prevede:

- un'area dedicata al coding per la progettazione digitale con il sistema Arduino;
- un'area allestita con PC per poter accedere alle programmazioni informatiche e all'utilizzo dei principali programmi di grafica;
- un'area dedicata al thinking creativo per il ciclo e riciclo, attraverso il fab lab;
- un'area dedicata al tema dell'energia sostenibile, dove i ragazzi si confronteranno con il tema dell'agenda 2030;
- un'area sarà dedicata alle attrezzature all'avanguardia, quali vinyl plotter, taglio laser, stampante 3D.

Da questo cuore pulsante partiranno tutta una serie di attività che inferiranno con il resto della struttura e dove sarà possibile progettare soluzioni digitali e innovative anche per tutti gli altri aderenti alla rete progettuale.

L'Hub Digitale sarà un punto di riferimento educativo per la Città, un luogo dove i ragazzi saranno protagonisti di quello che possono fare se vengono forniti degli strumenti stimolanti.

Conclusioni

L'ispirazione al modello Reggio Children, porterà nel sistema nuove risorse quale ricaduta indiretta. Sono infatti spazi che possono ospitare e/o realizzare attività e/o servizi acquistabili da privati cittadini e/o scuole e/o partner commerciali. Una proposta fino a pochi anni fa impensabile per piccole realtà del terzo settore, ma che sta evolvendo grazie all'introduzione di nuovi paradigmi culturali.

Lo scambio osmotico tra il dentro e il fuori passa necessariamente dalla progettazione di luoghi adatti a questa trasmissione di conoscenze, valori e saperi che fanno di un luogo uno spazio di comunità.

Bibliografia

- Kafai Y., Resnick M. (2012), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in A Digital World*, Routledge, New York.
- Capponi M. (2008), *Un giocattolo per la mente. L'informatica cognitiva di Seymour Papert*, Morlacchi, Perugia.
- Tedeschi M., Maccaferri E., Rabotti A. (2022), *I cento linguaggi del digitale nel Reggio Emilia Approach*, testo disponibile al sito: www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach.

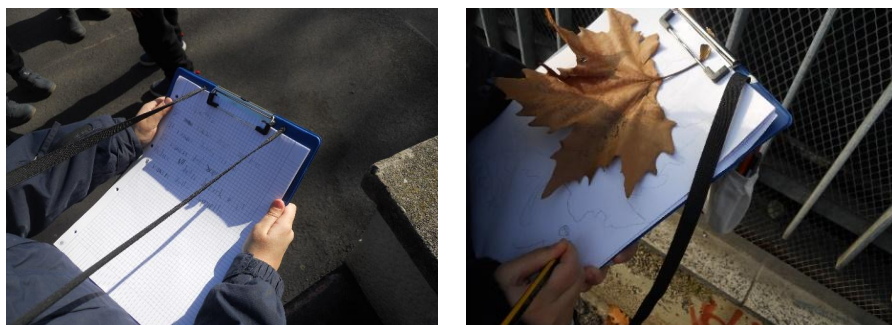
3. La scuola tra la casa e la polis: corpo e movimento a scuola e sul territorio per valorizzare i “tragitti” di ognuno

di *Federica Cicu, Monica Chiara Onida*

Abitare la città, la curiosità e il desiderio di bambine e bambini per la cura della città è un progetto finanziato da Fondazione di Comunità coordinato da Associazione Caracol in partenariato con Cooperativa Codici Ricerca e Intervento, Cooperativa Spaziopensiero e Associazione Hypereden. Un partenariato che vede la collaborazione di psicomotriciste, sociologi, ricercatori sociali, pedagogisti scientifico-ambientali e urbanisti: ciò che accomuna tante diverse professionalità è l'interesse per gli spazi pubblici come beni comuni e l'idea di coinvolgere la scuola in un processo di educazione alla cittadinanza partendo dalla valorizzazione della dimensione corporea dei bambini e delle bambine. Cura e curiosità, come ricorda Laura Formenti (2017) hanno la stessa radice etimologica latina: Ku = Kau Kav ovvero guardare, osservare. Guardare lo spazio esterno, percorrendolo insieme agli altri, con tempo e cura, sono le azioni su cui si basa il progetto: senza curiosità non ci può essere cura. I destinatari diretti e attivi del progetto sono i bambini e le bambine di 7 classi e i relativi docenti di due scuole primarie dell'Istituto Scarpa di Milano, coinvolgendo parallelamente anche le famiglie e il territorio di Lambrate (MI). Gli obiettivi principali del progetto sono: l'autonomia di movimento dei bambini/e, partendo dalla percorribilità dei tragitti casa-scuola, e l'educazione all'aperto, partendo da uscite esplorative per arrivare all'individuazione di spazi urbani da trasformare in “aule all'aperto”. Ispiratrice di questo progetto è “La città dei bambini” di Francesco Tonucci (2020) così come diversi testi sulla relazione tra corpo, movimento e spazi urbani (Borgogni, 2020; Jacobs, 2020; Sennett, 2020).

1. Laboratori con le classi: percezione, rappresentazione, trasformazione

Inizialmente, come preparandoci per un viaggio, abbiamo costruito, con ogni bambino/a, il vagabanco, uno strumento sperimentale ideato per questo progetto. Si tratta di un portablocco munito di bretelle che i bambini e le bambine indossano come un marsupio; uno strumento che permette loro di poter scrivere, disegnare, appuntare note durante le esplorazioni cittadine: un vero e proprio banco portatile, uno strumento di “rappresentazione in itinere”.



Figg. 1 e 2 - Il vagabanco

Ogni uscita territoriale è stata dedicata a un canale sensoriale prevalente; l'attenzione e l'ascolto erano indirizzati allo spazio visivo, uditivo, olfattivo e tattile. In un'ottica di circolarità tra azione e rappresentazione, le uscite territoriali prevedevano un momento finale di rientro in classe dedicato alla rappresentazione grafica e alla verbalizzazione. In ogni incontro è stato proposto un lavoro su mappe stilizzate dove bambine e bambini tracciavano i percorsi fatti creando legende personali. La mappa è diventata inoltre uno strumento per stimolare l'orientamento, valorizzando anche i tragitti casa-scuola. L'atteggiamento da “esploratori” si è mantenuto durante tutte le uscite; il vagabanco aiutava a prendere velocemente nota di tanti particolari: c'era chi scriveva, chi disegnava, ma tutti in una modalità di scrittura o disegno “libero”, senza il timore di sbagliare. Il materiale documentato sul vagabanco veniva poi ripreso in classe e spesso ha rappresentato la base per altre attività didattiche che nascevano in seguito. Nell'ambito di percorsi di questo tipo è stato fondamentale assumere un atteggiamento elastico, aperto all'improvvisazione e ai cambiamenti di rotta. In diverse occasioni i cambiamenti di rotta sono stati scelti da alcuni bambini o

bambine che hanno voluto “toccare” la loro casa e soprattutto mostrare al gruppo dove abitano. In particolare, per alcuni bambini con disabilità è stato un momento di grande entusiasmo e di maggiore riconoscimento da parte del gruppo classe. Le variazioni di rotta sono avvenute anche grazie ad alcuni incontri casuali con cittadini del quartiere: incuriositi dal gruppo itinerante, una volta edotti del nostro progetto, alcuni ci hanno consigliato di scoprire alcune curiosità della zona (es.: la presenza di fossili nel marmo in alcuni androni di edifici che siamo andati a scoprire!), altri ci hanno raccontato la storia di alcuni scorci di quartiere. Un incontro casuale molto significativo è avvenuto nella zona di Città-studi, di pertinenza di una delle due scuole: è nato un dialogo tra i bambini e un ricercatore del Politecnico incontrato per strada che, incuriosito, ha chiesto ai bambini cosa stessero facendo. Era un ricercatore che si occupa di paesaggi sonori e noi stavamo dedicando l'uscita al senso dell'udito cercando di “catturare” suoni e rumori della città. È stato un incontro molto significativo: un incontro tra “ricercatori” piccoli e grandi interessati allo stesso campo di ricerca. Il ricercatore ha raccontato ai bambini come distinguere un paesaggio sonoro inquinato o meno: “... se non riuscite a sentire il rumore dei vostri passi, allora siete in un paesaggio inquinato”. Durante l'ultimo incontro abbiamo invitato i bambini e le bambine a porre attenzione in particolare agli spazi pedonali, ovvero al marciapiede. Sono nate numerose considerazioni su ciò che “non va”: automobili parcheggiate sulle strisce, monopattini parcheggiati in mezzo al tragitto, sporcizia diffusa, attraversamenti pericolosi, ecc. Queste e altre riflessioni sono state raccolte dalle classi quarte e portate all'attenzione della Presidente e dell'Assessore all'urbanistica del Municipio 3 durante un incontro in presenza in un auditorium della zona. Gli ultimi due laboratori sono stati gestiti dagli operatori di Cooperativa Spaziopen-siero e dedicati al tema della didattica all'aperto. I bambini e le bambine sono stati invitati a riflettere, attraverso proposte ludiche in classe, sulle loro modalità di apprendimento e in particolare, attraverso una rielaborazione dell'esperienza relativa alle uscite territoriali, a condividere i loro pensieri sulle differenze che ci possono essere tra esperienze di didattica all'aperto e in aula. L'ultimo laboratorio è stato dedicato alla co-progettazione con le classi rispetto all'aula all'aperto.

2. L'autonomia di movimento

Fin dall'inizio del progetto abbiamo coinvolto anche i genitori delle due scuole rendendoli partecipi delle attività svolte con i loro figli e figlie, in particolare sul tema dell'autonomia di movimento in relazione ai tragitti casa-scuola. Diversi genitori ci hanno riferito che, probabilmente, le diver-

se uscite territoriali svolte durante la quarta (primo anno di progetto) sono state molto utili per “allenare” l’orientamento e per stimolare bambine e bambini a desiderare di andare a scuola camminando. Dopo la sperimentazione “pionieristica” di due bambini, l’esperienza si è allargata coinvolgendo a oggi una cinquantina di bambini e bambine. “Mi sento grande”, “Chiacchiero con i miei compagni o stiamo in silenzio, arrivo a scuola più tranquillo”, “Mi sento libero”: queste alcune delle frasi registrate durante un’intervista condotta dagli operatori di Codici. Il progetto, curato dagli operatori di Hypereden, prevede di realizzare un unico percorso per ogni scuola, individuato confrontando i tragitti di ognuno e stabilendo il tragitto maggiormente frequentato. Verranno riqualificati due punti di incontro (con panchine e cartellonistica esplicativa del progetto), uno per ogni scuola, dove i bambini e le bambine si daranno appuntamento per poi proseguire per un tragitto di circa 300 metri segnalato da alcune pietre colorate inserite nel marciapiede che li condurranno fino a scuola. Abbiamo inoltre coinvolto diverse realtà commerciali del territorio facendoli diventare “amici della scuola”, ovvero riferimenti territoriali per i bambini cercando di sensibilizzare l’intera comunità educante sul tema dell’autonomia di movimento. Per rendere visibile questa rete abbiamo realizzato per il momento dei cartelli con la scritta “A scuola ci andiamo da soli” che sono stati posti sulle vetrine di chi ha mostrato interesse verso il nostro progetto. Si intende promuovere la creazione di una rete solidale all’interno del quartiere che possa sostenere l’autonomia di movimento di bambine e bambini in sicurezza e corresponsabilità reciproca.

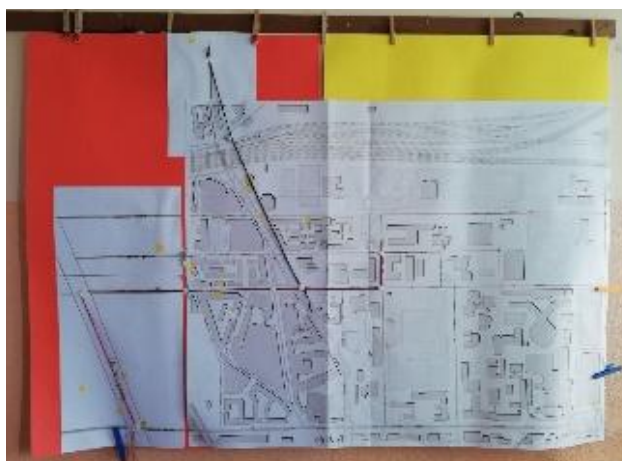
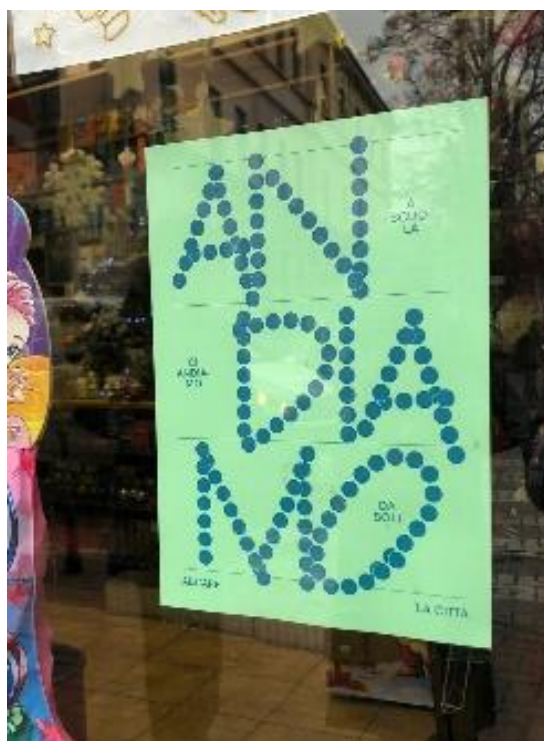


Fig. 3 - I tragitti casa-scuola tracciati sulle mappe realizzate da Hypereden e appese nelle classi



*Figg. 4 e 5 - Bozza di progetto realizzata dagli operatori dell'Associazione Hype-
reden*



*Fig. 6 - Cartellone appeso sulla vetrina di un negozio lungo uno dei percor-
si casa-scuola*

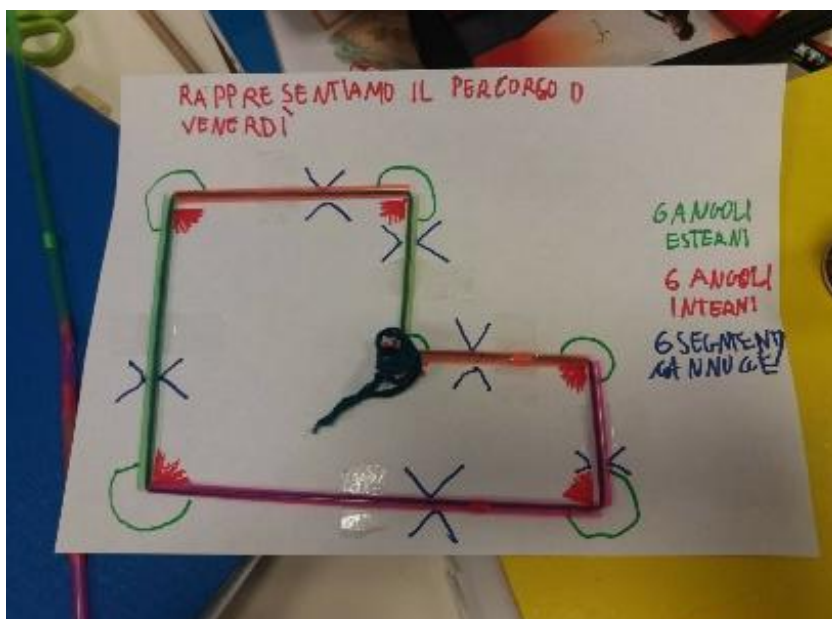
3. “ERRANDO SI IMPARA”: formazione e confronto con i docenti

Parallelamente alle attività laboratoriali con le classi durante l'intero anno scolastico si sono svolti incontri di formazione con il corpo docenti delle due scuole coinvolte. L'aspetto più interessante è stato il confronto tra insegnanti e operatori del progetto su ciò che emergeva dai bambini e dalle bambine durante le uscite territoriali dandoci l'opportunità di tessere un rapporto di collaborazione anche rispetto alle ricadute didattiche. Sono nate esperienze di “didattica itinerante”, ovvero lo sviluppo di attività di ricerca, di costruzione, di approfondimento a partire dalle domande, considerazioni, sensazioni, emozioni sorte durante le camminate in quartiere che hanno riguardato trasversalmente diverse discipline, dall'italiano, alla matematica, alla geografia.



Fig. 7 - Il romanzo “Un pappagallo a Milano”

Dall'esperienza di questo progetto emerge che un aspetto centrale, da valorizzare, sia il potersi muovere, perché grazie al movimento si può osservare, percepire, scoprire e farsi nuove domande. Con alcuni insegnanti



Figg. 8 e 9 - “Anche per geometria si può trovare un ‘aggancio’ con il nostro progetto! Di solito utilizzavo percorsi fatti in palestra, per avviare i bambini al concetto e al relativo calcolo del perimetro, ma l’uscita di venerdì era un’occasione troppo ghiotta per lasciarsela scappare” (insegnante di quarta)

abbiamo condiviso l'ipotesi di produrre una sorta di mappa del quartiere in cui segnalare tanti diversi luoghi dove potersi soffermare per “fare scuola”, sottolineando il fatto che i diversi luoghi sono collegati da percorsi, “spazi dell'andare” che rappresentano, in maniera altrettanto interessante, spazi e tempi di apprendimento, dove “errando si impara”.

Percorrere le strade, camminando, osservando gli spazi che si attraversano, aprendo alla percezione tutti i canali sensoriali del nostro corpo è stato ed è il motore di questa esperienza. “Il camminare produce luoghi. Prima del neolitico, e quindi prima dei menhir, l'unica architettura simbolica capace di modificare l'ambiente era il camminare, un'azione che è simultaneamente atto percettivo e atto creativo, che è contemporaneamente lettura e scrittura del territorio” (Careri, 2006, p. 28). Un insegnante, dopo qualche uscita sul territorio, ci ha detto: “sono stupito dalla semplicità della vostra proposta e ne sono colpito; è semplice fare lezione dopo le camminate con voi... è semplice pensare all'attività didattica partendo dalle osservazioni dei bambini e delle bambine...”. Un percorso di cittadinanza attiva e di inclusione: porre l'attenzione sugli spazi pubblici significa valorizzare luoghi che appartengono a tutti e tutte a prescindere dalla provenienza socio-economica e culturale e, proprio per questo, potenzialmente inclusivi. Paradossalmente, per essere inclusiva, la scuola si deve aprire. L'etimologia di “includere” è chiudere dentro; l'etimologia di “educare” è condurre fuori. Per includere occorre quindi educare nel senso etimologico del termine.

Speriamo che questa bella sinergia tra scuola, famiglie e territorio possa sensibilizzare sempre di più le istituzioni pubbliche (con le quali stiamo dialogando per realizzare un vero e proprio “patto di collaborazione”) in modo da autorizzare e rendere visibili come parte del paesaggio urbano i tragitti casa -scuola e le aule all'aperto.

Bibliografia

- Almond D. (2019), *La storia di Mina*, Salani, Milano.
- Borgogni A. (2020), *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Studium, Roma.
- Careri F. (2006), *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*, Einaudi, Torino.
- Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Jacobs J. (2020), *Città e libertà*, Eleuthera, Milano.
- Sennett R. (2020), *Costruire e abitare. Etica per la città*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.
- Tonucci F. (2020), *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Zeroseiup, Città di Castello.

4. La storia che non si trova sul libro di scuola. Costruire conoscenze e competenze attraverso il territorio

di *Caterina Brunalli*

1. Un progetto didattico per rivedere gli spazi della scuola

Può il sapere storico esaurirsi interamente nelle pagine di un manuale scolastico? Nonostante l'acceso interesse di cui oggi è oggetto la didattica attiva, fondamentale nella pratica scolastica, la storia, forse più di ogni altra disciplina, rimane fortemente ancorata a un insegnamento trasmissivo, dove date e personaggi vengono memorizzati con scarso interesse e poi, prontamente, dimenticati. Emblema di tale trasmissività è spesso proprio il manuale scolastico, che riassume in sé i principali elementi della storia, una *histoire événementielle* che sembra non essere molto più che una somma di fatti che si susseguono l'uno dopo l'altro. Il manuale veicola, insomma, una storia che generalizza, una storia da memorizzare. È chiaro allora che la risposta alla domanda posta inizialmente è negativa: al di là delle opinioni divergenti rispetto al possibile mantenimento o abbandono del manuale nella pratica scolastica, è chiaro che non è possibile affidarsi interamente a un tale strumento a scuola, perlomeno se non si intende concepire la disciplina storica come un mero riassunto di eventi. Se infatti, come fa presente la documentazione ministeriale, la storia si manifesta «nella straordinaria sedimentazione di società e civiltà leggibile nelle città [...], nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi...» (Indicazioni Nazionali, 2012), allora va cercata anche e soprattutto al di fuori dei libri, va cercata nei siti, nei luoghi concreti, nel paesaggio.

Proprio in linea con una tale riflessione è nato il progetto didattico qui descritto, sviluppato in una classe terza di una scuola primaria della provincia di Sondrio, presso il paese di Montagna in Valtellina. Nel corso del progetto si è spostata l'attenzione dei bambini dalla storia del sussidiario a

quella che si può conoscere interagendo con il territorio in cui si inserisce la scuola, in particolare con le sue fonti storiche materiali risalenti all'età del Ferro che, conosciute e analizzate, hanno costituito il punto di partenza per la costruzione di un quadro definito della protostoria valtellinese. Si è fatto dunque riferimento alla realtà locale e alle sue fonti: solo così è stato possibile introdurre una storia che implicasse un attivo processo di ricerca. In fondo, se è vero che «la scuola è il mondo» (Pizzigoni, 1931), allora perché non appellarsi al mondo per apprendere?

2. Costruire conoscenze e competenze con le fonti

Il grande libro del territorio (Bevilacqua, 2007) non è facilmente leggibile quanto lo è un manuale scolastico. Non basta osservare il suo paesaggio per carpire immediatamente informazioni salienti rispetto alla sua storia; non “trasmette” informazioni da memorizzare. Affinché se ne conosca il passato, così come il presente, è piuttosto necessario che il territorio venga interrogato, che sia oggetto di ipotesi e domande, per arrivare a costruire conoscenze. Quando si lavora con il territorio, entra allora in gioco la didattica delle fonti: fondamentale nella pratica della storia attiva, si fonda proprio sull'interazione degli studenti con le fonti storiche, attraverso esperienze di natura laboratoriale, e sull'esplorazione di quest'ultime in un processo che non richiede di raccogliere e ricordare informazioni, ma piuttosto di *ricercarle* attivamente. Sulla linea di questa riflessione si sono sviluppate le premesse del progetto didattico descritto, nel quale, a seguito di una prima discussione nata per cogliere gli interessi dei bambini, sono state selezionate alcune specifiche fonti del territorio, che è poi fonte esso stesso (Fredella, 2022): il paesaggio della valle, una roccia recante dei petroglifi presso la località Sassella (SO), e i resti di un abitato protostorico in città di Sondrio, sono divenuti riferimenti per conoscere l'antichità valtellinese attraverso l'indagine e la ricerca. Si è favorita, dunque, una graduale costruzione di conoscenze, accompagnata dall'acquisizione di competenze legate al sapere leggere gli spazi e le tracce della storia, al confrontarsi con gli altri rispetto alle proprie idee, al saper porre domande e al cercare attivamente delle risposte.

Naturalmente per lavorare a simili obiettivi non è bastato avvicinare i bambini alle fonti. A seguito delle riflessioni da loro avanzate è stato fondamentale un consolidamento del sapere, guidato dall'insegnante: sono state proposte diverse occasioni di discussione in classe a partire dalle prime proposte dei bambini, poi esaminate in rapporto a opinioni divergenti o nuove evidenze emerse; hanno seguito momenti di rielaborazione, tra cui la

realizzazione in classe di un opuscolo esplicativo riguardo la roccia incisa della Sassella, condiviso poi con le famiglie e con il Museo Valtellinese di Storia e Arte (MVSA). Perché ciò fosse possibile, è stato necessario appellarsi a un sapere storico accurato e preciso, necessario per una trasposizione «di qualità» (Mattozzi, 2015); si è dunque fatto affidamento al parere degli esperti e alla documentazione relativa all'archeobotanica e all'archeologia valtellinese, anche incentrata sulle recenti scoperte.

3. Il digitale come risorsa per proiettarsi nello spazio

Dove non è stato possibile visitare direttamente le fonti indagate, sono entrate in gioco soluzioni alternative. Particolarmente importante in questo senso è stato il ruolo rivestito dal digitale che, prima pensato come strumento sostitutivo alle uscite sul territorio, si è rivelato invece un arricchimento alla didattica particolarmente stimolante, grazie alla sua multimedialità. La stessa realizzazione dell'opuscolo sulla roccia della Sassella si è basata sulle risorse di una piattaforma online; soprattutto, il digitale ha permesso lo svolgimento di un'uscita "virtuale" presso la roccia e un incontro ravvicinato con alcuni reperti del MVSA, esperienze che altrimenti non sarebbero state possibili. In questo modo si è offerta ai bambini l'opportunità di proiettarsi, seppur virtualmente, al di fuori dello spazio dell'aula per interagire con quello che li circondava, quando non era possibile farlo fisicamente, e di esperire in maniera significativa – anche se diversa, è chiaro, dal vissuto diretto sul campo – determinate fonti. Gli studenti hanno così potuto interagire con gli stimoli rielaborati dal filtro del digitale, che richiede la capacità di destreggiarsi consapevolmente in un mondo ricco di risorse ma anche di insidie – competenza base anche per la cittadinanza.

4. Patrimonio culturale e cittadinanza

Avvicinare i bambini alla storia locale significa permettere loro di conoscere il territorio in cui vivono. Di primo impatto, sorge spontanea una domanda: i bambini non conoscono lo spazio che li circonda? Sicuramente hanno già fatto esperienza del proprio territorio, ma arrivare a comunicare con esso attraverso nuove modalità, come quella della ricerca storica, fa sì non solo che possano interagire con elementi nuovi del loro ambiente di vita, ma anche che rileggano quelli conosciuti in una nuova prospettiva, sottraendo lo spazio alla banalità dello sguardo di tutti i giorni e maturando

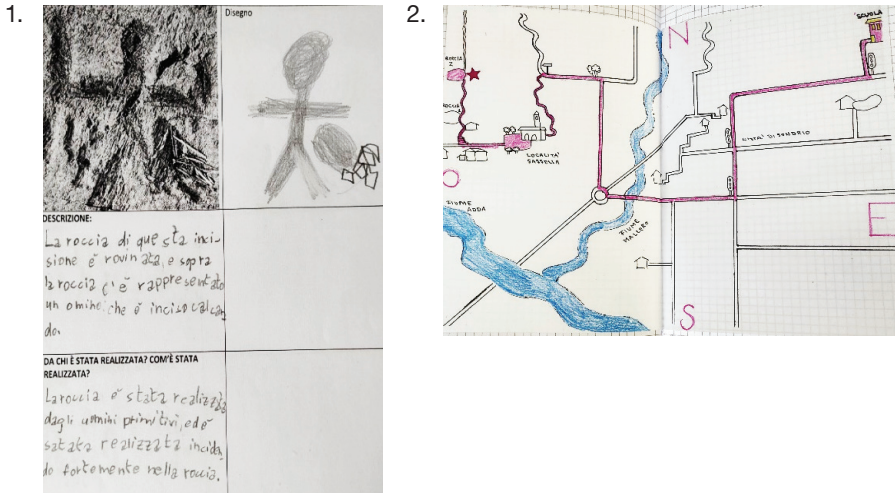
un nuovo interesse anche verso il “già visto”. In questo modo, avvicinandosi al territorio, si può arrivare a scoprire la ricchezza del suo patrimonio culturale. Nel concreto, durante il progetto, si è vista la maturazione di una nuova consapevolezza rispetto al patrimonio valtellinese, in particolare nel modo in cui è cambiata la concezione, da parte dei bambini, della roccia incisa della Sassella: nel corso del tempo, esplorato e approfondito mediante diverse attività, il sito è passato dall’essere un luogo privo di significato a oggetto di curiosità e attenzione. Accompagnata alla costruzione di conoscenze rispetto alle incisioni rupestri, si è andata così costruendo, passo per passo, una nuova percezione del valore della roccia, che è divenuta per gli studenti un vero e proprio patrimonio da salvaguardare, come si riconosce nelle loro parole: «ci si poteva arrampicare sulle incisioni, ma non l’abbiamo fatto, perché altrimenti si rovinavano». In questo modo, la conoscenza del patrimonio culturale è divenuta occasione per esercitare attivamente le competenze di cittadinanza.

Il tema della cittadinanza, definita competenza chiave per l’apprendimento permanente dall’Unione Europea, assume oggi a scuola un grande valore; tra le linee guida per l’educazione civica si fa riferimento alla «conoscenza e tutela del patrimonio culturale» (Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, 2019), elemento costituente per la formazione del futuro cittadino. Compiere una ricerca storica sul territorio è dunque fondamentale per lavorare sulla storia a scuola in senso attivo, ma anche perché i bambini conoscano e comprendano il valore del patrimonio, arricchendo la propria coscienza di cittadino che vive in uno spazio e si relaziona consapevolmente con esso. Instaurare un rapporto più solido con il luogo in cui si vive permette anche, a tal proposito, di «affrontare criticamente il tema dell’identità» per abbattere la «dicotomia tra *noi* e *altri*» (Fredella, 2022), vivendo un’esperienza con i propri compagni, nelle proprie similarità e differenze, in uno spazio condiviso.

Conclusioni

Il dialogo con il territorio fa sì che i bambini prendano attivamente parte allo spazio in cui vivono e ne conoscano i protagonisti, anziché rimanere semplici osservatori esterni. Particolarmente rilevante in questo senso è il museo, istituzione la cui validità in relazione con la didattica viene frequentemente ribadita, ma che spesso rimane solo un luogo «da far visitare» (Rabitti, Santini, 2008); necessario è trovare allora le modalità per instaurare un legame più significativo con esso, come è stato fatto nel caso del progetto, scegliendo di condividere con il MVSA l’opuscolo realizzato

in classe affinché divenisse accessibile a un pubblico più ampio. Solo in questo modo è possibile lavorare a una didattica che coinvolga la sfera museale, ma anche instaurare le basi per un rapporto solido e duraturo con i protagonisti del territorio che, esteso anche ad altri enti ed esperti, permetta di lavorare a nuovi progetti relativi alla sfera locale in maniera continuativa, aprendosi a differenti discipline e opportunità.



Figg. 1 e 2 - Ipotesi in coppia e mappa dell'area di Sondrio, due delle attività che hanno fatto parte dell'“esplorazione” delle fonti storiche



Figg. 3 e 4 - L'opuscolo dedicato alle incisioni della Sassella

Bibliografia

- Bevilacqua P. (2007), *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*, Donzelli, Roma.
- Fredella C. (2022), *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia*, Junior, Bergamo.
- Mattozzi I. (2015), "Il museo nel curriculum di storia: una questione di trasposizione didattica", *Educar em Revista*, n. 58: 69-85.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Pizzigoni G. (1931), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Ufficio Propaganda della Rinnovata, Milano.
- Rabitti M.T., Santini C. (2008), *Il museo nel curriculum di storia*, FrancoAngeli, Milano.

5. Arte come scienza. Il museo si sperimenta fuori dal proprio confine disciplinare

di *Lucia Cecio*

Di seguito si racconta un'esperienza in divenire, un incontro tra musei e patrimoni avvenuto nell'ottica di un confronto interdisciplinare. Le voci di questo dialogo sono due: l'Accademia Carrara e l'Orto Botanico "Lorenzo Rota", due istituzioni culturali di Bergamo.

Premessa: le api nella giungla urbana

Nel 2022 Bergamo entra a far parte del progetto *BeePathNet Reloaded* attraverso il coinvolgimento dell'Orto Botanico cittadino (struttura del Comune); responsabile del progetto è Gabriele Rinaldi, direttore, coordinatrice è Mara Sugni. Il progetto *BeePathNet Reloaded* si pone l'obiettivo di implementare, promuovere e trasferire il concept, le soluzioni e i risultati del precedente progetto *BEE PATH*¹. Il *BEE PATH* nasce a Lubiana (Slovenia) nel 2015, promuovendo la considerazione che le api sono il miglior indicatore di un ambiente sano, dunque esseri viventi importanti per la salvaguardia del pianeta. *BEE PATH* in due anni e mezzo si è evoluto fino a diventare una rete di stakeholder locali, fornendo una piattaforma per la discussione sulle sfide, la ricerca di soluzioni e lo sviluppo di nuovi prodotti su una base volontaria, un programma educativo dedicato alla sensibilizzazione di diversi target, nonché un *think-tank* e un incubatore per lo sviluppo di nuove idee imprenditoriali.

Nel 2018 il progetto *BeePathNet-Expanded* amplia la rete di "città amiche delle api", affrontando le sfide ambientali urbane, della biodiversità

1. *BeePathNet Reloaded* è un progetto URBACT Transfer network ed è implementato all'interno del programma URBACT III 2014-2020, co-finanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR); per approfondimenti: www.ljubljana.si/en/ljubljana-for-you/environmental-protection/the-bee-path e www.urbact.eu/beepathnet-reloaded.

e dell'autosufficienza alimentare legate all'apicoltura urbana attraverso approcci integrati e partecipativi.

Nel 2022 inizia una nuova fase di sviluppo e diffusione delle buone pratiche nate dal progetto originario, nasce così la partnership di *Bee-PathNet Reloaded*, che connette cinque città: Lubiana, in Slovenia in qualità di capofila, Bansko in Bulgaria, Sosnowiec in Polonia, Osijek in Croazia e Bergamo in Italia. Tale composizione del partenariato consente di coprire la maggior parte delle condizioni climatiche per l'apicoltura nell'UE (atlantico, continentale, mediterraneo, alpino), nonché di tenere conto delle differenze culturali e sociali tra le città. Coordinato dall'Orto Botanico, un gruppo di stakeholder del territorio bergamasco ha sviluppato le azioni previste: incontri tematici di partenariato sul mantenimento della biodiversità nelle aree urbane, pacchetti educativi, sensibilizzazione, sviluppo di "percorsi delle api" e sviluppo di nuovi prodotti delle api.

È qui che nasce l'esperienza che racconto.

1. Conoscersi

Museo e api non si conoscevano. Tra le azioni pattuite tra Orto Botanico e stakeholder c'è stato un primo e necessario step formativo: due incontri presso la valle della biodiversità di Astino, costola dell'Orto botanico nel contesto della valle di Astino, vincitore del premio del paesaggio d'Europa 2021. Gli incontri di formazione sono stati dedicati alla conoscenza delle api, con l'obiettivo di valorizzarne e diffonderne determinati aspetti – attraverso le competenze di ciascun partner e le specificità operative.

Un incontro extra con gli esperti dell'Orto Botanico si è svolto in Accademia Carrara per individuare le opere "disposte" a farsi portatrici di significati altri, cioè dipinti e oggetti che potessero veicolare contenuti sulle api, promuovendo un approccio olistico urbano all'apicoltura.

Ne è emerso un percorso di conoscenza delle api che si sviluppa nelle sale del museo, soffermandosi su alcune opere selezionate. Il percorso – sintetizzato nella scheda di seguito – è parte della proposta per le scuole e destinato nello specifico alla Primaria.

1.1. *Piccoli Capolavori! L'arte Racconta Il Mondo Delle Api.* *Scheda di attività*

Presentazione in sintesi

Percorso guidato interattivo nelle sale del museo

Se un'ape entrasse nel nostro museo, quali opere le ricorderebbero il suo mondo? Un dipinto o una scultura possono svelare i segreti del mondo delle api, perché in qualche modo... si somigliano! Cosa mangia, dove vive, come è fatta la sua famiglia, quali sono i pericoli che deve affrontare, quali sono le sue capacità straordinarie? Accademia Carrara partecipa al grande progetto *BeePathNet-Reloaded* e propone un percorso che permette, attraverso la lettura delle opere d'arte, di creare una carta d'identità delle api. Conoscerle è il primo passo per proteggerle!

Chi

Insegnanti, educatori museali e referenti dei Servizi Educativi.

Per chi | I destinatari

Bambini e bambine della scuola primaria.

Perché | Gli obiettivi

- Conoscere il mondo delle api negli aspetti principali: vita, alimentazione, attività, riproduzione...
- Conoscere le collezioni del museo.
- Far conoscere il progetto *beepathnet reloaded*.
- Saper mettere in relazione un'immagine (dipinto) con un sapere specifico (nozione sull'ape).
- Saper mettere in relazione la propria esperienza personale con le informazioni acquisite.
- Saper leggere e interpretare l'iconografia di un dipinto.
- Saper organizzare le informazioni in possesso.
- Riflettere sull'importanza delle api nell'ecosistema.
- Conoscere, per poi attuarle, buone pratiche per la salvaguardia delle api.

Cosa (si fa)

In classe, prima dell'attività, gli studenti si preparano con la visione di un documentario sulla vita delle api in modo da avere un bagaglio di nozioni da poter utilizzare nella visita in museo.

Nelle sale del museo, guidati dall'educatore, si osservano e commentano una serie di opere selezionate che permettono di mettere in relazione l'immagine nel dipinto (o alcuni particolari, o la tecnica esecutiva) con uno o più aspetti della vita delle api. Ogni studente ha a disposizione una carta di identità dell'ape, che viene completata di volta in volta con le informazioni acquisite.

Le opere (le opere prese in esame/utilizzate e la lettura che se ne fornisce)

SALA I

- **Benozzo Gozzoli, *Madonna col Bambino***
Tema: i fiori, l'impollinazione, il miele (millefiori)

SALA 3

- **Carlo Crivelli, *Madonna col Bambino***
Tema: la gerarchia nell'alveare/il ruolo della Regina

SALA 4

- **Vittore Carpaccio, *Nascita di Maria***
Tema: il nettare, il nutrimento

SALA 5

- **Collezione Scaglia/medaglie**
Tema: usi pratici della cera d'api e nello specifico della cera nell'arte (tecnica della fusione a cera persa)

SALA 7

- **Stefano de Fedeli, *Assunzione di Maria Vergine***
Tema: la gerarchia nell'alveare
- **Bergognone, *Incontro di Sant'Ambrogio con Teodosio***
Tema: le api come simbolo (storia di Sant'Ambrogio)

SALA 9

- **Tiziano Vecellio, *Orfeo ed Euridice***
Tema: la puntura dell'ape e le malattie che minacciano le api

SALA II

- **Giacomo Ceruti, *Ritratto della ragazza con ventaglio***
Tema: la danza delle api e i movimenti "in codice"

Come e con che cosa

In classe, in autonomia, con la visione di un documentario sulle api si acquisisce un bagaglio preliminare di informazioni che saranno utili in museo.

In museo, l'educatore mostra le opere e delle immagini significative a corredo per meglio stimolare il riconoscimento della relazione tra l'opera o un suo dettaglio e il mondo delle api.

La produzione

Si realizza una piccola carta di identità dell'ape da poter portare a casa.

La verifica e la valutazione

- questionari di autovalutazione sul percorso effettuato dall'equipe di progetto (*BeePathNet Reloaded*);
- questionario di valutazione da sottoporre all'insegnante entro un mese dall'attività in museo.

2. Patrimoni

L'adesione al progetto *BeePathNet Reloaded* ha donato al museo nettare prezioso per nutrire un approccio interdisciplinare che i Servizi Educativi dell'Accademia Carrara promuovono e sperimentano. Ne è un esempio il progetto *Musei in dialogo* (Cecio Rampoldi, 2022), che tra il 2020 e il 2021 si è espresso in più appuntamenti gratuiti condotti da Paola Rampoldi e da chi scrive – professioniste di musei con patrimoni profondamente distanti (o forse solo apparentemente molto diversi) e dedicati a insegnanti ed educatori al patrimonio. Già nell'ultima edizione del progetto uno degli incontri era stato costruito con esperte ed educatrici degli Orti botanici, permettendo di segnare numerosi punti in comune tra il museo d'arte e l'orto botanico, come scrive Gabriele Rinaldi (Rinaldi, 2016): «gli Orti botanici hanno un ruolo fondamentale riconosciuto a livello internazionale nell'educazione pubblica permanente, sono inseriti nelle dinamiche culturali delle città, [...] entrare in relazione con chi pianifica le città stesse e influenzarne le decisioni, salvaguardare beni preziosi e unici come le specie che rischiano di scomparire dalla faccia della Terra». Dal punto di vista dell'approccio educativo, l'Orto botanico di Bergamo da tempo propone attività basate sull'esperenzialità, sulla didattica laboratoriale *hands on*, sulle metodologie di coinvolgimento attivo con *Inquiry Based Science Education*.

Conclusioni

Se a oggi il percorso *Piccoli Capolavori! L'arte Racconta Il Mondo Delle Api* non ha riscosso presso i destinatari individuati l'attenzione che si cercava, rimane invece fondamentale l'apporto che la partecipazione ai tavoli di lavoro e la formazione hanno saputo dare alla lettura del patrimonio del museo. Cittadinanza e sostenibilità diventano parole chiave di discorsi interdisciplinari, orizzonti per interpretazioni delle opere d'arte at-

tuali, intrecciate con i vissuti contemporanei con i temi sensibili del nostro tempo. I progetti in partenariato, connettendo i patrimoni a disposizione della comunità, sviluppano una visione del territorio inteso come l'insieme corale di «Natura, ambiente, paesaggi, oppure musei, teatri, biblioteche, archivi, patrimoni culturali di vario genere o ancora la stessa società civile, nelle sue articolazioni...» aiutando a uscire da confini disciplinari nocivi a una costruzione solida del sapere e di una cittadinanza attiva e partecipata (Mortari, 2008), per sviluppare «... riflessioni, pensieri e azioni che non ascoltano solo un punto di vista già definito, ma cercano di costruire nuove conoscenze e interpretazioni...».

Bibliografia

- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (2018), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa, esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, mediaGEO, Roma.
- Cecio L., Rampoldi P. (2022), “Musei in dialogo: l'educazione al patrimonio attraverso la pratica interdisciplinare”, in *LA SCUOLA COME BENE DI TUTTI, LA SCUOLA PER IL BENE DI TUTTI. Quale scuola vogliamo?*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Zucchini F. (1985), *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizioni, storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- Rinaldi G. (2016), “Gli Orti botanici e le sfide dell'attualità attraverso educazione, ricerca, conservazione”, in *Orti Botanici. Eccellenze italiane*, thema edizioni, pp. 34-37.
- Settis S. (2013), *Il paesaggio come bene comune*, La Scuola di Pitagora, Napoli.
- Zuccoli F. (2016), “Scuola e territorio”, *Didattica generale*, Pearson.

6. Il *Delivery Museum*: tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica

di Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini,
Mariangela Scarpini, Riccardo Campanini, Chiara Pellicciari

Introduzione

Il progetto *Delivery Museum* (c.d. DM) nasce a Reggio Emilia come occasione per sostenere processi di innovazione all'interno della scuola, attraverso azioni di "formazione esperienziale" (Bertolini *et al.*, 2022b) verso la costituzione di comunità di pratiche e trasposizione di metodologie didattiche (Altet *et al.*, 2006; Mellone, 2018).

Attori di questa esperienza nell'a.s. 2021-22 sono: l'Istituto Comprensivo "A. Manzoni", i Musei Civici di Reggio Emilia e il Dipartimento di Educazione UniMoRE. L'anno precedente, gli stessi avevano sperimentato la "Settimana al Museo" (Campanini, Pellicciari, 2020) sviluppata in risposta all'emergenza pandemica in corso, al termine della quale Scuola, Musei e Università, guidati dalla comune intenzione di non disperdere quanto costruito, si sono interrogati su quali proposte sviluppare per continuare l'esperienza di incontro tra didattica scolastica e museale (Zuccoli, 2014) e sperimentare strategie per trasporre elementi di efficacia della didattica museale al contesto scolastico (Mellone, 2018).

In questa ricerca di confronto e interazione si inserisce l'esperienza del *Delivery Museum*, una pillola di museo che entra a scuola sotto forma di oggetti e reperti originali o in copia che vengono ospitati in teche appositamente predisposte. Questi oggetti costituiscono punto di partenza per le ricerche delle classi e rimangono a disposizione della scuola per qualche settimana. In questo contributo presentiamo lo schema di percorso proposto a tutte le classi con le ricadute evidenziate.

Inoltre, per una classe quinta del plesso "Pascoli" l'esperienza è stata arricchita dalla proposta di un ciclo di Lesson Study (Bartolini, Ramploud, 2018), come ulteriore occasione di confronto e co-costruzione di pratiche tra scuola e museo.

2. Dalla scuola IN museo al museo NELLA scuola

Il *Delivery Museum* ha coinvolto le scuole primarie dell'Istituto Comprensivo (I.C.) Manzoni, con la proposta di ospitare, all'interno di ciascun plesso, una "pillola" di museo. Attorno ai reperti, gli insegnanti hanno progettato e realizzato percorsi di apprendimento facendo ricchezza dell'esperienza innovativa vissuta l'anno precedente.

Il lavoro di progettazione è stato sostenuto da strumenti specifici (come la "mappa progettuale") e dal confronto con gli educatori museali (Rinaldi, 2011). La sperimentazione con l'I.C. Manzoni si è quindi inserita perfettamente all'interno del Curricolo del patrimonio e della cittadinanza sviluppato dall'istituto, e il museo ha così abitato la scuola rinnovando gli spazi didattici e permettendo ai bambini e alle bambine di dialogare quotidianamente coi reperti costruendo con questi nuove relazioni. Hanno vissuto il progetto 25 classi di scuola primaria dell'I.C. Manzoni per un totale di 531 alunni e circa 80 docenti e 20 tra educatori/educatrici.

L'esperienza ha così permesso la sintesi di due esigenze: da una parte quella dell'istituto di trovare nuove strategie didattiche attive e immersive (Landini, 2022), trasformative del curricolo verticale che si andava strutturando; dall'altra la volontà dei Servizi Educativi di far uscire il Museo dalle proprie mura, sperimentando una nuova modalità di fare educazione museale. L'intenzione della nascente e innovativa progettualità, infatti, era anche rendere il museo *portable*, fruibile cioè da chi non poteva raggiungerlo per ragioni logistiche od organizzative. Il progetto si è così concretizzato grazie all'incontro con i docenti della Scuola e alla vocazione del curricolo di istituto, intenzionalmente dedicato alla valorizzazione del patrimonio storico, archeologico e naturalistico della città.

3. Esplorazione: dal metodo scientifico alla narrazione

La struttura del *Delivery Museum* è stata pensata per essere fruita a 360°, invogliando un'esplorazione non statica, ma dinamica. Viene posizionata in un luogo centrale dell'edificio scolastico, come un atrio o una sala di passaggio, al fine di invitare alla fruizione libera sia mediata che in autonomia. Il potenziale educativo dei reperti, infatti, è sostenuto dalla curiosità e dalla meraviglia che suscitano, intrecciandosi con la visione interdisciplinare degli stessi e la loro trasversalità curricolare.

Le fasi di esplorazione/scoperta/rielaborazione del *Delivery Museum* adottate sono state le seguenti:

- a) **L'osservazione condivisa e la costruzione delle ipotesi**
I ragazzi sono stati coinvolti su diversi piani – senza dimenticare quelli affettivi, emotivi e relazionali – nell'osservazione attiva dell'installazione, spinti a formulare personali interpretazioni sui significati e i ruoli degli oggetti all'interno del *Delivery Museum*.
- b) **La compilazione della scheda di catalogo e del *condition report***
Ricreando continuità con l'esperienza della “Settimana al Museo”, la descrizione dei singoli oggetti, fatta seguendo una metodologia di catalogazione museale, ha voluto stimolare l'osservazione dei particolari in modo da allenare il pensiero autonomo dei bambini e delle bambine.
- c) **Il dialogo di confronto nel gruppo e l'interpretazione degli oggetti**
La comunicazione delle ipotesi e il confronto dei diversi punti di vista hanno abituato all'ascolto e alla riflessione critica che emerge dall'utilizzo di un approccio di tipo scientifico.
- d) **La mediazione culturale dell'esperto**
Oltre che nella gestione del confronto, la competenza dell'educatore museale è stata fondamentale per la verifica delle ipotesi, introducendo conoscenze e competenze anche attraverso l'utilizzo dello storytelling.
- e) **L'utilizzo di supporti didattici**
Schede e “dadi racconta storie” hanno permesso a insegnanti e ragazzi di proseguire l'esplorazione del *Delivery Museum* anche nelle settimane successive.
- f) **Il rilancio del progetto da parte della classe**
L'autonomia operativa dei docenti, che segue gli stimoli degli educatori e gli interessi mostrati dagli alunni e dalle alunne, ha prodotto attività e approfondimenti di carattere inter e transdisciplinare che sono proseguiti anche al termine dell'esperienza *Delivery*.
- g) **La documentazione delle attività**
Ogni parte del progetto è stata oggetto di documentazione al fine di raccontare le attività delle classi e monitorare l'efficacia e i risvolti delle strategie adottate.

4. Il Lesson Study

Per sostenere i processi riflessivi delle docenti, nel loro cercare dall'interazione col *Delivery Museum* nuove strategie didattiche attive, il gruppo di ricerca UNIMORE, in accordo con gli altri attori, ha proposto e facilitato un ciclo di Lesson Study (LS). Questo contenitore metodologico per la formazione e autoformazione dei docenti, di derivazione orientale, è, a oggi, ampiamente usato a livello internazionale per costruire lezioni in vari

ambiti disciplinari. Generalmente, un gruppo di progetto misto formato da docenti, in servizio e/o in formazione, e, nel contesto italiano, da educatori, se presenti, da facilitatori, spesso individuati tra i ricercatori universitari, si riunisce per progettare una lezione di un'ora che verrà svolta in una o più classi degli insegnanti presenti. Un ciclo di LS è composto dalla progettazione di un'ora di lezione, dalla lezione stessa, osservata e videoregistrata, e dalla riprogettazione, durante la quale, partendo dalle osservazioni svolte, si propongono ipotesi su come rimodulare la lezione per renderla più efficace e quali lezioni si possono trarre a partire dalle intenzionalità espresse in fase di prima progettazione (Bartolini, Ramploud, 2018).

In Italia, sin dal 2012, un gruppo di ricerca di UNIMORE ha analizzato la metodologia e ne ha raffinato sempre di più la sua trasposizione in modo da renderla efficace per il contesto italiano. Queste modifiche hanno riguardato la rimodulazione degli strumenti di progettazione e osservazione, la contestualizzazione della lezione in un percorso più lungo, la costruzione di gruppi di progetto misti con più professionalità (docenti, educatori e ricercatori) e il suo utilizzo per la formazione non solo in ambito disciplinare, ma anche su specifici formati didattici come la discussione (Bertolini *et al.*, 2022a).

Il gruppo di ricerca ha scelto di usare il LS per indagare in che modo si possa utilizzare il *Delivery Museum* come occasione per favorire la trasposizione di pratiche didattiche tra musei e scuola, in ottica di promozione della professionalità docente. Il contenitore metodologico è sembrato particolarmente adatto a questo scopo: proprio perché spazio di confronto e di dialogo tra professionalità differenti, permette l'emersione di formati pedagogici (Pentucci, 2018) e impliciti, offre spazi di riflessione individuale e collettiva e quindi in sintesi consente quella destrutturazione delle pratiche che è funzionale alla loro trasposizione in contesti diversi (Mellone *et al.*, 2018).

Conclusioni

L'esperienza ha consentito al Museo di sperimentare uno strumento flessibile e "trasferibile" per l'educazione museale e all'istituto A. Manzoni di continuare a implementare pratiche didattiche e approcci al patrimonio culturale e naturalistico attivi e innovativi. Nello specifico, grazie al Lesson Study, si è osservato che le proposte didattiche degli insegnanti sono connotate da un maggior carattere interdisciplinare, un più spiccato impiego di didattiche attive e da differenti modalità sul piano dell'organizzazione di spazi e tempi.

Bibliografia

- Altet M. *et al.* (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando, Roma.
- Bartolini M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bertolini C., Zini A., Landi L., Funghi S. (2022a), “Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study”, in La Marca A., Marzano A. (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1177-1189.
- Bertolini C. *et al.* (2022b), “Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curricolo scolastico”, Atti della *International Conference “HERITAGE EDUCATION. COMPARING PRACTICES AND EXPERIENCES”*, Siped, Siracusa, 9-10 settembre (in corso di pubblicazione).
- De Socio P., Piva C. (2005), *Il museo come scuola. Didattica del patrimonio culturale*, Carocci, Roma.
- Landini A. (2022), “La scuola che abita al museo: dall’emergenza all’immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell’apprendimento”, *Iul Research*, vol. 3, n. 6, ISSN: 2723-9586.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2022), “La Scuola in Museo, Il Museo nella Scuola: un’alleanza rinnovata e inclusiva per una cittadinanza consapevole, verso un Curricolo del Patrimonio culturale”, Atti della *International Conference “HERITAGE EDUCATION. COMPARING PRACTICES AND EXPERIENCES”*, Siped, Siracusa, 9-10 settembre (in corso di pubblicazione).
- Mellone M., Ramploud A., Di Paola B., Martignone F. (2018), “Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by chinese and russian perspectives on whole number arithmetic”, *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 51, 1: 199-212.
- Pentucci M. (2018), *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M. (Eds.) (2011), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children, Italia.
- Schön D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Zuccoli F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Junior-Spaggiari, Parma.

7. Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo

di Riccardo Campanini, Alessandra Landini, Chiara Pellicciari, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini*

1. Una settimana al museo

L'esperienza di "Scuola diffusa" nei Musei Civici di Reggio Emilia, sorta nell'anno scolastico 2020-2021 con l'obiettivo di cogliere nuove opportunità didattiche nelle particolari circostanze della crisi sanitaria (Campanini, Pellicciari, 2020), ha mostrato notevoli aspetti d'interesse per tutti gli attori coinvolti, che ne hanno raccolto evidenze (Bertolini *et al.*, in corso di stampa; Landini *et al.*, 2021) e sviluppato ulteriormente le potenzialità (Campanini *et al.*, 2022; Landini, 2022) dando vita a nuovi percorsi: il progetto "Delivery Museum" in cui sono gli ambienti e le pratiche della scuola a essere ripensati per offrire occasioni di apprendimento a contatto con i reperti del museo; le nuove esperienze di progettazione condivisa della "Settimana al museo" per le scuole del primo ciclo (Landi, 2022); il rinnovato progetto "Tutto l'anno al museo" e le inedite proposte rivolte alla scuola secondaria di secondo grado – di cui si dirà nel seguito di questo contributo – e a quella dell'infanzia (una settimana immersiva, in fase di co-progettazione).

Per dar conto delle basi su cui si sono fondati questi ulteriori sviluppi, ricordiamo i principali risultati della ricerca condotta dal CERIID (UNIMORE) nel corso della prima esperienza della "Settimana al museo" (Bertolini *et al.*, in corso di stampa).

La ricerca ha tentato di rispondere a tre distinte domande relative ai tratti salienti, sotto il profilo pedagogico e didattico, dei processi effettiva-

* Tutti gli autori hanno condiviso l'esperienza che è oggetto di questo contributo e le riflessioni che ne sono seguite. Andrea Zini ha scritto il par. 1, Lucia Scipione il par. 2 e il par. 4, Alessandra Landini il par. 2.1, Chiara Pellicciari e Riccardo Campanini il par. 2.2, Agnese Vezzani il par. 3.

mente realizzati durante la settimana (1) e alle loro ricadute presso gli allievi (2) e i docenti (2), facendo ricorso ad altrettanti metodi: l'osservazione sistematica; l'intervista tramite questionario; il focus-group.

1. La proposta educativa dei musei si caratterizza per l'alternanza dei tipi di attività, degli spazi (espositivi e didattici) e dei materiali utilizzati, del raggruppamento e della «postura» degli studenti, nonché per il suo dinamismo, con frequenti spostamenti. La presentazione di contenuti – in forma prevalentemente interattiva – si alterna in modo equilibrato con le attività di classificazione, di sperimentazione, di produzione di artefatti. Gli spostamenti attraverso i diversi spazi favoriscono l'elaborazione dell'esperienza, le conferiscono una segmentazione temporale e una collocazione spaziale che sostiene e guida l'attenzione e la memoria.
2. Dal punto di vista degli studenti, la settimana al museo ha avuto esiti di apprendimento legati a specifici contenuti scientifici, storici, artistici, la cui memorabilità si lega alla dimensione spaziale, temporale, emotiva ed estetica dell'esperienza vissuta; ha dato inoltre stimolo a collegamenti con la vita reale, ha suscitato riflessioni di tipo metacognitivo e sulle relazioni tra diversi campi del sapere.
3. I docenti hanno rilevato l'efficacia dell'esperienza vissuta dalle loro classi e il suo carattere inclusivo. La settimana al museo ha offerto loro l'occasione di rivalutare la collegialità e l'interdisciplinarietà nella progettazione didattica e ha corroborato convinzioni sulla fecondità del diretto contatto con il patrimonio culturale. Pur nella differenza dei contesti, l'incontro con la didattica museale ha stimolato riflessioni sui modi, sui tempi e sugli spazi del fare scuola.

2. Il rilancio dell'esperienza

Le nuove proposte del museo, con e per le scuole e in dialogo con l'università, hanno un duplice intento: 1) promuovere le competenze di cittadinanza e di educazione al patrimonio attraverso la cura di un contesto inclusivo e interdisciplinare (Bortolotti *et al.*, 2008); 2) sostenere processi riflessivi e di co-progettazione con i docenti (Zuccoli, 2014). Le esperienze hanno approfondito il rapporto tra i linguaggi utilizzati nelle proposte museali e la scuola, per mostrare ibridazioni tra i contesti formali e informali dell'educazione. La professionalità dei docenti è stata vissuta come ricerca di significati il più possibile connessi con i curricoli scolastici, proposti dopo un tempo di pensiero e progettazione comune, a partire da diverse prospettive in dialogo.

2.1. *Un anno al museo*

Due classi della scuola primaria Ada Negri, dell'I.C. Manzoni, hanno “abitato” per un anno il museo: si è trattato di un'esperienza straordinaria che ha permesso ai docenti di fruire degli spazi e dei reperti museali con tempi dilatati e una continuità generatrice di possibilità formative. L'istituto Manzoni ha scelto, come sua abitudine, per tutte le classi di ogni grado scolastico un concetto organizzatore, che creasse continuità verticale e trasversale nei percorsi didattici e di ricerca degli alunni e dei docenti. Quello dell'a.s. 2021-22 è stato il “core concept” del “punto di vista”.

Le attività sono quindi partite dalle osservazioni dei reperti e dai materiali museali, che quotidianamente i bambini e le bambine hanno potuto osservare e manipolare con diverse modalità e sotto differenti prospettive. Gli educatori museali e gli insegnanti, co-progettando frequentemente, hanno favorito occasioni di rielaborazione e tempi dedicati di riflessione, che hanno consentito ai ragazzi di concentrarsi sul loro modo di apprendere, sui loro “personali sguardi”, con esiti sorprendenti raccolti nelle documentazioni. Le occasioni di apprendimento dei bambini e delle bambine hanno compreso attività curricolari e progettuali, compiti autentici e percorsi di scoperta e ricerca, così come le progettazioni di momenti di ricaduta sulle famiglie in orario extrascolastico: le assemblee, la “Notte dei racconti”, il “Giorno della Memoria”, ogni occasione speciale ha permesso riletture originali e esperienzialmente pregnanti. Nel museo gli alunni hanno potuto costruire le loro wunderkammer, osservare il ritmo delle stagioni e lo scorrere del quotidiano sulla piazza, dalla prospettiva delle finestre del museo, affinando le capacità di osservazione, disegno dal vero e le loro abilità narrative. Tutti i punti di vista sono stati accolti e valorizzati interpretando e interrogando i tesori nascosti nelle teche del museo e le opere d'arte. La ricchezza dell'esperienza rimane visibile nelle espressioni “coinvolte e coinvolgenti” che loro stessi usano per descrivere il museo e quello che hanno imparato.

2.2. *PCTO*

Nel 2022, l'Istituto A. Motti (indirizzo tecnico per il turismo) ha vissuto ai Musei Civici l'esperienza di PCTO “abitando” il museo per 3 settimane consecutive con due classi quarte. Una nuova sfida per i Musei di Reggio che, dopo aver ospitato classi di scuola primaria e secondaria di primo grado, hanno proseguito la sperimentazione con una secondaria di secondo grado. Dalla co-progettazione fra insegnanti ed educatori museali

è nato un percorso che si è configurato come occasione per far conoscere ai ragazzi il museo nella sua identità, nella sua gestione e organizzazione, attraverso il dialogo e il confronto con le diverse professionalità che vi operano, ma coinvolgendo anche diversi esperti esterni che lavorano in ambito culturale e turistico. I ragazzi si sono così “appropriati” del museo svolgendo le lezioni al suo interno e familiarizzando con gli spazi e le collezioni. Attraverso incontri, workshop, laboratori, si sono avvicinati al patrimonio vivendolo quotidianamente, studiandolo, trasformando le collezioni in luogo di ricerca e sperimentazione, interrogandosi su nuove possibili modalità con cui promuovere i beni culturali. Ispirati dalle collezioni dei musei e dalla storia della città, gli studenti hanno sviluppato progetti per un’installazione poi realizzata dal docente e artista Matteo Messori, che li ha guidati e accompagnati durante l’intero percorso: un’occasione per i ragazzi di confrontarsi con il “fare arte”, con la creatività e la capacità di rendere tangibili idee e pensieri. Dall’osservazione degli studenti è emersa la consapevolezza del legame tra educazione al patrimonio e competenze di cittadinanza. Inoltre, dalle loro parole il progetto è stato descritto con connotazione di sorpresa e di divertimento, cosa che posiziona la visione dell’esperienza all’interno di categorie estetiche e relazionali, in considerazione anche dell’elevato carattere di inclusività riscontrabile in tutte le attività proposte, prevalentemente collaborative e dialogiche.

3. Ricadute professionali

I rilanci progettuali realizzati a partire dalle esperienze del primo anno scolastico sono stati fortemente connotati dall’attenzione alla professionalità docente, in primo luogo dando spazio ai vissuti degli insegnanti e alle loro riflessioni.

Gli spazi di co-progettazione e di documentazione delle diverse esperienze hanno visto, come si è detto, il coinvolgimento diretto di diverse professionalità; questa insolita esperienza di incontro tra gli adulti che a vario titolo si occupano di promuovere la cultura del patrimonio nei ragazzi ha consentito una nuova motivazione verso il confronto di diversi punti di vista. Centro delle nuove consapevolezze degli insegnanti è stato, in primo luogo, il senso di autoefficacia nella scelta tra le diverse metodologie didattiche. In secondo luogo hanno scoperto, o meglio ri-scoperto, l’esperienza come motore di un apprendimento significativo e il laboratorio come luogo privilegiato della costruzione del sapere (Frabboni, 2004). In particolare, hanno riconosciuto che “le attività laboratoriali devono diventare uno stile di insegnamento, un approccio differente più che un’attività spe-

cifica”, che “Si può partire da un’esperienza piuttosto che dal contenuto”. Queste riflessioni appaiono rilevanti per la professionalità docente, perché mostrano l’utilità del ritornare sulle scelte fatte in passato e di superare, in un certo senso, le abitudini che il fare scuola talvolta porta con sé.

Infine, gli insegnanti hanno riconosciuto che il primato dell’osservazione, alla base del metodo scientifico, ha importanti conseguenze sul piano del confronto interpersonale, il che determina il coinvolgimento della classe come vera “comunità di ricerca”.

4. Documentazione e risultati raggiunti

La ricca documentazione proposta, sia quella richiesta ai docenti (per la progettazione e la valutazione) che quella richiesta agli studenti (come “compiti autentici” e per l’autovalutazione) è stata un’importante occasione di riflessione e di formazione.

Ai docenti è stato chiesto di realizzare e condividere verbali di attività di co-progettazione, di redigere unità di apprendimento in collaborazione con gli educatori museali, di strutturare e utilizzare rubriche valutative, di realizzare presentazioni interattive per le proprie classi, di raccogliere materiali audio e video durante le attività al museo, ma anche di redigere diari di bordo per tenere traccia del vissuto personale e professionale durante l’esperienza immersiva.

Anche agli studenti è stato chiesto di partecipare attivamente alla documentazione delle attività, una documentazione che è stata parte integrante della proposta, con l’utilizzo guidato di svariati strumenti come raccolte fotografiche, registrazioni video o audio, presentazioni multimediali interattive.

Si è confermata rilevante e promettente, per educatori museali e docenti, la destrutturazione dello schema spazio-temporale e l’importanza della riflessività sulle potenzialità del setting educativo, della didattica collaborativa, della co-progettazione. La documentazione è risultata essere una potente risorsa per la riprogettazione delle proposte e, nel caso degli studenti, uno strumento funzionale per il raggiungimento degli obiettivi educativi previsti. La proposta di “vivere” il museo nel tempo scuola sembra essere stata un’occasione straordinaria per l’esercizio delle competenze di cittadinanza, da molteplici punti di vista: per la sollecitata partecipazione di tutti gli studenti all’esplorazione collaborativa di spazi e contenuti, oltre i confini delle discipline scolastiche, con strumenti e pretesti funzionali a sostenere l’autonomia e la responsabilità degli studenti nei confronti del proprio apprendimento e del patrimonio, anche come occasione straordinaria di acquisizione di “consapevolezza della bellezza che ci circonda”.

Bibliografia

- Bertolini C., Landi L., Landini A., Scipione L., Vezzani A., Zini A. (in corso di pubblicazione), “Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico”, in *Atti del convegno internazionale “Heritage Education. Comparing practices and experiences”* (Università di Enna Kore; Società Italiana di Pedagogia – SIPED, Ortigia, Siracusa, 9-10 settembre 2022), ETS, Pisa, Collana “Pedagogicamente e Didatticamente”.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale – 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Campanini R., Landini A., Pellicciari C. (2022), “La ‘Scuola IN Museo’: un esempio innovativo di alleanza educativa”, in Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?*, FrancoAngeli, Milano, pp. 152-157.
- Campanini R., Pellicciari C. (2020), “Musei Civici di Reggio Emilia: quando la scuola abita il museo”, *IBC Informazioni, commenti, inchieste sui beni culturali*, XXVIII, 1, testo disponibile al sito: www.rivista.ibc.regione.emilia-romagna.it/xw-202001/xw-202001-a0017 (30/01/2023).
- Frabboni F. (2004), *Il laboratorio*, Laterza, Roma.
- Landi L. (2022), “Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo”, in La Marca A., Marzano A. (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Atti del convegno Nazionale SIRD (Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022), Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1046-1058.
- Landini A. (2022), “La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento”, *IUL Research. Open Journal of IUL University*, 3, 6: 206-219.
- Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2021), “Scuola In museo”, in Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, i Quaderni della ricerca, 59, Loescher, Torino.
- Zuccoli F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Junior-Spaggiari, Parma.

8. Scuola diffusa e apprendimento in Museo: attraversamenti e ponti tra linguaggi artistici e creatività

di *Cristiana Prestianni*

In questo contributo illustreremo alcuni risultati derivati dall'osservazione di una classe terza della Scuola Primaria Ada Negri di Reggio Emilia che ha svolto l'intero anno scolastico 2021/2022 all'interno del Museo Civico, il Palazzo dei Musei. Si tratta di un contesto unico e di interesse scientifico in quanto non paragonabile a una semplice visita in giornata o ad alcune attività svolte al museo, ma della routine scolastica rivissuta per due quadrimestri interi nell'ambiente museale.

John Dewey e Loris Malaguzzi con il Reggio Emilia Approach hanno rappresentato il framework teorico attraverso il quale rileggere questa esperienza e vengono rintracciate diverse connessioni e punti d'incontro.

1. Un nuovo sistema formativo allargato: la Scuola diffusa in Museo

In seguito all'emergenza sanitaria Covid-19, le Istituzioni scolastiche di tutta Italia hanno rafforzato i legami territoriali già esistenti per affrontare le nuove problematiche attraverso la condivisione di risorse all'interno di un sistema integrato. In particolare le scuole necessitavano di nuovi spazi per consentire l'adeguato distanziamento per il contenimento del virus. In alcuni casi sono nate nuove alleanze educative e questi "patti sociali" si sono creati anche in territori dove non erano previste particolari sinergie con il contesto sociale, inserendosi nel costrutto sociologico della giustizia sociale e dell'identità culturale definita anche in termini di reconciliation (MacGill, Wyeld, 2009, p. 555).

Questi legami, già previsti dalla legislazione precedente nell'ambito dell'autonomia scolastica (dal DPR n. 275 del 1999 alla L. n. 107/2015), con la pandemia Covid-19 hanno assunto dunque un ruolo strategico e nel

Piano Scuola 2021 il Ministero dell’Istruzione ha dato la possibilità alle Istituzioni scolastiche di sottoscrivere specifici accordi tra Enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà territoriali del Terzo settore con i Patti educativi di comunità.

I Patti educativi di comunità si sono così diffusi in molti territori come strumento di un’autonomia responsabile e solidale, per collegare più strettamente scuola e territorio, prospettando nuovi scenari educativi. Nella Nota dell’USR Emilia Romagna del 19/08/2020 a proposito dei Patti di Comunità, l’Ufficio Scolastico sottolinea le possibilità di innovazione dei “Patti di comunità” grazie a percorsi di istruzione non formale (vedi a riguardo www.eurodesk.it/educazione-non-formale) e al sapere dato dall’esperienza (learning by doing).

Il Comune di Reggio Emilia ha recepito questa possibilità e si è organizzato fin dall’inizio per dare vita a quello che potremmo chiamare un “nuovo sistema formativo allargato”, conferendogli un valore didattico ed educativo. I Patti di comunità a Reggio Emilia hanno così portato al Progetto Scuola diffusa grazie al quale le classi hanno potuto stabilirsi in biblioteche, musei, agriturismi, sedi di banche e altri edifici come si può ricostruire dalla tavola qui riproposta (Fig. 1).

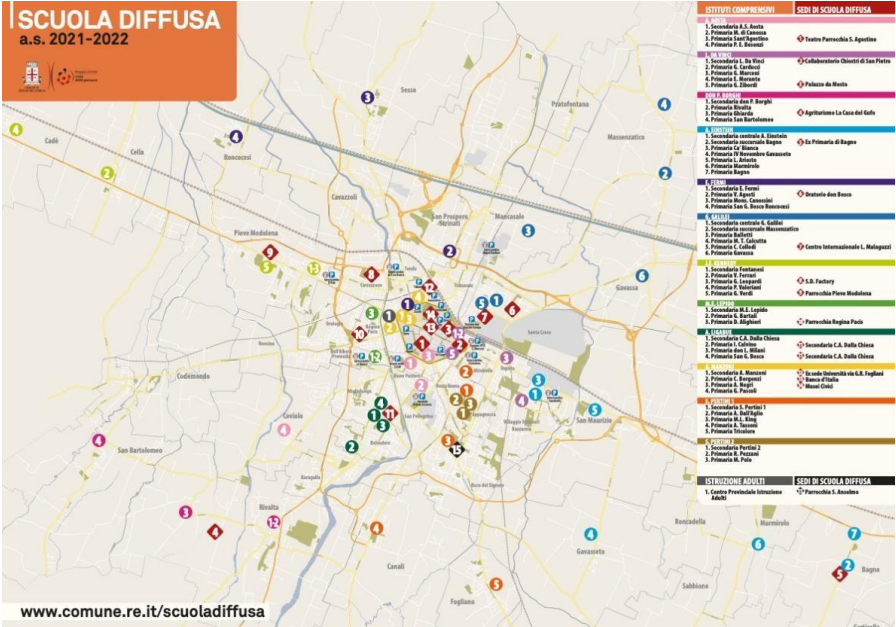


Fig. 1 - La cartina di Reggio Emilia e il Progetto Scuola Diffusa

Già nel 1980 De Bartolomeis (2018) aveva sottolineato che il diritto all'educazione non era solo un elemento soggettivo ma un diritto di tutta la collettività. Vedeva nell'uscire fuori della scuola dal proprio contesto la possibilità di questa condivisione e auspicava l'attivazione di laboratori (De Bartolomeis, 1978) basati sulla ricerca e sul fare che avrebbero potuto rinnovare la scuola. Il proiettarsi della scuola all'esterno rappresentava l'andare incontro a problemi che in essa potevano solo essere discussi ma non indagati nei loro dati primari.

Il rapporto di collaborazione tra il Palazzo dei Musei, il Comune di Reggio Emilia e l'Istituto Comprensivo Alessandro Manzoni (Scuola Primaria Ada Negri) si è arricchito all'interno del Progetto Scuola diffusa di un valore aggiunto, proponendo una nuova didattica come Bartolomeis auspicava.

Il Comune di Reggio Emilia, consapevole del valore educativo di questa esperienza, ha deciso di sostenere il Progetto Scuola diffusa anche per gli anni successivi e attraverso il servizio di Officina Educativa si è organizzato per fornire educatori a supporto dei docenti per co-progettare insieme percorsi didattici innovativi. Se ci chiediamo come mai a Reggio Emilia si sia arrivati a concepire il Progetto Scuola diffusa, dobbiamo ritornare alla storia del territorio reggiano e al Reggio Emilia Approach, pensiero educativo famoso in tutto il mondo che porta nel suo nome l'importanza assunta dal contesto territoriale (Reggio Emilia) nella sua costituzione. La sinergia che si è attuata tra le istituzioni non può prescindere quindi dall'identità di questo luogo che fin dagli anni Sessanta del Novecento ha vissuto l'educazione come ideale condiviso dalla comunità. Se infatti la pedagogia reggiana deve tanto a Malaguzzi, non si deve comunque dimenticare il contributo fornitogli dalle donne, dal Comune e da un'intera popolazione che sentirono fortemente l'esigenza di investire tempo e risorse sull'educazione (Gandini, 2017, pp. 59-69).

Nel rivendicare il ruolo della comunità all'interno della scuola, Malaguzzi riprese il pensiero deweyano e il suo concetto democratico di educazione che vede nelle relazioni e sinergie dell'ambiente il motore propulsore dell'educazione (Prestianni, 2022). L'immagine della Scuola come nave corsara costretta a riparare le vele continuando a tenere la rotta, rende bene l'idea delle continue relazioni e interazioni che portano al cambiamento dovuto al contesto. Si assiste a una sorta di espansione prima verso le famiglie e poi verso la città, con la sua vita e i suoi piani di sviluppo, richiamandone l'attenzione dei bambini suoi utenti (Gandini, 2017, p. 81). Solo un'alleanza valoriale può portare al successo educativo e al benessere.

2. Lo spazio Museo e la creatività nell'insegnamento

Lo spazio del Palazzo dei Musei deve essere innanzitutto inteso nel senso deweyano di ambiente costituito da relazioni per cui lo spazio “diventa così qualcosa di più di un vuoto in cui vagare”; l'esperienza stessa per Dewey consiste nell'interazione con l'ambiente (Dewey, 2020, p. 49).

Nel Palazzo dei Musei si è assistito infatti a “un'ibridazione”, come riferiscono gli attori di questa esperienza, di ruoli e saperi che il contesto territoriale legato al Reggio Emilia Approach sicuramente ha agevolato ma che deve molto anche all'individualità e alla personalità dei singoli. Una notevole professionalità e disponibilità al dialogo ha infatti caratterizzato operatori museali, docenti, educatori comunali di Officina Educativa e questa penetrazione di competenze ha trasformato la didattica curricolare. Probabilmente solo simili situazioni al di fuori dell'ordinario curricolo scolastico permettono la “rivoluzione” tanto attesa nel mondo scolastico perché vanno oltre il normale progetto, che sebbene innovativo, ha solo una ricaduta limitata nel tempo e non nel *modus operandi* del docente.

Il concetto espresso da Dewey che vedeva nell'ambiente sociale il luogo dove gli individui devono sviluppare le proprie esperienze di crescita e la necessità della condivisione di qualsiasi “fine”, “scopo” o “interesse” da parte dei docenti o educatori al di là di qualsiasi vincolo, ci conduce anche a Loris Malaguzzi e alla sua idea di spazio come “terzo educatore” (Gandini, 2017, p. 336), capace di influenzare la didattica con la sua struttura, conformazione, qualità e predisposizione.

In questo nuovo setting sono cambiate le dinamiche temporali (non c'è per esempio la campanella che scandisce la fine delle ore di lezione) e spaziali (lo spazio si dilata in ambienti e percorsi museali) e gli alunni vivono immersi nell'esperienza estetica e nei linguaggi non verbali. Durante l'osservazione si è assistito alla realizzazione di laboratori proposti dagli operatori museali a cui i docenti hanno partecipato sia durante la realizzazione che nel percorso successivo proponendo attività a essi legate; si è arrivati in questo modo a una programmazione condivisa dove l'arte è linguaggio veicolare dei contenuti per percorsi transdisciplinari. Innanzitutto i docenti hanno assunto il ruolo di “professionisti dell'inaspettato”. Hanno colto la vivacità di uno spazio lontano dalla consuetudine scolastica, miniera di stimoli e di “ponti cognitivi ed emozionali” e hanno compreso come Palazzo dei Musei sia anche molto distante dal museo tradizionale grazie all'allestimento di Italo Rota che predispone il visitatore a personalizzare il proprio percorso, a sperimentare la conoscenza (Rota, Farioli, Grassi, 2022). Come nel Reggio Emilia Approach l'apprendimento diventa un valore in quanto “luogo di relazione”, dove si accolgono la complessità, la conflittualità e

l'imprevedibilità (Rinaldi, 2009b, p. 42). Nel nostro agire quotidiano ogni atto di percezione è un atto di creazione che comporta la consapevolezza sia della propria responsabilità nel costruire mondi possibili, sia di essere uno dei tanti punti di vista, alimentando il senso di relatività (Filippini, 2009, p. 54).

Questo spazio scolastico-museale si presta all'interdisciplinarietà perché ha collezioni diverse, di scienze, di archeologia, zoologia, di arte e nell'allestimento di alcune nuove sezioni come l'Archivio dei beni comuni si privilegia il procedimento cognitivo del riorganizzare il sapere accostando oggetti molto diversi, che appartengono a campi del reale molto distanti (Rota, Farioli, Grassi, 2022, pp. 13-15). Più che un approccio didascalico lo definiremmo "sconfinante" e quindi foriero, di conseguenza, di una "didattica sconfinante".

Questo travalicare i confini ha portato i docenti a tenere presente le Indicazioni Nazionali del Curricolo per il Primo ciclo, ma nello stesso tempo ad ascoltare gli input del Museo, a guardare le reazioni degli alunni alle sollecitazioni del nuovo spazio e delle relative attività proposte. L'osservazione compiuta da febbraio a giugno del secondo quadrimestre del 2022 ci ha permesso di verificare la flessibilità della programmazione e come la progettazione in itinere abbia permesso di seguire gli interessi degli alunni. Secondo il Reggio Emilia Approach è fondamentale partire dagli interessi degli alunni e il docente punta ad accendere una "scintilla", annotando cosa dicono i bambini, ripetendo i loro commenti, le loro parole precise, facendo emergere intuizioni che permettono la nascita di altri quesiti e altre attività (Edwards, 2017, p. 209). La partecipazione con domande e idee degli alunni nasce spontaneamente. Compito del docente è aiutare ognuno di loro a scoprire i propri interessi e interrogativi (ivi, p. 211). Anche Dewey aveva riservato spazio al tema dell'interesse, non tanto in *Art as experience* quanto in altre opere come *The child and the curriculum*, sostenendo che occorre accogliere la visione del mondo del soggetto in formazione e dargli la possibilità di scegliere.

Non si tratta di insegnare nel senso latino di "imprimere dei segni" (insegnare) quanto di educare nel senso latino di "ex ducere", cioè riuscire a tirar fuori agli alunni le loro competenze. Si delinea l'idea di un bambino competente che secondo il Reggio Emilia Approach sa formulare teorie, ipotesi e che sceglie la via da seguire secondo la propria interiorità e le proprie riflessioni (Dahlberg, 2017, p. 253).

I docenti del Palazzo dei Musei hanno saputo ascoltare gli alunni e li hanno lasciati liberi di scegliere le modalità espressive che più li coinvolgevano nella produzione di determinati artefatti, non imponendo un'unica soluzione. Questo aspetto è emerso anche nel momento in cui gli alunni

hanno dovuto realizzare un video da un racconto che avevano scritto divisi in gruppi: diversi sono stati i linguaggi che hanno scelto, diverse sono state le proposte operative emerse con gli educatori di Officina Educativa; alcuni bambini hanno recitato con i soli movimenti del corpo e rumori, altri hanno creato marionette che si muovevano su una lavagna luminosa. L'inaspettato nasce dunque dall'aver un feedback costante con gli alunni, mettendosi in gioco nel riproporre attività non precedentemente pensate e attivando percorsi che si strutturano nel divenire. Si potrebbe parlare di un *teaching by doing* che nasce dall'essere attivi, dall'assumersi il rischio di essere "creativi".

Il focus della nostra ricerca è consistito nell'elaborare una teoria della creatività che nasce dalle interviste dei soggetti del conteso osservato (educatori, operatori museali, docenti, Dirigente Scolastica, bambini), analizzate con la metodologia della *Grounded theory* (Tarozzi, 2016). Non a caso una delle categorie concettuali emerse in questa teoria della creatività è proprio quella dell'inaspettato.

L'imprevedibile che i soggetti intervistati associano all'essere creativi è stato inoltre supportato dalla tipologia di attività realizzate che propongono una "modalità conoscitiva basata sui sensi" (altra categoria concettuale rintracciata nell'analisi delle interviste). Partendo da un oggetto, un reperto artistico del Museo, si vanno a sollecitare i sensi per cui le nozioni non passano dal libro, dalla lezione trasmissiva, ma dall'esperire degli alunni e dal loro uso di linguaggi non verbali, affidandosi così all'"effimero del sentire".

Il conoscere attraverso i sensi e l'inaspettato che accompagna l'essere creativi ci riporta ancora una volta a Malaguzzi e al ruolo che può avere l'esperienza estetica nella conoscenza (Prestianni, 2022, pp. 30-33; Farinacci, Prestianni, p. 120). Riprendendo Dewey che aveva scritto della continuità nel processo di conoscenza tra sensi e intelletto (Maltese, 1967, p. XXIX), Malaguzzi vede nell'esperienza percettiva una serie di memorie simboliche che organizzano le immagini mentali. L'atelier nelle scuole dell'infanzia reggiane e negli asili nido diventa un vero e proprio strumento culturale per salvaguardare i processi di conoscenza con l'utilizzo della dimensione estetica come elemento unificatore delle diverse attività e i linguaggi artistici diventano gli elementi trainanti dei processi educativi (Contini, 2021, p. 17; Prestianni, 2022).

Questo modo di insegnare, tra le cui caratteristiche figurano quelle dell'inaspettato e del riproporre l'arte come forma di conoscenza trasversale alle discipline, può agevolare il potenziamento della creatività negli alunni? Un insegnante creativo "produce" alunni creativi?

Dalle interviste finali ai docenti e dal test della creatività somministrato all'inizio e alla fine dell'osservazione (febbraio, maggio), emerge un

incremento di questa competenza. Il test utilizzato è stato elaborato dal professor Alessandro Antonietti (2011) e propone tre indicatori: “ampliare”, “collegare” e “riorganizzare”; in particolare quest’ultimo, inteso come saper riorganizzare il pensiero in una nuova visione, risulta potenziato, addirittura quasi raddoppiato. Ma quali sono le attività che hanno stimolato questa competenza?

Dall’osservazione emerge che le attività proposte spesso prevedevano una modalità di lavoro in base alla quale un contenuto doveva essere rielaborato passando da un linguaggio all’altro, da quello verbale scritto a quello grafico o alla produzione di video e viceversa. Ancora una volta si ritrova un riferimento al Reggio Emilia Approach che vede nella sinestesia di linguaggi un percorso cognitivo ed educativo privilegiato.

La conoscenza basata sui sensi e l’inaspettato rappresentano alcune delle caratteristiche dell’idea di creatività elaborata in questo contesto, configurando quella che si potrebbe definire una “didattica della creatività”.

Questa soft skill risulta essere sempre più necessaria in quanto aiuta a interpretare la complessità della società odierna, a comprendere il sé e l’altro. Le differenze dei percorsi seguiti dagli alunni secondo le loro inclinazioni e i loro interessi osservate in questo particolare contesto di apprendimento, rappresentano un punto di forza sul quale riflettere per costruire una scuola democratica e inclusiva.

Bibliografia

- Antonietti A., Giorgetti M., Pizzingrilli P. (2011), *Test per la scuola. Valutare e potenziare l’apprendimento. Io penso creativo. Valutare e potenziare gli aspetti creativi del pensiero*, Giunti, Firenze.
- Contini A. (2021), “Si può educare all’estetica?”, in Ferrario G. (a cura di), *Estetica elementare*, Pearson, Milano-Torino, pp. 9-23.
- Dahlberg G. (2017), “La documentazione pedagogica: una pratica di negoziazione che sostiene e stimola gli scambi e la democrazia”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Reggio Emilia, pp. 251-254.
- De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, a cura di E. Bottero, Aracne, Roma (ed. orig. 1980).
- Dewey J. (1902), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.
- Dewey J. (2020), *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Sesto San Giovanni (ed. orig. 1934).
- Edwards C. (2017), “Insegnante e apprendista, partner e guida: il ruolo dell’insegnante”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Reggio Emilia, pp. 203-221.

- Farinacci V., Prestianni C. (2022), “Art as experience di John Dewey e il Reggio Emilia Approach. Prospettive filosofico-pedagogiche a confronto”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(3): 105-128. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14919>
- Filippini T. (2009), “Sulla natura della organizzazione”, in Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia, pp. 50-55.
- Gandini L. (2017a), “Spazio, architettura e relazioni. Uno spazio che riflette una cultura positiva dell'infanzia: la costruzione di un progetto condiviso”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo, pp. 315-339.
- Gandini L. (2017b), “La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo, pp. 55-111.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre.
- MacGill B., Wyeld T. (2009), “The need for a reconciliation pedagogy: Educating for a more holistic shared Australian cultural heritage”, *Conference Proceedings of the 13th International Conference Information Visualisation*, pp. 555-560. <https://doi.org/10.1109/IV.2009.80>
- Maltese C. (1967), “Presentazione”, in Dewey J., *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 7-31.
- Prestianni C. (2022), “Rastrellare e ragionarci su’: ponti tra Art as Experience di John Dewey e il Reggio Emilia Approach”, *Encyclopaideia*, 26(62): 29-42. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14155>
- Rinaldi C. (2009), “Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di cultura”, in Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (a cura di), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia, pp. 38-45 (ed. orig. 2001).
- Rota I., Farioli E., Grassi F. (a cura di) (2022), *Io sono museo*, Forma, Firenze.
- Tarozzi M. (2016), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma.

9. Esperienze outdoor: occasioni privilegiate di espressione individuale

di *Letizia Luini*

Il contributo presenta parte dei risultati di una revisione della letteratura che evidenzia come alcune caratteristiche dei contesti educativi all'aperto consentono a bambine e bambini di esplorare liberamente, di agire secondo interessi e desideri soggettivi, e quindi di esprimere se stessi in modo personale. I contesti outdoor, infatti, offrono possibilità di azione inedite e creative, in cui ciascuno ha l'opportunità di vivere esperienze uniche. Caratteristiche quali apertura e imprevedibilità del fuori, accompagnate da un ascolto attento dei tempi per ciascuno differenti affinché esperienze significative possano prendere forma, e una postura fiduciosa da parte dell'adulto, si configurano come fattori chiave.

1. Presupposti teorici

Alcuni presupposti sostengono le presenti riflessioni, tra cui il riconoscimento delle potenzialità dei contesti outdoor: le ricerche internazionali (si veda per esempio Waller *et al.*, 2017) e nazionali (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018) evidenziano la significatività delle possibilità educative nel mondo (Guerra, 2020), che contemplano luoghi prossimi e distanti, naturali e antropizzati, tutti capaci di mettere a disposizione esperienze dirette ricche e stimolanti. In tal senso i contesti all'aperto diventano spazi di ricerca e scoperta grazie alla propensione naturale di bambine e bambini a esplorare (Guerra, 2019) e interrogare la realtà. A questo proposito, la teoria delle *affordances*, qui considerata secondo le declinazioni che interpretano il concetto in chiave socioculturale (Kyttä, 2002, 2004; Waters, 2017; Guerra, 2022) permette di valorizzare le esperienze dei bambini nei contesti all'aperto: la teoria, difatti, sposta l'attenzione su ciò che i bambini fanno in un luogo, enfatizzando le libere iniziative, il potenziale creativo e il desiderio

di agire in modo indipendente. Tale possibilità appare cruciale per far sentire la propria voce ed esprimere *agency* (James, Prout, 1990), intesa come la capacità di agire in modo indipendente. A questo proposito, la Convenzione ONU (1989) riconosce la specificità della voce di cui ciascuno è portatore: il diritto all'ascolto (art. 12) invita a valorizzare le prospettive infantili in contesti differenti, affinché l'ascolto e la libertà di espressione possano tradursi in pratiche quotidiane che permettono di riqualificare i bambini come soggetti attivi e competenti.

2. Metodologia

Una *scoping review* (Arksey, O'Malley, 2005) volta a esplorare connessioni nella letteratura internazionale tra la teoria delle *affordances* e l'*agency* dei bambini nei contesti educativi all'aperto, ha messo in luce che le esperienze fuori sostengono *affordances* multiple, ovvero possibilità di azione potenzialmente infinite. Queste possibilità possono essere attualizzate da bambine e bambini attivi e liberi di esplorare: è attraverso la sperimentazione di ambienti ricchi e stimolanti che possono essere avviate indagini inedite basate su iniziative personali, che al contempo sostengono l'espressione di *agency*.

3. Risultati

3.1. *Caratteristiche strutturali del contesto*

La *review* enfatizza la significatività dei contesti outdoor in quanto potenziali ambienti di espressione individuale. Le esperienze all'aperto consentono ai bambini di esplorare liberamente, rispondendo a ritmi e propensioni individuali, mossi da autentici desideri di scoperta (Alme, Alvestad, Reime, 2021): parte delle ricerche analizzate sottolinea che qualità come fluidità e ambiguità dei contesti outdoor offrono spazi di azione, interazione e interpretazione personale. Accedere ad ambienti unici, difficilmente replicabili, invita a scoprire possibilità inedite e a intraprendere piste di ricerca personali (Beate, Sandseter, Seland, 2016).

L'analisi di alcuni studi ha evidenziato che bambine e bambini desiderano avviare spontaneamente momenti di gioco libero all'aperto, in particolare se comparati con attività predeterminate da vincoli normativi, descritte dai più piccoli come poco accattivanti (Hammersten, 2021). Gli ambienti prediletti sono spesso quelli esterni, poiché qui possono scoprire

affordances latenti (Stordal, Frolo, Pareliussen, 2015), agire creativamente dedicandosi alle attività preferite e prendere decisioni in autonomia attraverso il gioco libero, occasione di manipolazione, trasformazione ed espressione indispensabile per il loro sviluppo (Larrea *et al.*, 2019). I contesti all'aperto incoraggiano tipologie di gioco variegate (Miranda *et al.*, 2017) poiché offrono un'ampia gamma di nuove *affordances* (Fiskum, Jacobsen, 2012): queste consentono di avviare esperienze secondo libere iniziative e processi creativi (Siklander, Ernst, Storli, 2020) capaci di accogliere intelligenze e interessi plurimi (Brymer *et al.*, 2018). A questo proposito i materiali *loose parts* (Nicholson, 1972), spesso reperibili nei contesti all'aperto, rappresentano fonti inesauribili di possibilità: essi non nascono con scopi univoci ma si prestano a infinite attribuzioni di significato (Guerra, 2017), aprendo piste manipolative e combinazioni plurime, capaci di incontrare gli interessi di ciascuno. Elementi *open ended* quali foglie, semi, pietre, rami, capaci di offrire una ricca gamma di *hidden affordances* (Gurholt, Sanderhud, 2016) invitano a scoprire possibilità imprevedibili.

3.2. Tempi e postura adulta

Tempi dilatati permettono a tutti di approfondire le questioni (Guerra, 2020) per trovare le proprie risposte di senso e non quelle previste o incoraggiate da altri. Nella letteratura selezionata frequentemente emerge che, sebbene gli adulti consentano ai bambini di accedere autonomamente a spazi all'aperto, spesso sono proprio loro a decidere secondo quali modalità e per quanto tempo (Aminpour, Bishop, Corkery, 2020), stroncando possibilità appassionanti dalla prospettiva privilegiata dei bambini. Tale atteggiamento appare poco rispettoso di tempi e interessi dei più piccoli, costretti a sottostare a una frenetica scansione temporale tarata su aspettative adulte che orientano le attività per realizzare specifici obiettivi di apprendimento (Sandseter, Seland, 2016). Non è dunque sufficiente trascorrere del tempo all'aperto, ma piuttosto sono le culture educative che possono o meno favorire esperienze di qualità (Merewether, 2015). In questo la figura adulta svolge un ruolo cruciale poiché dovrebbe porsi come un osservatore capace di valorizzare possibilità non necessariamente previste o predisposte dalla sua prospettiva, riconoscendo invece significazioni attribuite dai bambini: la letteratura suggerisce che questi apprezzano la possibilità di godere di libertà di azione ed espressione, che si manifesta proprio quando si riducono controllo e istruzioni adulte (Brymer *et al.*, 2018). Nel momento in cui i bambini hanno il tempo, lo spazio (fisico e simbolico) e la fidu-

cia per esplorare liberamente, possono attualizzare *affordances* originali: questa postura adulta, caratterizzata da ascolto attento e rilanci che nutrono un senso di fiducia, riconosce le specificità di ciascuno, promuovendo l'esplorazione anziché l'omologazione.

Conclusioni

La letteratura rivela dunque che le esperienze negli spazi outdoor possono incoraggiare *agency* e desiderio di scoperta secondo chiavi di lettura personali, rivelandosi occasioni significative di espressione individuale; emerge dunque l'importanza di garantire l'ascolto e l'espressione dei bambini attraverso la valorizzazione delle loro iniziative nell'utilizzare le *affordances* che preferiscono (Alme, Alvestad, Reime, 2021). I contesti all'aperto, infatti, possono offrire possibilità infinite, che consentono a tutte e tutti di vivere esperienze sempre diverse, apportando un contributo significativo rispetto alla rimodulazione delle stesse insieme agli altri bambini e agli adulti di riferimento, anch'essi in costante ricerca.

Bibliografia

- Alme H., Alvestad Reime M. (2021), "Nature kindergartens: a space for children's participation", *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24: 113-131.
- Aminpour F., Bishop K., Corkery L. (2020), "The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments", *Landscape and Urban Planning*, 194: 103-683.
- Arksey H., O'Malley L. (2005), "Scoping studies: towards a methodological framework", *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1): 19-32.
- Beate E., Sandseter E.B., Seland M. (2016), "Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions", *Child Ind Res*, 9: 913-932.
- Brymer V.S., Brymer E., Gray T., Davids K. (2018), "Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach", *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21: 103-115.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Fiskum T.A., Jacobsen K. (2013), "Outdoor regulation gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances", *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1): 76-99.
- Guerra M. (a cura di) (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Junior, Parma.

- Guerra M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli Milano.
- Guerra M. (2022), "Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici", in Antonietti M. *et al.* (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 18-30.
- James A., Prout A. (Eds.) (1990), *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*, Falmer Press, London, New York.
- Gurholt K., Sanderud J. (2016), "Curious play: Children's exploration of nature", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16: 1-12.
- Hammersten M. (2021), "What are schoolchildren doing out there? Children's perspectives on affordances in unedited places", *Built Environment*, 47(2): 186-205.
- Kyttä M. (2002), "Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus", *Journal of Environmental Psychology*, 22(1): 109-123.
- Kyttä M. (2004), "The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments", *Journal of Environmental Psychology*, 24(2): 179-198.
- Larrea I., Muela A., Miranda N., Barandiaran A. (2019), "Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments", *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2): 185-194.
- Merewether J. (2015), "Young children's perspectives of outdoor learning spaces: what matters?", *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1): 99-108.
- Nicholson S. (1972), "The theory of loose parts. An important principle for design methodology", *Studies in Design Education and Craft*, 4(2): 6-14.
- Siklander P., Ernst J., Storli R. (2020), "Young children's perspectives regarding rough and tumble play: A systematic review", *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2): 551-572.
- Stordal G., Follo G., Pareliussen I. (2015), "Betwixt the Wild, Unknown and the Safe: Play and the Affordances of Nature within an Early Childhood Education and Care Institution in Norway", *International Journal of Early Childhood. Environmental Education*, 3(1): 28-35.
- United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, Geneva.
- Waller T. *et al.* (Eds.) (2017), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*, Sage, Los Angeles.
- Waters J. (2017), "Affordance Theory in Outdoor Play", in Waller T. *et al.*, *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*, Sage, London, pp. 40-45.

10. La Foresta che Cresce. Una ricerca-azione all'incrocio fra scrittura poetica ed esperienza dei luoghi, nella secondaria di secondo grado

di Tommaso Reato

Il bosco come me
Il bosco è tranquillità
Con i suoi tipici rumori
E con i suoi odori
Che con tanta calma
Sembra quasi avvolgermi.

Marco, 16 anni

Tra i diversi ambienti attraversati dagli adolescenti, la scuola resta un contesto educativo altamente significativo a cui si deve riconoscere un ruolo generativo ed emancipativo (Biesta, 2017). Da questa prospettiva, un contributo possibile della ricerca pedagogica alla vita della scuola secondaria è quello di sostenere lo sviluppo dei contesti di pratica, attraverso una postura di ascolto e di collaborazione, e allo stesso tempo di contribuire a «riportare l'esperienza educativa nel suo significato originario, connesso alla dimensione esistenziale e alla prospettiva di dare forma all'esistenza e, con essa, alla personalità umana» (Madrussan, 2019, p. 9).

Partendo da tale premessa, questo contributo presenta un progetto di ricerca-azione riferito a un'esperienza triennale di cooperazione fra un Istituto Tecnico e Professionale della città di Rovigo, l'I.S.S. Viola-Marchesini e una fattoria didattica, Corte Carezzabella. Verranno presentati sinteticamente il contesto, la cornice teorica e le principali direzioni operative della ricerca, mentre saranno soltanto citati gli aspetti metodologici. Avviato nel 2019, il progetto *La Foresta che Cresce* nasce con l'obiettivo ampio di promuovere buone pratiche educative capaci di collegare i due contesti citati nella direzione di progettualità condivise. Il nome *Foresta che Cresce*, attraverso l'immagine del bosco in crescita, emblema di un ecosistema vivente ricco di biodiversità e di relazioni, richiama l'ideale pedagogico alla base del progetto: un invito a pensare all'educazione come a una *pratica del legame*, in risposta al senso di isolamento e di autoreferenzialità che sembrano il portato naturale della società contemporanea (Benasayag, 2004). Inoltre, esso richiama al potenziale educativo dell'Outdoor Educa-

tion, approccio che intercetta le dimensioni corporee, relazionali ed emotive dell'apprendimento, per questo in sintonia con i bisogni e le sfide educative dell'adolescenza (Barone, 2009).

Bisogna sottolineare che, sia in ambito nazionale che internazionale, i modelli educativi e didattici outdoor sperimentati e codificati nella scuola secondaria di secondo grado non sono numerosi, così come le ricerche a questi dedicati (Fägerstam, 2014; Christie *et al.*, 2016). Se già in generale gli studi sull'educazione all'aperto relativi a esperienze extrascolastiche sono di numero maggiore rispetto a quelli realizzati in ambito scolastico, questi ultimi sono per lo più dedicati al primo ciclo di istruzione (Becker *et al.*, 2017).

In virtù degli aspetti appena menzionati, lo sviluppo della ricerca ha perseguito un approccio partecipativo e trasformativo, promuovendo non soltanto l'analisi dell'esistente, ma l'emergere del nuovo e dell'inatteso, grazie a un disegno di ricerca emergente e flessibile (Mortari, 2009). Nella fase preliminare di co-progettazione è emerso l'obiettivo principale dell'indagine grazie al lavoro del gruppo di ricerca, composto da tre docenti di lettere della scuola e tre educatori della fattoria didattica, coordinati dal ricercatore: quello di immaginare, sperimentare ed esplorare un modello di pratica educativo/didattica in cui l'esperienza dei luoghi si andasse a intrecciare con proposte di ambito linguistico, in particolare attraverso sperimentazioni di scrittura creativa, e a pratiche riflessive e dialogiche, queste ultime volte a coltivare le dimensioni del pensare e del sentire. Inoltre, sono state approfondite, discusse e condivise le cornici culturali e pedagogiche del progetto.

1. La cornice teorica

Accanto alle questioni inerenti allo sguardo su scuola e adolescenza a cui si è accennato in apertura, la questione ecologica è il problema pedagogico centrale con cui si vuole misurare *La Foresta che Cresce*. Questo emerge indubbiamente come un'urgenza dei nostri tempi, uno dei grandi temi educativi la cui declinazione in contesti concreti è tutt'altro che facile o immediata. Superando approcci centrati soprattutto sulla dimensione cognitiva, educare ecologicamente può significare interrogarsi radicalmente sulle modalità dell'esistere nel e con il mondo, avendo cura di intercettare anche l'ambito del desiderio umano, poiché il rapporto con il mondo è anche e innanzitutto una questione relazionale e affettiva.

Una prima prospettiva pedagogica che informa il presente studio è quella recentemente presentata da Gert Biesta con l'espressione *World Centered Education* (2021), interpretata in dialogo con i contributi del personalismo pedagogico e della fenomenologia (Levinas, 1961). Educarsi

ecologicamente ha a che fare innanzitutto con la possibilità di percepire e riconoscere l'alterità del mondo e, quindi, con il compito di un confronto continuo tra le aspettative del proprio desiderio e le prerogative di ciò che sia ha di fronte, umano e non umano (Biesta, 2021). Il compito educativo sembra essere quello di promuovere nello studente il desiderio "di esistere nel mondo senza considerarsene il centro, l'origine o il fondamento" (Biesta, 2022a, p. 17), cioè in una modalità adulta. Da questo punto di vista, il ruolo del contesto sociale e materiale va riconosciuto nella sua capacità di interrompere l'immanenza del desiderio del soggetto, aprendogli la possibilità per sperimentare forme di esistenza eterocentrate, ecologiche e non narcisistiche nella relazione con chi o cosa incontra nel mondo (Biesta, 2021).

La proposta dell'*Educazione Ecologica* (Mortari, 2017, 2020), costituisce una seconda prospettiva teorica che ispira *La Foresta che Cresce*. Radicata nella tradizione epistemologica e pedagogica della fenomenologia, si configura come una risposta alla questione ambientale di ampio respiro: essa promuove una postura ecologica del conoscere e dell'educare che sappia valorizzare il mettersi in relazione, coniugare pensare e sentire, corpo e mente, percezione e parola, invitando al superamento dei vari dualismi che caratterizzano la modernità occidentale e che sono alla radice della crisi che stiamo attraversando (Mortari, 2020).

Una terza direzione teorica è centrata sulla dimensione linguistica dell'esperienza educativa e ne valorizza gli aspetti narrativi, metaforici e il tratto poetico, in quanto a essi viene riconosciuta la capacità di dare voce alla singolarità dell'esperienza umana (D'Aniello, 2012) come anche alla sua dimensione incarnata e sensibile, risultando per questo adeguata all'esplorazione del rapporto uomo-natura (Guardini, 1995; Ingold, 2021; Jickling, Morse, 2022). Nella sospensione delle forme e modalità di linguaggio usuali, trova spazio di parola quella dimensione pre-riflessiva e originaria dell'esperienza umana il cui valore educativo è riconosciuto sia in senso generale che nello specifico della pedagogia dell'adolescenza (Barone, 2009).

2. Direzioni operative, strategie e strumenti

Le attività sperimentali de *La Foresta che Cresce* hanno sviluppato nove percorsi con altrettante classi, sette del biennio e due del triennio, di un Istituto Tecnico e Professionale. Ciascun percorso è costituito da un numero variabile di incontri (da 5 a 8) di due ore ciascuno a cadenza settimanale, realizzati prevalentemente in luoghi prossimi alla scuola, quali il giardino della stessa e i parchi del quartiere, prevedendo anche un incontro di una giornata realizzato nel territorio o presso la fattoria didattica. Gli

interventi sono stati co-progettati con ciascun docente in modo da potersi integrare con i relativi percorsi didattici e le diverse situazioni e sensibilità. In questo senso, non si tratta di un programma rigido ma di un approccio flessibile e declinabile.

Queste sono le aree di lavoro, ciascuna caratterizzata da strumenti differenti:

- *percezione e attenzione*, proposte in cui è in primo piano l'esperienza del sentire e i cinque sensi sono i protagonisti dell'incontro con un luogo;
- *movimento e costruzione*, esperienze pratiche tipiche della vita all'aria aperta, nell'ambiente e nel territorio;
- *immaginazione e composizione*, proposte didattiche in cui l'ambiente è esplorato attraverso linguaggi diversi da quello verbale e attraverso la lettura di testi significativi;
- *scrittura in e con la natura*, sperimentazioni di scrittura outdoor, a partire dall'osservazione-contemplazione del paesaggio e dei suoi elementi;
- *pensiero e ricerca*, pratiche riflessive e dialogiche in cui riconoscere e discutere le questioni che emergono durante gli incontri, formulare domande e ipotesi.

Nel processo, si alternano momenti fortemente individuali, in cui si sperimenta il silenzio e la solitudine, ad altri in cui gli studenti sono sollecitati a condividere, a confrontarsi e riflettere insieme sull'esperienza.

Infine, l'ultimo incontro è dedicato a un focus group e ad alcune interviste individuali, entrambi audio registrati e trascritti. Questi materiali si affiancano a ulteriori risorse quali diari riflessivi, note etnografiche e a un ampio corpus di artefatti, quali collage, appunti e testi poetici, composti dagli studenti. Nella raccolta e nell'analisi dei dati sono stati seguiti due approcci complementari, la cui compatibilità è giustificata da un comune riferimento epistemologico all'ambito qualitativo e alla prospettiva fenomenologica: il cosiddetto metodo meticciano (Mortari, Ghirotto, 2019), che si rifà sostanzialmente all'approccio della *Grounded Theory*, e l'approccio dell'*Art based research* (Barone, Eisner, 2012).

Conclusioni

Abbiamo presentato contesto, cornice teorica e ambiti d'azione di uno studio tuttora in corso che accompagna un processo di sperimentazione educativa partecipata, resa possibile dalla condivisione di prospettive e obiettivi fra diversi soggetti nella comunità educante: docenti, educatori e

mondo della ricerca. Uno dei fattori di significato di questo processo è la volontà di portare attenzione al contesto e alle esperienze degli istituti tecnici e professionali, territorio forse meno frequentato dalla ricerca didattica e pedagogica. Territorio non banale, affascinante e ricco di risorse, che merita di essere esplorato e re-immaginato in una prospettiva emancipativa e autenticamente educativa.

Bibliografia

- Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Barone T., Eisner E.W. (2012), *Art-based Research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Becker C., Lauterbach G., Spengler S. Dettweiler U., Mess F. (2017), "Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions", *International journal of environmental research and public health*, 14(5): 485.
- Benasayag M. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Biesta G. (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, London/New York (trad. it.: *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2022a).
- Biesta G. (2022b), *World Centered Education. A view for the present*, Routledge, London/New York.
- Christie B., Higgins P., Beames S. (2015), "Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning", *British Educational Research Journal*, 42(3): 417-437.
- D'Aniello F. (2012), *Per educare alla poesia. Per educare con la poesia*, EUM, Macerata.
- Fägerstam E. (2014), "High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1): 56-81.
- Guardini R. (1995), *Hölderlin. Immagine del mondo e religiosità*, Morcelliana, Brescia.
- Ingold T. (2021), *Corrispondenze*, Raffaello Cortina, Milano.
- Jickling B., Morse M. (2022), "Experiments With Lyric Philosophy and the Wilding of Educational Research", *Canadian Journal of Environmental Education*, 25.
- Levinas E. (1961), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano.
- Madrussan E. (2019), "Formare e conoscere nella scuola secondaria. Profili pedagogici e prospettive educative", in Madrussan E. (a cura di), *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*, Ibis, Como-Pavia.
- Mortari L. (2009), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2017), *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano.
- Mortari L. (2020), *Educazione Ecologica*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carrocci, Roma.

11. Il modello didattico IN-OUT-IN, l'esperienza e il significato dell'approccio educativo scandinavo *Udeskole*

di Annamaria Ventura

Introduzione

IN-OUT-IN potrebbe sembrare la formula magica di un incantesimo, probabilmente perché la Danimarca è nota per essere il “regno delle fiabe”. Si tratta, invece, del modello didattico con cui gli insegnanti pianificano le attività didattiche seguendo il fenomeno educativo scandinavo *Udeskole*, ossia la scuola all'aperto. L'aggettivo danese *ude* significa fuori ed è un termine usato per descrivere una forma di educazione *outdoor-based* che sta fiorendo nell'area scandinava (Bentsen *et al.*, 2018).

L'*outdoor education* è considerata una risposta pedagogica rivoluzionaria, quanto mai attuale, considerati gli stili di vita “imposti” dalla recente pandemia¹ per una serie di motivi. In primo luogo, per bilanciare esperienze *indoor* e *outdoor*, senza compromettere lo sviluppo di apprendimenti autentici (Louv, 2019). Dal punto di vista pedagogico, la pandemia ha notevolmente aggravato la condizione di *indoorisation*, ovvero la “vita in scatola” vissuta dai bambini odierni e la tendenza al vivere lo spazio² interno maggiormente di quello esterno con una conseguente disconnessione dal mondo (Van Bottenburg, Lotte, 2010). In secondo luogo, l'educazione-fuori porta limita il *Nature Deficit Disorder* (Louv, 2005), espressione che indica la condizione umana in assenza di contatto con la

1. *L'outdoor education* rientra tra i possibili scenari di Scuola Futura, presente nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, secondo i quali costruire l'educazione post-pandemia.

2. Tale contributo è un estratto di una macro-esperienza di raccolta dati etnografici in una classe di una scuola internazionale danese. L'obiettivo è quello di ispirare, attraverso il racconto, una modalità per rinnovare gli spazi e i tempi dentro e fuori la scuola, in chiave interculturale e internazionale. Il primo, inteso come terzo educatore, e il secondo, come variabile pedagogica, sono cruciali per la vita della scuola, in un'alternanza e un'apertura tra il dentro e il fuori.

natura e fonte di una moltitudine di malesseri/criticità propri dell'infanzia contemporanea.

Tale filosofia, originaria dei paesi nordeuropei e lì diffusa, sta vedendo una rapida diffusione anche in Italia, dove molte scuole possono adottarla come proposta innovativa e occasione per allenare il proprio sguardo a osservare il mondo che ci circonda, recuperando il legame “uomo-ambiente”, non solo con la Natura, ma con tutto l'*environment* circostante.

1. *Udeskole*

In Danimarca, nell'ultimo decennio, un numero crescente di scuole pubbliche, private e indipendenti hanno abbracciato la filosofia *outdoor* secondo una *forma di educazione regolare e obbligatoria fuori dalla classe* per bambini di età tra i 7 e i 16 anni. L'istruzione obbligatoria danese dura 10 anni (dal grado 0 al 9) con un anno opzionale (grado 10)³. Il grado 0 corrisponde alla *pre-school*, mentre dal grado 1-9 rientra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Il modello di educazione nordica si focalizza soprattutto sullo sviluppo di *social goals* (obiettivi sociali), come per esempio il senso di appartenenza a una Comunità (Bentsen *et al.*, 2018). Per tale ragione, il concetto scandinavo di *Udeskole* si presenta come una cornice in cui costruire ideali sociali attraverso molteplici relazioni dinamiche tra le scuole e il territorio circostante.

Il modello didattico IN-OUT-IN consente l'apertura della scuola alla comunità circostante e presuppone il coinvolgimento della natura, della cultura e della società nella giornata scolastica.

Le attività scolastiche si svolgono fuori dai muri/edifici scolastici secondo una base regolare (per esempio un giorno alla settimana o ogni due settimane) e possono avvenire in natura, in comunità locali, in fattorie o altri luoghi purché siano all'esterno (Jordet, 2007, 1998). Gli studenti attraverso il corpo e i sensi acquisiscono esperienze personali e concrete attraverso i fenomeni, i metodi, le prospettive e l'applicazione delle materie nel contesto reale di apprendimento; l'accento è posto sulla creatività, nonché sul lavoro esplorativo e pratico (Bærenholdt, Hald, 2020).

Di seguito riporto il resoconto⁴ (con estratti dal field-work) di una esperienza in una classe di una scuola internazionale danese. I dati della ricerca

3. <https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/primary-and-lower-secondary-education>.

4. Il resoconto fa parte di una esperienza nel campo condotta durante il periodo di scambio dottorale tra l'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” e l'Università di Aalborg in Danimarca.

sono stati collezionati utilizzando lo strumento dell'osservazione partecipata, strumento cardine della ricerca etnografica che permette al ricercatore di prender parte attivamente al processo di costruzione di nuovi significati, osservando passivamente i partecipanti (Shah, 2017) e beneficiando di una esperienza significativa vissuta in prima persona (Murchison, 2010). L'osservazione e la partecipazione sono due facce della stessa medaglia che il ricercatore utilizza nel momento in cui ritiene più utile, o quando "accade" qualcosa di inaspettato che vuole sperimentare sulla propria pelle per una migliore comprensione (Ventura, 2023).

2. In classe senza scarpe

Il Dirigente scolastico della scuola internazionale danese accoglie di prima mattina, uno a uno, i bambini e gli insegnanti (tra cui la sottoscritta) pronti per una nuova avventura educativa. In questa scuola molte discipline vengono insegnate in inglese (consentendo la mia partecipazione e interazione con gli insegnanti e gli studenti), perché la frequenza è caratterizzata da studenti con genitori internazionali (solo uno dei due era danese) o che si erano trasferiti per lavoro. Questa scuola ha abbracciato la filosofia *Udeskole* e lo spazio esterno viene utilizzato in supporto alla didattica interna "this school is really into OE, it's a way to link the school with the environment... sometimes showing is better than explain...this is my second classroom" (questa scuola è davvero coinvolta nell'outdoor, è un modo per connettere la scuola con il territorio... talvolta è più semplice far vedere che spiegare... questa è la mia seconda classe), spiega l'insegnante riferendosi all'outdoor.

La sfida personale dell'insegnante è quella di creare occasioni in cui i bambini possano comunicare in inglese "non mi interessa che commettano errori... devono provarci, non si può pretendere che sia un processo naturale e spontaneo... lo spazio esterno mi aiuta molto in questo perché quando usciamo parlano di più e si muovono di più". L'insegnante fa riferimento alla legge danese sul movimento, è obbligatorio per le scuole offrire una media di 45 minuti di attività fisica per giorno di scuola nell'istruzione primaria e secondaria inferiore⁵. Le amicizie interculturali nate in questa scuola hanno dato la possibilità agli studenti di esercitare la tolleranza, la coabitazione pacifica di un luogo e il rispetto delle reciproche diversità. Questo può avvenire ogni giorno in classe, ma l'educazione outdoor e

5. www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/288103/DENMARK-Physical-Activity-Factsheet.pdf.

l'alternanza di spazi diversi (fuori e dentro l'aula) determina più occasioni di *incontri* tra partecipanti e/o insegnanti/tutor/esperti che la tradizionale disposizione scolastica limiterebbe (Costa, 2013).

Le aule sono ampie e luminose, i tavoli grandi (si lavora principalmente in gruppi con turnazione) e le sedie hanno le rotelle; in quasi tutte le classi c'è un lavandino e in quelle laboratoriali anche un piccolo piano cottura (una volta alla settimana c'è un giorno dedicato al *mad*, preparazione del cibo in danese). Al termine della lezione una coppia di studenti è incaricata nel pulire l'aula, per tale motivo i compagni sono rispettosi nel non sporcarla, perché i loro amici dovranno poi pulirla. Non esistono uniformi e gli insegnanti sono chiamati con il loro nome; i bambini nordici sono incoraggiati nel far sentire la propria voce, le loro opinioni e a porre tante domande alle quali un insegnante dovrà sempre rispondere.

Il dettaglio sorprendente, però, è stato quello di trovare all'ingresso dell'aula una fila di scarpette perché in classe si rimane scalzi (indossando calzini o pantofole!). La Danimarca è famosa per lo *hygge*, una parola la cui pronuncia risulterebbe più semplice della sua spiegazione, in quanto intraducibile in altre lingue (Wiking, 2016). Lo *hygge* fa riferimento a una atmosfera/esperienza più che a oggetti materiali, all'essere felici con poco, accontentandosi delle piccole cose e vivendo ogni giorno all'insegna del benessere e della tranquillità. Per questo motivo, la scuola danese deve presentarsi familiare, ed è per gli studenti una seconda casa.

La seconda sorpresa è stato il metodo maieutico utilizzato a lezione; l'insegnante *costruisce la conoscenza* con i suoi studenti attraverso la ricerca e il coinvolgimento personale.

La frase ripetuta continuamente in classe dall'insegnante era "in your own words" (a parole tue). Il topic della lezione viene scritto alla lavagna e gli studenti attraverso l'uso di tablet, computer o cellulare cominciano una ricerca e ascoltano la pronuncia. L'insegnante fornisce delle coordinate e, successivamente, in gruppi o in pari, costruiscono un testo con parole diverse da quelle trovate su internet, usando la loro testa (Morin, 1999). Formare la conoscenza è paragonabile alla costruzione di una casetta, ognuno aggiunge un mattoncino. Durante i momenti di lavoro degli studenti (spesso accompagnati da uno sfondo musicale per farli rilassare) ho avuto la possibilità di porre domande all'insegnante e raccogliere informazioni. In seguito, si avvia una discussione collettiva in cui tutti gli studenti intervengono e aggiungendo, a poco a poco, le informazioni necessarie e mancanti tali da avere un quadro sufficiente sul topic in questione. È fondamentale, da parte dell'insegnante, stabilire i tempi durante questo processo.

3. IN-OUT-IN

L'obiettivo chiave di questo modello didattico è l'utilizzo dell'ambiente circostante per l'insegnamento di un *topic* di una materia o concetto *nel suo contesto reale*, in modo concreto, per facilitare l'apprendimento e la comprensione (Elia, Ventura, 2022). Durante la mia osservazione-partecipazione la tematica generale era la "victorian architecture", le sue caratteristiche e gli stili (1). Gli obiettivi sono molteplici, per esempio lo studio della prospettiva, i processi di costruzione degli edifici, gli artisti, ecc. il motivo di tale scelta è perché la cittadina danese di Aalborg è ricca di edifici ed elementi propri dello stile vittoriano. La mia attenzione non è sulla tematica quanto sulla modalità di conduzione della lezione. Definito un obiettivo e un contenuto didattico, l'insegnante riprende in classe la conoscenza pregressa sulla tematica e fornisce agli studenti un opuscolo che li guiderà durante la trasferta all'esterno ("di cosa stiamo parlando? Perché andiamo fuori?" domanda l'insegnante). Prima di lasciare l'aula vengono fornite delle indicazioni pratiche per raggiungere il luogo e alcune regole da rispettare. L'insegnante ricorda di lavorare in coppia o in piccoli gruppi durante la compilazione per favorire la comunicazione in inglese. Una studentessa fa da capofila perché l'edificio che tutta la classe andrà a osservare è adiacente alla sua casa (2). Arrivati sul luogo, la bimba ci racconta la storia (perché ne ha parlato con i suoi genitori e insieme hanno fatto una ricerca); a questo punto l'insegnante invita gli studenti a captare gli elementi chiave dello stile vittoriano intorno a loro e a compilare l'opuscolo (3). L'insegnante mi spiega che per questi tragitti brevi non è necessario avere un "extra help" da parte di un altro insegnante, mi risponde dicendo che "è all'interno della lezione e i bambini sono abituati a uscire fuori durante il giorno, se avessimo dovuto prendere dei mezzi di trasporto allora avrei chiesto il permesso".

Durante il tragitto di ritorno a scuola ho la possibilità di chiedere a qualche studente se si piace andare fuori dalla classe "absolutely, it's when the learning becomes interactive... you can learn in a funny way... it's good to balance the inside with the outside environment" (assolutamente, è quando l'apprendimento diventa interattivo, puoi imparare in un modo divertente... è bello bilanciare l'interno con l'esterno). Tornati in classe (4) gli studenti terminano la compilazione e costruiscono con l'insegnante la conoscenza relativa al bovindo (finestra tipica dello stile vittoriano). A questo punto riflettono su quanto appreso (l'insegnante esplicita i collegamenti interdisciplinari tra la storia, l'arte, la matematica e la geometria) e si preparano per la prossima lezione (in cui l'insegnante mi ha chiesto di partecipare introducendo lo stile vittoriano in Italia) in cui dovranno realizzare un

progetto del bovindo in 2D (gli alunni, senza che l'insegnante lo richieda, utilizzano più prospettive grazie all'esperienza esterna) e un modellino 3D con cannuce di carta e colla a caldo (5).

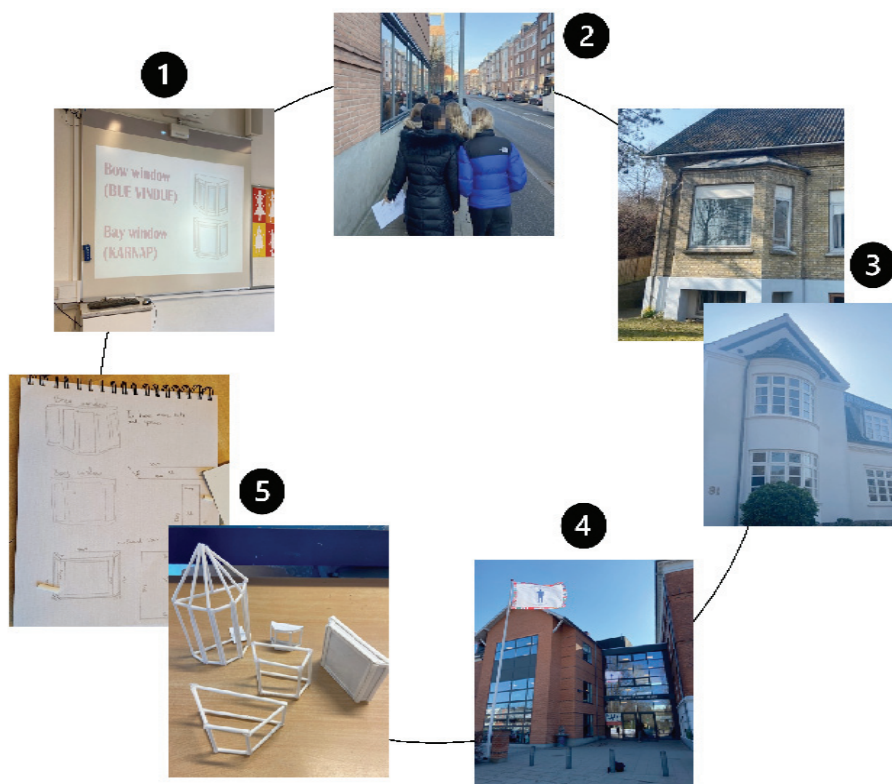


Fig. 1 - IN-OUT-IN

Conclusioni

L'esperienza raccontata dimostra che la comprensione di un fenomeno educativo avviene attraverso l'esperienza diretta dello stesso e, in una nazione con uno dei sistemi scolastici più funzionali, ho avuto modo di riflettere sull'urgenza, da parte di un docente, di sviluppare competenze interculturali in un contesto internazionale e multiculturale quale quello italiano, perché è *un dono* per i nostri studenti. Sarebbe utopico e folle pensare fare un "copia e incolla" di questo modello scandinavo nel con-

testo italiano, ma si può, senza ombra di dubbio, prendere ispirazione per reinventare la propria didattica, il rapporto con i colleghi e la riscoperta del nostro territorio, secondo un'ottica di appartenenza e meraviglia della nostra Terra “a parole nostre”.

Bibliografia

- Bentsen P., Stevenson M.P., Mygind E., Barfod K.S. (2018), “Udeskole: education outside the classroom in a Danish context”, in Huang M.T., Jade Ho Y.C. (Eds.), *The Budding and Blooming of Outdoor Education in Diverse Global Contexts* (Outdoor Education Research Office Book Series 3), National Academy for Educational Research, Taiwan, pp. 81-114.
- Bærenholdt J., Hald M. (2020), *Udeskole i teori og praksis*, Dafolo, Frederikshavn.
- Costa C. (2013), *Amicizie interculturali*, CISU, Roma.
- Elia G., Ventura A. (2022), “Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese”, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, n. 52.
- Jordet A. (1998), *Nærmiljøet som klasserom. Uteskole i teori og praksis [Local community as classroom. Udeskole in theory and practice]*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Jordet A. (2007), *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv [Local community as classroom]*, Doctoral Diss., University of Oslo.
- Louv R. (2005), *Last Child in the Woods*, Algonquin Books, United States.
- Louv R. (2019), *Our Wild Calling*, Algonquin Books, Chapel Hill.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Murchison J.M. (2010), *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Shah A. (2017), “Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis”, *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1): 45-59.
- Van Bottenburg M., Lotte S. (2010), “The indoorisation of outdoor sport: an exploration of the rise of lifestyle sports in artificial settings”, *Leisure Studies*, 29: 143-160.
- Ventura A. (2023), *L'osservazione partecipante etnografica. Una pratica di ascolto educativa*, Pensa Multimedia – EDUversi, in corso di stampa.
- Wiking M. (2016), *The little book of hygge. The Danish way to live well*, Penguin Random House, UK.

12. Orti e fattorie come ambienti di apprendimento: due esperienze del progetto Demeter

di *Valeria Ammenti, Raluca Bogdan, Paola Borella**

1. Educare i bambini alla ruralità per educarli all'esercizio della cittadinanza attiva

Le due esperienze illustrate di seguito sono state proposte rispettivamente in una scuola dell'infanzia e in una scuola primaria nell'ambito del Progetto Demeter, cofinanziato dal Programma Erasmus + dell'UE, avente oggetto "Metodologie didattiche interdisciplinari basate sulla collaborazione tra scuole e fattorie". Alla base del progetto e dei due percorsi è stata posta la necessità di aiutare i bambini a riflettere sul patto tra l'uomo e la terra per ripensare il rapporto uomo-natura-cultura a partire da un ambito di prossimità territoriale. Sappiamo che per l'uomo, nel corso della sua storia, la chiave di relazione principale tra la sfera biologica e quella antropologica è stata rappresentata dall'attività agricola.

Proporre ai bambini, tramite attività didattiche finalizzate, la conoscenza di ciò che sono oggi l'agricoltura e l'allevamento degli animali, quale relazione abbiano con la nostra quotidianità i prodotti che ne derivano, di quale rapporto ci sia tra l'ambito di produzione primario e l'ambiente urbano in cui viviamo appare centrale per una scelta educativa finalizzata a definire uomini e donne quali cittadini/e consapevoli su questa piccola Terra. La conoscenza del mondo agricolo, significa inoltre, avvicinare i bambini alle culture e alle colture del proprio territorio facendoli misurare con questioni cruciali quali la sostenibilità dello sviluppo, il consumo consapevole, l'uso delle risorse, la biodiversità, gli stili di vita, la salute umana, il benessere animale, i processi produttivi dei cibi, la cura e la custodia del territorio e dell'ambiente, il rapporto tra tradizione e innovazione, l'esercizio di

* Il primo paragrafo è attribuibile a Valeria Ammenti, il secondo a Raluca Bogdan e il terzo a Paola Borella.

una cittadinanza attiva, significa educarli alla salvaguardia del paesaggio, elemento dinamico nello spazio e nel tempo disegnato anche dall'attività agricola, significa pensare l'ambiente come "terzo educatore".

L'educazione in fattoria, nella prospettiva Demeter, rappresenta un approccio specifico all'outdoor education per una didattica integrata nel territorio. Fare scuola nel e sul territorio consente di comprendere la complessità delle relazioni tra natura e attività umane, tra risorse ereditate, da preservare e da trasmettere alle future generazioni, e le dinamiche connesse alla produzione e al consumo di beni. Fare esperienza della realtà, che è sempre più vasta e complessa, obbliga a uscire dallo spazio angusto della classe e a pensare percorsi educativi in cui il "dentro" e il "fuori" siano in relazione dialettica, recuperando così la migliore tradizione dell'attivismo pedagogico.

2. Caso Infanzia: educazione alla biodiversità in contesti di outdoor education. Percorsi di educazione ambientale alla scuola dell'infanzia

Il XXI secolo porta con sé numerose sfide che sono al centro del dibattito mondiale, tra queste lo sviluppo sostenibile, che è oggetto di forte interesse da parte delle potenze economiche mondiali e di tutta l'umanità. Tali sfide sollevano l'esigenza di formare i cittadini in modo da aumentare la loro consapevolezza nei confronti dei temi riguardanti lo sviluppo sostenibile.

A tal proposito nella scuola dell'infanzia C.A. Dalla Chiesa, dell'I.C. Varese 2 "Silvio Pellico" (VA), sono state introdotte pratiche di educazione ambientale con un focus particolare sulla conoscenza e il rispetto della biodiversità del giardino scolastico e della biodiversità agraria. Per fare ciò è stata messa in atto una ricerca-azione, guidata da domande quali "È possibile fare educazione ambientale alla scuola dell'infanzia? In che modo si possono trasmettere conoscenze sulla attuale crisi ambientale? In che modo è possibile trasmettere a bambini di età compresa tra 3 e 6 anni valori profondi di rispetto verso gli esseri viventi del giardino?", provando a rispondere anche a dubbi di tipo metodologico: "Come raggiungere gli obiettivi prefissati pur tenendo conto dei bisogni dei bambini e delle loro individualità? In che modo valutare l'acquisizione di competenze durante il percorso? Come coinvolgere tutte le sezioni della scuola e integrare i diversi metodi di insegnamento degli insegnanti presenti?".

Seguendo la via pedagogica dell'outdoor education sono state favorite attività all'aperto, tenendo conto delle linee guida e degli obiettivi del pro-

getto Green School, un caposaldo della Provincia di Varese, e del progetto Demeter.

Le attività proposte sono state realizzate dalle insegnanti e dagli alunni delle tre sezioni della scuola dell'infanzia C.A. Dalla Chiesa in un periodo di tempo che è iniziato a novembre 2021 ed è terminato a maggio 2022.

Le attività sono state progettate avendo come focus principale quello di rendere visibile ai bambini il concetto di biodiversità e di trasmettere il valore che essa porta con sé. Tra le pratiche introdotte quella dell'orticoltura didattica si è rivelata significativa, in quanto i bambini hanno modo di sviluppare l'apprendimento esperienziale (Dewey, 2004), usando le mani e la testa attraverso la guida di un agricoltore esperto. L'orto è luogo di interazione con l'ambiente, dove è possibile osservare, su piccola scala, la biodiversità di una complessa comunità vivente.

In questa pratica i bambini sviluppano il senso di cura e di attenzione verso il mondo naturale, azioni fondamentali per la crescita di cittadini responsabili e rispettosi dell'ambiente. Nell'orto si impara la pazienza, la lentezza e il senso del tempo, ci si confronta con la morte e con la non crescita.

Per valutare l'efficacia delle pratiche messe in atto nel progetto vengono utilizzati gli elementi di valutazione del progetto Demeter: costruzione dell'apprendimento, dimensione interdisciplinare, valutazione dell'apprendimento e autovalutazione, inclusività e fattibilità.

I risultati della ricerca-azione mostrano il cambiamento degli atteggiamenti dei bambini nel confronto degli esseri viventi, in particolare si registra un aumento delle azioni di cura verso piante e animali.

Nello sviluppo di questo progetto sono maturate competenze trasversali quali la migliore gestione dei turni di parola, la cooperazione tra pari, l'aumento della fiducia in se stessi. Sono state anche sviluppate competenze specifiche nei diversi campi d'esperienza delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), come la capacità di riflettere sulle fasi biologiche del ciclo vitale di piante e animali, ipotizzare sviluppi futuri e verificarli, acquisire la terminologia adatta per descrivere elementi e fenomeni. Ancora una volta è stato mostrato l'importante ruolo della scuola nella formazione di cittadini responsabili e attenti alle questioni ambientali, formazione che passa attraverso una attenta progettazione didattica degli insegnanti, i quali pongono al centro i bisogni e le esperienze attive dei bambini.

3. Caso Primaria: shifting patterns in farm learning

Presso la Scuola Primaria Vogogna (VB) è stata attivata una collaborazione scuola-caseificio per indagare se essa sia funzionale a promuovere degli apprendimenti significativi nei bambini e permettere loro di raggiun-

gere alcune delle competenze previste dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), tra cui quelle di cittadinanza attiva, tramite una didattica alternativa a quella tradizionale-frontale. Grazie alla ricerca, gli alunni di classe terza hanno intrapreso un viaggio nel mondo lattiero-caseario dal Novecento a oggi, scoprendo l'evoluzione che il mestiere del casaro ha avuto nel loro territorio. Ci troviamo infatti in Val d'Ossola, nel nord del Piemonte, una valle ricca di storia e mestieri che ancora oggi, in maniera stereotipata e a causa di una mancata conoscenza, vengono etichettati come "antichi" nonostante le pratiche e gli strumenti attuali ne sottolineano l'evoluzione.

Tale stereotipo è stato il punto di partenza della mia ricerca con la quale ho conseguito alcuni degli obiettivi previsti dal progetto Demeter, applicando pratiche valutate e validate dal medesimo gruppo: arricchire le competenze di insegnamento grazie all'incontro con esperti e creare sinergia tra istruzione, istituzioni, impresa e ricerca per il miglioramento dell'istruzione.

Il tipo di progettazione realizzata è definita "per traiettorie" dalle autrici Nigris, Balconi e Zecca in quanto, nonostante siano identificati degli obiettivi iniziali tramite il toolkit ideato da Demeter, la progettazione è flessibile e può essere modificata in base alla traiettoria che la classe intraprende. In questa esperienza sono state organizzate quattro uscite presso aziende agricole locali.

La ricerca è stata sviluppata a partire dalla domanda: "in seguito alla creazione di un efficiente rapporto di collaborazione tra scuola e caseificio, gli alunni possono acquisire apprendimenti significativi?". L'importanza della collaborazione sta nella possibilità di offrire ai bambini l'incontro con esperti che sono stati in grado di realizzare la "trasposizione didattica" di Chevallard, partendo dalla trasformazione di una materia prima, il latte, in un prodotto, il formaggio, mostrando la pratica del loro mestiere e discutendone con i bambini. Gli ambiti disciplinari sono stati attraversati in modo connesso e con un approccio diverso da quello tradizionale-frontale, dando valore didattico all'esperienza: per esempio aspetti della matematica e questioni scientifiche non sono stati trattati in modo astratto, come abitualmente avviene in classe, ma il contesto pratico ha conferito loro concretezza. I testi scritti dai bambini mostravano un'elaborazione dell'esperienza vissuta, più che il tentativo di ripetere parole e concetti per molti incomprensibili perché astratti; aspetti legati all'orientamento, di solito trattati in geografia attraverso lezioni frontali, hanno assunto un senso vissuto differente nei tragitti in valle; la storia è divenuta locale e ha coinvolto anche i nonni della classe.

Dalla documentazione composta di strumenti qualitativi (quali interviste, elaborati dei bambini, discussioni...) è emerso come gli alunni abbiano

acquisito competenze trasversali sia in ambito di cittadinanza attiva sia in ambiti disciplinari specifici. Tutto quanto è stato fatto è stato fonte di motivazione per i bambini e siccome la motivazione è il motore dell'apprendimento, predisporre dei contesti autentici e reali è un punto di partenza focale per indurli alla scoperta e all'apprendimento.

A progetto concluso ho applicato gli indicatori di valutazione della qualità dell'esperienza didattica che il gruppo Demeter ha validato: un aspetto essenziale è la co-progettazione tra insegnanti e operatori del caseificio poiché ha permesso di conferire grande importanza all'esperienza diretta, promuovendo una didattica fortemente interdisciplinare. Riguardo la valutazione dell'apprendimento e l'autovalutazione sono stati prediletti strumenti qualitativi nella raccolta dati e si sono spesso affrontate discussioni in grande gruppo per stimolare la riflessione tra pari.

Il limite principale, infatti, individuato anche dalla maestra, è stato il tempo a disposizione, anche se a progetto concluso si può affermare di essere riusciti a realizzare tutto ciò che era necessario fare per portare a termine il lavoro.

Bibliografia

Demeter (2019a), *Metodologie didattiche interdisciplinari basate sulla collaborazione tra scuole e fattorie. Linee guida.*

Demeter (2019b), *Metodologie didattiche interdisciplinari basate sulla collaborazione tra scuole e fattorie. Metodologia interdisciplinare.*

Dewey J. (2004), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1938).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (elaborate ai sensi del DPR n. 89/2009, secondo i criteri della CM n. 31/2012).

Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*, Pearson, Milano.

13. L'orto a scuola: lo spazio esterno e un tempo scuola flessibile divengono strumento di apprendimento

di Sonia Speranzini, Rosa Ormando

1. Obiettivi dell'esperienza e contesto

Il “Progetto orto, un angolo verde” è realizzato dai docenti e dagli alunni della Scuola primaria E. Fermi di Milano, appartenente all'Istituto Comprensivo Via Maniago. La Scuola è situata nella zona nord-est della città, vicino al Parco Lambro. L'utenza è diversificata e interculturale.

Le prime attività risalgono all'anno scolastico 2017-2018 e sono pensate per alunni con diversa abilità. Vengono messi a dimora bulbi di fiori e curate le erbe aromatiche. L'esperienza si rivela positiva e quindi si decide di ampliarla. Nel febbraio 2020 viene inviata la richiesta a Regione Lombardia per ottenere un finanziamento, così da creare un orto in cassoni che viene realizzato nella primavera del 2021, anche grazie a docenti e genitori volontari. Anche l'Associazione genitori contribuisce attivamente alla nascita e al mantenimento dell'orto.

Il progetto permette agli alunni di sperimentare semina, crescita di piantine, trapianto e raccolta di verdura; si prefigge di far crescere lo spirito di osservazione, la conoscenza del mondo vegetale, la cooperazione, la sensibilità ecologica; promuove una vita sana, la biodiversità e l'agricoltura sostenibile, anche in città, in linea con le Indicazioni nazionali e gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Le attività si rivolgono a tutte le classi e sono strumento di inclusione per alunni con diversa abilità, neo arrivati in Italia, rifugiati, che possono trovare nelle attività all'aperto un'occasione di libera espressione e di apprendimento, anche linguistico, in un contesto rasserenante e informale.

2. Le attività all'aperto e in classe

L'orto, per facilitare il lavoro, è organizzato in cassoni contenenti terriccio. Questo spazio a disposizione, liberamente accessibile, e viene utilizzato durante tutto l'anno scolastico. In autunno, a settembre, si trapiantano ortaggi autunnali/invernali, come per esempio cavolo, radicchio rosso e rosa, cicoria oppure si seminano ortaggi come la rucola.



Fig. 1 - L'orto in cassoni in autunno/inverno, trapianto di cavoli, messa a dimora di bulbi, osservazione di ortaggi cresciuti nel periodo estivo

In inverno, tra gennaio e febbraio, si allestisce il semenzaio. In classe o in spazi comuni, sono collocati vasetti o bicchieri contenenti terriccio. Gli alunni seminano e fanno crescere piante da trapiantare in primavera, come basilico, pomodori, pomodorini, calendule, peperoni, melanzane, zucchini, bietola rossa.



Fig. 2 - Allestimento del semenzaio in classe: posa del terriccio e dei semi in piccoli contenitori

In questa fase gli alunni a rotazione sono impegnati a garantire al terreno seminato l'acqua e la luce necessarie. È grande il loro stupore allo scorgere dei primi germogli e durante la crescita delle piantine.



Fig. 3 - Nascita dei primi germogli

In primavera-estate avvengono il trapianto, la cura, la crescita e la raccolta degli ortaggi. Il clima è più caldo e durante l'intervallo gruppi di alunni innaffiano le piante, tolgono le erbacce e osservano la crescita degli ortaggi.



Fig. 4 - Attività all'aperto: semina o trapianto di ortaggi, cura delle piante, osservazione e raccolta

In classe si riflette e si documenta mediante diverse attività:

- approfondimenti di scienze ed educazione ambientale;
- scambi internazionali: educazione ambientale con metodologia CLIL, progetti eTwinning volti a scambiare le esperienze con altre scuole europee, utilizzando la lingua inglese;
- collaborazioni con associazioni locali: progetti con Guardie ecologiche volontarie che organizzano lezioni in classe di educazione ambientale e uscite negli spazi verdi limitrofi alla scuola, come il parco Lambro o la Martesana; progetti con associazione OIKOS: insieme agli esperti, gli alunni hanno partecipato alla riqualificazione del giardino scolastico con messa a dimora di specie vegetali autoctone, inoltre hanno intrapreso un percorso educativo sulla biodiversità alla scoperta della ricchezza animale e vegetale presenti in città a partire dal giardino della propria scuola; iniziative patrocinate dall'Associazione genitori con i quali condividere giornate dedicate alla pulizia del giardino e anche dei parchi comunali nelle vicinanze della scuola;
- documentazione: diario delle attività sui quaderni degli alunni, giornalino di classe, Twinspace del progetto eTwinning, sito della scuola.



Fig. 5 - Visita al Parco Lambro (Milano) con le Guardie Ecologiche Volontarie, collegamento con una scuola partner durante un progetto eTwinning, costruzione in classe di casette per gli uccelli

3. Risultati raggiunti

Agli alunni di una classe è stato chiesto di raccontare cos'è l'orto per loro, qui riportiamo, seppur sintenticamente, alcuni interventi a titolo esemplificativo:

- “andare nell'orto è divertente, perché stiamo insieme e impariamo cose nuove”;
- “per noi l'orto è molto importante per conoscere nuove piante”;

- “a noi piace l’orto perché ci sono i fiori, le piante e le fragole”;
- “per noi l’orto è bello perché fa crescere la natura e perché ci sono tante piante che non conosciamo”;
- “a noi piace curare l’orto”.

“L’Agenda 2030 dell’ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell’ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l’uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un’istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità”¹.

La nostra esperienza è in linea con gli obiettivi dell’insegnamento dell’educazione civica. L’osservazione quotidiana ci suggerisce che i bambini ricavano giovamento dallo stare all’aria aperta; anche solo una piccola pausa nel verde a metà mattina li aiuta a riprendere lo studio con più concentrazione. Il clima della classe è cooperativo e accogliente.

Grazie all’esperienza nell’orto, gli alunni apprendono nozioni di botanica e scienze, sviluppano una sensibilità ecologica e imparano ad aspettare i tempi naturali, mediante l’osservazione diretta delle piante e la documentazione di quanto effettuato; divengono protagonisti del proprio apprendimento e si aiutano reciprocamente.

Le classi coinvolte, nel periodo di maggior lavoro, curano le coltivazioni di tutti e condividono esperienze e materiali, sviluppando competenze di cittadinanza. È un apprendimento per scoperta che coinvolge anche i docenti nello scambio di sementi, conoscenze e tradizioni agricole e culinarie da riscoprire giorno per giorno.

Gli alunni comprendono “i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell’ambiente [...] la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell’ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali [...] il rispetto verso gli altri, l’ambiente e la natura”².

I bambini sono impegnati in prima persona e dal vivo nella cura dell’ambiente e con le loro azioni prevengono il degrado e l’incuria.

L’organizzazione della giornata diviene meno rigida, più distesa e aperta a sperimentazione e all’acquisizione di competenze.

1. Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, Allegato A, p. 2. www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

2. Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM n. 254/2012) riferite all’insegnamento trasversale dell’educazione civica, Allegato B, p. 6. www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

Lo spazio esterno e un tempo scuola flessibile divengono ambiente e strumento di apprendimento.

Bibliografia

Giunti C., Panzavolta S. (2022), “Tempo scuola, didattica attiva e inclusione”, *Cooperazione educativa*, 71(2): 34-39.

Stuart-Smith S. (2021), *Coltivare il giardino della mente*, Rizzoli, Milano.

Zavalloni G. (2012), *La pedagogia della lumaca*, EMI, Bologna.

Zavalloni G. (2017), *A scuola dalla lumaca*, EMI, Bologna.

14. Out-of-Time Education. Ripensare creativamente il tempo scuola

di Valerio Ferrero

1. “La scuola è aperta a tutti”: riflessioni introduttive

Questa riflessione fa parte di una ricerca più ampia sulla scuola italiana: la nostra Costituzione la indica come strumento di giustizia sociale grazie all’assunzione dell’equità come orizzonte di senso pedagogico, ma l’esperienza quotidiana degli studenti è lontana da questi ideali (Ferrero, *in press*). Le cause classiche di disuguaglianza (*status* socioeconomico e socioculturale) sono ancora attive e a queste se ne aggiungono di non tradizionali (Ferrer-Esteban, 2011; Ferrero, 2022; Granata, Ferrero, 2022), create dalla scuola stessa a causa della propria cultura organizzativa. L’autonomia scolastica è assolutamente una risorsa per migliorare queste dinamiche di iniquità: ogni istituto può operare scelte organizzative, gestionali, finanziarie e didattiche autonome per realizzare le finalità generali del sistema di istruzione (Morzenti Pellegrini, 2011). Il dirigente scolastico ha un ruolo chiave nel tradurre la *vision* pedagogica di scuola equa in politiche educative la cui attuazione richiede l’impegno di tutta la comunità scolastica secondo un modello di *leadership* distribuita (Gümüş e Beycioglu, 2020; Mincu, 2022).

Il tempo scuola rappresenta una dimensione rilevante nella riflessione sull’equità. Già tra gli anni ’60 e ’70 pedagogisti e legislatori si impegnarono nell’istituzionalizzare il tempo pieno, un modello di organizzazione scolastica pedagogicamente sostanziato nato *dal basso* a Torino (De Bartolomeis, 1972; Triani, 2017): l’idea che il tempo passato a scuola sia una questione non solo quantitativa ma soprattutto qualitativa è quanto mai attuale. Approfondire l’esperienza di un istituto comprensivo del cuneese, indagata attraverso metodi di ricerca qualitativi, è utile per sottolineare la valenza educativa del tempo scuola.

2. Il tempo scuola: una dimensione da progettare

Le ore passate a scuola hanno un significato educativo e formativo: il tempo scuola è una variabile pedagogica (Cerini, 2004; Maviglia, 2019) da progettare per rispondere alle esigenze di una specifica popolazione scolastica. Intendere il tempo non come spazio per affrontare i contenuti delle discipline ma come laboratorio in cui insegnante e alunni scoprono qualcosa che ancora nessuno conosce rappresenta la chiave di volta per soffermarsi sul suo valore pedagogico e impegnarsi in un lavoro di decostruzione e ricostruzione delle unità che lo compongono (Chipa, Orlandini, 2018). Se la presenza di temporalità differenti è una costante in tutti i segmenti scolastici¹, la nostra riflessione sottolinea la crucialità di un lavoro progettuale che sostanzi pedagogicamente il tempo passato a scuola.

L'ora di lezione non estrinseca la propria valenza solo in termini di acquisizione di saperi e conoscenze, ma soprattutto sul piano educativo (Chipa *et al.*, 2022; Granata, Ferrero, 2022): il fine ultimo è garantire a ciascuno l'acquisizione di quelle capacità necessarie per condurre una vita soddisfacente ed essere attori della Storia grazie a esperienze che sappiano cogliere la complessità dei soggetti prevedendone un ruolo attivo nel processo di apprendimento (Bergeron, 2021). Ne deriva che il tempo scuola come variabile pedagogica coinvolge sia la progettualità degli insegnanti sia la dimensione organizzativa dei singoli istituti (Castoldi, 2019; Damiano, 2003; Scheerens, 2014).

In questo senso, l'autonomia scolastica rappresenta assolutamente una risorsa: usando questa cornice normativa con creatività (Massa, 2000) è possibile, in ogni istituto, riorganizzare il tempo che gli studenti passano a scuola per avvicinarsi al loro fabbisogno educativo e progettare esperienze che siano coerenti l'una con l'altra poiché collocate in una struttura dal forte senso e valore pedagogico. Non esiste più l'ora di lezione, ma un *palinsesto* (Chipa *et al.*, 2022) ben definito in termini di durata complessiva e dei diversi segmenti orari: ogni scuola può riscrivere il tempo che gli alunni passano in classe (e fuori) distribuendo le varie unità orarie secondo modalità differenti rispetto a quelle usuali e pensando di aprire le proprie porte in momenti non canonici.

1. Se la scuola dell'infanzia funziona a 40 ore (estendibili a 50) e la secondaria di secondo grado prevede una frequenza differente in base all'indirizzo scelto, sono presenti più temporalità nella scuola primaria (24, 27 e 40 ore) e secondaria di primo grado (30, 36, 40 ore). L'autonomia scolastica consente articolazioni ancora diverse.

3. Out-of-Time Education: l'esperienza di una scuola del cuneese

L'esperienza di un istituto comprensivo del cuneese è utile per dare carattere operativo alla nostra riflessione, sottolineando la valenza del tempo scuola come variabile pedagogica. Le informazioni sono state raccolte con metodi qualitativi della ricerca educativa (Benvenuto, 2015; Robasto, 2014): si sono realizzate interviste in profondità con dirigente e insegnanti, a cui si sono affiancati sopralluoghi osservativi nei plessi dell'istituto. Sul piano etico (Griffiths, 1998), si dà valore alla voce dei protagonisti della vita scolastica, raccogliendo la prospettiva delle persone più piccole tramite i sopralluoghi osservativi. La partecipazione è avvenuta in forma volontaria e con garanzia di anonimato; la disseminazione scientifica è utile per migliorare le scuole sul piano dell'equità e della qualità (Milani, 2022).

Le azioni relative al tempo scuola promosse dall'istituto del cuneese si articolano attorno a quattro linee direttrici: l'idea di fondo è che il tempo sia un fattore essenziale per promuovere l'equità e ridurre le disuguaglianze tra studenti. La ridefinizione dell'unità oraria (*l'ora di lezione*) in termini di durata ha consentito di recuperare un pacchetto di ore da utilizzare per copresenze o attività di supporto allo studio nei pomeriggi in cui non sarebbe prevista la frequenza a scuola, con effetti positivi sui risultati di apprendimento.

La metafora del tempo scuola come palinsesto implica la presenza di spazi di pausa. Prevedere al termine di ogni ora *cinque minuti d'aria* in cui fare una breve passeggiata ammirando le bellezze del territorio e incontrando volti e persone della comunità locale è un modo per dare ossigeno alla testa, ritrovare le energie e sviluppare la propria creatività.

Il tempo della scuola non è solo mattutino. Partecipando a specifiche iniziative di finanziamento e grazie alla flessibilità garantita dall'autonomia, si può dar forma ad attività educative in momenti impensati. Svolgere una porzione di orario scolastico nel tardo pomeriggio o in serata per fare lezione all'aperto e guardare le stelle con il telescopio non solo è possibile, ma diviene un'opzione desiderabile da attuare con coraggio.

La scuola aperta d'estate è una realtà dal 2021: l'organizzazione di attività educative da parte degli istituti scolastici ha rappresentato una strategia per ridurre le disuguaglianze acute dalla pandemia. *Ante litteram*, l'istituto del cuneese propone il tempo estivo da passare a scuola dal 2018: grazie a una collaborazione con enti e associazioni del territorio, si conducono specifici percorsi trasversali in cui l'impiego di approcci ludici e *outdoor* sostiene l'acquisizione di competenze e la persistenza degli apprendimenti.

4. Per (non) concludere: il tempo non è solo un contenitore

La scuola gioca un ruolo chiave per la giustizia sociale ed è dunque imprescindibile che agisca all'insegna dell'equità. In questo senso, il tempo scuola è una variabile pedagogica cruciale: la sua architettura riguarda sia la progettualità educativa degli insegnanti sia la dimensione organizzativa e gestionale dei singoli istituti. Il dirigente scolastico svolge dunque una funzione determinante nel tradurre una *vision* pedagogica di giustizia sociale in politiche educative che coinvolgano l'uso del tempo come vettore di equità.

L'esperienza dell'istituto del cuneese qui sinteticamente analizzata dimostra quanto intendere il tempo scuola come variabile pedagogica sia imprescindibile per un sistema scolastico che voglia garantire l'eccellenza per tutti i suoi alunni. L'uso creativo dell'autonomia scolastica consente di riorganizzare il tempo che gli studenti passano a scuola in termini di durata e distribuzione delle ore, rendendolo un *palinsesto* con esperienze coerenti le une con le altre e basate sul loro fabbisogno educativo: gli effetti migliorativi riguardano benessere a scuola e risultati di apprendimento. La gratuità è un aspetto fondamentale quando si definisce la strutturazione del tempo scuola: la qualità dei percorsi educativi e formativi non deve dipendere dalle capacità finanziarie dei genitori.

Bibliografia

- Benvenuto G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Bergeron L. (2021), "Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves", *Éducation Et Socialisation*, 59.
- Castoldi M. (2019), "Per chi suona la campanella? Ripensare l'ora di lezione", *Rivista dell'Istruzione*, 34, 1: 27-30.
- Cerini G. (2004), "Il tempo scuola come variabile pedagogica", in Catarsi E. (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Del Cerro, Pisa.
- Chipa S., Mosa E., Orlandini L. (a cura di) (2022), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma.
- Chipa S., Orlandini L. (2018), "La dimensione del tempo nei processi di innovazione didattica: Compattazione del calendario scolastico, Bocciano con credito, Spaced Learning, Flipped Classroom", *Pedagogia più Didattica*, 4, 2.
- Damiano E. (a cura di) (2003), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armando Roma.

- De Bartolomeis F. (1972), *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano.
- Ferrer-Esteban G. (2011), “Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education”, *FGA Working Paper*, 42, 12.
- Ferrero V. (2022), “La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica”, *Dirigenti Scuola*, 41, 1: 41-55.
- Ferrero V. (*in press*), “La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica”, *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.
- Granata A., Ferrero V. (2022), “Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica”, *Scuola Democratica*, 10, 2: 363-384.
- Griffiths M. (1998), *Educational research for social justice. Getting off the fence*, Open University Press, Buckingham.
- Gümüş S., Beycioglu K. (2020), “The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?”, *Multicultural Education Review*, 12, 4: 233-234.
- Massa R. (2000), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Maviglia M. (2019), “La valenza educativa del tempo scolastico”, *Rivista dell'Istruzione*, 34, 1: 14-18.
- Milani L. (2022), “Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all’innovazione”, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mincu M. (2022), “Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts”, *Prospects*, 52: 1-12.
- Morzenti Pellegrini R. (2011), *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Giappichelli, Torino.
- Robasto D. (2014), *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Scheerens J. (2014), *Effectiveness of time investments in education. Insights from a review and meta-analysis*, Springer, New York.
- Triani P. (2017), “Il tempo pieno nella scuola primaria italiana”, *Studium Educationis*, 18, 2: 81-91.

15. DADA e DADA-Logica

di *Elena Rossi*

1. Le scuole DADA

La rete delle scuole DADA (*Didattiche in Ambienti di Apprendimento*) nasce nove anni fa in due licei romani (Kennedy e Labriola) con l'intento di agire sulle tre dimensioni degli ambienti di Apprendimento (organizzativa, didattico - metodologica e emozionale - relazionale).

Oggi la rete DADA consta di oltre cento scuole in tutta Italia che, nel tempo, si sono aggregate alla rete DADA.

Il marchio DADA appartiene ai due dirigenti co-fondatori, Lidia Cangiemi e Ottavio Fattorini.

1.1. *Un po' di storia...*

I Licei Scientifici Statali “J.F. Kennedy” e “A. Labriola” di Roma hanno avviato a partire dall'a.s. 2014/15, una radicale innovazione pedagogico-didattica e organizzativa con l'obiettivo di coniugare l'alta qualità dell'insegnamento liceale italiano, con la funzionalità organizzativa di matrice anglosassone. Gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, con i ragazzi che si spostano durante i cambi d'ora. Ciò favorisce l'adozione, nella quotidianità scolastica, di modelli didattici funzionali a quei processi di insegnamento-apprendimento attivo in cui gli studenti possano divenire attori principali e motivati nella costruzione dei loro saperi.

Alla luce delle ricerche effettuate e delle esperienze di tante scuole su tutto il territorio italiano (secondarie di I e II grado), è nato il *MANIFESTO SCUOLA DADA, L'innovazione dell'EPPUR SI MUOVE*.

A fronte di un intenso e condiviso lavoro di riflessione teorica sul modello delle scuole DADA, si è arrivati alla definizione di un costrutto, che pur nella libera interpretazione e personalizzazione da parte delle singole comunità scolastiche, divenga per le stesse, un punto di riferimento, talvolta idealtipico ma comunque concettuale e operativo al contempo.

Sono stati cioè individuati i 5 postulati generali che sottendono le scuole Modello DADA e le 5 caratteristiche che le rendono tali. In tal modo si statuisce un manifesto condiviso di valori e pratiche per le scuole che intendono e intenderanno aderire alla rete nazionale delle scuole DADA e al suo sito www.scooledada.it.

2. I cinque postulati della scuola DADA

Questi sono i 5 postulati generali per le scuole che aderiscono al modello DADA:

1. Aula – ambiente di apprendimento.
2. Coinvolgimento corale della comunità.
3. Da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni”.
4. Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento.
5. Riconoscimento della ideazione originaria e adesione alla rete/comunità di pratica DADA, fisica e digitale www.scooledada.it.

Queste sono le caratteristiche che le rendono tali:

1. Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento: lo studente, grazie al movimento e alla possibilità di relazione «libera» negli spostamenti, riattiva la propria attenzione e convoglia meglio eventuali stati ansiosi, stimola l'autonomia, la responsabilità e il senso di appartenenza.
2. La “persona educante” come vera chiave del cambiamento.
3. La fiducia come “inganno pedagogico”.
4. Verso “l'edificio apprenditivo”: le tre dimensioni degli Ambienti di Apprendimento: organizzativa – relazionale – metodologica.
5. Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”.

D come Didattiche

- Didattiche come... *intelligenze multiple*
- ... come *didattiche attive e cooperative* in cui l'essenza è “l'aiuto reciproco”: cooperative learning, service learning, debate, Lego Serious Play, flipped classroom

- ... come spazio delle *domande* e non solo della risposta
- ... come *interdisciplinarietà* e cooperazione (conoscenza non monolitica ma pluri-litica)
- ... come *capability approach* – benessere della persona applicato anche alla disabilità

A come Ambienti

“Lo spazio come terzo educatore” (studio effettuato dall’Arch. Mario Cucinella)

- Ambiente come... *setting flessibile*: spazio dinamico, di ritrovo e relazioni, spazio di comunità, spazio di scoperta, per esperienze di ricerca, spazio di progettazione, spazio del silenzio, della lettura...
- ... come *attrezzature adeguate* alle didattiche
- ... come *spazio della bellezza e del colore*
- ... come occasione per la *partecipazione* e per l’approccio disciplinare (ma anche) per l’interdisciplinarietà
- ... come *indoor* (ma anche) *outdoor*: spazi aperti a contatto con la natura dove poter apprendere con tutto il corpo stimolando la curiosità, la partecipazione, la cooperazione, il rispetto, l’eco-sostenibilità

A come Apprendimento

- apprendimento come... *scoperte delle neuroscienze*: gli studi ci confermano che noi apprendiamo attraverso il nostro CORPO... prima che con la mente...
- ... come aggiornamento e *formazione* dei docenti sulle modalità di apprendimento
- ... come *relazione* e comunicazione: potenziamento delle soft skills
- ... come *accoglienza e contatto*: imparare a rallentare... attenzione ai tempi dell’attesa, pazienza, maturazione di capacità revisionale... la cura dell’orto didattico ne è un esempio
- ... come *intelligenza emotiva*

2.1. Risultati raggiunti

L’aula assegnata alla disciplina, il concetto di “edificio apprenditivo”, l’approccio alle didattiche, la flessibilità degli ambienti e dei setting, la partecipazione attiva e consapevole dello studente, la riflessione sul concetto

di apprendimento alla luce delle scoperte delle neuroscienze, rappresentano gli elementi chiave di questo modello che contribuisce attivamente al successo formativo e al benessere di studenti e docenti.

2.2. Documentazione

La documentazione è stata raccolta durante lo svolgimento delle attività sul DADA, attraverso numerose ricerche e in particolare due dottorati di ricerca da parte dell'Università Sapienza.

Numerose sono le pubblicazioni di cui, in particolare, si segnala M. Cecalupo, *Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti*, Stamen 2021, risultato di un dottorato di ricerca.

3. Le scuole DADA-Logica

Menti, cuori e corpi in movimento

Il nome “DADA-Logica”, nonché il logo, sono di creazione dei fondatori e ideatori del modello DADA-Logica per la scuola primaria. A partire dall'a.s. 2020/2021 la scuola paritaria Istituto San Giuseppe Casaletto di Roma ha avviato come scuola pilota la sperimentazione del modello e a partire dall'a.s. 2022/23 gli Istituti Comprensivi “A. Manzoni” di Vimercate, e “G. Galilei” di Padova, sono stati i primi firmatari del accordo di rete, e hanno avviato, come prime scuole statali, la sperimentazione DADA-Logica in accordo con il CIG (Centro Italiano Gestalt ETS) e il Comitato Scientifico fondatore del Modello (sito: www.dadalogica.it).

Il principio ispiratore del modello didattico per la scuola primaria DADA-logica è che il bambino, per propria natura, sia curioso e impari dalla realtà e dall'esperienza oltre che dall'esempio dell'adulto di riferimento e dai pari, purché sia inserito in un contesto di amorevolezza e di cura. L'apprendimento non è visto come processo eminentemente cognitivo, ma come esperienza di crescita “olistica” che avviene grazie al corpo e alle stimolazioni che nascono dal contesto circostante, negli spazi interni e soprattutto outdoor, resi veri “ambienti funzionali di apprendimento”.

La scuola primaria secondo il modello DADA-logica coniuga, quindi, l'impianto previsto dalle indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione Italiano e un paradigma ben definito alla cui base ci sono i principi della Gestalt Esperienziale, quelli nell'ambito psicologia relazionale e quelli delle più recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze grazie ai quali il mo-

dello aggiorna e attualizza alcune fra le più consolidate e aggiornate teorie psicologiche, pedagogiche e didattiche.

La progettazione curriculare della scuola primaria DADA-logica è pensata per accrescere le competenze dei bambini basandosi sui tre pilastri del modello: mente, cuore e corpo in movimento.

L'obiettivo finale è avere un bambino felice, che trovandosi in una condizione di benessere, apprende meglio. Il risultato è che tutti i bambini sperimentano il processo di apprendimento con gioia e vivono in una scuola che faccia crescere la consapevolezza del Qui e Ora, il sentimento della cura per gli altri e per la salvaguardia del pianeta e la costante ricerca dell'inclusività, grazie alle acquisite capacità di ascoltare e dialogare con tutte le diversità.

La condivisione e collaborazione nell'uso degli spazi, dei materiali, delle attrezzature è uno degli elementi nodali per attivare concretamente la responsabilità e la cooperazione, basandosi sulla fiducia reciproca e sull'affidamento.

Lavorando sull'educazione emotiva, le attività proposte sono sempre orientate a stimolare l'aiuto reciproco fra pari, la capacità di accettare e valorizzare la forza e la debolezza, la consapevolezza delle proprie e delle altrui emozioni e sensazioni, il rispetto e l'empatia.

Il “prendersi cura” (insieme) è attivato soprattutto attraverso lo strumento dell'*Orto Didattico*, esperienza quotidiana di attenzione e di approccio alla vita, e grazie a tutte le attività a contatto con la natura.

Le attività outdoor permettono, infatti, di entrare in armonia con il contesto che significa sentire l'ambiente (ciò che ci circonda, il “tra”) rispettando e accogliendo ciò che avviene, quindi:

- gli *spazi* della scuola DADA-logica non si limitano alla sola aula, ma vengono distinti in aree specifiche, differenziate e funzionali;
- il *contatto*: alcuni spazi sono pensati per essere vissuti dai bambini senza scarpe in modo che siano liberi di muoversi e di “occupare” lo spazio, anche sdraiandosi per terra, così da sviluppare sicurezza e consapevolezza corporea – senso del *rispetto* e della *cura*;
- il bambino fa diretta “esperienza della libertà” con un reale contatto con l'ambiente nel *Qui e Ora*;
- la *dinamicità*: non c'è solo l'aula con banchi e sedie, ma vi è lo spazio dell'incontro, quello della ricerca, quello della lettura e dell'applicazione, del riposo e della noia;
- l'*adattabilità*: gli spazi sono pensati per essere adattabili di volta in volta alle esigenze dei bambini tenendo in considerazione il proprio sentire, in libertà e consapevolezza;
- i *tempi dell'apprendimento* non sono uguali per tutti. Ogni bambino ha i suoi talenti che possono emergere in tempi differenti.

Conclusioni

Il progetto DADA-Logica (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento per la scuola primaria) è un'innovazione pedagogico organizzativa, che si sta diffondendo sul territorio nazionale.

Il progetto DADA-Logica ha alla sua base il concetto della condivisione di valori e della partecipazione fra genitori, nell'ambito di una attiva e reale alleanza educativa fra la scuola e la famiglia, con l'ottica del benessere e della crescita del bambino. È necessario quindi che tra scuola e famiglia nasca un rapporto di corresponsabilità formativa in cui, con il dialogo, si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli (Patto di corresponsabilità).

Bibliografia e sitografia

www.scuoladada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf?5fce8586
www.dadalogica.it/modellodidattico

16. Il tempo scuola: una variabile pedagogica

di Elena Mosa, Lorenza Orlandini

1. Il tempo come variabile pedagogica

La scuola è attraversata da una pluralità di tempi: il tempo dell'*organizzazione*, che si riflette nel calendario scolastico e nel quadro orario annuale e settimanale, quello dell'*insegnamento*, definito dalle pratiche didattiche dei docenti e, infine, quello dell'*apprendimento*, caratterizzato dalle specificità degli studenti, dalla personalizzazione dei percorsi e dai loro diversi stili cognitivi. L'Autonomia scolastica (DPR n. 275/1999) ha aperto la strada alla flessibilità oraria, permettendo alle scuole di introdurre soluzioni specifiche a supporto delle esigenze di contesto, in particolare: la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con le discipline e l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività.

Ancora oggi, il tempo dell'organizzazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento sono spesso definiti secondo schemi fissi e immutabili: il numero totale dei giorni di scuola, il monte ore annuale, il quadro orario giornalieri e settimanale e la singola ora di lezione.

Il tempo può superare la prerogativa di dimensione organizzativa e assumere i connotati di variabile pedagogica (Cerini, 2013) nel momento in cui si vuole accompagnare la scuola nel passaggio dalla *teacher-centered* alla *learning-centered education* (Berlinguer, 2014). Porre studenti e studentesse al centro dei percorsi di insegnamento e apprendimento significa scardinare lo schema tradizionale "spiegazione-studio individuale-verifica" e progettare percorsi di personalizzazione, introdurre attività laboratoriali e esperienziali, momenti di dibattito, dialogo e confronto tra studenti, aprendosi anche al contesto esterno. Tali situazioni e attività didattiche necessitano di tempi più distesi e flessibili, rispetto alla singola ora di lezione, e si nutrono dell'apporto di più discipline superando l'idea di un curriculum a canne d'organo. Ciò non significa aumentare la quantità del tempo scuola,

ma organizzarlo in maniera diversa con l'obiettivo di accompagnare studenti e studentesse, attraverso esperienze significative, verso il successo formativo.

2. L'idea Uso flessibile del tempo in Avanguardie educative

Il Movimento delle Avanguardie educative (AE) nasce nel 2016 su iniziativa di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e di un primo gruppo di scuole che da tempo avevano avviato dei percorsi di innovazione didattica e organizzativa. Il Movimento mira a coinvolgere un numero sempre crescente di scuole e a diffondere, secondo il paradigma dell'innovazione sociale (Murray *et al.*, 2010), esperienze che impattano su tre dimensioni: la didattica, lo spazio e il tempo (Kampylis *et al.*, 2013; OECD, 2018; Licht *et al.*, 2017).

Le attività proposte trovano concretezza nelle Gallerie di idee per l'innovazione, in cui sono raccolte e descritte strategie didattiche, approcci pedagogici, soluzioni organizzative e spaziali, realizzate dalle scuole esperte (capofila). Il ruolo delle scuole capofila è di supporto e assistenza per quelle realtà scolastiche (scuole adottanti) che progressivamente entrano a far parte del Movimento.

L'idea *Uso flessibile del tempo* (Chipa *et al.*, 2022) fa parte delle proposte di innovazione del Movimento per le scuole di ogni ordine e grado e assume la coordinata temporale come risorsa pedagogica che sostiene il rinnovamento metodologico e didattico. Nella tipologia di organizzazione che assume questa dimensione si determina la qualità del tempo scuola e della sua possibilità di sostenere, o inibire, situazioni didattiche che pongono lo studente al centro del percorso di apprendimento.

Nella scuola tradizionale, come è nota ai più, il tempo è determinato dal calendario scolastico, dall'orario giornaliero e dal suono della campanella che scandisce il passare delle ore e i passaggi tra le varie attività e discipline. Questa organizzazione ci descrive un'idea di scuola che segue una strutturazione rigida e immutabile, basata su tempi comuni e attività uguali per tutti. L'idea *Uso flessibile del tempo* vuole superare l'idea di un'unità rigida, assumendo connotati pedagogici (Cerini, 2013) e proponendo soluzioni che sostengono le scuole nel rinnovamento metodologico e curricolare. La ricerca Indire in questi anni si è, quindi, focalizzata sull'individuazione di soluzioni per sostenere un'idea di scuola che, attraverso le proprie attività, restituisca centralità a studenti e studentesse.

3. La metodologia di ricerca

La domanda di ricerca che ha guidato il lavoro di analisi condotto tra il 2018 e il 2020 era finalizzata all'individuazione delle principali soluzioni di intervento di flessibilità oraria in essere tra le scuole adottanti di Avanguardie educative. L'idea era quella di verificare se, grazie al lavoro delle scuole capofila, si fossero generate nuove modalità di intervento sulla coordinata oraria, in coerenza con le logiche di un Movimento che confida nel potere generativo delle idee per incrementare la diffusione dell'innovazione (Rogers, 1995).

La metodologia di ricerca ha previsto un impianto di tipo quanti-qualitativo (Trincherò, Robasto, 2019), per cui si è proceduto in una prima fase all'invio di un questionario semi-strutturato alle 51 scuole adottanti presenti nel database di Avanguardie educative. Dopo una prima analisi dei dati, sono state fatte alcune interviste telefoniche di approfondimento per quei casi che risultavano di potenziale interesse. Questi passaggi hanno consentito di ridurre il campione di partenza (51 scuole adottanti) per successivi affondi fino all'individuazione di tre scuole che rispondevano ai requisiti della domanda di ricerca: due istituti comprensivi e un istituto di istruzione secondaria. A questi, si sono aggiunti ulteriori tre istituti secondari che avevano, nel frattempo, inviato la propria candidatura per diventare scuola capofila tramite la form "proponi un'esperienza di innovazione" di Avanguardie educative.

A partire dall'inizio del 2017, sono state realizzate le visite di osservazione presso le scuole individuate seguendo un protocollo di ricerca che si è avvalso dei seguenti strumenti: 1. visita generale alla scuola e ai suoi ambienti; 2. intervista al dirigente scolastico; 3. intervista ai docenti coinvolti nell'implementazione dell'idea; 4. focus group con alcuni degli studenti delle classi interessate dall'idea; 5. osservazione di alcune attività realizzate in classe tramite checklist. Oltre a questo, è stato chiesto ai dirigenti scolastici e ai docenti referenti di compilare una scheda narrativa con alcuni input relativi alla propria esperienza di flessibilità oraria. L'analisi del materiale ha richiesto tempo e sguardi incrociati tra le ricercatrici del gruppo di ricerca. Un primo risultato dell'analisi ha preso forma nell'individuazione di quattro cluster di intervento sulla coordinata temporale che verranno di seguito illustrati. Tale concettualizzazione è stata riproposta alle scuole oggetto di analisi durante un seminario residenziale di rispecchiamento, finalizzato a convalidare gli esiti della ricerca.

4. Risultati

Come anticipato, la ricerca ha avuto una finalità esplorativa il cui obiettivo è stato quello di individuare alcune modalità di intervento sull'orario scolastico che andassero oltre una necessità meramente organizzativa (per esempio per armonizzare l'orario di ingresso e di uscita con gli orari dei mezzi pubblici) in favore di una revisione del curriculum e delle metodologie di insegnamento e apprendimento (Chipa *et al.*, 2022).

Un primo cluster di intervento è quello osservato nelle scuole capofila e consiste nella “compattazione delle discipline”, ovvero una modalità che consente di ridurre il numero di materie che lo studente deve affrontare nel quadrimestre e, al contempo, disporre di un orario più disteso per abilitare attività di tipo laboratoriale. Esistono diverse tipologie di compactazione. La compactazione simmetrica prevede che alcune discipline vengano svolte solo nel primo quadrimestre, per un numero doppio delle ore curricolari mentre le altre discipline, per un equivalente numero di ore settimanali, vengono proposte nel secondo quadrimestre. La compactazione asimmetrica prevede una suddivisione non equivalente tra il primo e il secondo quadrimestre del monte ore totale della disciplina (esempio: 2/3 del monte ore nel primo quadrimestre e 1/3 nel secondo). Il numero di ore annuali di ciascuna disciplina rimane invariato, cambia solo la distribuzione nel corso dell'anno scolastico, dato che alcune discipline si concentrano nella prima parte e altre nella seconda.

Un ulteriore (sotto)cluster prevede che la compactazione non avvenga solo tra singole discipline ma coinvolga più insegnamenti. Questa soluzione, nota come “compactazione tra discipline”, si basa sull'accordo tra docenti di discipline diverse che uniscono il monte orario di ciascun insegnamento, individuano un tema comune su cui lavorare nel corso delle ore condivise per l'intera durata dell'anno scolastico, progettano insieme gli obiettivi di apprendimento e le modalità, gli strumenti e le strategie didattiche per raggiungerli.

Il terzo cluster è quello della “flessibilità delle attività curricolari” che si ottiene riducendo l'ora canonica di lezione di alcuni minuti. Se, per esempio, la durata della singola unità oraria viene portata da 60 minuti a 55 minuti o, come in alcuni casi a 50 minuti, si ricavano dalle 2 alle 3 ore settimanali curricolari che gli studenti devono svolgere come obbligo formativo e che i docenti devono restituire in attività didattica. Le ore così ottenute possono articolarsi secondo varie modalità, per esempio prendendo la forma di corsi di recupero o consolidamento delle competenze di base, di potenziamento o di approfondimento in modalità laboratoriale a libera scelta degli studenti. In questo modo, le lezioni diventano più brevi nel rispetto delle soglie di attenzione, a vantaggio di un ritmo più dinamico del processo di insegnamento apprendimento.

Il quarto cluster è il frutto della combinazione della compattazione e della riduzione oraria tale da consentire di beneficiare dei vantaggi di entrambe le soluzioni.

Prospettive e conclusioni

In questi anni di attività di ricerca sulla coordinata temporale, sono emersi alcuni nuclei tematici (Mortari, Ghirotto, 2019) che caratterizzano l'introduzione di forme di flessibilità oraria all'interno delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado: i benefici dal punto di vista relazionale per studenti e docenti, il supporto a studenti e studentesse con bisogni educativi speciali e disturbi dell'apprendimento e il sostegno organizzativo per l'introduzione di attività didattiche laboratoriali. All'interno di tali indicazioni, la ricerca si svilupperà secondo due direzioni: la prima ha l'obiettivo di individuare nuove modalità (cluster) di organizzazione del tempo a scuola, la seconda di indagare le competenze degli studenti nell'ambito del framework LifeComp (Sala *et al.*, 2020).

Bibliografia

- Berlinguer L. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.
- Chipa S., Mosa E., Orlandini L. (2022), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma.
- Cerini G. (2013), "Prefazione", in Orsi M., Orsi M.B., Natali C. (a cura di), *La comunità che fa crescere la scuola*, Tecnodid, Napoli, pp. 2-7.
- Kampylis P. *et al.* (2013), *ICT-Enabled Innovation for Learning in Europe and Asia: Exploring Conditions for Sustainability, Scalability and Impact at Systema Level*. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/25303>
- Licht A.H., Tasiopoulou E., Wastiau P. (2017), *Open Book of Educational Innovation*, European Schoolnet, Brussels.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Murray *et al.* (2010), *The Open Book of Social Innovation*. <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>
- Rogers E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020), "LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence", *JRC Science For Policy Report*. DOI: 10.2760/302967
- Trincherò, R., D. Robasto (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, Milano
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

Valutare per orientarsi, a scuola e fuori dalla scuola: dall'autovalutazione ai progetti di PCTO

di *Franco Passalacqua*

Orientamento e valutazione sono temi tra i più dibattuti e controversi nel mondo della scuola, oggetto di un vivo e costante confronto nei discorsi di insegnanti e dirigenti scolastici, di aspri posizionamenti e talvolta di intense polemiche da parte degli studenti, di ricerche e indagini via via più numerose negli ambienti universitari. Più ancora, orientamento e valutazione sono pratiche didattiche connaturate al fare scuola, ma che in anni recenti e recentissimi hanno subito significative trasformazioni all'interno dell'assetto istituzionale del sistema di formazione, ora per effetto di repentini cambiamenti normativi che ne hanno ridisegnato le funzioni educative, come avvenuto sul finire del 2019 con l'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria, ora mediante una crescente centralità nelle attività curricolari, come accaduto per le azioni orientative nella secondaria di I e II grado per effetto delle Linee Guida promulgate solo qualche mese fa dal Ministero per l'Istruzione e il Merito e con la precedente ridefinizione del dispositivo dell'Alternanza Scuola Lavoro nell'attuale PCTO per mezzo del DM 774 del 4 settembre 2019.

Tali cambiamenti normativi, pur nascendo da esigenze circoscritte ai diversi ordini scolastici e riflettendo finalità educative non immediatamente sovrapponibili, hanno contribuito a ridefinire funzioni e senso delle pratiche orientative e valutative e a rendere manifesti alcuni nodi irrisolti del sistema scolastico italiano, primo fra tutti il pieno riconoscimento del ruolo della valutazione nel supportare il processo di insegnamento e apprendimento e nel sostenere quotidianamente le capacità autovalutative e autoregolatrici degli studenti, dalla Scuola dell'Infanzia alla Secondaria di II grado e oltre ancora. È questo ruolo formativo delle azioni valutative degli insegnanti e degli studenti che costituisce il presupposto didattico alla base della presente sessione del convegno poiché permette di istituire una relazione di interdipendenza tra valutazione e orientamento e consente di com-

prendere l'urgenza di alcuni cambiamenti del modo di fare scuola per poter ridurre quell'insostenibile scarto tra ciò che avviene effettivamente nelle aule scolastiche e le definizioni e prospettive di orientamento e valutazione presenti nella legislazione scolastica.

Uno sguardo rapido alla legislazione scolastica più recente aiuta a cogliere questi aspetti contraddittori. Se si considera il decreto legislativo 62/2017 che norma la certificazione delle competenze alla scuola secondaria di I grado, appare infatti evidente la natura pienamente formativa delle pratiche valutative e la correlazione tra valutazione, autovalutazione e capacità orientative, in coerenza con il dettato dell'ordinanza 172 del 4 dicembre 2020 che introduce la valutazione periodica e finale degli apprendimenti alla Scuola Primaria

La valutazione [...] ha essenzialmente finalità normativa, concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

Anche la definizione di orientamento più aggiornata a livello normativo, quella contenuta nelle Linee Guida per l'Orientamento pubblicate il 22 Dicembre 2022, fa riferimento alle capacità valutative e autovalutative degli studenti. Tale documento, infatti, nel ricordare che “le definizioni di orientamento sono molteplici”, adotta la medesima definizione presente nell'accordo del 2012 fra Governo, Regioni ed Enti Locali in merito al sistema nazionale sull'orientamento permanente che insiste sul carattere continuativo e non episodico delle azioni orientative e sul legame con la competenza dell'imparare a imparare e con le capacità di ordine metacognitivo.

L'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative.

La normativa scolastica pare essere in linea con i risultati della ricerca pedagogico-didattica che evidenziano il ruolo formativo della valutazione se accompagnata da routine autovalutative degli studenti e dalla promozione costante di capacità metacognitive (Hattie, 2009) e se messa in atto attraverso un uso sapiente del feedback, inteso come principale strumento valutativo a disposizione degli insegnanti per regolare e potenziare gli apprendimenti degli studenti (Cardarelli, Bartolini, 2021; Hattie, 2007).

Adeguare le pratiche didattiche che caratterizzano la vita quotidiana di studenti e insegnanti all'assetto formativo della valutazione e a quello metacognitivo dell'orientamento promosso dalla legislazione scolastica necessita certamente di una profonda trasformazione del dispositivo didattico che caratterizza la natura stessa della scuola, in particolare della secondaria di I e II. Tuttavia, un aspetto più circoscritto a cui si può guardare con intenti trasformativi e che può costituire una leva efficace di miglioramento riguarda il superamento dell'uso certificativo della valutazione in favore di uno di tipo descrittivo, formativo e orientativo, così come recentemente codificato da Nigris e Agrusti (2021) riprendendo l'impianto teorico della valutazione formativa elaborato ormai più di 40 anni fa da Scriven (1967) e da Vertecchi (1976) a livello nazionale. È tale funzione formativa della valutazione, lo si ripete, che costituisce l'impianto delle pratiche di orientamento permanente e di quella che viene ormai definita didattica orientativa (Zanniello, 2003).

È a questo orizzonte di cambiamento che guardano gli otto contributi della presente sessione di lavoro accomunati dalla finalità di offrire piste di sperimentazione didattica che, pur realizzandosi con modalità, stili e tempistiche differenti, insistono sulle medesime istanze alla base del rapporto tra valutazione e orientamento: l'accompagnamento degli studenti lungo l'intero itinerario scolastico volto a sviluppare la competenza dell'imparare a imparare, ovvero le capacità di descrivere analiticamente i propri apprendimenti, di scoprire i propri interessi e talenti, di riflettere sui propri punti di forza e sulle strategie per potenziare le aree di miglioramento, di riflettere sui propri valori, modelli e progetti di vita; la promozione dell'autonomia degli studenti e delle studentesse finalizzata a compiere decisioni consapevoli nelle fasi di passaggio tra ordini scolastici, il supporto nel ricomporre l'eterogeneità che caratterizzano le esperienze formative, interne ed esterne alla scuola, che il mondo contemporaneo offre a bambini e ragazzi.

Gli otto contributi, più in particolare, si dispongono su quattro aree di lavoro attraverso le quali è interrogato il legame tra valutazione e orientamento: a) il rapporto tra orientamento e competenze disciplinari nel primo ciclo scolastico è approfondito nel contributo di Emanuela Scotti e Pino Ravasi dal titolo "Steam: progetti in verticale" e da Vera Maria Magnani, Laura Fraccon, Elisabetta Anglieri, Sabrina Caspani, Maria Carla Bozzi, Angela Sironi dal titolo "Contributi del servizio orientamento scolastico e orientamento con sostegno dell'Unità CODIS del Comune di Milano"; b) il tema delle competenze autovalutative intese come motore dei progetti di PCTO sono sviluppate da Giuseppe Liverano nel suo intervento "Il PCTO "Imprese possibili": competenze trasversali per orientarsi ed elaborare un percorso di formazione sostenibile" e da Michele Flammia e Patrizia Paci-

letti nel contributo intitolato “Il Ruolo PCTO nella promozione delle capacità di autovalutazione: il punto di vista di studenti e docenti”; c) la relazione tra orientamento e competenze di cittadinanza sono al centro dei contributi Vincenzo Nunzio Scalcione, dal titolo “Cittadinanza democratica: modelli di progettazione per la valutazione didattica” e di Silvia Patelli, intitolato “Orientamento naturale nella valutazione critico-argomentativa”; d) infine, il tema e le pratiche didattiche che guardano alle capacità metacognitive come fondamento dell’autovalutazione è esplorato da Ilaria Dui nell’intervento dal titolo “Impariamo a imparare: come essere protagonisti del proprio apprendimento” e da Sofia Bosatelli nel contributo intitolato “Potenziare le competenze valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa”.

Bibliografia

- Cardarello R., Bertolini C. (2021), “Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell’efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento” in E. Nigris, G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano, pp. 69-77.
- Hattie J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New.
- Hattie J., Timperley H. (2007), “The Power of Feedback”, *Review of educational research*, 77(1): 81-11.
- Nigris E., Agrusti G. (a cura di) (2021), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano.
- Scriven M. (1967), “The methodology of evaluation”, in R. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (a cura di), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Randy McNally, Chicago, pp. 39-83.
- Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
- Zanniello G (2003), “Didattica orientativa”. *Una metodologia educativa per l’attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli.

1. STEAM: progetti in verticale

di *Emanuela Angela Scotti, Marta Ravasi, Monica Pino*

1. Dalla definizione di STEAM ai progetti didattici a scuola

Cosa significa STEAM? È l'acronimo di Science Technology Engineering Art Maths. La componente chiave di STEAM è l'integrazione tra discipline, una metodologia eccezionale per istruire e apprendere.

I progetti in ambito STEAM, realizzati in un istituto comprensivo, si sono svolti grazie alla collaborazione tra studenti e studentesse di età compresa tra i tre e i tredici anni (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria). Le proposte, interdisciplinari e fortemente inclusive, hanno avuto una grande valenza in ambito orientativo. L'innescò che ha stimolato straordinariamente la motivazione all'apprendimento è stata la condivisione tra pari "in verticale" che si è realizzata mediante scambi di materiali e/o esperienze tra scuole di grado diverso. Un primo momento è stato dedicato all'ideazione-progettazione-realizzazione di esperimenti, allestimenti, video, rappresentazioni teatrali, dipinti, materiale ludico da presentare poi ad altri studenti e studentesse. Tutti i "prodotti" sono stati poi condivisi in un grande evento in cui ognuno è stato sia esperto che apprendista.

2. Le tre edizioni del progetto

Il progetto STEAM 2021 "Cellule connesse" è stato proposto agli alunni e alunne della secondaria di primo grado e ha previsto la realizzazione di esperimenti volti alla scoperta del funzionamento della cellula e di alcune reazioni chimiche. Durante il periodo di didattica a distanza per via dell'emergenza Covid-19 gli/le alunni/e della scuola secondaria di primo grado hanno predisposto alcune presentazioni Google e/o video nelle quali

hanno mostrato le fasi di diversi esperimenti scientifici condotti direttamente da loro e svolti nel laboratorio di scienze dell'Istituto, li hanno poi inviati a tutti gli/le alunni/e delle scuole primarie e della scuola dell'infanzia iscritti al progetto stesso. Questi ultimi, prendendo spunto dalle presentazioni, hanno riprodotto nelle loro classi tali esperimenti oppure ne hanno introdotti di nuovi, personalizzando con variabili diversificate assecondando le ipotesi dei/delle alunni/e stessi/e. Durante lo svolgimento, gli alunni/e hanno potuto sperimentare, apprendere e dotare di senso il proprio agire scientifico accrescendo le proprie competenze in ambito STEAM. Gli/le alunni/e delle scuole primarie, in ottica multi e interdisciplinare, hanno predisposto attività che favorissero un apprendimento attraverso modalità ludiforme per i bambini/e della scuola dell'infanzia. Creando, per esempio, domino, quiz, lapbook, puzzle, hanno innescato una conoscenza scientifica sottoforma di attività ludica, canale privilegiato da bambini/e dai tre ai sei anni per portare all'acquisizione di competenze, in questo caso STEAM, stabili e durature. Tali competenze sono state valutate sia attraverso la somministrazione di interviste volte a esprimere verbalmente gli apprendimenti avvenuti, sia stilando dei taccuini scientifici, sia attraverso documentazione fotografica che favorisse un meta-apprendimento.

Il progetto STEAM 2022 "Connessi con il cielo" è stato proposto ai bambini e alle bambine di Scuola dell'Infanzia con l'idea di favorire risposte alle "domande per i grandi" attraverso la realizzazione di prototipi e mediante il costante supporto di una componente artistica al lavoro svolto, che ha consentito di arricchire lo sguardo conoscitivo e di far assumere una visione d'insieme. In particolare, si è data voce alla naturale e innata curiosità dei/le bambini/e che si sono posti delle domande, perseguendo così uno degli obiettivi principe della scuola dell'infanzia secondo le Indicazioni Nazionali. Domande che hanno fatto da sfondo nella progettazione dei percorsi didattici degli altri ordini di scuola dedicando approfondimenti mirati, studio di corpi celesti, di dettagli sulle esplorazioni spaziali. Le informazioni raccolte, trasformate attraverso progettazione didattica in vere e proprie acquisizioni, sono state poi trasferite agli/le altri/e alunni/e attraverso una mostra didattica laboratoriale che ha visto protagonisti gli/le alunni/e stessi nell'esposizione agli altri in veste da tutor. Il progetto si è concluso con l'organizzazione di tre serate osservative, in collaborazione con un osservatorio della zona e finanziate da una ditta locale che crede nell'educazione alle STEAM.

Il progetto STEAM 2023 "Energie in contatto" è stato rivolto alla scuola primaria e ha previsto la costruzione di alcuni artefatti (girandole) con il proposito di donarle ad altre persone. Osservando le girandole e gli esercizi di una ginnasta si è favorita l'interrogazione dei bambini rispetto

ad alcuni contenuti disciplinari (energia, forze, moto). Il progetto, ancora in corso di svolgimento, si struttura anche in una collaborazione con una scuola secondaria di secondo grado che sta offrendo stimolanti spunti utili alla realizzazione di laboratori scientifici da mostrare agli STEAM DAYS.

3. Obiettivi, metodologie e risultati del progetto

Obiettivi: acquisizione abilità manuali, sviluppo delle “soft skills”, orientamento, abbattimento dello stereotipo di genere. Attraverso questo progetto, sviluppato in verticale, si possono osservare, far emergere, valutare attitudini di ciascun alunno/a nella propria specificità, fin dalla Scuola dell’Infanzia ma ancor più nella Scuola Primaria e in modo accentuato nella Scuola Secondaria di Primo Grado. In questo progetto, infatti, c’è spazio per tutti e per ciascuno nella propria unicità grazie all’alta inclusività garantita e all’ottica di apertura verso proposte derivanti dai/le ragazzi/e stessi/e.

Metodologie: Learning by doing, peer education, flipped classroom.

Contesto: 1.200 alunni/e dai tre ai tredici anni del medesimo istituto comprensivo in collaborazione con enti nazionali e del territorio (Confindustria Lecco e Sondrio, Federchimica, Parco di Montevecchia e Valle del Curone, Osservatorio di Sormano, REEDOK, Intergen).

Risultati raggiunti: vincente risulta la peer education “in verticale”: lavorare per condividere conoscenze e competenze con altri genera entusiasmo e voglia di fare. La collaborazione con aziende ed enti del territorio arricchisce il ventaglio di proposte. Conoscenza più ampia, da parte degli insegnanti, delle capacità, delle competenze e delle attitudini dei propri alunni e delle proprie alunne.

Documentazione: materiale foto/audio/video, UDA, mostra virtuale, presentazioni, opere artistiche.

4. Orientamento e STEAM

L’orientamento – scolastico, universitario, professionale – è considerato una componente cruciale delle politiche economiche, formative e culturali dell’Unione Europea. Il “lifelong lifewide learning” (LLL) è un processo di educazione permanente, descrive l’evoluzione continua e naturale dell’individuo. Inizia dalla nascita e si estende all’intero corso della vita, è inquadrato in uno specifico contesto geografico-familiare, storico-culturale e socio-economico. Il LLL si sviluppa in contesti formali e informali, è

generato dalle specifiche esperienze, crea ancoraggi cognitivo-emotivi che possono acquisire il valore di un apprendimento profondo e costituisce una base non trascurabile su cui costruire lo sviluppo cognitivo-emotivo-affettivo nel corso della vita (Herrenkohl *et al.*, 2018).

L'orientamento si inserisce in questo percorso riconoscendo all'educazione e ai percorsi scolastici il compito di colmare il gap tra ciò che l'individuo è e ciò che non è ancora ma che potrebbe essere, supportandolo nella sua proiezione verso il futuro e nella definizione del proprio progetto di vita (Zecca, Passalacqua, Ribis, 2020). L'attivazione di percorsi STEAM fin dalle scuole dell'infanzia, coinvolge alunni e alunne fornendo una base esperienziale, formandoli/e e affiancandoli/e in un percorso di "naturale" orientamento che nel favorire lo sviluppo di sé, garantisce la maturazione della consapevolezza di talenti e fragilità, esplorati a 360° e senza soluzione di continuità. La metodologia prevalentemente laboratoriale permette di valorizzare punti di forza, di superare differenti gradi e tipi di difficoltà (linguistiche, fisiche, psicologiche, ecc.). Il processo di orientamento per essere efficace deve essere libero da stereotipi che possono limitare o precludere le scelte e lo sviluppo in particolar modo delle ragazze nelle scuole secondarie.

Bibliografia

- Herrenkohl L.R., Lund K.S., Polman J.L., Radinsky J., Suthers D., Tabak I., Kidron A. (2018), *Life-long life-wide learning within and beyond the disciplines*, International Society of the Learning Sciences, Inc.
- Zecca L., Passalacqua F., Ribis A. (2020), "Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado", *Formazione, lavoro, persona*, 30: 147-166.

2. Contributi del servizio orientamento scolastico e orientamento con sostegno dell'Unità CODIS del Comune di Milano

di Elisabetta Anglieri, Sabrina Caspani, Laura Fraccon, Vera Maria Magnani, Angela Sironi, Maria Carla Bozzi

1. L'Unità di Contrasto alla dispersione scolastica del Comune di Milano: il ruolo dei servizi di orientamento

Il crescente fenomeno della dispersione scolastica, comportando elevati costi individuali e sociali, impone alle istituzioni scolastiche e cittadine una forte ed efficace presa in carico del problema. Quando parliamo di dispersione scolastica, intendiamo quel complesso di fenomeni che portano alla mancata o incompleta o irregolare fruizione dei servizi d'istruzione da parte dei ragazzi in età scolare (MIUR, 2021). Spesso l'interruzione degli studi è accompagnata da demotivazione, insicurezza, ridotta autostima, senso di fallimento e inadeguatezza, conseguente a un'errata scelta del percorso scolastico (Colombo, 2010).

La Direzione Educazione, nell'Area Servizi Scolastici ed Educativi, da anni ha attivato presso il CODIS (Unità di COntrosto alla DIspersione Scolastica) un Servizio di Orientamento Scolastico. L'orientamento scolastico assume quindi una funzione di prevenzione nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti. La nostra azione si struttura in incontri formativi e informativi rivolti agli alunni della scuola secondaria di primo grado che si avvicinano all'importante scelta del percorso scolastico da intraprendere. L'obiettivo è proprio quello di aiutare gli alunni delle classi seconde e terze a fare scelte consapevoli, attraverso interventi finalizzati ad acquisire una maggiore consapevolezza di sé, dei propri talenti, delle proprie capacità, dei propri interessi, ma anche dei propri punti di debolezza. Inoltre, il nostro lavoro vuole favorire nei ragazzi una maggiore conoscenza della vasta offerta formativa presente sul nostro territorio.

Il Servizio Orientamento prevede, inoltre, incontri individualizzati per gli alunni con sostegno al fine di garantire il diritto allo studio e colloqui di Ri-orientamento per i ragazzi che nei primi anni della scuola secondaria

di secondo grado avvertano il bisogno di modificare il loro percorso di studi in seguito a gravi difficoltà incontrate durante il percorso didattico.

2. Il servizio di orientamento: numeri, specificità, prospettive

Nel corso dell'anno scolastico le educatrici del servizio collaborano in media con circa 40 scuole secondarie di primo grado, incontrando un totale di circa 6000 alunni. Gli incontri individuali vengono svolti presso la sede del CODIS di via Pastrengo, oppure direttamente presso le scuole che ne fanno richiesta. Riteniamo che il nostro ruolo sia quello di offrire azioni coerenti, condivise e unitarie atte a realizzare un'efficace rete territoriale. Il bisogno di costruire rete con i referenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado si presenta come un'urgenza per i numerosi colloqui di ri-orientamento che richiedono una presa in carico e una celere ricollocazione in nuovi percorsi scolastici. Abbiamo inoltre rilevato che la pandemia ha determinato un vero disorientamento nei ragazzi. Gli studenti si sono smarriti nella loro solitudine, alcuni hanno avuto problemi di connessione, altri hanno pagato la lontananza dalla scuola e dai compagni, fino a chi è stato "ingannato" da una promozione "ingiustificata". La collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale ci permetterebbe di venire in contatto con la realtà delle Istituzioni scolastiche e condividere i bisogni dei singoli ragazzi in modo da permetterci di rispondere adeguatamente agli stessi.

Dall'esperienza professionale dell'équipe del Servizio Orientamento Scolastico emergono alcune osservazioni:

- I ragazzi mostrano spesso una scarsa informazione e poca consapevolezza del valore formativo e professionale degli Istituti Tecnici.
- Numerose famiglie indirizzano i propri figli verso una scelta liceale considerandola di maggiore valore culturale e di preparazione per l'accesso alle facoltà universitarie.
- Il nostro Servizio cerca di rimuovere questi «pregiudizi» fornendo informazioni corrette e reali.

Crediamo che il valore del nostro Servizio sia nella prevenzione alla dispersione scolastica; attraverso un percorso formativo e di riflessione, desideriamo aiutare i ragazzi a sviluppare una capacità di conoscenza profonda di sé per trovare la propria strada e la propria autorealizzazione.

Bibliografia

- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento.
- MIUR (2021), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, MIUR, Roma. Testo disponibile al sito: [miur.gov.it/publicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020](https://www.miur.gov.it/publicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020) (data di consultazione: 10/05/2023).

3. Il PCTO “Imprese possibili”: competenze trasversali per orientarsi ed elaborare un percorso di formazione sostenibile

di *Giuseppe Liverano*

Introduzione

Il percorso per le competenze trasversali e l'orientamento “Imprese possibili” è il frutto di una collaborazione tra il Liceo scientifico “Einstein” di Mottola (TA) e il Dipartimento Jonico dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Il suo scopo era di esplorare alcune competenze per capire in che modo il percorso formativo di ogni studente potesse caratterizzarsi per sostenibilità e capacità di conseguire risultati attesi, poiché era emersa una certa fragilità rispetto alla padronanza di questa capacità metacognitiva e di quella più ampia relativa alla regolazione del proprio percorso formativo, ben evidenziata nell'Agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza” della Commissione europea, di luglio 2020. Per tali ragioni sono state elaborate azioni attraverso le quali i ragazzi hanno potuto esplorare il concetto di “sostenibilità” in tutte le sue declinazioni.

1. Lo sfondo teorico

Rispetto agli obiettivi del PCTO il quadro delle competenze “LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence” elaborato a corollario del Documento per le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dal Joint Research Centre della Commissione europea, sembrava poter fungere da sfondo teorico all'esperienza. Il framework LifeComp, infatti, si propone a modello di orientamento delle competenze del 21° secolo, che, in molti casi, si riassumono in quelle inserite nelle linee guida per i PCTO del MIUR (DM n. 774 del 2019), le quali, sulla base di alcune evidenze scientifiche (de

Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek *et al.*, 2011) sono ritenute fondamentali per lo sviluppo sostenibile delle società attuali e future. Il modello prevede la necessità di sviluppare competenze relative all'area personale, sociale e dell'apprendimento, sia per le nuove generazioni che per gli adulti. Tali competenze, una volta acquisite, risulterebbero fondamentali per affrontare problematiche complesse, soprattutto, legate agli obiettivi dell'Agenda 2030 e per riuscire a elaborare il proprio percorso professionale e di vita in modo sostenibile. Nella figura 1 è riportata la metafora dell'albero, con cui il gruppo di lavoro del Joint Research Centre della Commissione europea ha voluto rappresentare le 8 competenze relative alle tre dimensioni citate.

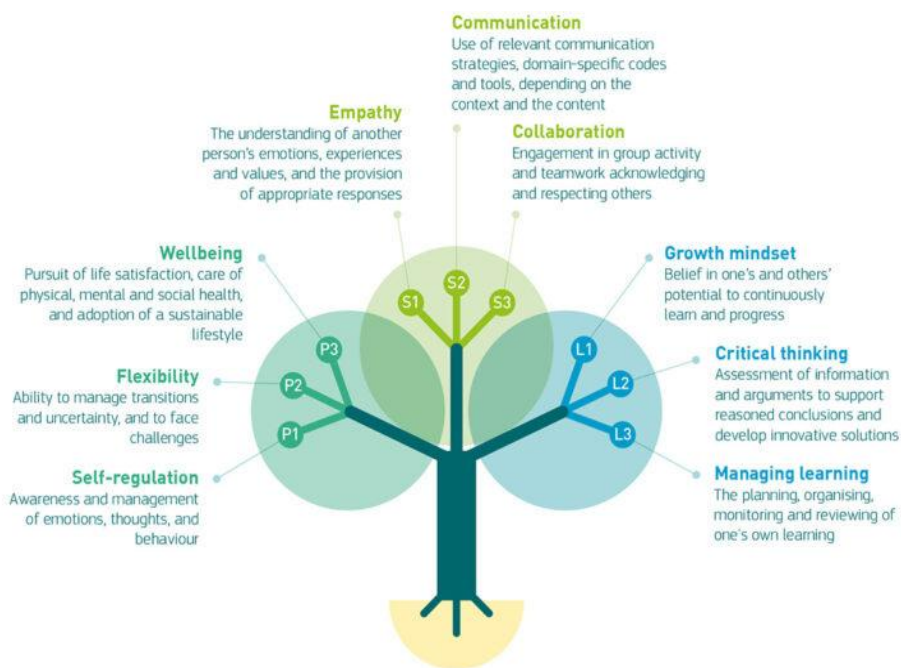


Fig. 1 - Albero delle competenze relative all'area personale, sociale e dell'apprendimento

La metafora dell'albero aiuterebbe a chiarire quali sono le modalità che favoriscono lo sviluppo personale. Questo processo avviene all'interno del contesto socioculturale di riferimento di ogni soggetto ed è in grado di riconoscere il ruolo dell'ecosistema sociale e dei fattori contestuali che,

evidentemente, possono sia promuovere che ostacolare la crescita di un individuo (LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020, pp. 21-23). Da questo si evince il duplice scopo del modello LifeComp secondo cui lo sviluppo di ogni individuo:

- sarebbe vincolato alla crescita armonica delle competenze di ogni area per affrontare le sfide del presente e soddisfare i bisogni di ogni individuo ed è direttamente proporzionale alla qualità delle relazioni in un microsistema;
- dipenderebbe dalla rilevanza delle relazioni che ogni individuo ha con gli altri (microsistema) e dalla capacità del microsistema di rapportarsi in modo armonico, equilibrato e con funzioni di sostegno rispetto a un macrosistema (*ibidem*, p. 24).

Il modello LifeComp, perciò, si propone:

1. come cassetta degli attrezzi a disposizione di ogni individuo per poter affrontare le sfide sociali e culturali future e garantire forme sostenibili di sviluppo;
2. di responsabilizzare e, in un certo senso, supportare ogni soggetto nella propria crescita all'interno di un microsistema, e, nello stesso tempo, come contributo allo sviluppo di un macrosistema.

Il modello produrrebbe competenze anche attraverso modalità “Lifewide learning”, purché rivenienti da situazioni complesse ed esperienze reali, in cui, cioè, il soggetto è impegnato in un processo di comprensione del problema, di riflessione e di iniziativa autonoma per la ricerca di una o più soluzioni.

La prospettiva è di garantire a ogni individuo la possibilità di crescere in modo armonico e integrale e di responsabilizzare la sua crescita secondo una idea di sviluppo solidale e sostenibile, attraverso un legame relazionale, armonico e di reciproco sostegno tra microsistema e macrosistema. Tale processo si realizzerebbe attraverso momenti formativi formali e informali, in un sistema di sviluppo di conoscenza e competenze completamente aperto e, di conseguenza, accessibile a tutti.

“LifeComp regards ‘Personal, Social, and Learning to Learn’ competences as ones which apply to all spheres of life, and which can be acquired through formal, informal, and non-formal education” (*ibidem*, p. 8).

Se il LifeComp si propone come modello di sviluppo di conoscenze e competenze aperto, può essere identificato come “bene comune essendo potenzialmente disponibile per tutti se non implica rivalità nel suo accesso e nel suo esercizio” (Malavasi, 2017, p. 119). Si tratta, quindi, di promuovere nell'individuo quell'apprendimento competente, attribuibile non soltanto al conseguimento di obiettivi circoscritti ma anche al processo attraverso

cui l'acquisizione può tradursi in scelta autonoma e disponibilità all'azione e che produce un valore aggiunto come un bene comune (Malavasi, 2017, p. 118). Difatti, i descrittori delle diverse competenze del modello LifeComp sono rappresentati secondo una prospettiva "Consapevolezza-Comprensione-Azione" (LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020, pp. 21-22). Tale prospettiva conferisce "sostenibilità" e "trasferibilità" allo sviluppo che ne deriva. Ritenere il framework LifeComp del JRC un modello di competenze utili per uno sviluppo sostenibile di ogni individuo, in linea con quanto previsto dall'Agenda 2030, è, perciò, verosimile. Nell'Agenda 2030, infatti, il concetto di sviluppo sostenibile è inteso come "uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni" la quale, a sua volta, stabilisce la funzione sociale e culturale della crescita di ogni individuo che è chiamato a un esercizio di responsabilità solidale, di legame, di promozione e sostegno dell'altro.

2. L'esperienza formativa: gli obiettivi

L'obiettivo dell'esperienza formativa era quello di esplorare una cultura orientata allo sviluppo sostenibile in grado di orientare la scelta del proprio percorso formativo futuro e individuare i fattori perché possa essere efficace. Acquisire competenze offre a ogni soggetto la capacità di senso e direzione (Toupin, 1998) in quanto formano i soggetti a saper prendere posizione rispetto al mondo, a saper valutare le conseguenze dei propri atti, a saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale" (Milani, 2000, p. 27), ad anticipare la comprensione degli effetti delle proprie azioni (Almlund *et al.*, 2011).

Per n. 6 mesi, da settembre 2021 a febbraio 2022, gli alunni di una quarta classe dell'istituto scolastico, si sono impegnati in attività pratiche, con la guida e il supporto di alcuni docenti. L'idea, infatti, nasceva dalla consapevolezza che per sviluppare competenze di sostenibilità, da utilizzare nella formazione e, in generale nella vita, occorre praticarle attraverso le proprie esperienze di vita quotidiana, per esempio nella propria vita familiare e sociale o, più in particolare, nella propria formazione. Nell'ambito della propria formazione, le azioni, dovevano servire a far comprendere che per progettare un percorso che potesse effettivamente produrre dei risultati, bisognava contemplare alcune fasi e considerare alcuni aspetti e cioè: riconoscere i propri bisogni, le risorse a disposizione, le proprie inclinazioni e i propri talenti, le criticità e i rischi, il contesto in cui si opera, saper indi-

viduare obiettivi chiari, definiti e concretamente raggiungibili, e con una utilità pratica diffusa in modo da generare benessere individuale e sociale.

Affrontando tutto ciò, significava cominciare ad acquisire una competenza di sostenibilità per essere in grado di pianificare la propria vita in modo sostenibile: con competenza etica, con responsabilità, con consapevolezza e con finalità di utilità individuale e sociale, per cui serve un percorso formativo di elevata qualità. Vero è, perciò, che “la formazione mira alla trasformazione di atteggiamenti e comportamenti di sostenibilità, a essere competenti, attraverso una coerenza pedagogica e rigore metodologico che le attribuiscono maggiore qualità (Grange, 2018, p. 21) perché in grado di “mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, p. 12). Per verificare l’impatto delle azioni si è deciso prima di effettuare una valutazione in ingresso delle competenze di sostenibilità, (secondo il modello LIfeComp) attraverso un questionario strutturato per l’autovalutazione delle competenze, e poi, di utilizzare una rubrica di valutazione delle attività svolte. Dall’analisi dei dati relativi al questionario, di cui, nell’economia di questo contributo, non si riporteranno i quesiti, n. 12 studenti su 24 si sono attribuiti il punteggio 1 in tutte le competenze, n. 6 studenti, si sono dati punteggio 2, n. 6 studenti punteggio 3, con scala di valutazione da 1 a 5 (dove 1 equivaleva a nulla, 2 a poco, 3 ad abbastanza, 4 a molto, 5 a moltissimo). Le competenze che vorrebbero possedere sono il “benessere”, l’“apertura mentale” e “il pensiero critico”, a seguire la “collaborazione” e l’“empatia”. Non è stata citata, tra le competenze da acquisire, la “flessibilità”.

3. L’esperienza formativa: metodi e azioni

Come è noto le competenze si acquisiscono attraverso l’esperienza ed emergono attraverso un apprendimento situato, attraverso l’utilizzo di metodologie learning by doing e learning situated (Dewey, 2014; Kolb, 1984; Bruner, 1964) e da metodologie che utilizzano la mediazione continua tra il soggetto che acquisisce patrimonio cognitivo e non cognitivo e la realtà (Batini, 2013).

Per tutto il periodo gli alunni, divisi in 4 gruppi, si sono impegnati in attività utili per potenziare alcune competenze, per riflettere su criticità e punti di forza, e per modificare alcuni atteggiamenti, prendendo come riferimento alcuni goals dell’Agenda 2030. In particolare:

- Alfa: goal n. 5 (Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze). Il gruppo si è impegnato a diffondere la

cultura dell'uguaglianza, della parità di genere e della valorizzazione delle diversità, cercando di sensibilizzare genitori, amici e altri soggetti, al problema e di eliminare le barriere che ostacolano questi obiettivi.

- Beta: goal n. 11 (Città e comunità sostenibili). Il gruppo si è impegnato in piccoli gesti quotidiani per la tutela dell'ambiente, come per esempio prediligere l'uso della bici, o il semplice camminare, anziché usare i mezzi di trasporto inquinanti, ridurre la di plastica e impegnandosi nella raccolta differenziata con scrupolosità.
- Gamma: goal n. 4 (Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti). Il gruppo si è impegnato a fare da supporto alle cooperative sociali per il doposcuola, o per l'assistenza di bambini diversamente abili e agli anziani.
- Delta: goal n. 14 (Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile). Il gruppo si è impegnato a pulire la spiaggia più vicina al luogo di abitazione degli studenti, ad adibire le spiagge con cartellonistica contro l'inquinamento e per il rispetto dell'ambiente e a eliminare la plastica che notoriamente inquina i mari.

Dalla rubrica di valutazione elaborata dai docenti, sono emersi punteggi lievemente superiori rispetto alla autovalutazione degli alunni soprattutto in particolari competenze come la "collaborazione", l'"empatia" e il "benessere". Sebbene da sola la valutazione dei docenti non può essere considerata sufficiente per accertare l'effettiva acquisizione di competenze, può essere indicativa di una loro esplorazione e di come le attività hanno potuto agire sui ragazzi. In questo senso, una lieve crescita nella empatia, nella collaborazione e nel benessere, informa che le azioni hanno influenzato la dimensione sociale dei ragazzi, i quali, evidentemente, sulla scia di un entusiasmo per la tipologia di attività da svolgere si sono fatti coinvolgere con grande motivazione, spirito di iniziativa e voglia di collaborare. Quest'approccio dei ragazzi, con molta probabilità, ha generato un clima di partecipazione e di condivisione delle sperienze, ha, a sua volta, generato un senso di appagamento e gratificazione per gli obiettivi raggiunti, molto sentiti dai ragazzi. Appagamento che in termini di competenze ha sicuramente favorito una sensazione di benessere sia individuale che collettivo. Tutte le affermazioni dei ragazzi rispetto allo stimolo, alla riflessione sull'efficacia dell'esperienza, vanno in questa direzione. Rispetto alle altre competenze non ci si sono stati evidenti atteggiamenti in grado di accertare la confidenzialità o, addirittura, l'effettiva crescita. Nella discussione fatta a posteriori, dopo cioè, la conclusione delle attività, i ragazzi, hanno dimostrato, invece, di aver sviluppato una buona capacità di riflettere, di senso critico e di propositività in prospettiva sostenibile. Non è un caso che

spontaneamente, subito dopo la fine dell'esperienza abbiano deciso di impegnarsi in azioni di sostenibilità per un anno intero, i cui risultati saranno oggetto delle lezioni del PCTO per l'a.s. 2023 che si svolgeranno a febbraio 2023.

Conclusioni

L'ipotesi secondo cui, attraverso esperienze pratiche sul tema dello sviluppo sostenibile, è possibile esplorare competenze di sostenibilità, praticandole, sembrerebbe, verosimile. I ragazzi, infatti, attraverso le esperienze vissute e le attività svolte durante il PCTO hanno dichiarato di aver compreso l'importanza che ha la progettazione di un percorso formativo, i fattori e le fasi da osservare e l'esperienza vissuta, tutti intesi come momenti formativi attraverso cui sperimentare competenze e abilità nuove. Si può affermare, inoltre, che tali elementi si trasformano in apprendimenti significativi e che non si disperderanno poiché strettamente connessi a un'esperienza personale. Il PCTO "Imprese possibili" inoltre ha contribuito a chiarire negli studenti il concetto di sviluppo sostenibile che ha acquisito un valore e un significato universale e globale, perché abbraccia molteplici aree e tematiche e si sdogana da obiettivi che riguardano esclusivamente la salvaguardia e tutela del nostro pianeta. I ragazzi hanno definito questo PCTO davvero utile, per capire cosa occorre osservare per rendere sostenibile il proprio percorso di formazione, consapevoli però che dovranno sottoporsi a ulteriori verifiche in termini di competenze. Anche per questo, hanno avvertito l'esigenza di voler diventare, nell'immediato futuro, protagonisti del loro progetto di vita e di volersi assumere individualmente alcune responsabilità nei confronti del mondo per cercare di migliorarlo, apportando il proprio contributo per uno sviluppo equilibrato e armonico di chi è vicino.

Bibliografia

- Almlund M., Duckworth A.L., Heckman J.J., Kautz T. (2011), "Personality psychology and economics", *Handbook of the Economics of Education*, 4: 1-181.
- Batini F. (2013), *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino, p. 57.
- Bruner J.S. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma.
- De Haan G. (2010), "The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks", *International Review of Education*, 56(2): 315-328.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

- Grange T. (2018), “Qualità dell’educazione e sviluppo sostenibile: un’alleanza necessaria, una missione pedagogica”, *Pedagogia Oggi*, 16(1).
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliff.
- LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020, pp. 21-23, Joint Research Centre della Commissione europea.
- Milani L. (2000), *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Rieckmann M. (2012), “Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?”, *Futures*, 44(2): 127-135.
- Toupin L. (1998), “La compétence comme matière, énergie et sens”, *Education Permanente*, 135(2): 33-44.
- Wiek A., Withycombe L., Redman C.L. (2011), “Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development”, *Sustainability Science*, 6(2): 203-218.

4. Il ruolo del PCTO nella promozione delle competenze di autovalutazione: il punto di vista di studenti e docenti

di Michele Flammia, Patrizia Paciletti

1. Il PCTO come strumento di promozione dell'apprendimento permanente

L'Alternanza Scuola-Lavoro e i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento sono stati oggetto di forti critiche che, nelle forme più radicali, vedono in questi dispositivi l'ennesimo passo verso l'asservimento della scuola alle esigenze del mercato e, in senso più esteso, la capitolazione del sistema di istruzione sotto i colpi del neoliberismo (Baldacci, 2015; Betti, Lotti, 2020; Magaraggia, 2019). Nelle intenzioni del legislatore sembra, però, riconoscersi la volontà di risolvere il disallineamento tra obiettivi educativi e richieste del mondo del lavoro superando un rapporto di mera subordinazione a favore di un'educazione che privilegi le competenze trasversali, che assumono “un ruolo essenziale nel processo di costruzione del sé, in cui lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale” (DM n. 774 del 4 settembre 2019, p. 10). Un'idea, quest'ultima, che non sembra discostarsi dagli ammonimenti di uno dei più autorevoli critici dell'affermazione dei principi neoliberisti nel mondo della scuola come Baldacci: “Certamente la scuola ha il compito di formare i futuri lavoratori, ma i lavoratori del modo di produzione post-fordista e dell'economia fondata sulla conoscenza. Si tratta, perciò, non di formare competenze specifiche sulla base della domanda contingente e transitoria, ma di formare competenze cognitive astratte e duttili, forgiando menti flessibili e creative” (Baldacci, 2015, p. 32).

A partire da queste considerazioni, la macro-questione che accompagna il presente lavoro è, se nelle condizioni attuali sia possibile conciliare gli obiettivi educativi della scuola con le esigenze del mercato del lavoro senza che il sistema di istruzione ne diventi subordinato, salvaguardando pertanto l'idea di una scuola come percorso di maturazione e di espres-

sione delle potenzialità dell'essere umano. L'interrogativo che si desidera approfondire in questa sede, nello specifico, riguarda le modalità con cui il processo di orientamento, che il PCTO si propone di favorire, si possa effettivamente configurare nei termini di un'esperienza di conoscenza e consapevolezza personale, rivolta all'analisi critica delle proprie competenze e aspirazioni. Come tale il PCTO potrebbe infatti costituire un'esperienza volta alla promozione dell'autovalutazione, il cui ruolo determinante nella formazione e nell'orientamento è stato più volte sottolineato (cfr. Margottini, Pavoni, 2012; Panadero, 2017; Silva, 2019).

2. Contesto, obiettivi e domande della ricerca

Questa ricerca si propone di indagare proprio le condizioni formative che consentono al PCTO di costituire un'esperienza orientativa e di effettivo sviluppo delle competenze di autovalutazione, attraverso l'analisi di un intervento di tutoraggio realizzato presso un liceo delle scienze umane. Tale intervento formativo, sorto dalla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e un istituto di istruzione superiore situato in un comune dell'area nord della città metropolitana di Milano, si è configurato nei termini di un tutoraggio pedagogico volto ad accompagnare l'esperienza dei PCTO vissuta da 128 studenti (di tre classi terze e di tre classi quarte).

L'intervento di tutoraggio ha previsto un totale di 5 incontri realizzati in orario pomeridiano tra gennaio e aprile 2022, con l'obiettivo di promuovere l'assunzione di una postura riflessiva e critica che sviluppasse le competenze relative all'autovalutazione e all'orientamento in uscita. Gli incontri, condotti da due formatori dell'università, sono stati caratterizzati dall'adozione di un approccio didattico di tipo dialogico (Flammia, 2023), volto a facilitare la rielaborazione critica da parte degli studenti delle proprie esperienze e conoscenze.

3. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Il lavoro di ricerca si è strutturato in un processo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha visto il coinvolgimento dei 128 studenti partecipanti e di 5 docenti dell'istituto (3 docenti coordinatori di 3 delle 6 classi coinvolte, 1 docente coordinatore delle attività di PCTO e 1 docente referente della collaborazione con il gruppo di formatori e ricercatori dell'università).

I dati sono stati raccolti mediante due tipologie di strumenti: a) questionario ex-ante ed ex-post somministrato ai 128 studenti partecipanti, volto a raccogliere le aspettative sul tutoraggio e sull'esperienza del PCTO (questionario ex-ante), la valutazione dell'intervento formativo e la percezione degli apprendimenti (questionario ex-post); b) 3 focus group con i docenti (in avvio, durante e alla fine dell'intervento formativo) finalizzati a indagare le aspettative sul percorso formativo, a monitorare il percorso, ad analizzare in modo condiviso i dati raccolti in itinere e a conclusione dell'intervento.

In questa sede si considerano unicamente i dati tratti da due dei tre focus group realizzati con i docenti (il primo e l'ultimo) e da 4 item, costituiti da domande a risposta aperta, del questionario ex ante (124 questionari validi sui 128 somministrati) e di quello ex-post (123 questionari validi sui 128 somministrati). I dati testuali sono stati analizzati secondo i criteri dell'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006).

4. Risultati

I risultati dell'analisi dei questionari somministrati agli studenti mostrano, relativamente alle aspettative del corso, un significativo cambiamento tra la fase iniziale e quella finale dell'intervento. Mentre le aspettative iniziali fanno riferimento a una visione strettamente orientativa dell'intervento di tutoraggio, sia nei termini di un supporto alla scelta del percorso universitario, sia come occasione di comprensione di possibili ambiti lavorativi futuri, gli apprendimenti percepiti in conclusione del percorso evidenziano un ampliamento di prospettiva che si sostanzia in una maggiore comprensione del ruolo dell'autovalutazione nel processo di ridefinizione delle proprie prospettive di studio e lavoro.

L'analisi dei focus group condotti con i docenti, al contrario, mostra il persistere di un'idea di PCTO come esperienza professionalizzante, da intendersi in continuità con gli insegnamenti disciplinari di indirizzo. In particolare, i docenti hanno espresso nel focus group iniziale un'idea di PCTO fortemente legata al potenziamento di conoscenze negli ambiti disciplinari delle scienze umane e non già delle competenze trasversali. Nel focus group finale non solo tale centratura disciplinare del PCTO è stata ribadita, ma anche arricchita di dettagli.

5. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati appena esposti mostrano un cambiamento nelle concezioni degli studenti rispetto al ruolo del PCTO. Come era forse naturale aspettarsi, nelle rappresentazioni iniziali gli studenti mostrano di aver assorbito un modello che vede la scuola come preparazione al lavoro e il PCTO come ponte diretto tra i due mondi, in un'ottica esclusivamente professionalizzante. L'esperienza del percorso di tutoraggio ha permesso di rivedere tale idea, riconoscendo il ruolo dell'autovalutazione nella costruzione dell'autonomia personale e dei progetti di vita.

Dall'analisi dei focus group emerge invece un sostanziale disallineamento tra le finalità formative espresse nelle Linee Guida del PCTO (MIUR, 2018) e quelle che i docenti attribuiscono a tale dispositivo educativo. Possiamo forse leggere tale disallineamento come il frutto di una politica che delega all'autonomia scolastica l'attuazione di linee guida senza però fornire mezzi e modalità, calando dall'alto indicazioni astratte che non possono che relegare i docenti a meri esecutori di pratiche che si vanno a configurare come ennesime incombenze burocratiche.

La possibilità di legare la scuola al lavoro attraverso una didattica incentrata sulle competenze trasversali, sulla costruzione dell'autonomia a partire dalla promozione delle competenze autovalutative, mantenendo la priorità di educare persone prima che lavoratori, sembra dunque perdersi nei limiti di un sistema che, al di là della retorica, non riesce a riconoscere ai docenti gli strumenti per poter essere soggetti attivi del sistema educativo invece che meri esecutori.

Bibliografia

- Baldacci M. (2015), "I punti critici del documento La Buona Scuola", in Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, FrancoAngeli, Milano.
- Barnett R. (1994), *The Limits of Competence*, Open University Press, Buckingham.
- Betti F., Lotti P. (2020), "Scuola-lavoro e solidarietà: un'alternativa pedagogica nella relazione tra scuola e mondo del lavoro", *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, (5): 111-120.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Flammia M. (2023), *Dialogo socratico e dissonanza cognitiva nell'insegnamento della filosofia: analisi di una strategia didattica per la promozione del*

- pensiero critico negli istituti tecnici e professionali*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Magaraggia S. (2019), “L’educazione liceale ai tempi dell’Alternanza Scuola-Lavoro”, *STUDIUM EDUCATIONIS – Rivista semestrale per le professioni educative*, (2): 119-128.
- Margottini M., Pavoni P. (2012), “La promozione delle competenze strategiche per l’auto-orientamento nella scuola secondaria superiore: proposta di strumenti online per l’autovalutazione”, *MeTis*, 2(1).
- MIUR (2018), *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento*, Linee guida ai sensi dell’art. 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018 n. 145.
- Panadero E. (2017), “A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research”, *Frontiers in Psychology*, 8: 422.
- Pinna G., Pitzalis, M. (2021), “Aprire la ‘scatola nera’ del rapporto tra istruzione, formazione e lavoro”, *Scuola democratica*, 12(2): 221-230.
- Silva L. (2019), “L’autovalutazione delle competenze scientifiche per favorire l’orientamento degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado”, *Italian Journal of Educational Research*, (22): 221-24.

5. Cittadinanza democratica: modelli di progettazione per la valutazione didattica

di Vincenzo Nunzio Scalcione

Introduzione

Il mondo attuale si presenta come un sistema soggetto a trasformazioni e a rapidi cambiamenti la cui cifra distintiva risulta la velocità dell'innovazione, in grado di trasformare il nostro sistema di educazione e formazione. Dinanzi ci si para non più una transizione lineare, ma una serie combinata di eventi, prove, scelte che rendono il cambiamento condizione stabile. Accogliere e comprendere le mutazioni, affrontare e risolvere le situazioni-problema poste dalla differenza dell'inatteso risulta il compito attribuibile alla promozione delle competenze, quale "insieme organizzato, in modo personale e originale ma mirato e responsabile, di saperi e procedure, utilizzato per svolgere un compito o una prestazione in un contesto specifico della vita reale" (Marostica, 2008, p. 180).

Cum-petere, ovvero camminare insieme con la cultura, i valori, le istituzioni, le persone, gli ambienti naturali e sociali diviene quindi traguardo in grado di migliorare se stessi, gli altri, il mondo. Tutto ciò richiede la codifica di una scuola impegnata nel far riconoscere la complessità dell'essere umano, il legame tra l'unità e la diversità, tra il tutto e la parte (Corradini, Mari, 2019). Nell'attuale società, multietnica e democratica, la scuola viene, difatti, investita dei compiti di: definire occasioni di apprendimento di saperi e linguaggi culturali di base; far sì che tutti gli studenti acquisiscano competenze necessarie per comprendere e selezionare le informazioni in grado di fare da bussola nelle problematiche della vita; favorire l'autonomia di pensiero critico degli studenti, orientando la "didattica verso la costruzione di saperi e competenze, a partire dai concreti bisogni formativi" (Frabboni, 2008, p. 248).

1. Nuovi scenari educativi e formativi: progettare per competenze

La progettazione didattica non può che partire da simili finalità, dove l'esperienza diviene luogo di un fare riflessivo, produttivo di un sapere pratico, inclusivo, "finalizzate a una logica di crescita" (Lozupone, 2019). L'approccio per competenze, espressione di una richiesta di apprendimento autentico, intende definire traguardi e strumenti che consentano di cogliere il carattere complesso dello scenario di intervento, attraverso la "capacità di far fronte a un compito, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente per affrontare positivamente una tipologia di situazioni" (Pellerey, 2003, p. 34).

L'educazione alla cittadinanza democratica diventa, quindi, percorso di promozione di competenze molteplici: disciplinari, sociali, storiche, giuridiche, politiche, filosofiche, poiché è la stessa cittadinanza a evolversi col progresso della società, con le dinamiche della storia, della società, delle leggi.

Al fine di sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari al fine di formare il cittadino come soggetto attivo, la legge n. 92/2019 ha introdotto l'educazione civica in tutti gli ordini scolastici; le Linee guida per il suo insegnamento hanno provveduto a definire tre nuclei tematici fondamentali per l'approccio didattico.

Il dialogo tra principi costituzionali, presupposti pedagogico-didattici, esperienze attivate nelle classi permette di cogliere la vastità dell'orizzonte di questo nuovo insegnamento, che si configura come un insieme unitario di attività volte a suscitare negli alunni una risposta personale rispetto alla loro relazione con la comunità e il mondo.

Nello specifico, l'educazione civica, così come definita dal legislatore, si presenta come una materia interdisciplinare, dove il passaggio al suo concreto utilizzo comporta, nelle pratiche didattiche, l'introduzione di una diversa concezione della valutazione.

2. La valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica

"C'è valutazione ogniqualvolta che qualcuno si sforza di osservare una realtà data per dirne il valore, da un certo punto di vista, per prenderne partito su di essa" (Hadji, 2017, pp. 11-12); la valutazione, pertanto, viene effettuata tenendo conto degli obiettivi educativi indicati nel programma scolastico, per "attribuire significato e valore ai dati esaminati, formulazione di giudizi, assumere decisioni" (Notti, 2010, pp. 105-106).

Nell'insegnamento dell'educazione civica, la valutazione, periodica e finale, dovrà focalizzarsi su livelli di promozione di competenze specifiche, da raggiungere nel primo e nel secondo ciclo scolastico.

Di seguito si riportano le griglie di valutazione realizzate nell'attività di ricerca condotta nell'a.s. 2021/22, presso l'Istituto comprensivo "Padre Pio" di Gravina in Puglia (BA), con l'intento di fornire, a una simile prospettiva, gli strumenti di intervento didattico.

Tab. 1 - Griglia di valutazione dell'insegnamento di educazione civica nella Scuola primaria, classi 1^a, 2^a e 3^a

COSTITUZIONE (LEGALITÀ, SOLIDARIETÀ)		
Dimensioni	Indicatori	Livelli
Consapevolezza di sé; capacità di condividere ruoli per la promozione di una convivenza civile	Riconoscere i propri ruoli all'interno della scuola	In via di prima acquisizione
	Con la guida dell'insegnante assume incarichi e riconosce i diversi ruoli all'interno della scuola	Base
	Riesce ad assumere incarichi e stabilisce relazioni adeguate all'interno della scuola	Intermedio
	Assume responsabilmente incarichi e stabilisce relazioni corrette all'interno della scuola	Avanzato
Capacità di comprendere i principi di solidarietà ed uguaglianza, alla base della civile convivenza	Avvia relazioni con gli altri in modo corretto accettando gli altri "diversi" da sé	In via di prima acquisizione
	Si relaziona con gli altri quasi sempre in modo corretto accettando gli altri "diversi" da sé	Base
	Si relaziona correttamente con gli altri accettando gli altri "diversi" da sé	Intermedio
	Si relaziona in modo educato e gentile con compagni, insegnanti e personale scolastico, accettando e rispettando gli altri "diversi" da sé	Avanzato
Capacità di rispettare le regole	Avvia al riconoscimento delle regole	In via di prima acquisizione
	Rispetta con qualche incertezza le regole	Base
	Rispetta le regole	Intermedio
	È consapevole del rispetto delle regole	Avanzato
Sviluppo sostenibile (rispetto dell'ambiente)		
Capacità di rispettare l'ambiente ed individuare i fattori biotici ed abiotici ivi presenti	Supportato dall'insegnante risulta intento ad assumere comportamenti rispettosi dell'ambiente	In via di prima acquisizione
	È intento ad assumere, in maniera autonoma, comportamenti rispettosi dell'ambiente	Base
	Manifesta rispetto per l'ambiente e per la biodiversità	Intermedio
	Ha consapevolezza dell'importanza di preservare l'equilibrio degli ecosistemi; rispetta sempre la biodiversità	Avanzato

Tab. 1 - segue

COSTITUZIONE (LEGALITÀ, SOLIDARIETÀ)		
Dimensioni	Indicatori	Livelli
Capacità di comprendere l'importanza del riciclo dei materiali e di evitare sprechi	Se sollecitato, applica i principi della raccolta differenziata e riduce gli sprechi	In via di prima acquisizione
	Riesce ad applicare, in maniera generalmente corretta, i principi della raccolta differenziata così da ridurre gli sprechi	Base
	Si impegna per applicare i principi della raccolta differenziata, avendo consapevolezza dei danni prodotti da pratiche scorrette	Intermedio
	Riesce regolarmente ad applicare i principi della raccolta differenziata ed assume atteggiamenti responsabili per evitare gli sprechi	Avanzato
Cittadinanza digitale		
Capacità di acquisire prime competenze digitali	Conosce ed utilizza gli strumenti digitali parzialmente	In via di prima acquisizione
	Conosce ed utilizza con qualche incertezza gli strumenti digitali	Base
	Conosce e utilizza gli strumenti digitali	Intermedio
	Conosce ed utilizza autonomamente gli strumenti digitali	Avanzato

Tab. 2 - Griglia di valutazione dell'insegnamento di educazione civica nella Scuola primaria, classi 4^a e 5^a

COSTITUZIONE (LEGALITÀ, SOLIDARIETÀ)		
Dimensioni	Indicatori	Livelli
Capacità di maturare consapevolezza dei propri diritti e doveri, dei concetti di libertà, responsabilità, solidarietà e cooperazione	supportato dall'insegnante, impara a conoscere i documenti per la tutela dell'infanzia e la promozione della democrazia e delle convivenza civile	In via di prima acquisizione
	avvia la conoscenza dei documenti a tutela dei diritti dell'infanzia e per la promozione della democrazia e della civile convivenza	Base
	conosce i documenti a tutela dei diritti dell'infanzia, della democrazia e della civile convivenza	Intermedio
	conosce e sa riflettere sulla Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e su altri documenti a tutela dei diritti dell'infanzia, della democrazia e della civile convivenza	Avanzato
Capacità di assumere atteggiamenti, ruoli e comportamenti per la partecipazione attiva e comunitaria	assume raramente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria	In via di prima acquisizione
	assume saltuariamente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria	Base
	assume atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria	intermedio
	assume con consapevolezza atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria	Avanzato

Tab. 2 - segue

COSTITUZIONE (LEGALITÀ, SOLIDARIETÀ)		
Dimensioni	Indicatori	Livelli
Capacità di individuare segni e simboli dell'identità nazionale ed internazionale, le istituzioni, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini, i principi fondamentali della Costituzione italiana	Conosce parzialmente i segni e i simboli dell'identità nazionale ed internazionale, le istituzioni, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi fondamentali della Costituzione italiana	In via di prima acquisizione
	Conosce con qualche incertezza i segni e i simboli dell'identità nazionale ed internazionale, le istituzioni, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi fondamentali della Costituzione italiana	Base
	Conosce i segni e i simboli dell'identità nazionale ed internazionale, le istituzioni, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi fondamentali della Costituzione italiana	Intermedio
	Conosce in modo approfondito i segni e i simboli dell'identità nazionale ed internazionale, le istituzioni, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi fondamentali della Costituzione italiana	Avanzato
Sviluppo sostenibile (rispetto dell'ambiente)		
Capacità di riconoscere e promuovere il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura, individuando gli effetti positivi e negativi dell'azione dell'uomo sull'ambiente	Se incoraggiato dall'insegnante rispetta l'ambiente	In via di prima acquisizione
	Inizia a rispettare l'ambiente e ad avere consapevolezza dei danni ambientali procurati dall'incuria, dall'inquinamento e dagli sprechi	Base
	Sa rispettare l'ambiente e conosce i danni ambientali procurati dall'incuria, dall'inquinamento e dagli sprechi	Intermedio
	Promuove il rispetto per l'ambiente ed è consapevole dei danni ambientali procurati dall'incuria, dall'inquinamento e dagli sprechi	Avanzato
Capacità di riconoscere l'importanza di una sana alimentazione	Se consigliato da un adulto mette in pratica sane abitudini alimentari	In via di prima acquisizione
	Comincia a seguire i principi di una alimentazione corretta	Base
	Mette in pratica sane abitudini alimentari	Intermedio
	Segue autonomamente i principi di una corretta e sana alimentazione	Avanzato
Capacità di conseguire consapevolezza dell'importanza della difesa e protezione delle risorse della Terra e del problema dell'inquinamento ambientale	Con il supporto dell'insegnante riconosce l'importanza della sostenibilità ambientale	In via di prima acquisizione
	Comincia a interessarsi al tema della sostenibilità ambientali e delle energie rinnovabili	Base
	è interessato al tema della sostenibilità ambientale e delle energie rinnovabili	Intermedio
	mostra attenzione e consapevolezza per il giusto utilizzo delle materie prime, delle energie rinnovabili e per la sostenibilità ambientale	Avanzato

Tab. 2 - segue

COSTITUZIONE (LEGALITÀ, SOLIDARIETÀ)		
Dimensioni	Indicatori	Livelli
Cittadinanza digitale		
Capacità di utilizzare in maniera corretta e responsabile le tecnologie digitali, conoscendone i vari rischi	Conosce in modo superficiale l'uso delle tecnologie digitali e i rischi della navigazione in rete	In via di prima acquisizione
	Conosce parzialmente l'uso delle tecnologie digitali e i rischi della navigazione in rete	Base
	Conosce l'uso delle tecnologie digitali e i rischi della navigazione in rete	Intermedio
	Utilizza in maniera responsabile le tecnologie digitali e conosce i rischi della navigazione in rete	Avanzato

Le griglie elaborate si presentano come strumenti oggettivi, finalizzati alla codifica di un insieme di informazioni, atte a descrivere le prestazioni realizzate dallo studente.

Al fine di tener conto delle condizioni di partenza dell'alunno, dei progressi conseguiti durante il percorso didattico e dei traguardi raggiunti al termine del percorso didattico, i format realizzati hanno previsto dimensioni e indicatori, questi ultimi declinati su quattro livelli di apprendimento: in via di prima acquisizione, base, intermedio e avanzato.

Conclusioni

La valutazione si caratterizza come un'attività che "accompagna l'intero percorso di apprendimento" (Nirchi, Simeone, 2022, p. 25), e che non è, quindi, possibile considerare conclusa con la misurazione dei risultati; situazioni di apprendimento, e rilevazioni conseguenti, consentono, difatti, di confrontare i dati emersi con i traguardi prefissati dal progetto didattico, oltre che con i processi individuali di apprendimento, fornendo, quindi, informazioni significative sui modi personali di acquisire conoscenze e sviluppare competenze.

Individuare l'area potenziale di ciascun soggetto in modo da indirizzarvi il proprio intervento formativo diviene elemento in grado di significare l'intero agire educativo.

Rispetto a simili considerazioni, le attività condotte nella scuola, e sopra menzionate, consentono di procedere ad alcune riflessioni, in merito alla progettazione e valutazione delle competenze per la promozione di una cittadinanza democratica, così come proposte dal legislatore nell'insegna-

mento dell'educazione civica. Attraverso la definizione di simili percorsi l'educazione acquisisce una dimensione sociale di condivisione in cui “il maestro impara, e lo scolaro senza saperlo, insegna”. La scuola, quale comunità partecipata e aperta, risulta essere l'architrave della democrazia, il luogo cognitivo in grado di indirizzare l'esperienza infantile nel passaggio dalla famiglia al più vasto contesto sociale. La scuola assume, così, i tratti di un laboratorio sperimentale, dove provvedere alla decodifica del più complesso sistema sociale, dove viene posto al centro il fanciullo con i suoi bisogni formativi.

Bibliografia

- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Corradini L., Mari G. (2019), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill Education, Milano.
- Elia A. (2014), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari.
- Frabboni F. (2008), “Didattica: per una scuola di competenze”, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Hadji C. (2017), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia.
- Lozupone E. (2019), “Competenze e apprendimento per lo sviluppo”, in Castoldi M., Scalcione V.N. (a cura di), *Competenze di cittadinanza*, Anicia, Roma.
- Marostica F. (2008), “Competenze trasversali”, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Nirchi S., Simeone D. (2022), *La qualità della valutazione educativa*, Anicia, Roma.
- Notti A. (2010), *Valutazione e contesto educativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pellerey M. (2000), *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- Wiggins G. (1993), *Assessment: Authenticity, context and validity*, Phi Delta Kappan, Arlington Virginia.

6. Orientamento naturale nella valutazione critico argomentativa

di *Silvia Patelli*

1. Progetto “Integrazioni educative”

Il Progetto Integrazioni Educative nasce dalla collaborazione tra la coop. “Il Manto” di Cometa e l’Istituto Comprensivo Como-Lago di Como. Esso coinvolge tutte le classi, circa 64 studenti, della scuola secondaria di primo grado per i tre anni della loro permanenza a scuola. Tutto il lavoro viene svolto e supervisionato dalla dott.ssa Loredana Mercadante. La cooperativa “Il Manto” di Cometa eroga diversi servizi tra cui il centro diurno e attività laboratoriali per accompagnare circa 120 ragazzi nella loro crescita e scoperta di sé e delle proprie capacità all’interno del gruppo dei coetanei.

Il focus del progetto è quello di connettere ambienti educativi presenti nel territorio atti a far emergere l’orientamento naturale di ogni studente per renderli capaci di osservare le loro specifiche funzioni esecutive e soft skills in azioni contestualizzate, il tutto sotteso alle tre dimensioni della competenza: conoscitiva, operativa ed emotivo-civica. L’approccio utilizzato è quello dell’ottica laboratoriale che si riferisce al modello Autoregolativo di Orientamento¹ che mette al centro le funzioni esecutive dell’apprendimento tramite i cinque punti (Mercadante, 2007):

1. la domanda generativa, per co-progettare uno scopo condiviso;
2. l’offerta di laboratori, per innescare l’orientamento naturale tramite la scelta agita da ogni alunno;
3. la progettazione-pianificazione delle azioni, per co-produrre progetti personali entro lo scopo comune;
4. l’auto-covalutazione, per riflettere criticamente sulle intenzioni e comportamenti in azioni contestualizzate e auto-co-regolate;
5. la revisione, per riprogettare in modo sempre più riflessivo, efficace, efficiente, strategico.

2. Coprogettare

La coprogettazione è una fase centrale per condividere con ogni studente lo scopo della proposta pensata dagli adulti per loro: rompere le barriere tra i vari saperi ed esperienze posseduti da ciascuno di loro. La scelta di trascorrere tutta una mattinata negli spazi di Cometa è legata alla logica delle funzioni esecutive regolate tra saperi, scelte operative e modalità relazionali. I laboratori svolti in Cometa collegano il concetto chiave condiviso con il collegio docenti della scuola; il primo anno, 2021-2022, si è trattato il concetto di popolo/civiltà mentre quest'anno, 2022-2023, stiamo affrontando il concetto di crisi.

3. La domanda generativa

Viene chiesto ai ragazzi “che cosa conosci rispetto alla parola chiave popoli?”. Ogni studente è chiamato a esprimersi per poi redigere la struttura costitutiva di ogni civiltà; un modo per ordinare ogni loro conoscenza a cui attingere durante tutto il percorso.

4. La scelta dei laboratori

Ogni studente ha scelto un laboratorio tra cucina e teatro, in entrambi i ragazzi hanno affrontato il tema dell'evoluzione dei popoli. In quello di cucina si sono concentrati sui bisogni primari degli uomini per cui hanno operato ricostruendo la filiera del grano dal seme alla farina (conoscenze), per poi cucinare il pane (pratica). In quello di teatro ognuno aveva la possibilità di rappresentare e descrivere in un testo un popolo collocato in un tempo e in uno spazio, per poi realizzare una bozza di scenario.

5. La progettazione pianificazione revisione

Nella seconda parte dell'anno la classe divisa in due gruppi ha dovuto decidere e organizzarsi in gruppo per creare un modellino di un popolo da loro scelto. Per la rilevazione delle funzioni esecutive sottese alla competenza² di ogni membro del gruppo è stato chiesto loro di trovare degli indicatori (Tab. 1) per l'auto e covalutazione della dimensione emotivo civica. Per le altre due dimensioni della competenza, conoscitiva e operativa, inve-

ce gli educatori hanno predisposto dei questionari dove i ragazzi si auto e co valutano (Tab. 2).

Tab. 1 - Indicatori scelti dai ragazzi

COSA OSSERVARE - COME DECIDERE										
Chiedere la parola SE si è pronti a parlare	per ascoltare devo decidere di farlo	Esporre, argomentando l'idea	Dare il proprio contributo o collegando idee	Riconoscere le capacità-originalità di ciascuno	Scegliere COSA FARE, dopo la pianificazione di tutto il lavoro	Affrontare i problemi parlandone col gruppo	chiedere aiuto	apprezzare la fatica le pause di chi parla e l'originalità dell'idea	ognuno risponde al gruppo del lavoro che ha scelto e come lo sta facendo	E' geniale nel collegare tutte le IDEE

6. L'auto e covalutazione

L'auto e covalutazione viene fatta utilizzando i colori: verde, giallo e rosso. Dove verde sta per processo presente, giallo presente ma non automatizzato o casuale, rosso non presente (Tab. 2).

Tab. 2 - Monitoraggio personale

CHIEDO LA PAROLA SOLO DOPO AVER PENSATO	ESPONGO LA MIA IDEA	CHIEDO AIUTO	GESTISCO LE MIE EMOZIONI NELL'ATTESA, NEL DIALOGI, NEL CONFLITTO
AUTO-VALUTAZIONE			
CO-VALUTAZIONE			
AUTO-VALUTAZIONE			
CO-VALUTAZIONE			

In questo modo si è creata una tabella (Tab. 3) dell'area di sviluppo prossimale nel quale è stato riportato come si atteggia e come si muove ciascun ragazzo nelle tre dimensioni della competenza. Per gli educatori e per i docenti è stato interessante osservare come i ragazzi hanno espresso

piacere nel momento della covalutazione critica anche quando ricevevano dai compagni una valutazione diversa rispetto a quella che loro stessi si erano dati.

Tab. 3 - Monitoraggio dell'intera classe

	dimensione conoscitiva				dimensione operativa				dimensione emotiva	
	QUALI ingredienti mi servono? Insieme?	QUANTO mi serve per ogni ingrediente?	PRENDO quanto mi serve ricetta	ORGANIZZO il lavoro	REALIZZO il prodotto	il mio posto è in ORDINE?	RIORDINO	PUISSICO	CHIEDO quando ho BISOGNO gli altri?	RESPECTO R
10 mag-19										
L.B.										
G.E.										
J.O.										
Y.V.										
J.V.										
C.V.										
J.C.										
R.B.										
S.E.										
A.G.										
R.E.										
C.L.										

7. Valutazione critico argomentativa descrittiva

Dal monitoraggio, svolto durante i sei incontri dai ragazzi in Cometa, gli educatori hanno condiviso con i docenti un documento che vuole essere anche un supporto al processo di orientamento permanente di ciascun ragazzo. Nel documento sono illustrati alcuni tratti del funzionamento dello studente mediante l'osservazione delle azioni contestualizzate a specifici momenti, dibattute nei confronti critici tra auto e covalutazione, per confermare-confutare certe convinzioni e atteggiamenti che lo studente ha di

sé. L'importante che nessuna formulazione nasca da una sola osservazione bensì da una continuità delle manifestazioni della competenza in azione.

Nel documento “Valutazione critica di ogni studente sul personale modo di interagire all’interno di un contesto specifico” (Tab. 4) si è scelto di formalizzare la dimensione comunicativa-emozionale-relazionale-civica e organizzativa-imprenditoriale secondo la letteratura inerente le soft skills, o competenze non cognitive. L'intento è di rendere evidente il processo riflessivo dello studente circa l'autoregolazione di autoefficacia dei personali atteggiamenti, alla percezione del proprio sé, ai propri interessi, attitudini orientative e capacità. In tal senso vuole essere anche un supporto al processo di orientamento permanente.

Tab. 4 - Risultati conseguiti nel dibattito critico tra auto e co-valutazione

ESITI DELLE RIFLESSIONI DE* STUDENTI* CIRCA L'AUTOREGOLAZIONE DEGLI ATTEGGIAMENTI DI AUTOEFFICACIA QUALI PERSONALI DISPOSIZIONI A PERCEPERE IL PROPRIO SE* NELLA GESTIONE DELLE CAPACITA' FUNZIONALI AGLI STIMOLI SECONDO PROPRI INTERESSI E ATTITUDINI ORIENTATIVE

RISULTATI CONSEGUITI NEL DIBATTITO CRITICO TRA AUTOVALUTAZIONE E COVALUTAZIONE

* si riportano i dati relativi a questo dibattito

DIMENSIONE COMUNICATIVA-EMOTIVO-RELAZIONALE-CIVICA	abilità di efficacia	cogliere quando parlare, di cosa parlare, in che modo e con che tono		autocontrollo o, resistenza allo stesso	flessibilità, creatività		affidabilità, puntualità, rispetto delle scadenze	fiducia in se stesso,	attenzione a cosa si parla		stare nella discussione, ricordare le cose a se e agli altri								
	abilità relazionali	gestire il linguaggio verbale e non,			gestire le emozioni	essere orientato alla persona e alla cooperazione		fiducia negli altri: compagni o-o adulti		comunicare per costruire relazioni e superare i conflitti	comprendere le persone, negoziare, incoraggiare, vivere il conflitto								
DIMENSIONE ORGANIZZATIVO-IMPRENDITORIALE	abilità ideativo-organizzative	ricercare e gestire informazioni			orientamento agli obiettivi (o al successo)		efficienza, attenzione, ordine e accuratezza, gestione del tempo e dello stesso		prendere l'iniziativa, decidere	flessibilità, adattabilità, pazienza	risolvere problemi, trovare soluzioni, pianificare e organizzare								
	abilità cognitive	governare i processi cognitivi			elaborare concetti per categorie	AUTOVALUTAZIONE AUTOREGOLAZIONE	formulare congetture, spiegazioni e ipotesi	valutazione critica	ragionare in modo critico e strategico		identificare problemi e situazioni sottesi alle comunicazioni verbali e non verbali,								
CRITERI DEMOCRATICI SCELTI DA* RAGAZZ* 1		Chiedo la parola SOLO DOPO aver pensato e SOLO quando sono pronto a parlare		2	Espongo, argomentando, la mia idea	3	Do il mio contributo collegandomi al tema di cui si parla	4	Riconosco la capacità – originalità di ciascuno	5	Sceglio COSA FARE del progetto rispettando l'IDEA condivisa	6	Chiedo aiuto (a chi)	7	Il lavoro che sto realizzando è COERENTE col progetto del gruppo	8	Gestisco le mie emozioni nell'attesa (nel dialogo, nel conflitto)	9	Trovo modalità per CONVOLGERE e SUPPORTARE i compagni
CONFRONT O DIALETTICO	1- AUTOV.																		
	COVALUT																		
	2- AUTOV.																		
	COVALUT																		
CONFERME O DISCREPANZE SULLE CONVINZIONI PERSONALI DEI PROPRI ATTEGGIAMENTI		Si conferma una buona consapevolezza generale, ad eccezione dei criterio 2, e 7.																	

Conclusioni

La valenza del progetto “Integrazioni educative” è data dalla condivisione con i docenti di concetti chiave e la restituzione sulle funzioni esecutive e delle soft skills per come vengono riconosciute dallo studente

stesso e quindi dalla scuola e dalla famiglia. Attraverso l'offerta dell'ottica laboratoriale e di laboratori, gli studenti esercitano i processi decisionali, la costruzione di gruppi di interesse, la presa di decisioni democratiche nel rispetto dell'idea di ciascun ragazzo, l'analisi critica come auto e covalutazione secondo indicatori da loro stessi scelti su come si lavora in gruppo.

Ogni persona ha la necessità di essere pensata capace e ciò è possibile solo attraverso l'inclusione di un adulto che si avvale di una relazione comunicativa in grado di sostenere sia ogni soggetto in divenire e ogni gruppo di interesse, sia spazi generativi (Albanese, Mercadante, 2010).

Bibliografia

- Albanese O. Doudin P.A., Martin D. (2003), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Albanese O., Mercadante L. (2010), *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel-gruppo classe*, Junior, Bergamo.
- Mercadante L. (2007) *Coprogettare l'apprendimento. Modelli, esperienze casi*, Carocci, Roma.
- Pellrey M. (2006), "Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro", in Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Wygotskij G.B. (1996), *Psicologia pedagogia*, Erickson, Trento.

7. Impariamo a imparare: come essere protagonisti del proprio apprendimento

di *Ilaria Dui*

*L'agire educativo costruito per e su misura
dell'essere umano non è che l'espressione
intenzionale di un desiderio per il futuro no-
stro e altrui.*

Still I Rise

Introduzione

Come ha spiegato Elisabetta Nigris, professore Ordinario presso l'Università di Milano Bicocca in occasione del convegno “Non sono un voto”, a scuola è necessario indagare “quali strumenti possano meglio dare valore a ciò che fanno i bambini: che cosa hanno imparato davvero, quanto impegno ci hanno messo, quali processi mentali hanno attivato”.

Parto così dal significato etimologico del verbo “valutare”; il vocabolario Treccani ci suggerisce quanto segue: «Determinare il valore commerciale di un bene esprimendolo in moneta, assegnare a un oggetto il valore di mercato, o quello che si ritiene giusto o conveniente: il terreno è stato valutato sui trecentomila euro. Nel senso figurato di stima morale o considerazione d'altro genere: tu lo valuti troppo quell'uomo». Dare valore quindi a qualcosa o qualcuno: a scuola si dà valore agli studenti? Come?

Durante l'a.s. 2020/21 ho iniziato a lavorare in una classe V di scuola primaria facente parte dell'I.C. Brianza di Bollate (MI). La scuola è ubicata in un contesto periferico di Milano e la popolazione scolastica dell'Istituto è formata da alunni provenienti da regioni differenti e da alunni di cittadinanza non italiana (PTOF I.C. Brianza, 2022). Vi è poi una percentuale di alunni con svantaggio socio-economico e culturale. La classe che mi ha accolto era formata da 22 alunni con competenze eterogenee, di cui due DVA, due con DSA e una con BES. Gli studenti non erano abituati alla pratica dell'autovalutazione e all'utilizzo di metodologie attive quali il *circle time*, il cooperative learning e la *flipped classroom*.

Conosciuto il contesto, e avendo sempre bene a mente che “i ragazzi son tutti diversi, son diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso

ragazzo, sono diversi i paesi, gli ambienti e le famiglie” (Milani, 1967), mi sono posta in ascolto degli studenti e ho cercato di evidenziare i punti di forza di tutti e di ciascuno, cercando di adottare una didattica personalizzata e individualizzata.

Metto in evidenza qui il passaggio da una modalità di autovalutarsi sintetica e superficiale a un’autovalutazione di tipo riflettuta e maggiormente pensata. Il mio obiettivo era quello di incentivare nei ragazzi la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare e che sapessero motivare e giustificare le proprie azioni scolastiche, ma anche riflettere sul proprio apprendimento. La buona riuscita del percorso è stata dettata dalla collaborazione proficua della collega di sostegno, Maria Giusy Cersosimo, che è stata un elemento chiave della progettazione delle attività messe in campo, dalla professionalità della Dirigente Scolastica, Stefania Giacalone, che ha creduto nel valore delle proposte, e grazie alla fiducia delle famiglie.

1. La documentazione

Per prima cosa, si ricorda qui che, come docente, è bene aver cura di documentare il lavoro degli studenti, in tal modo questa documentazione serve per poter dar loro un feedback formativo ed efficace. È possibile fare ciò attraverso l’osservazione in itinere guidata dall’analisi delle interazioni verbali, del materiale fotografico e video, dei prodotti e dei compiti pratici e di rubriche valutative.

“La documentazione appare, infatti, come un ‘prodotto dell’immagine del sé’ e ‘racconta’ il livello di elaborazione dei percorsi e dei progetti, ‘narra’ le rappresentazioni e le immagini di infanzia e famiglie” (Guerra, p. 54).

2. Verso la consapevolezza di sé

Le Indicazioni Nazionali ci rammentano che “la valutazione precede, accompagna e segue il processo di apprendimento” (MIUR, 2012). Abbiamo improntato un’UdA sui Romani che rendesse i ragazzi attori e registi: abbiamo così adottato la flipped classroom come metodologia, dando loro materiali di studio a casa e svolgendo poi la parte laboratoriale a scuola. Inizialmente hanno dovuto rispondere a delle domande che indagassero le loro preconcose per improntare poi un lavoro adeguato al loro bagaglio di conoscenze.

I Romani - preconoscenze

1. Hai mai visitato la città di Roma? Se sì, ti è piaciuta?
2. Se non ci sei mai stato ti piacerebbe visitarla?
3. Conosci il nome di qualche monumento antico di Roma?
4. Prova a dire alcune curiosità che ti vengono in mente pensando ai Romani.
5. Cosa ti aspetti di imparare?

Parallelamente, è stato chiesto loro che cosa volessero approfondire e come volessero farlo, organizzando così strumenti e materiali in maniera autonoma. Al termine di ogni attività veniva chiesto agli studenti di auto-valutarsi condividendo sempre gli obiettivi posti in essere.

I Romani

1. **Quali aspetti della vita a Roma ti piacerebbe approfondire? Mi piacerebbe approfondire il Colosseo e le terme.**
2. **Stila una classifica dei seguenti argomenti (dal numero 1 al numero 9):**
 - abbigliamento 7
 - educazione 9
 - esercito 1
 - famiglia/abitazioni 8
 - i giochi dei bambini 2
 - divertimento/luoghi pubblici (terme, circo, foro, tempio...) 6
 - governo 5
 - divinità 3
 - attività 4
3. **Con chi vorresti stare in gruppo? Vorrei stare con Gabriele, Stefano e Giada.**
Tieni conto delle indicazioni seguenti per rispondere a questa domanda...
Ogni gruppo dovrà:
 - Stabilire la modalità con cui esporrà il lavoro alla classe e potete scegliere tra: Cartellone/lapbook; Creazione di un manufatto (es. capo di abbigliamento); Drammatizzazione; Realizzazione di un modello che riproduca un edificio pubblico con materiali diversi (cartone, das, plastilina, creta ecc.).
4. **Tra le proposte sopra citate, quale sceglieresti tu? Di realizzare un modello.**

Attività interne al gruppo:

- raccogliere informazioni sul proprio argomento utilizzando il sussidiario e altro materiale reperito da internet;
- sintetizzare le informazioni e rielaborarle;
- esporre ai compagni il prodotto finale.

Ogni prodotto deve essere preceduto da una breve presentazione del lavoro che andrete ad illustrare ai vostri compagni.

Obiettivi di apprendimento:

Utilizzare informazioni ricavate da documenti di diversa natura utili alla comprensione di un fenomeno storico.

Esporre le conoscenze e i concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina.

Prendo ora in esame un singolo caso, quello di M.G.R., che ha svolto importanti passaggi rispetto alla consapevolezza di sé e alla capacità quindi di autovalutarsi.

Vengono riportati i lavori dell'alunno con le rispettive date per considerare l'evoluzione in termini anche cronologici. Questo è stato fatto poiché "l'assenza di indicazione della data di realizzazione [...] sembra evidenziare una percezione storica degli strumenti, mentre la datazione che indicherebbe l'aggiornamento e potrebbe forse avviare un circolo virtuoso di produzione di informazioni. Rispetto a questo aspetto, una prima attenzione risulta quindi essere quella di evidenziare l'importanza delle indicazioni 'temporali' nei documenti prodotti" (Guerra, 2013, p. 55).

22 febbraio 2021, la consegna:

Dopo aver consultato i link a vostra disposizione, cercate di elaborare un testo argomentativo in cui spiegate le seguenti cose presenti nella scaletta:

- Cos'è il DNA?
- Com'è fatto?
- Chi l'ha scoperto?
- Specifica anche cos'è la genetica, cosa studia e cosa sono quindi i geni.
- Quando è stato scoperto e come? (collegandovi qui a Rosalind Franklin e specificando il fatto che non abbia vinto il premio Nobel).

Al termine prova a disegnare il DNA e allega la foto al lavoro (ti ricordi che nei testi informativi infatti vi è il supporto di immagini, tabelle e grafici).

L'autovalutazione di M.:

Infine, svolgi la seguente autovalutazione:

Hai terminato il lavoro? si lo svolto bene. Come?

Lo hai riletto con attenzione? Si lo letto 2 volte.

Quali consigli dai a te stesso? di continuare così.

3. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

11 maggio 2022: qui si evidenzia un passaggio importante di M. che motiva ogni sua affermazione in maniera specifica:

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Conoscere le principali convenzioni ortografiche e servirsi di ciò per rivedere la propria produzione scritta, auto correggendola.
- Riconoscere in una frase le parti del discorso.
- Individuare gli elementi fondamentali della frase (soggetto, predicato ed espansioni).

pensi di aver raggiunto questi obiettivi? Perché? Sì, credo di sì perché io ho studiato molto, rileggo tutto prima di consegnare, sono capace di individuare gli elementi fondamentali della frase, ma soprattutto io sono consapevole di tutto ciò che scrivo/dico e sono abbastanza capace di individuare i miei errori.

Autovalutazione:

1. Ti è servito il ripasso di oggi? Sì, abbastanza.
2. Quali sono i tuoi punti di forza in grammatica? Fare l'analisi grammaticale direi.
3. Quali sono i tuoi punti di debolezza invece? Sono sempre un po' incerto se i verbi sono all'indicativo, congiuntivo o condizionale.
4. Cosa pensi ti sia utile fare per migliorarti? (A questa domande rispondete TUTTI con un consiglio). Sicuramente ripassare di più o studiare di più un argomento su cui sono incerto.

Facciamo un passo indietro, ora, al 18 aprile 2021:

Valuto il mio gruppo di lavoro				
	Per nulla	Poco	Abbastanza	Sempre
Il mio gruppo ha saputo risolvere i problemi.				x
Il mio gruppo ha mantenuto un atteggiamento positivo.				x
Il mio gruppo ha completato le richieste che gli erano state assegnate.				x
Il mio gruppo ha riflettuto e discusso nelle varie fasi del lavoro.				x

L'autovalutazione qui è stata completata, ma non vi sono consigli utili al miglioramento, questo meccanismo è scattato in loro successivamente, dopo aver parlato insieme sul come poter risolvere problemi, trovando così meccanismi di miglioramento e di supporto al proprio lavoro e creando un clima migliore nel piccolo gruppo.

Infatti, ritengo che “il tempo dedicato alla discussione, [...] se non è ridotto a un momento di verifica e non è guidato da domande retoriche, costituisce un passaggio cruciale dei progetti, in cui i bambini hanno la possibilità di confrontare con l'adulto e tra loro pensieri, ipotesi e riflessioni da cui può generarsi in modo autentico la co-costruzione di conoscenze, oltre che di regole sociali non imposte ma condivise”.

A seguito quindi di un circle time in cui mi sono premurata di riportare le loro parole vi è stato un cambio di prospettiva in M.

Come si lavora bene in gruppo?

- confrontandosi con gli altri;
- collaborando insieme;
- non farsi i dispetti a vicenda;
- essere seri e non far gli sciocchi;
- non escludendo le idee degli altri;
- non escludere gli altri;
- aiutarsi a vicenda quando qualcosa va storto,
- intervenire anche successivamente;
- non rimanerci male se le tue idee non vengono subito apprezzate e non andare via.

Chiaramente, non era la prima volta che in classe discutevamo delle “regole” per lavorare bene in gruppo. Col tempo ai bambini e a me, come docente, era diventato chiaro un concetto fondamentale, nutrito già nei pensieri dei ragazzi della scuola di Barbiana, negli anni '70, ossia che: “insegando imparavo tante cose. Per esempio, ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia” (Milani, 1967, p. 119).

La settimana successiva M. risponde in maniera differente, sottolineando anche un aspetto importante, ossia il non aver avuto litigi, “davvero!”.

27 aprile 2021:

Autovalutazione

1. Ti è piaciuta questa attività? Perché? Ti piacerebbe rifarla? Sì mi è piaciuta oggi perché abbiamo lavorato molto bene e soprattutto in gruppo senza nessun litigio. Sì lo rifarei.
2. Come pensi sia andata la prova? MOLTO, MOLTO, MOLTO, MOLTO bene.
3. In questa prova quali pensi siano stati i tuoi punti di forza? Per un. mio punto di forza è stato aiutare Serena nel gestire bene lo spazio del cartellone e ripassare.
4. Quali, invece, quelli di debolezza su cui ti senti di dover ancora crescere? Dovrei migliorarmi nella scrittura.
5. Pensi di aver raggiunto gli obiettivi richiesti, oggi? Sì.
6. Quali consigli ti dai per migliorarti? Cercare di scrivere un po' di più nei riassunti anche se è noioso.

7. Pensi che tu e il tuo gruppo avevate richiesto i materiali necessari al lavoro? Ve ne servirebbero altri? Quali? Sì, tutti tranne il nastrino perché ci è venuta dopo l'idea è no non ce ne servono altri.

Valuto il mio gruppo di lavoro

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Sempre
Il mio gruppo ha saputo risolvere i problemi.				X (oggi davvero non ne abbiamo avuti)
Il mio gruppo ha mantenuto un atteggiamento positivo.				x
Il mio gruppo ha completato le richieste che gli erano state assegnate.				x
Il mio gruppo ha riflettuto e discusso nelle varie fasi del lavoro.				x

14 maggio 2021: arrivati alla fine dell'UdA, e anche alla fine dell'anno, si è indagato un ulteriore aspetto, ossia quello emotivo. I ragazzi dovevano esporre il loro lavoro ai compagni di classe V A e V B, ai loro genitori e alla Dirigente Scolastica.

Prima di iniziare l'esposizione, descrivi come ti senti in questo momento.

1. Come ti senti? Sei sicuro di te stesso? Sei in ansia? Hai paura? Perché? Sono abbastanza agitato e ansioso perché ho paura di sbagliare a leggere oppure di sbagliare la mia parte anche se alla fine non devo dire tanto.
2. Pensi che dirai bene la tua parte? L'hai studiata seriamente? Io penso di saperla bene perché devo dire poco e sì, l'ho studiata.
3. Credi che il tuo lavoro piacerà agli spettatori? Credo di sì perché ci siamo impegnati molto per fare tutto ciò.

Dopo aver fatto l'esposizione, rileggi cos'hai scritto sopra e rispondi alle domande.

1. Le tue certezze, le tue ansie o paure sono confermate? Ero un po' ansioso mentre leggevo e mentre recitavo ma alla fine è stato veloce.
2. Come pensi sia andata complessivamente la prova? Abbastanza bene, anche se mi sono inceppato pentire leggevo la parte del libro.
3. Quali sono stati i tuoi punti di forza? Dire la mia parte, sicuramente.
4. Quali, se ce ne sono stati, quelli di debolezza su cui ti senti di dover crescere ancora? Non ce ne sono stati.
5. Quali sono stati infine i punti di forza del tuo gruppo? E quali quelli di debolezza? Di forza che tutti noi abbiamo recitato molto bene nella drammatizzazione, di debolezza nella presentazione proiettata.
6. Sei felice di aver esposto il lavoro? Ti reputi soddisfatto? Perché? Sì, sono stato molto soddisfatto del nostro lavoro perché tutti noi abbiamo svolto con serietà il nostro lavoro.

A fine percorso, inoltre, gli studenti hanno dovuto valutare sia se stessi sia i compagni del proprio gruppo:

Secondo me io ho raggiunto tutti questi obiettivi perché ho esposto tutte le mie idee, ho saputo anche produrre qualcosa individualmente, ma ho anche dimostrato di saper lavorare in gruppo. Li ho raggiunti prestando molta attenzione a cosa dicevo (per non dire cose a caso), a cosa dicevano gli altri, a cosa facevo io e cosa facevano gli altri e anche se a volte ho fatto un po' casino sono stato sempre attento.

Io ero nel gruppo dell'esercizio e mi è piaciuto molto lavorare con i compagni perché anche se all'inizio litigavamo poi abbiamo smesso. Il nostro gruppo è stato molto autonomo e ha saputo gestire tutto nei propri tempi. Io e i miei compagni ci siamo rispettati e non ci siamo più insultati e se uno di noi aveva difficoltà a fare una cosa è stato aiutato. Serena è stata la bambina che ha lavorato di più nel gruppo, lei ha fatto: la formazione a testuggine, scritto il copione, cercato

l'immagine e un'altra cosa che non ricordo. Lei è stata molto attenta ai particolari, cosa avevamo a disposizione e cosa scrivevamo per controllare cosa scrivevamo. Ha lavorato con tranquillità, sicurezza e con attenzione, non ha risposto male ed è stata molto brava ad averci suggerito di fare il cartellone a libro.

I bambini hanno poi co-valutato i compagni:

Savino si è comportato bene:era tranquillo ed era sicuro di sé, però in determinate cose lo dovevamo aiutare. È autonomo e nello svolgimento dei compiti nella presentazione li ha fatti male. Nella presentazione Savino non ha fatto praticamente niente, ha guardato e rideva però un pochino scriveva. Abbiamo litigato qualche volta ma poi è andato tutto ok.

Serena: Serena ha lavorato bene condividendo le idee con tutti ed ha fatto un buon lavoro. Si vedeva che aveva studiato già a casa. È stata autonoma e ha svolto con serietà i compiti che le abbiamo dato ed ha portato i lavori a termine come noi ovviamente volevamo.

Beatrice: Bea ha avuto buone idee le ha condivise con tutti ed ha realizzato bene i suoi compiti che le avevamo detto di fare. È stata autonoma e seria, voleva fare sempre cose più belle e divertenti da fare e infine abbiamo fatto tutto insieme a quello che aveva detto lei.

Infine, prova a scrivere un commento anche a te stesso rispetto a questo lavoro.

Mathias: io spero di aver lavorato bene certe volte mi distrae però anch'io ho detto le idee che pensavo che erano belle e le ho dette ai miei compagni e mi hanno detto che ero stato bravo.

Pensi di aver raggiunto gli obiettivi richiesti, ossia tutti i seguenti? Si spero che gli ho raggiunti. Li ho raggiunti perché ero serio e non mi distrevo ed ero molto preparato. Come li hai raggiunti? li ho raggiunti impegnandomi.

Parallelamente, sono stati valutati dai compagni di V, dalle famiglie e dalla Dirigente Scolastica.

La co valutazione dei compagni di V B, grazie alla collaborazione dei docenti Marazzi e Piccirillo:

Risposte

I due giochi romani: il lancio del disco e la corsa.

Il colosseo è stato costruito nel 70 d.C.

I romani hanno combattuto con i etruschi, cartaginesi e sabini.

Le principali attività dei romani erano l'agricoltura, e il commercio.

Sì, le donne romane si truccavano e si vestivano con delle lenzuole.

Le persone con le case più ricche si chiamavano patrizi.

Il gruppo che mi è piaciuto di più è stato quello del colosseo perché ho imparato tante cose del colosseo.

Sì mi è piaciuto come avete lavorato.

La valutazione della Dirigente:

- Sei contenta di aver partecipato all'evento culturale della V C?
- Sono molto contenta e onorata di aver partecipato. È stato interessante ascoltarvi. Ho apprezzato la varietà degli argomenti e la diversità del tipo di lavori.
- Qual è il gruppo che ha presentato meglio secondo lei? Perché?
- Tutti i gruppi hanno dimostrato di saper presentare bene
- Se dovessi dare un livello ai vari gruppi quale daresti? Tutti i gruppi hanno raggiunto un livello eccellente, grazie all'apporto di tutti i membri e alla coesione che avete dimostrato
- Pensa che abbiamo raggiunto le otto competenze chiave con questo lavoro? certamente avete sviluppato le otto competenze a un ottimo livello.
- Quale argomento avrebbe scelto se lei fosse stata una studentessa?
- Avrei approfondito le tecniche di costruzione delle grandi opere (acquedotti, terme, ecc) e le mitiche strade romane, che portavano da Roma nelle più importanti città. Mi sarebbe piaciuto conoscere il sistema delle leggi.
- Abbiamo messo solo il Colosseo come principale monumento artistico, ma cosa avresti aggiunto? Dicci il perché per favore.
- Gli acquedotti, il foro, la Domus Aurea e le terme.

A fine classe V, è compito degli insegnanti certificare le competenze chiave per l'apprendimento, come indicato dalla Raccomandazione Europea. È quindi cura del docente raccogliere evidenze e munirsi di adeguati

strumenti valutativi; ecco perché come team di interclasse abbiamo steso delle rubriche valutative che ho poi condiviso con gli studenti, affinché si autovalutassero.

Anche rispetto alla valutazione del comportamento e alla stesura del proprio giudizio globale, gli studenti sono stati invitati a redigere i loro documenti o a evidenziare le parti che secondo loro corrispondevano al loro giudizio.

Criteri di valutazione del comportamento

Leggi le griglie e scrivi qui quale giudizio ti daresti e motiva la tua risposta:

Io mi metterei distinto perché nei lavori sono autonomo e sono serio, però certe volte scherzo un po' troppo.

Per il **comportamento** gli indicatori stabiliti sono i seguenti:

- rispetto di regole, persone e ambiente;
- socializzazione e gestione del conflitto;
- collaborazione/partecipazione (cittadinanza attiva);
- consapevolezza (conoscenza di sé).

Giudizio	Criteri di valutazione del comportamento
Ottimo	L'alunno: <ul style="list-style-type: none"> • rispetta autonomamente regole, persone e ambiente (con senso di responsabilità e consapevolezza); • si relaziona positivamente con i compagni e con gli adulti; • assume sempre un ruolo collaborativo e propositivo nella vita scolastica; • esprime (consapevolmente) la propria personalità e rispetta quella degli altri.
Distinto	L'alunno: <ul style="list-style-type: none"> • rispetta regole, persone e ambiente ed è disponibile a modificare i suoi comportamenti. • si relaziona positivamente con i compagni e con gli adulti; • assume sempre un ruolo collaborativo nella vita scolastica; • esprime (<i>consapevolmente</i>) la propria personalità nel rispetto di quella degli altri e del contesto.
Buono	L'alunno: <ul style="list-style-type: none"> • rispetta quasi sempre regole, persone e ambiente e talvolta è disponibile a modificare i suoi comportamenti, se scorretti; • si relaziona in modo abbastanza positivo con i compagni anche se talvolta ha bisogno della mediazione dell'insegnante; il rapporto con gli adulti è improntato a correttezza e apertura; • assume un ruolo abbastanza attivo nella vita scolastica; • esprime la propria personalità quasi sempre nel rispetto degli altri e del contesto.

Sufficiente	<p>L'alunno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fatica a rispettare regole, persone e ambiente e non sempre è disponibile a modificare i suoi comportamenti, se scorretti; • si relaziona in modo non sempre positivo con i compagni e ha bisogno della mediazione dell'insegnante; il rapporto con gli adulti è corretto; • raramente assume un ruolo attivo nella vita scolastica.
Non sufficiente	<p>L'alunno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fatica a comprendere e a rispettare regole, persone e ambiente e non è disponibile a modificare i suoi comportamenti, se scorretti; • si relaziona in modo non sempre positivo con i compagni e ha bisogno della mediazione dell'insegnante; il rapporto con gli adulti non è sempre corretto; • raramente assume un ruolo attivo nella vita scolastica.

M. si è attribuito distinto, giudizio che ha poi avuto anche da parte mia sul documento di valutazione.

All'interno della valutazione globale i bambini dovevano anche mettere una sezione orientativa, in vista del prossimo anno scolastico.

Orientamento/attività propedeutiche al nuovo anno scolastico

Esempio: "Durante il periodo estivo Alessandro potrebbe (consolidare, rinforzare, potenziare) le proprie (competenze, abilità, conoscenze) svolgendo attività ludico ricreative e didattiche nell'ambito (linguistico, logico-matematico, artistico creativo, scientifico, altro).

Alessandro è pronto per intraprendere il nuovo anno scolastico (percorso) verso la classe... primaria dove potrà continuare a coltivare le sue passioni (libri, arte, scienze)".

Ora prova tu, considerando tutti e 4 gli argomenti che dovrai declinare su te stesso/a (comportamento, responsabilità e consapevolezza, orientamento, autonomia...)

"Mathias dall'inizio dell'anno a oggi nei lavori di gruppo è serio, però certe volte scherza. In classe si comporta bene e arriva sempre puntuale e quando si impegna è davvero bravo. Nei lavori è autonomo e si comporta bene; solo certe volte scherza un po troppo e da fastidio insieme al suo amichetto Gabriele. Ogni volta però vuole sempre migliorare in cose che non sa e questo è ottimo. Nei giochi in cortile è autonomo gioca quasi con tutti ed è abbastanza forte a calcio ovviamente anche gli altri però lo ammetto è bravo, vuole fare sempre un botto di cose in giardino anzi vuole sempre giocare. Nel periodo estivo mathias potrebbe studiare italiano e giocare a calcio e infine andare al mare perché se lo merita".

Questo è invece il giudizio che ho steso io su M.:

M. si relaziona con il gruppo classe in modo positivo: mostra collaborazione e rispetto sia nei confronti dei docenti che dei suoi compagni.

Partecipa alle conversazioni in grande gruppo facendo collegamenti con il proprio vissuto personale e ascoltando con interesse ed entusiasmo gli interventi dei compagni, anche se spesso deve essere richiamato al rispetto del turno di parola.

M. è autonomo nel lavoro individuale e dall'inizio dell'anno a oggi ha dimostrato un progressivo impegno e una voglia di migliorarsi: ascolta con interesse i consigli degli insegnanti. Grazie alla sua candidatura al progetto d'istituto "Il consiglio dei ragazzi e delle ragazze", M. ha acquisito maggior fiducia in se stesso e, durante le sue presentazioni al gruppo classe, ha dimostrato serietà e maturità; il ragazzo deve quindi continuare a credere in se stesso.

Predilige il lavoro in coppia o in piccolo gruppo, dimostrando di essere aperto allo scambio con i suoi compagni, anche se deve badare ad autocontrollare costantemente il suo comportamento e il tono di voce. [...]

Ha dimostrato molto interesse in particolare in attività di ricerca e scrittura, come per esempio nei lavori sui Greci e sui Romani, sull'articolo di giornale e in educazione fisica.

Potrebbe per lui essere importante leggere libri di suo interesse (com'è stato per il GGG) per ampliare il suo bagaglio lessicale e coltivare il suo interesse per lo sport e, in particolare, per il calcio, magari anche affrontando testi settoriali.

Conclusioni

Come in ogni percorso ci sono stati punti di forza e punti di debolezza. I punti di forza maggiori sono certamente stati gli alunni, che hanno compreso il valore della valutazione in tutti i suoi aspetti grazie alla continua valutazione dei compagni, alla valutazione da parte delle famiglie, a quella svolta poi da parte della dirigente, ma soprattutto ai momenti dedicati alla pratica dell'autovalutazione, affiancata da un mio costante e repentino feedback formativo.

Come scrive Corsini, infatti, "generalmente sono più efficaci i feedback tempestivi a elevato tasso informativo, ovvero quelli che contengono informazioni sul compito (prestazione), sul processo, sull'autoregolazione e, generalmente, se concepiamo la valutazione come mezzo che sta in mezzo piuttosto che come fine che sta alla fine insegniamo e apprendiamo meglio" (Corsini, 2023).

Vi era poi un'alta motivazione da parte mia, supportata da proposte di formazioni di qualità, grazie alla riforma della valutazione, l'OM n. 172/2020. Nonostante questi momenti di confronto e di formazione, i punti di debolezza sono stati dettati dal fatto che nell'istituto comprensivo in pochi sperimentassero forme di autovalutazione strutturate, il che mi ha fatto sentire a tratti sola. Certamente ho riscontrato, rispetto agli obiettivi che mi ero posta inizialmente, una maggior consapevolezza di sé e delle proprie capacità in tutti i miei studenti, anche grazie al fatto che le forme di autovalutazione proposte fossero diversificate e in via di sperimentazione e che quindi io stessa fossi pronta ad aggiustarle e calibrarle grazie ai loro interventi e alle loro parole.

Bibliografia

- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra M. (2013), *Progettare esperienze e relazioni*, Junior, Bergamo.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- Milan L. (2017) [1967], *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano.

8. Potenziare le competenze valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa

di *Sofia Bosatelli*

1. Cornice teorica di riferimento

Il presente contributo intende presentare la metodologia di una ricerca mixed-method focalizzata sulla valutazione dell'impatto formativo di un intervento volto a supportare lo sviluppo professionale di insegnanti di scuola primaria limitatamente alle capacità di valutazione del processo di apprendimento degli allievi.

La formazione in servizio degli insegnanti e il correlato processo di sviluppo professionale sono condizioni ampiamente riconosciute, anche dalle più recenti meta-analisi (Fletcher-Wood, Zuccollo, 2019; Lynch *et al.*, 2019), come leve fondamentali per migliorare la qualità delle pratiche didattiche e dell'apprendimento degli studenti (Kennedy, 2016). Ingenti contributi economici sono stati recentemente destinati alla formazione in servizio degli insegnanti, anche all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, con una particolare attenzione alle competenze legate alle pratiche di valutazione formativa e descrittiva. Tuttavia, tanto la definizione del concetto di sviluppo professionale, quanto l'individuazione delle metodologie formative effettivamente in grado di supportare tale processo presentano, nella letteratura internazionale come in quella italiana, una caratterizzazione ambigua e un elevato grado di vaghezza (Sims *et al.*, 2021).

In questo contributo, il PD si riferisce specificamente a “un'attività strutturata e facilitata per gli insegnanti volta ad aumentare la loro capacità di insegnamento” (Sims *et al.*, 2021) e si propone di circoscrivere la definizione degli interventi volti a supportare lo sviluppo professionale in modo da differenziarli da interventi formativi episodici e non strutturati o dal semplice “aggiornamento” su tematiche specifiche a cui, assai di frequente, fanno ricorso scuole e insegnanti in ottica formativa. Con una siffatta definizione, tale concetto è riferibile unicamente a interventi formativi che

si propongono di promuovere l'introduzione di cambiamenti professionali in grado di generare trasformazioni nella pratica didattica e negli apprendimenti degli studenti e non già a un cambiamento nelle conoscenze degli insegnanti.

I risultati delle meta-analisi rivelano che diverse caratteristiche progettuali (Kennedy, 2016) e fattori (Sims *et al.*, 2021) caratterizzano un PD efficace e che queste possono essere suddivise in due categorie principali: a) fattori esterni, ovvero caratteristiche stabilite prima dell'intervento (conoscenza dei contenuti; intensità e durata del programma; ruolo dell'istruttore; partecipazione obbligatoria/volontaria; online/presenziale); b) fattori interni, ovvero caratteristiche sviluppate durante l'intervento (feedback; definizione degli obiettivi; auto-monitoraggio).

Questo contributo cerca di porre al centro del PD la capacità dell'insegnante di raccogliere evidenze didattiche (in primo luogo, di rendere visibile l'apprendimento dello studente; in secondo luogo, di analizzarlo e valutarlo), partendo dalla considerazione dei fattori sopra citati nella progettazione di un intervento formativo. L'ipotesi, che verrà esplorata in questa sede attraverso uno studio empirico basato sulla valutazione dell'impatto formativo di un programma di formazione, è coerente con il modello di cambiamento degli insegnanti di Guskey (2002) e con l'idea che il cambiamento professionale avvenga principalmente come risultato dell'acquisizione di prove dell'apprendimento degli studenti piuttosto che come risultato di un cambiamento negli atteggiamenti e nelle convinzioni degli insegnanti. Il feedback, sotto forma di analisi del processo di apprendimento degli studenti, che gli insegnanti ricevono sulle loro pratiche educative è inteso qui come un efficace motivatore verso il PD. In continuità con la teoria di Guskey, lo scopo di questo contributo è fornire un'esplorazione qualitativa dell'impatto formativo di un programma di formazione incentrato sul sostegno alla capacità dell'insegnante di rendere visibile l'apprendimento degli studenti. In particolare, lo studio mira a identificare: i) l'insieme delle competenze professionali potenziate dal programma di formazione, così come percepite dagli insegnanti; ii) le metodologie e le condizioni del programma di formazione che meglio favoriscono lo sviluppo di queste competenze.

Le competenze prese in considerazione appartengono all'area della professionalizzazione degli insegnanti, identificata come "pedagogico-didattica", e si riferiscono alla capacità di progettare attività coerenti, nonché alla raccolta e all'analisi delle prove dei risultati dell'apprendimento, il feedback formativo fornito agli studenti. La maggior parte di queste competenze può essere associata al pro-filo professionale del cosiddetto "insegnante-ricercatore". Questa connessione tra il PD e la definizione di

insegnante come ricercatore si basa sull'idea che la professionalizzazione degli insegnanti dipenda dalla loro capacità di adottare un approccio basato sull'indagine per il proprio insegnamento e di utilizzare questo approccio per osservare e raccogliere dati sul processo educativo e poi riflettere su di esso.

2. Metodologia

La ricerca si colloca all'interno del paradigma ecologico (Mortari, 2010) e si struttura in un mixed-method sequential explanatory design (QUAN → qual; Creswell, Clark, 2017) focalizzato sulla valutazione di un intervento formativo di 16 ore, rivolto a 200 insegnanti di scuola primaria (provenienti da scuole diverse della Regione Lombardia). Il processo di valutazione segue un approccio partecipativo (Bezzi, 2010) e di "quarta generazione" (Guba, Lincoln, 1989) ed è orientato alla raccolta delle prospettive e delle percezioni degli insegnanti coinvolti nella formazione. Il tema principale del programma di formazione, svolto dagli insegnanti nella seconda metà dell'anno scolastico 2021-2022, è stato quello degli strumenti e delle strategie di valutazione descrittiva e formativa a livello di scuola primaria. Le attività si sono concentrate sulla documentazione e sull'analisi del processo di apprendimento degli studenti, come evidenziato nei compiti assegnati. Ai partecipanti è stato chiesto di svolgere le attività e di caricare i compiti e i lavori degli studenti su una piattaforma online prima di ogni incontro online. Il programma di formazione è stato progettato tenendo conto di 3 condizioni principali già dimostrate come efficaci nel PD (Kennedy, 2016; Sims, 2021): a) la partecipazione collettiva è stata pro-mossa attraverso progetti di gruppo durante gli incontri online e con i compiti, al fine di facilitare la collaborazione tra gli insegnanti e lo sviluppo di una comunità di apprendimento (Yoon *et al.*, 2007); b) i facilitatori della formazione erano insegnanti esperti e sviluppatori professionali; c) la partecipazione era volontaria (gli insegnanti partecipanti provenivano da scuole primarie della regione di Milano).

Il processo di valutazione si è concentrato sulle tre dimensioni del programma di formazione: (i) il cambiamento nella percezione degli insegnanti della loro capacità di valutare l'apprendimento degli studenti; (ii) l'efficacia delle metodologie di formazione percepita dai partecipanti; (iii) il cambiamento nelle pratiche di valutazione dell'apprendimento degli studenti. La prima e la seconda dimensione verranno esplorate attraverso l'uso di un questionario ex-ante ed ex-post distribuito ai partecipanti e la conduzione di interviste di focus group alla fine del programma di forma-

zione. La terza dimensione verrà studiata attraverso l'analisi dei compiti dei partecipanti caricati prima di ogni incontro online. Per i questionari ex-ante ed ex-post (N = 99) verranno condotte: un'analisi descrittiva univariata e un'analisi fattoriale esplorativa. L'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006), seguendo un processo di etichettatura induttiva e deduttiva, verrà applicata ai dati testuali dei focus group. L'analisi del contenuto verrà effettuata ai dati ricavati dai compiti dei partecipanti.

3. Risultati

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa mostrano 2 aree professionali particolarmente sollecitate dall'intervento: a) collaborazione con i colleghi; b) ruolo degli studenti nella valutazione. I risultati dell'analisi dei focus group e dei materiali illustrano la crescente capacità degli insegnanti di analizzare il processo di apprendimento degli studenti utilizzando strumenti documentali. Al contrario, le capacità meno sollecitate riguardano l'analisi degli obiettivi di apprendimento tanto in termini di evidenze raccolte, quanto rispetto all'individuazione di tali obiettivi delle proposte didattiche.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati iniziali mostrano la necessità di elaborare con maggiore rigore gli strumenti di analisi dell'impatto formativo. In particolare, si ritiene di particolare urgenza la costruzione di strumenti che permettano di mettere a fuoco e valutare i cambiamenti degli insegnanti nella pratica didattica, sia mediante strumenti self-report anche con una funzione auto-valutativa, sia attraverso strumenti osservativi.

Bibliografia

- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milan.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using Thematic Analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2017), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Los Angeles.
- Fletcher-Wood H., Zuccollo J. (2020), *The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis*, Wellcome Trust.

- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth generation evaluation*, Sage, Newbury Park, CA.
- Guskey T.R. (2000), *Evaluating Professional Development*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Kennedy M.M. (2016), “How does professional development improve teaching?”, *Review of Educational Research*, 86(4): 945-980.
- Lynch K., Hill H.C., Gonzalez K.E., Pollard C. (2019), “Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3): 260-293.
- Mortari L. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Sims S., Fletcher-Wood H., O’Mara-Eves A., Cottingham S., Stansfield C., Van Herwegen J., Anders J. (2021), *What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis*, Education Endowment Foundation.
- Yoon K.S., Duncan T., Lee S.W.-Y., Scarloss B., Spapley K.L. (2007), *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*, Institute for Education Sciences, Washington, DC.

Ambienti di apprendimento misti e cittadinanza digitale

di *Andrea Mangiadori*

Dapprima è stato lento, prudente forse, faticoso di sicuro... poi di colpo – a causa di quel Covid-19 che tanti cambiamenti ha imposto – è stato un vero e proprio salto nel vuoto. Rapido, necessariamente meno prudente, non meno faticoso. Mi riferisco al viaggio di transizione verso l'utilizzo di ambienti digitali compiuto dalla scuola. Inevitabilmente e senza veri precedenti, nel giro di pochi anni, l'adozione di ambienti di apprendimento misti ha aperto nuove prospettive e sfide, ponendo al centro della discussione il tema cruciale della cittadinanza digitale. E se ora c'è chi sta abbandonando alcune delle piattaforme che hanno permesso solo due o tre anni fa di mantenere il bandolo della matassa – per lo più per difficoltà legate alla privacy e alla gestione dei dati – ancora molto si può dire e fare per rendere questi ambienti un po' più abitabili. Per esempio, gli ambienti digitali per l'apprendimento offrono numerose opportunità di inclusione: consentono l'uso di diversi codici comunicativi, favoriscono – o quantomeno rendono possibili – varie strategie e modalità di apprendimento, coinvolgono gli studenti a livello affettivo. Sono ambienti egualitari, dunque, che permettono di dare a ciascuno ciò che serve, di differenziare sulla base delle necessità e di offrire una potenziale apertura verso altre e nuove fonti di informazione e di apprendimento. Ma che possono facilmente trasformarsi anche in trappole per l'attenzione, già molto difficile da mantenere ben focalizzata anche in un mondo totalmente analogico, o peggio, possono diventare i nuovi contesti in cui si pratica la marginalizzazione del diverso, del meno socialmente accettato. Governare questo universo di possibilità è sostenibile solo se ci si interroga costantemente sulla progettazione di interventi che non riducano il digitale a mero strumento, ma che permettano di coglierne le potenzialità proprio in ottica di migliorare l'esperienza di apprendimento per tutti.

Esattamente in questa prospettiva si collocano i due contributi di cui si compone questo capitolo: essi esplorano l'intersezione tra ambienti di

apprendimento misti e cittadinanza digitale raccontando e riflettendo su esperienze sviluppate a scuola, in collaborazione con enti del territorio. In queste pagine è offerto uno scorcio su come il digitale possa arricchire l'apprendimento e stimolare la creatività, ma anche su come sia fondamentale affrontare con attenzione il lato oscuro della connettività, come le sfide della sicurezza online e della gestione delle informazioni.

Il primo contributo, a firma di Paola Boccaletti, presenta nuovi scenari di apprendimento collaborativo all'interno del contesto scolastico, invitando a riflettere sulla sinergia tra l'esperienza analogica e quella digitale. Viene infatti presentato un progetto ideato e condotto da Fondazione Arnaldo Pomodoro, un'esperienza di game-based learning che ha enfatizzato forme di immedesimazione e interazione affettivamente coinvolgente per promuovere lo storytelling, ma soprattutto la cura di sé e del gruppo classe.

Il contributo di Monica Fugaro, invece, ci conduce verso una prospettiva diversa, sollevando importanti questioni sull'integrazione dell'ambiente digitale all'interno della scuola come parte di un ecosistema più ampio. Se la scuola non è una monade, ma un "ipertesto" fatto di connessioni ramificate, allora è importante investire su progettualità che l'autrice definisce "virtuose" per arrivare a una digitalizzazione consapevole, che possa contrastare il bullismo e il cyberbullismo e dare nuovo senso all'educazione civica.

In queste pagine ci concentreremo sulla necessità di formare cittadini digitali consapevoli, capaci di navigare il vasto mare del mondo digitale con responsabilità e discernimento. Esploreremo le competenze critiche che la cittadinanza digitale richiede, come la valutazione delle fonti, il rispetto della privacy e l'empatia online. Rileggere e comprendere l'impatto degli ambienti di apprendimento misti sulla nostra società e affrontare queste "nuove sfide" è fondamentale per non perdere di vista l'orizzonte educativo e formativo che è il vero obiettivo di ogni nostra azione nell'ambito scolastico.

1. SMART SCHOOLING. Un gioco collaborativo tra analogico e digitale liberamente ispirato all'Archivio dello scultore Arnaldo Pomodoro. Un'attività pensata con la scuola, per la scuola, dentro la scuola

di Paola Boccaletti

1. Le premesse della nascita di SMART SCHOOLING

Ho sempre sentito la necessità di un coinvolgimento concreto dal punto di vista sociale: uscire dal proprio studio, dove si lavora e si è protetti, non è una facoltà: è un dovere. Il compito dello scultore è quello di mettersi in gioco e coinvolgersi con il tessuto urbano della città, facendo sentire l'importanza pubblica di tutta l'arte, non solo della propria.

Arnaldo Pomodoro

Fondazione Arnaldo Pomodoro si pone in costante dialogo con il territorio, perché l'arte e la cultura diventino occasione di rigenerazione sociale oltre che territoriale. Tramite il suo dipartimento educativo intende mantenere forte l'attenzione verso il compito dichiarato dal suo stesso fondatore: continuare ad attivare esperienze direttamente nei luoghi dove le opere d'arte si collocano e non solo, educare al patrimonio artistico-culturale, alla creatività e alla libertà espressiva tramite un coinvolgimento diretto e concreto delle persone, attraverso la costruzione di una sempre più ampia rete di collaborazioni con istituzioni, enti e associazioni pubbliche e private che a vario titolo insistono sul territorio.

Attraverso le azioni di SMART SCHOOLING, la Fondazione ha inteso rafforzare il legame con uno dei suoi principali interlocutori, la Scuola, e in particolare ha scelto di confrontarsi con la secondaria di primo grado.

La sospensione delle attività durante il lockdown e l'incertezza che ne caratterizza la ripresa, hanno spinto Fondazione Arnaldo Pomodoro a cercare nuovi modi per entrare in relazione con il mondo scolastico per non perdere questa importante connessione e rinnovarla, anche alla luce

della trasformazione sociale che già era in atto e che la pandemia ha reso manifesta e urgente. Il tema della transizione digitale in particolare è diventato una priorità per la Scuola, portando con sé non solo la necessità di dotarsi di strumenti e infrastrutture di supporto per la diffusione del digitale (diffusione della rete e hardware), ma anzi e soprattutto la necessità di ripensare la didattica nelle sue modalità di erogazione e di fruizione, di aprire cioè uno spazio di dialogo a partire dall'analisi dei bisogni della scuola stessa, ora profondamente cambiati rispetto alla fase pre-pandemica. Al centro di questa progettualità ci sono chiaramente studenti e studentesse, ma ancor prima gli insegnanti, che si devono confrontare con un nuovo modo di pensare e fare didattica¹.

2. La co-progettazione come strumento di lavoro

In linea con la direzione intrapresa in questi anni, e grazie al sostegno di Fondazione Cariplo (bando Per la cultura 2020), Fondazione Arnaldo Pomodoro, in collaborazione con l'impresa sociale Itinerari Paralleli², ha colto l'opportunità di studiare un nuovo percorso didattico non formale rivolto alle scuole secondarie di primo grado attraverso un processo partecipativo che ha visto coinvolti dirigenti, insegnanti, studenti, operatori culturali, progettisti e designer, a partire dall'analisi dei bisogni della scuola stessa, per arrivare alla costruzione di una esperienza formativa interattiva.

Questo approccio ha permesso di rendere la proposta utile alla scuola perché progettata insieme alla scuola, in quanto ha:

1. Fondazione si occupa da diverso tempo e su diversi fronti del tema **della transizione digitale** in un'ottica di promozione e diffusione del suo patrimonio, nell'ambito di un ripensamento delle pratiche così come degli spazi. Di seguito le azioni di cui si è resa protagonista negli anni. Nel 2016, **Labyr-Into: un progetto di realtà virtuale** volto alla valorizzazione e promozione dell'opera ambientale *Ingresso nel labirinto* situata nei sotterranei dello Showroom Fendi, un tempo Museo di Fondazione Arnaldo Pomodoro, oggi non facilmente accessibile al grande pubblico. Il lavoro multimediale è stato commissionando agli artisti Oliver Pavicevic e Steve Piccolo ed è stato allestito nella Sala degli Arazzi di Palazzo Reale di Milano, in occasione della mostra antologica dei 90 anni di Arnaldo Pomodoro nell'adiacente Sala delle Cariatidi (*Arnaldo Pomodoro*, Palazzo Reale, 30 novembre 2016 - 5 febbraio 2017, Milano). L'esperienza in VR è sempre fruibile gratuitamente nel bookshop della Fondazione. Nel 2017, l'avvio del progetto *in progress* di digitalizzazione dell'intero corpus delle opere di Arnaldo Pomodoro, **Catalogue Raisonné online**, accessibile gratuitamente al pubblico dal sito della Fondazione. Nel 2018, il lancio dell'**Archivio Arnaldo Pomodoro online**: un progetto *in progress* di digitalizzazione e indicizzazione dei materiali accessibili gratuitamente grazie a un database online presente sul sito della Fondazione.

2. www.itinerariparalleli.org.

- messo a fuoco i bisogni formativi condivisi con la comunità scolastica (insegnanti, studenti e studentesse);
- costruito un'esperienza formativa in linea con i bisogni didattici degli insegnanti;
- sviluppato le azioni in modo coerente rispetto ai contenuti previsti dai programmi ministeriali.

3. Le strategie d'intervento

SMART SCHOOLING è il risultato finale di un efficace processo co-progettuale il cui prodotto è una game-based learning experience basata su quattro elementi chiave:

- il valore aggiunto dell'immedesimazione e dell'interazione propria del gioco applicato;
- un'elevata componente di storytelling, essenziale per generare un alto livello di attenzione e identificazione da parte dei fruitori: così concepita, l'esperienza non è "solo" una lezione "gamificata", bensì un vero e proprio racconto di cui l'operatore è narratore e, per così dire, game master, e gli studenti non sono solo "ascoltatori", fruitori passivi, bensì protagonisti diretti;
- la ibridazione e la combinazione di elementi analogici del patrimonio e della pratica di archiviazione propria dell'archivio d'artista, con tecnologie digitali, che permettano un approfondimento non lineare, ipertestuale dei contenuti proposti;
- il focus sulla dimensione cooperativa dell'esperienza, mutuata dalle forme contemporanee di gioco che meglio attingono a questo principio (dalle meccaniche di risoluzione collettiva delle escape room a quelle dei videogiochi multiplayer), che assumono in questo caso un valore in sé e per sé, pratico e metaforico, rispetto alla concezione dell'archivio d'artista come luogo di memoria individuale ma anche collettiva.

Questa modalità d'intervento nasce dall'esperienza che Fondazione ha sviluppato nell'approccio didattico per competenze, che predilige un "apprendimento significativo" piuttosto che ripetitivo-meccanico, al fine di perseguire la conoscenza, la comprensione e la capacità di interpretazione nella logica del Learning by doing. A questa esperienza ormai consolidata, si inserisce ora la metodologia del Game-based learning applicata al patrimonio materiale e immateriale della Fondazione, che prevede l'uso di dinamiche di gioco in un contesto scolastico su tematiche non strettamente legate alle discipline scolastiche.

Fondazione Arnaldo Pomodoro, inoltre, ha scelto di mettere in campo sin dall'inizio l'uso dello strumento di monitoraggio in collaborazione con Museum Strategy³, garantendo così una maggiore e migliore definizione delle singole scelte da fare lungo il percorso.

4. Il progetto

SMART SCHOOLING è un'esperienza formativa interattiva – in parte analogica e in parte digitale – che ha come scopo quello di accompagnare studenti e studentesse in un percorso di conoscenza e di cura di sé e del gruppo classe.

Cuore dell'attività è il gioco collaborativo a squadre, MISSIONE PIETRARUBBIA, dove la classe è chiamata a esplorare l'Archivio di Arnaldo Pomodoro per dare vita al proprio archivio personale. Il gioco, ideato dall'agenzia creativa di game designer We Are Muesli⁴, si svolge in classe ed è composto da un videogioco (proiettato sulla LIM) e da un mazzo di carte e mappe di grande formato, consegnato fisicamente ai giocatori. L'esperienza è basata su dinamiche di esplorazione e comunicazione proprie dell'escape game, dove ciascun giocatore è chiamato a misurarsi con le proprie abilità, nel rispetto di regole condivise, attraverso capacità di osservazione, ascolto e collaborazione.

Il gioco è accompagnato dal DIARIO DI BORDO, realizzato in collaborazione con l'impresa creativa AEDO⁵, e si presenta come uno strumento di lavoro pensato per gli insegnanti, all'interno del quale sono presenti approfondimenti e schede didattiche con proposte di attività di carattere esperienziale e ispirazionale per la costruzione di un archivio individuale e di classe da realizzare durante l'anno scolastico. Infine, il percorso educativo prevede visite guidate e attività laboratoriali di approfondimento da svolgere in classe o nei luoghi dove sono presenti le opere dell'artista.

5. La sperimentazione e i primi risultati

La sperimentazione è stata avviata nel corso degli anni scolastici 2021/22 e 2022/23 in 15 classi di 6 scuole secondarie di primo grado, tra

3. Per un maggiore approfondimento si rimanda alla relazione di monitoraggio del progetto a cura dello studio di consulenza Museum Strategy. www.museumstrategy.org

4. www.weare muesli.it.

5. www.aedolab.com.

Milano e Novara, dove gli insegnanti che hanno partecipato al gruppo di lavoro di co-progettazione operano. Oggi la fase di prototipazione e sperimentazione si è conclusa e si sta avviando la fase di attivazione del progetto in diverse scuole milanesi che ne hanno fatto richiesta.

Nel corso della sperimentazione si è evinto che il progetto risponde pienamente alla richiesta da parte della scuola di riconoscere in alunni e alunne le competenze di cittadinanza, soft and life skills:

- la capacità di ascoltare, osservare, comunicare;
- la capacità di riconoscere e condividere le proprie abilità e competenze;
- la capacità di partecipare e collaborare per un obiettivo comune;
- la capacità agire in modo autonomo e responsabile;
- la capacità di risolvere i problemi;
- la capacità di individuare collegamenti e relazioni;
- la capacità di acquisire e interpretare l'informazione;
- la consapevolezza di sé e del sapersi rapportare agli altri.

L'attività ha mostrato sin dalle sue prime sessioni di gioco di avere un potenziale molto alto nella messa in atto di azioni di team building rivolte a fasce di età più alta rispetto al nostro primo target di pubblico (12-15 anni). Abbiamo testato il gioco in classi di master universitari (età media 25 anni) oltre che in gruppi di soli insegnanti (in questo caso più dell'età è stato interessante il target di riferimento), avendo ottenendo risultati che ci fanno ben pensare che SMART SCHOOLING presto potrebbe rivolgersi anche ad altri gradi scolastici o addirittura uscire dalle classi per trovare nuovi gruppi di giocatori pronti a scoprire il lavoro di Arnaldo Pomodoro!

2. La scuola non è una monade

di *Monica Fugaro*

1. La scuola è un ipertesto

La scuola non è una monade, ma un ipertesto per eccellenza, con le sue spontanee e connaturate ramificazioni.

Questo assunto, tanto suggestivo quanto vero, è esploso in maniera dirompente durante il periodo della pandemia, del lockdown, dell'emergenza sanitaria, che sono stati, in molti casi anche nelle istituzioni scolastiche, volano di nuove pratiche, nuove accelerazioni al sistema, possibilità e capacità di rimodulare pratiche quotidiane.

2. La progettualità “virtuosa”

Nella concezione di molti docenti e molti dirigenti la scuola non è mai stata una monade senza porte e finestre, ma si è molto frequentemente, in contesti di eccellenza, incoraggiata l'apertura al territorio e ad altri portatori di interesse. La progettualità virtuosa, in un'ottica di lifelong learning e di mutuo scambio reciproco, ha molto spesso portato il mondo a scuola e la scuola nel mondo, avvantaggiandosi anche di altre figure professionali di un microcosmo di attori che possono portare alla scuola e alle pratiche didattico educative un valore aggiunto, in un'ottica di scambio sinergico e sussidiarietà orizzontale.

Proprio la scuola dell'autonomia si caratterizza come apertura anche al mondo professionale anche in un'ottica di un crescente uso di una didattica orientativa.

3. Un contesto “virtuoso”

L'accelerata data dalla pandemia a implementare le pratiche di digitalizzazione e ad accrescere le competenze di cittadinanza nell'area digitale di utenti

di ogni età si è certamente avvantaggiata di contesti come l'Istituto Comprensivo "Viale Legnano", scuola che dirigo proprio dal settembre 2019: un contesto virtuoso, dove il passaggio dalla teoria alla pratica nell'utilizzo estensivo e quotidiano delle nuove tecnologie in aula e in remoto è stato facilmente metabolizzato, cogliendo l'occasione di indicazioni pervenute dall'alto.

Le pregresse competenze digitali e di ambienti didattici innovativi acquisite da un congruo numero di docenti apripista hanno certamente contribuito sin dalle primissime fasi dell'emergenza a collocarci sul territorio come scuola "esperta" di didattica a distanza.

4. Il dirigente come leader dei processi educativi

Da qui parte appunto la riflessione interna come scuola e il senso di responsabilità diffuso nel voler accompagnare studenti molto giovani a un utilizzo consapevole delle potenzialità della rete e delle nuove tecnologie.

Tra le numerose responsabilità da dirigente, sento personalmente come prioritaria anche la responsabilità di leader dei processi educativi e ciò implica una costante metariflessione sui processi interni in atto.

5. Una digitalizzazione consapevole: il contrasto al bullismo e al cyberbullismo

Alcune ricerche svolte da enti accreditati (Save the Children, Cremit, Telefono Azzurro, Eurospad) hanno chiaramente messo in rilievo che il mondo scolastico mostra ancora evidenti lacune dal punto di vista formativo per rispondere e contrastare i fenomeni di "stupidità digitale", che spesso possono arrivare ad atti lesivi dell'integrità e della salute psicofisica dell'individuo, e per supportare percorsi di sviluppo della cittadinanza digitale nella fascia adolescenziale.

Consapevoli come Collegio del ruolo centrale della scuola inteso come setting preventivo, luogo in cui erogare informazione e formazione riguardo ai pericoli della rete, abbiamo ritenuto opportuno adottare un format di progetto, già rodato, meritevole di interesse, come quello della "Patente Smartphone", in uso in altre regioni e altri territori lombardi, personalizzando l'esperienza e arricchendo la stessa con la redazione di un calendario antibullismo realizzato dagli studenti della rete.

Il progetto, ideato da un gruppo di lavoro interistituzionale nella provincia del VCO, è stato monitorato e sottoposto a un esame accurato, che

ha visto coinvolti principalmente i docenti referenti del cyberbullismo, fino a giungere a una modellizzazione ripetibile in altri contesti scolastici. Negli ultimi due anni questo modello didattico educativo è arrivato a coinvolgere molte scuole in tutta Italia e vi hanno partecipato oltre 10.000 studenti.

6. Una rete di scopo

La realizzazione di una rete di scopo, di cui l'Istituto "Viale Legnano" è scuola capofila, ha senza dubbio rappresentato un valore aggiunto.

La presenza di un congruo numero di Istituti Comprensivi (I.C. "Candia", Milano; I.C. "Diaz", Milano; I.C. "Di Vona Speri, Milano; I.C. "Cassina de' Pecchi", Cassina de' Pecchi (MI); I.C. "Diaz, Vaprio d'Adda (MI); I.C. "Fermi", San Giuliano Milanese (MI); I.C. "Silvio Pellico", Arluno (MI); I.C. "Noviglio Casarile", Noviglio (MI); I.C. "Matteotti", Sedriano (MI); I.C. "Leonardo Da Vinci". Somma Lombardo (VA); I.C. "Brolo"; Messina) ha permesso di fare non solo economia di scala e quindi di supportare finanziariamente il progetto, ma da un punto di vista didattico ha consentito un autentico scambio interprofessionale tra le diverse figure delle istituzioni scolastiche coinvolte.

Per la buona riuscita del progetto è stato rilevante far percepire la sinergia tra le istituzioni interessate: la famiglia, la scuola come comunità educante, tutte le figure professionali esterne coinvolte a vario titolo e portatori di interesse.

7. L'educazione civica: una "disciplina non disciplina"

Il progetto si è inserito a pieno titolo anche nell'educazione civica, una "disciplina non disciplina", trasversale ai diversi apprendimenti.

Gli studenti delle classi prime della secondaria di primo grado hanno potuto acquisire la consapevolezza dei propri diritti e doveri in Internet e gli strumenti per affrontare con maggiore responsabilità episodi che possono manifestarsi nell'ambiente online.

Da parte degli Istituti aderenti alla rete e al progetto si è trattato di una ulteriore strategia per accompagnare gli studenti a un uso ragionato e consapevole delle nuove tecnologie, le stesse che in tempo di pandemia sono entrate in maniera pervasiva nel quotidiano.

Considerata la portata dello strumento, era opportuno prevedere misure educative condivise, avviare un percorso che portasse al riconoscimento ufficiale di competenze specifiche proprio in ambito digitale.

8. Co-attori del progetto: istituzioni, terzo settore, politica

L'impianto didattico del progetto è stato blended, quindi parte sviluppato attraverso incontri in remoto, che hanno potuto facilitare l'erogazione della formazione da parte degli esperti esterni al Personale Scolastico, e parte in presenza, in classe con gli studenti.

Anche gli eventi di divulgazione e socializzazione dei risultati sono avvenuti con la doppia modalità, quindi la prima serata introduttiva e di presentazione del progetto alla comunità allargata delle 13 scuole aderenti al progetto è avvenuta in remoto.

È stato un momento molto partecipato, che ha visto la presenza di dirigenti, docenti, studenti, famiglie e gli interventi del dott. Pietro Forno, della Fondazione Ticino Olona, di esponenti della Polizia Postale, dell'Associazione "Contorno Viola", nonché della senatrice Elena Ferrara, promotrice della legge n. 71/2017, che tutela i minori in materia di bullismo e cyberbullismo.

9. Replicabilità e "viralità" delle buone pratiche

L'evento finale di consegna delle patenti smartphone, conseguite a seguito di un "esame patentino" da parte della senatrice a delegazioni di studenti, docenti, dirigenti in presenza nella città di Parabiago, è stato un altro momento intenso per ribadire l'importanza dei legami educativi di comunità e di focus su dinamiche di apprendimento cooperativo ma anche di scambio interprofessionale tra adulti e professionisti coinvolti in attività didattico educative.

Il valore aggiunto della nostra rete al format del progetto è stato appunto il follow up condiviso e realizzato in remoto dagli Istituti, un calendario "antibullismo", costituito da elaborati grafico pittorici degli studenti inerenti al progetto.

Lo stesso calendario ha mantenuto una veste doppia, ovvero alcune centinaia di copie stampate e consegnate alle scuole e una identica versione digitale e green a disposizione di tutti i partecipanti, facile da rendere virale. Questo lo scopo vero: rendere virali e replicabili le buone pratiche a beneficio di tutti e ciascuno.

Bibliografia

- Contorno Viola (organizzazione di volontariato) (2022), *Progetto patente smartphone – rete di Parabiago* (www.peer-education.it), Verbania Suna.
- Paletta A. (2020), *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bononia University Press, Bologna.
- Traversi F. (2012), *Lifelong Montessori*, Aracne, Roma.

Scuola, territorio e patti di comunità

di *Elisabetta Nigris, Milena Piscozzo*

La definizione dei patti di comunità, lungi dall'essere un mero procedimento burocratico, costituisce l'esito di un laborioso percorso di collaborazione in cui scuola, agenzie educative e altri attori territoriali, lavorando fianco a fianco, danno vita a una visione educativa comune e gettano le basi per la creazione di una comunità educante.

I "Patti di comunità" sono libere intese sottoscritte fra cittadini (singoli o associati) e Amministrazioni Comunali, per la realizzazione – in attuazione del principio di sussidiarietà di cui all'art. 118 ultimo comma della Costituzione – di collaborazioni volte alla promozione dell'interesse generale, mediante la tutela di "beni comuni urbani".

Sono "beni comuni urbani" "... tutti quegli spazi e servizi urbani che siamo abituati a considerare 'beni comuni locali' o 'beni di comunità', intesi come spazi e servizi di tutti... strettamente connessi a identità, cultura, tradizioni di un territorio e/o per il loro essere direttamente funzionali allo svolgimento della vita sociale delle comunità che in esso sono insediate... Data la loro natura comune, si caratterizzano, poi, per la necessità di garantirne un accesso e una fruizione universali e per la ineludibile esigenza di coinvolgere i membri della comunità... nelle decisioni e nelle azioni che li riguardano".

Come evidente, la scuola rappresenta un fondamentale bene di comunità: mediante i "Patti di comunità", le scuole possono avvalersi del capitale sociale espresso da realtà differenziate presenti sul territorio – culturali, educative, artistiche, ricreative, sportive, sociali, produttive, del terzo settore – arricchendosi in tal modo dal punto di vista formativo ed educativo (USR Regione Emilia Romagna, MATERIALI PER LA RIPARTENZA – 17 – Patti di comunità per la scuola. Significato e modelli).

Facendo proprie numerose sperimentazioni già attive in diverse zone del Paese, il Piano Scuola del Ministero dell'istruzione del 26 giugno 2020,

invita a mettere a sistema le esperienze in veri e propri Patti Educativi di Comunità, e cioè vere e proprie alleanze, formalizzate e sottoscritte, tra ente locale, scuole, istituzioni pubbliche e private.

Nell'a.s. 2020/21, anche in seguito alle condizioni pandemiche che hanno messo in luce vecchie e nuove fragilità del sistema scolastico, il Ministero ha istituito un piano scuola di intervento nel quale chiarisce che i “Patti di comunità” non sono modalità surrettizie per realizzare il contenimento della spesa. Essi costituiscono piuttosto uno strumento per realizzare quella “scuola aperta alla società civile” che già il Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, oltre due decenni or sono, rendeva praticabile auspicando “l'ampliamento dell'offerta formativa”. Sempre secondo il Ministero dell'istruzione l'obiettivo ultimo è quello di fornire unitarietà di visione a un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali.

A livello cittadino, i Patti Educativi di Comunità, come i Patti Territoriali, si inseriscono entro dimensioni locali dove esistono già sistemi più o meno strutturati di collaborazione fra le istituzioni scolastiche e le organizzazioni che operano in ambito extrascolastico. In un'ottica di valorizzazione, praticabilità e messa a sistema dei saperi e delle risorse esistenti nei diversi territori locali (municipi, associazioni, privato sociale, aziende...), da un lato il patto di comunità si interfaccia con le risorse esistenti e dall'altro si rivolge all'intera comunità per rinnovare un'idea di scuola con una più forte integrazione con gli ambiti educativi non formali, intervenendo allo stesso tempo su aree di bisogni specifici. I patti di comunità nascono e si sviluppano in uno sfondo culturale che pensa al contesto (sociale, culturale, scolastico, istituzionale) non solo come un luogo fisico, come un contenitore (di soggetti, risorse, iniziative, problemi...) ma come una “tessitura delle componenti e delle relazioni che intercorrono (fisiche, sociali, comunicative, cognitive, istituzionali, organizzative) fra essi” (Bateson).

È nella pratica educativa quotidiana, dunque, e nel lavoro sinergico di tutti gli attori di un territorio – dagli insegnanti, agli educatori, dai dirigenti scolastici ai coordinatori dei tanti progetti che legano scuola e territorio – che la comunità locale può costituirsi come comunità educante.

I contributi raccolgono ricerche e analisi di esperienze che ragionano sulle condizioni e promuovono modalità che mettono in comunicazione scuola e territorio per dar vita a patti di comunità e ad altre forme di collaborazione istituzionale.

L'esperienza presentata da Michele Campanini evidenzia la possibilità di pensare e costituire i patti educativi di comunità come strategia di innovazione didattica. L'esperienza riguarda il Comune di Reggio Emilia che dal 2010 promuove un servizio denominato Officina Educativa. Le azioni poste

al centro di questo servizio supportano la relazione tra amministrazione locale, scuole della città e altre agenzie educative pubbliche e private, formali e informali. L'intento è dar vita a contesti educativi e di apprendimento in dialogo tra loro, attraverso la coprogettazione tra professionalità differenti.

La ricerca di Cannella, Mangione e China, ricercatrici di INDIRE, si muove dall'analisi del nuovo scenario del learning hub, in cui si avvia una riflessione sulle connessioni fra spazi interni ed esterni della scuola e fra docenti e professionalità del territorio in ottica di multiagency. Viene quindi considerato un nuovo contratto educativo sociale per superare disegualianze e per sviluppare una corresponsabilità educativa che possa tenere insieme il dentro e il fuori della scuola, insieme alle diverse professionalità. Vengono poi illustrate alcune esperienze sul campo.

Carlotta Bellomi esplicita l'esperienza dei Patti educativi di comunità all'interno dei progetti nazionali e locali di Save the Children Italia. A una prima disamina sull'impegno dell'organizzazione nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica individua cinque lezioni apprese sul campo tra cui l'approccio partecipativo, cooperativo e solidale, un atteggiamento di reciproca fiducia, l'importanza di valorizzare la scuola come attore centrale.

Evidenzia infine come il PNRR possa diventare un potenziale alleato nel reperimento delle risorse.

Antonucci nel proprio contributo mette in luce il nesso tra scuola e trasformazione. Il contributo riporta alcuni aspetti emersi lungo il percorso di osservazione di tre esperienze di sperimentazione didattica tra scuola e territorio avviate nel 2016 e fondate su una visione della scuola come potenziale di trasformazione degli assetti sociali, territoriali e come luogo di ripensamento sulla distribuzione-accesso a risorse e servizi.

Ferrante, Stanzone, Benvenuto nel loro saggio individuano nei Patti educativi di comunità un percorso di ricerca-formazione per la costruzione di alleanze educative territoriali svolta nell'ambito del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa di Sapienza Università di Roma. Il focus ha riguardato le dimensioni organizzative-gestionali, l'incremento di competenze professionali, la co-progettazione interistituzionale.

Sorzio nel proprio contributo porta l'esperienza del Comune di Trieste con i ricreatori, una istituzione per l'educazione non formale diffusa in tutti i quartieri della città, gratuiti per le famiglie. Il contributo evidenzia la ricerca-formazione attraverso l'analisi dei dialoghi con gli educatori e le educatrici. Infine, introduce il tema dei ricreatori come mondi figurativi da cui emergono conflitti interpretativi.

Murino nel proprio contributo evidenzia il rapporto tra scuola e territorio, attraverso il racconto dell'esperienza che si sta realizzando a Mila-

no con il progetto A Piccoli Patti: un'azione che si svolge nell'ambito del programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo (partner il Comune di Milano), nei quartieri periferici della città. L'obiettivo di A Piccoli Patti è la promozione della partecipazione sociale dei bambini e delle bambine, attraverso la costruzione e realizzazione di micro interventi di rigenerazione urbana, ideati e proposti dai bambini, in luoghi all'aperto per loro significativi scelti da loro stessi, mediante un percorso laboratoriale attivato nella scuola e sviluppato tra scuola e territorio.

Pisozzo inquadra i Patti territoriali nell'ottica della comunità inclusiva. A partire dall'occasione di costituire un sistema integrato, il contributo si propone di ragionare sulla governance territoriale, di cui il Patto educativo diventa lo strumento più efficace per garantire la sussidiarietà orizzontale. Propone poi uno scivolamento semantico in cui il PTOF, da piano dell'offerta formativa, diviene piano territoriale dell'offerta formativa.

1. La scuola come risorsa di trasformazione

di *Elisabetta Antonucci*

Quadro introduttivo

Il contributo fa riferimento ad alcuni aspetti emersi lungo il percorso di osservazione di tre esperienze di sperimentazione didattica tra scuola e territorio avviate nel 2016 e fondate su una visione della scuola come potenziale di trasformazione dei presupposti di pensiero che nel quadro contemporaneo sottendono alla configurazione degli assetti sociali, territoriali e determinano la distribuzione-accesso a risorse e servizi.

Le esperienze segnano tre fasi di evoluzione del percorso lungo il tentativo di comprendere se e in che modo il potenziale insito nella scuola, rintracciabile nelle energie, nei talenti, negli spazi, nelle relazioni di cui si compone, possa essere attivato e di sondare gli effetti della sua mobilitazione.

Sono andate articolandosi nella costante collaborazione con i soggetti via via coinvolti attraverso azioni-proposte che hanno permesso di accompagnare la sperimentazione di forme e spazi dell'apprendere ancorate all'esperienza (Magnaghi, 2013), a una visione dell'educazione come costruzione di corrispondenze con l'ambiente di vita (Ingold, 2019), come terreno di apprendimento-emancipazione (Freire, 1973) individuale e collettiva. Il contributo fa riferimento ad alcuni aspetti emersi lungo il percorso di osservazione di tre esperienze di sperimentazione didattica tra scuola e territorio avviate nel 2016 e fondate su una visione della scuola come potenziale di trasformazione dei presupposti di pensiero che nel quadro contemporaneo sottendono alla configurazione degli assetti sociali, territoriali e determinano la distribuzione-accesso a risorse e servizi.

1. **Apprendere tra scuola e territorio, sperimentando spazi e modi possibili**

I contesti territoriali dove le esperienze si collocano sono caratterizzati da una compresenza di fragilità ambientali, sociali e tensioni di cambiamento che li rende terreni ideali di sperimentazione e potenziali incubatori di trasformazione.

L'isola del Lido e l'area di San Basilio a Venezia, dove in modo diverso si manifestano gli effetti di una gestione territoriale orientata a una logica di messa a valore, sono parallelamente attraversati da forme di difesa del diritto alla fruizione e alla produzione della città (Sassen, 2008) che si fanno portatrici di nuove possibilità di pensarla, abitarla, rapportarsi a essa.

Nell'area del Lido, in un territorio segnato più volte da operazioni di speculazione, tra 2011 e 2020 prendono avvio tre tentativi di rigenerazione urbana che reinterpretano le aree abbandonate esito di quelle operazioni come luoghi del cambiamento. In una di queste si delinea la prima delle esperienze osservate, avviata a partire dal riconoscimento del confronto con una questione territoriale aperta come opportunità di conoscenza e di riflessione sul quadro di processi, fattori, interdipendenze alla sua origine (Castelnuovo, Cognetti, 2014).

Su questa base tra 2016 e 2018 cinque istituti scolastici di secondo grado vengono coinvolti dal comitato di abitanti impegnato nel tentativo di tutela di un'ex struttura sanitaria oggi in abbandono, in otto percorsi di studio che la esplorano sotto il profilo ambientale, storico, architettonico.

La dimensione del confronto con il comitato di abitanti e il lavoro sul campo hanno posto gli istituti scolastici coinvolti su un terreno di azione, in un processo collettivo e in uno spazio di scambio-condizione di repertori di conoscenza-esperienza. Hanno determinato la necessità di ricorrere a risorse normalmente inesplorate e rintracciabili nella capacità di costruire e consolidare relazioni, di adattare linguaggi e modalità operative. Le hanno messe al lavoro su un terreno di corresponsabilità verso l'obiettivo comune di tutela dell'area e del diritto a fruirne.

Hanno spinto le scuole coinvolte a sperimentarsi oltre i confini dell'edificio scolastico orientandole verso pratiche didattiche fondate sulla sedimentazione di vissuti-esperienze anziché sulla trasmissione-assimilazione di contenuti. Pratiche che la natura stessa dello spazio dismesso, carico di memorie, di nuovi immaginari, portatore di conoscenze, ha contribuito ad alimentare.

L'area in abbandono, e il tentativo di recupero attorno a essa, sono stati per gli istituti coinvolti cantiere didattico in cui muoversi nella direzione di osservare, comprendere, rielaborare attraverso esperienze diverse che han-

no riguardato la ricostruzione, diffusione della sua storia, la documentazione degli elementi di valore e di potenziale che la caratterizzano.

2. La scuola come nucleo di avvio di un processo di riscrittura del territorio

Le fasi successive dell'osservazione si sono mosse nelle aree di San Basilio e di Padova rivolgendo l'attenzione a condizioni e modalità che possono agevolare l'avvio di collaborazioni tra scuole e territori in cui si collocano e agli effetti di cambiamento che possono determinare su di essi. L'area di San Basilio, fino a metà novecento parte del sistema di aree sede del comparto produttivo-manifatturiero di Venezia, presenta, come l'area lidense e come la città nel suo complesso, gli effetti delle logiche di messa a valore a cui si è accennato. Effetti riscontrabili in questo caso in condizioni occupazionali e abitative critiche, nella carenza di servizi, nell'esodo progressivo della popolazione. Nel 2017 in quest'area un istituto di scuola superiore ha avviato tre percorsi di studio concepiti, a partire e in linea con l'esperienza maturata nel contesto lidense, come opportunità di acquisizione di strumenti di osservazione-interpretazione del territorio (Ward, 2018), come modalità di intervento per il miglioramento dell'area e in una visione più ampia come risposta a fragilità ambientali e sociali che interessano la città. Nello specifico, in linea con gli indirizzi di specializzazione dell'istituto e in un'ottica di sinergia scuola-territorio, i percorsi hanno riguardato il recupero di aree verdi sottoutilizzate e del tessuto sociale e di servizi fortemente eroso dai processi di turistizzazione che interessano tutta la città. Si sono definiti e hanno proceduto in una dimensione di collaborazione tra insegnanti, referenti di contesti limitrofi e di associazioni impegnate sul territorio. Dimensione che ha portato l'insieme dei soggetti coinvolti a sperimentare, come accaduto nel contesto lidense, possibilità di coniugare direzioni operative previste dai programmi curricolari e direzioni, tempi, modalità ancorate all'esperienza sul campo, al confronto con il territorio in una prospettiva di sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018).

I percorsi si sono mossi attraverso pratiche educative capaci di entrare in sinergia con il territorio che hanno messo in relazione contesti prossimi inizialmente non comunicanti dando vita a una comunità di interesse intorno alla cura dell'area.

Ne sono parte a oggi, oltre all'istituto di scuola superiore che ha avviato i percorsi di studio, la scuola primaria e una RSA. attigue, l'orto di una parrocchia e un orto a uso di persone anziane limitrofi.

Si tratta di una rete di spazi e di relazioni in via di estensione in cui i soggetti coinvolti sembrano trovare opportunità di mutuo supporto grazie alla condivisione di capitale relazionale, conoscitivo, esperienziale.

Una composizione di spazi, di relazioni, di pratiche d'uso in cui lentamente riemerge la natura sociale dell'apprendimento come processo radicato nelle dimensioni del confronto, dello scambio-riadattamento di repertori di conoscenza e di esperienza attraverso la partecipazione a pratiche di lavoro comune in un'aggregazione di attori (Wenger, 2000).

Riabitare spazi, modificarne l'assetto, andare oltre le connotazioni e gli usi abituali introducendone altri in un'ottica di multifunzionalità, includerli in una rete di connessioni, sono pratiche educative e di trasformazione del territorio in cui la scuola si fa attivatrice di un processo di riconfigurazione degli assetti fisici e relazionali, delle forme d'uso e dell'abitare l'area.

Gli aspetti sintetizzati si ripropongono in modo diverso nel corso della fase di osservazione più recente nel contesto di Padova, in un rione del quartiere Tre Est dove prevale una popolazione anziana che necessita di servizi, reti, luoghi di supporto e in cui si registrano potenzialità individuabili nella presenza di un tessuto minimale e diversificato di spazi di aggregazione.

La fase si è avviata in questo caso nel 2019 grazie a una prima collaborazione con un gruppo di insegnanti impegnati nel processo di apertura della biblioteca di una scuola secondaria al territorio. È proseguita nel corso del 2021 e del 2022 attraverso il progetto di avvio di uno spazio radiofonico in una RSA limitrofa che ha coinvolto e coinvolge insieme agli ospiti e agli educatori una scuola primaria attigua, la scuola secondaria a cui si è accennato, la biblioteca di quartiere, le due associazioni promotrici.

Il progetto ha contribuito al delinarsi di un tessuto di relazioni e di collaborazioni tra i contesti, al definirsi di un gruppo di interesse intorno al tema della salute e all'avvio di una rete di spazi dedicati alla lettura e allo scambio libri che coinvolgono abitanti e soggetti che quotidianamente li attraversano o vi operano: educatori, ospiti, genitori, insegnanti, abitanti.

Prosegue, attraverso azioni e direzioni di lavoro, in questa fase rivolta a estendere la rete di spazi dedicati alla lettura e a consolidare le relazioni avviate intorno al tema della salute, della cura di sé e dell'ambiente di vita. Si tratta di un lavoro di minimale costruzione di relazioni e di connessioni che sta potenziando la valenza di presidi sociali-culturali dei contesti coinvolti.

La biblioteca di quartiere sta diventando in questo senso nodo della rete di spazi di lettura in evoluzione tra RSA, scuole coinvolte, parco e della rete di interesse intorno al tema salute-cura. Nello stesso modo, lungo il procedere dell'esperienza, le scuole coinvolte partecipano via via più con-

sapevolmente alla costruzione di un terreno di condivisione di intenti con i contesti limitrofi sperimentandosi insieme a essi come spazio di azione-partecipazione civica.

Considerazioni conclusive

Le esperienze avviate si rapportano al territorio come contesto educante, attraverso l'azione-intervento sul campo. Guardano alla relazione scuola-territorio come opportunità di mobilitare energie e risorse solitamente inespresse e di attivare sinergie che possono assumere un ruolo rilevante in una direzione di trasformazione delle forme e degli spazi dell'apprendere, delle configurazioni fisiche, relazionali, culturali dei territori in cui agiscono.

Lasciano emergere come la collaborazione con il territorio possa aprire le scuole coinvolte e il tessuto di luoghi intorno a esse a sperimentarsi come laboratori aperti, nuclei di avvio di processi di trasformazione. Sollevano, nel corso del loro procedere, domande relative a modalità di gestione possibili, risorse e strategie utili al loro evolversi a pieno in termini di senso e di efficacia. Mettono in luce in questo senso la centralità degli insegnanti come figure chiave nell'agevolarne-monitorarne il procedere, la necessità di figure competenti, che possano seguirne l'evoluzione, collocarle in una prospettiva di sperimentazione e di ricerca e correlarle a una dimensione di rete-sistema, l'importanza di una collaborazione e di un riconoscimento su un piano istituzionale.

Bibliografia

- Castelnuovo I. Cognetti F. (2014), *Fare didattica sul campo. un anno di sperimentazione, Q1 | i quaderni di polisocial*, Fondazione Politecnico di Milano.
- De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.
- Ingold T. (2019), *Antropologia come educazione*, Edizioni La Linea, Bologna.
- Magnaghi A. (2013), *Il progetto locale. Verso la coscienza di un luogo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Sassen S. (2008), *Territorio, autorità, diritti. Assemblaggi dal Medio Evo alle età globale*, Mondadori, Milano.
- Ward C. (2018), *L'educazione incidentale*, Eleuthera, Milano.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi organizzativi*, fasc. 1.

2. Costruire comunità educanti. Dall'esperienza dei Patti Educativi di Comunità di “Fuoriclasse in Movimento” alle sfide del PNRR

di *Carlotta Bellomi*

1. L'impegno di Save the Children nella prevenzione e nel contrasto alla dispersione scolastica

Da più di 10 anni, Save the Children è impegnata nella promozione del successo formativo dei minori più a rischio: Fuoriclasse nasce nel 2012¹, in un momento storico in cui la dispersione scolastica si attesta intorno al 17% (media nazionale), con picchi superiori al 20% al sud e nelle isole. Il progetto – costruito in collaborazione con le scuole e di durata biennale – propone per la prima volta un approccio preventivo, che sostiene il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di I grado. Si tratta di un intervento integrato che coinvolge i tre attori principali per la lotta alla dispersione scolastica: studenti, docenti e famiglie. Le diverse tipologie di attività, che mirano a sostenere motivazione e apprendimento, si sviluppano a scuola e in contesto extrascolastico. Nel periodo 2012-2022, Fuoriclasse è stato realizzato in sette città italiane: Aprilia, Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea (Cosenza), Torino. Grazie alla collaborazione con Fondazione Agnelli, per la prima volta in Italia un programma di contrasto alla dispersione scolastica è stato sottoposto a una valutazione di impatto, che ha dimostrato l'efficacia e l'efficienza dell'intervento².

Con l'obiettivo di diffondere su scala le metodologie partecipative sperimentate con il progetto Fuoriclasse, nasce nel 2017 Fuoriclasse in Movimento, la rete di scuole contro la dispersione scolastica promossa da Save

1. Per approfondire si veda la pagina dedicata sul sito di Save the Children: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/fuoriclasse.

2. Per approfondire si veda il rapporto della valutazione di impatto: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/fuoriclasse-un-modello-di-successo-il-contrasto-alla-dispersione.

the Children³. La rete – nel 2022 composta da oltre 200 scuole primarie e secondarie di I grado – promuove la partecipazione degli studenti, forma docenti e dirigenti scolastici sui temi della didattica partecipativa/inclusiva, sostiene l'alleanza con le famiglie e le comunità educanti territoriali oltre che lo scambio di buone pratiche tra scuole. Il fulcro di Fuoriclasse in Movimento sono i Consigli Fuoriclasse, percorsi di partecipazione gestiti da rappresentanze di docenti e studenti, impegnati a concretizzare un'azione di cambiamento stabile nella scuola su quattro ambiti: spazi scolastici, didattica, relazioni tra pari e con gli adulti, collaborazione con il territorio. L'intervento diretto con gli studenti è affiancato da un percorso con i docenti: grazie ai Tutoraggi Pedagogici si favorisce una contaminazione tra la dimensione partecipativa dei Consigli Fuoriclasse e ciò che avviene in aula, nella didattica di tutti i giorni. Infine, il lavoro di rete tra scuole e con le comunità è sostenuto dall'animazione di Patti Educativi di Comunità su tutto il territorio nazionale, dalla periferia della grande metropoli alla città di provincia.

2. Patti Educativi di Comunità: cinque lezioni apprese

Nell'ambito di Fuoriclasse in Movimento (2021-2024), sono 10 i contesti individuati per lo sviluppo o il consolidamento di Patti Educativi di Comunità: Milano, Torino, Aprilia (Latina), Roma, Napoli, Cerignola (Foggia), Noci (Bari), Reggio Calabria, Messina, Quartucciu (Cagliari). Dall'ampio coinvolgimento in diversi Patti Educativi di Comunità e dall'esperienza pluriennale maturata nel lavoro di rete, cinque sono le lezioni apprese di particolare rilievo:

- L'importanza di promuovere un approccio partecipativo, cooperativo e solidale (si veda l'articolo 118 della Costituzione Italiana, riguardante la sussidiarietà decentrata), dove tutti gli attori in campo – studenti e studentesse comprese – si impegnano a mettere a sistema tutte le esperienze e le risorse del territorio (per contrastare le nuove povertà educative, la dispersione scolastica, il fallimento educativo di un'alta percentuale dei giovani) a partire dalla scelta di porre i diritti (in particolare quelli dell'infanzia e dell'adolescenza) al centro delle scelte che guidano la cabina di regia dei Patti Educativi di Comunità.

3. Per approfondire si veda la pagina dedicata sul sito di Save the Children: www.savethechildren.it/partecipazione/fuoriclasse-in-movimento.

- L'atteggiamento più utile per chi cerca di sostenere Patti Educativi di Comunità è la fiducia. È necessario avere fiducia nelle proprie attitudini, nell'intelligenza collettiva, nell'abilità di costruire collettivamente le soluzioni ai problemi. Per fare in modo che questo avvenga davvero è necessario progettare un processo di ampio respiro, con la possibilità di dettagliarlo nel tempo e adattarlo alle condizioni del momento e alle persone (con le loro competenze e risorse) che ne fanno parte.
- L'importanza di valorizzare la scuola come attore centrale del patto, come guida e regia dell'intervento. Remando insieme verso una logica di "autonomia integrata" del sistema scolastico, in contrapposizione al rischio di un'autonomia scolastica che porti frammentazione e profondi divari nell'offerta scolastica. In quest'ottica sarebbe importante favorire la creazione di reti di "scuole miste" a livello di esperienze e pratiche di innovazione didattica e di contrasto alla dispersione scolastica.
- L'importanza di innescare processi educativi che mettano al centro il protagonismo e la voce dei ragazzi, dalla scuola al territorio e viceversa. Valorizzando il ruolo e il lavoro dei Consigli Fuoriclasse, lo sviluppo del Patto Educativo di Comunità si avvale della partecipazione attiva degli studenti, coinvolti e con diritto di parola nelle fasi di consultazione, co-progettazione e implementazione.
- La necessità di mobilitare risorse – economiche e umane – per l'avvio e il consolidamento del lavoro di rete. Nell'ambito di Fuoriclasse in Movimento, l'intervento di Save the Children sostiene l'attività di facilitazione interna al Patto, con una figura dedicata che segue in modo costante lo sviluppo del lavoro sia in termini di co-progettazione che di animazione della comunità riunita. A tal proposito, si sottolinea come per lo sviluppo dei Patti Educativi di Comunità risulti indispensabile questa figura che sia in grado di "facilitare la comunicazione, raccogliere bisogni, favorire legami, sottolineare i punti di forza di ciascuno, oltre a essere capace di far crescere il gruppo intorno a un obiettivo condiviso" (Aa.Vv. Scuola Sconfinata, 2021).
- L'importanza di formalizzare il processo nell'ambito di iniziative (es. tavoli istituzionali) e dispositivi esistenti (es. Piano Triennale dell'Offerta Formativa), puntando a inserire i Patti Educativi di Comunità come requisito o condizione di vantaggio nell'accesso ai finanziamenti. Un'efficace raccolta dati e un sistema di monitoraggio su scala nazionale permetterebbero, per esempio, di valorizzare le "scuole virtuose", capaci di tessere alleanze significative con il territorio e la comunità educante.

3. Patti Educativi di Comunità: potenziali alleati per il PNRR

Grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), sono previste 6 riforme e 11 linee di investimento per rendere la scuola italiana innovativa, sostenibile, sicura e inclusiva. Se ci focalizziamo per esempio sull'edilizia scolastica, i fondi del PNRR si attestano a quasi 14 milioni di euro, per interventi che vanno dagli asili alle nuove scuole, passando per mense, palestre e laboratori. Anche in questa partita, i Patti Educativi di Comunità possono svolgere un ruolo di importante sostegno:

Favorendo il dialogo fra soggetti che spesso non hanno linguaggi comuni e valorizzando la voce della scuola (dirigente, docenti, personale ATA, studenti...) in ogni processo dedicato al ripensamento o alla costruzione degli edifici.

Sostenendo l'apertura delle scuole oltre il consueto orario e calendario scolastico: alla luce del calo demografico (tra il 2020 e il 2032 la popolazione scolastica diminuirà di oltre 1,8 milioni di persone) è fondamentale sostanziare l'educazione intergenerazionale e abitare gli immobili per molteplici usi, dall'istruzione alla socialità, passando per lo sport, la cultura, le arti.

Valorizzando le conoscenze e le sensibilità dei giovani per rendere gli spazi scolastici sempre più sostenibili e radicalmente inclusivi per tutte e tutti.

Conclusioni

Nati con l'autonomia funzionale delle scuole (legge n. 59 del 15/03/1997 e relativo decreto attuativo, DPR n. 275 dell'8/03/1999) e rilanciati dal Ministero dell'Istruzione in piena pandemia Covid-19 (2020), i Patti Educativi di Comunità possono giocare un ruolo importante nel valorizzare la scuola pubblica come comunità di partecipazione democratica. È quindi importante abbandonare l'idea dei Patti come misure emergenziali o estemporanee, per avvicinarsi a essi come rilevanti strumenti di riforma, per intervenire in modo organico e radicale sulle istituzioni scolastiche e con l'insieme della comunità educante.

Alla luce dei numerosi cambiamenti in atto, la vera sfida sarà quella di passare dalle singole buone pratiche agite da scuole o realtà del terzo settore alla pratica comune e diffusa, capillare su tutto il territorio nazionale: per una scuola davvero di qualità, capace di sostenere gli apprendimenti, le aspirazioni, i talenti di tutte e tutti.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2021), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano.
- Candela G., Fiorentino R., Raponi E. (2023), *Lavorare con e tra le comunità, l'esperienza del Patto educativo di Aprilia*, testo disponibile: <https://asvis.it/approfondimenti/22-16608/lavorare-con-e-tra-le-comunita-lesperienza-del-patto-educativo-di-aprilia#> (consultato in data 3/06/2023).
- Del Bene G., Rossi A.L., Viaconzi R. (2021), *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Edizioni Fabbrica dei Segni, Novate Milanese (MI).
- Labsus (2022), *Le scuole: da beni pubblici a beni condivisi*.
- Save the Children Italia (2007), *Verso una pedagogia dei diritti*.
- Save the Children Italia (2021), *Partecipazione e benessere a scuola: i Consigli Fuoriclasse*.
- Save the Children Italia (2022), *Atlante dell'infanzia a rischio*.
- Twelvetrees (2006), *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento.

3. Scuola Diffusa: patti educativi di comunità come strategia di innovazione didattica

di *Michele Campanini*

1. Educazione è responsabilità comune

La **conoscenza** è un caleidoscopio di forme e possibilità, un sistema aperto al cambiamento e organizzato in relazione al flusso di esperienza, alla ricerca della propria identità in relazione con l'altro e il mondo. Apprendere, ricercare, interrogarsi significa interpretare il mondo da diversi punti di vista, determinati dalle storie di ognuno: i dialoghi tra bambini, ragazzi, adulti e contesti si dipanano lungo il filo delle emozioni, delle percezioni e delle competenze, che coinvolgono tutti i protagonisti dell'avventura conoscitiva.

La **scuola** è ambiente di vita, luogo di reciprocità e dialogo, di formazione e apprendimento, di responsabilità e partecipazione, di incontro e confronto per tutti coloro che la abitano e la vivono.

A partire da questi riferimenti culturali e pedagogici **Reggio Emilia** ha individuato nell'educazione la sua competenza distintiva, strategica e fondante una precisa idea di partecipazione e di futuro. Da molti decenni, l'intera città ha saputo riconoscersi in un **progetto educativo di comunità** capace di rendere visibile l'infanzia e la sua cultura, valorizzando e accogliendo le differenze, promuovendo il diritto dei bambini ad abitare i luoghi culturali e istituzionali. Questi dialoghi tra la città e le sue scuole hanno messo al centro:

- un'immagine di bambino e ragazzo come cittadino competente perché disponibile a imparare e a costruire relazioni;
- un approccio all'apprendimento come processo attivo e partecipativo, reticolare e sistemico, contestuale e sociale;
- una ricerca di strategie progettuali aperte alla pluralità dei linguaggi e dei canali espressivi, come differenti possibilità di conoscere;
- un'idea di documentazione come processo riflessivo e autoriflessivo che rende visibile processi, costruisce memoria, individua elementi per interpretare e riprogettare, nel confronto tra bambini, ragazzi e adulti.

Dal 2010 questa cornice valoriale è assunta dal **Servizio Officina Educativa**¹ per promuovere il **diritto al benessere, all'apprendimento, alla partecipazione**, come principi fondanti della comunità.

Officina Educativa/Servizi educativi territoriali e Diritto allo studio pone al centro delle sue azioni la relazione con le scuole della città e le altre agenzie educative pubbliche e private, formali e informali, in chiave sistemica ed ecologica. Nell'assolvimento degli obblighi di legge sul diritto allo studio, l'intento è dare vita a **contesti educativi e di apprendimento in dialogo** tra loro, attraverso la co-progettazione tra professionalità differenti. L'approccio del Servizio si colloca nel solco del costruttivismo socio-culturale (richiamandosi ai contributi di Vygotskij), delle teorie dell'apprendimento come processo attivo che procede per scoperta (Dewey), della matrice cognitivista della metacognizione. Lo spazio, le culture, la comunità giocano un ruolo determinante, perché la conoscenza coinvolge la persona in modo globale, non dissociabile dal contesto (Bruner, 1996): i saperi si intrecciano con la realtà in un tessuto *complexus* (Morin, 1999), che chiede un pensiero interdisciplinare, multidimensionale ed ecologico (Morin, 1999; Bateson, 1971). Costruire conoscenza oggi va letto in chiave ecosistemica per individuare relazioni nei vari contesti, capire le interconnessioni, vedere dinamicamente i processi, accogliendo le differenti modalità di ricercare, imparare, comunicare (Gardner, 1983, 2006; Bruner, 1990; Gallese, Sinigaglia, 2011). La dimensione della progettazione-osservazione-documentazione è valore costitutivo, per approfondire e qualificare le proposte educative/didattiche e ricercare i processi di conoscenza di bambini e ragazzi.

1.1. *I Patti educativi di comunità: la città che si fa scuola*

La sfida degli ultimi anni di pandemia non è stata solo rimediare **una scuola possibile**, tra normative e disposizioni sanitarie, ma continuare a progettare una scuola **desiderabile**, orientata al cambiamento in una prospettiva di più ampio sguardo, attraverso una continua sintesi tra epistemologia, strategie e azioni. L'emergenza sanitaria ha portato a rivedere le scelte per continuare a pensare la scuola come luogo di comunità, capace di garantire a tutti le stesse opportunità, rispettando nel contempo le neces-

1. Il Servizio del Comune di Reggio nell'Emilia, nato nel 2010, è organizzato in due gruppi di lavoro: Servizi educativi territoriali e Diritto allo studio, dedicato alla fascia d'età 6-14 anni; Partecipazione giovanile e Benessere, orientato alle progettualità per i giovani dai 14 ai 29 anni.

sarie misure di sicurezza: una scuola che ricerca, si aggiorna, costruisce la partecipazione dei bambini per un maggiore ascolto, offre diversificate possibilità di accesso all'apprendimento, più vicine ai loro modi di imparare.

In questo sistema educativo Officina Educativa ha promosso **Scuola Diffusa** come una moltiplicazione e diffusione di proposte, in cui bambini e ragazzi – ciascuno con le proprie caratteristiche – potessero trovare modalità significative di accesso alla conoscenza. Si è trattato di reperire luoghi aggiuntivi e alternativi per diffondere le classi nel momento dell'obbligo del distanziamento, cercando di salvaguardare la didattica in presenza, estendendo i confini spaziali delle scuole e, soprattutto, **l'idea del fare scuola** e i suoi significati.

A settembre 2020 Reggio Emilia riparte con una rilevante mobilitazione organizzativa e un significativo impegno economico, attraverso l'individuazione di nuovi spazi (in prevalenza pubblici), per tornare in aula dopo la fase acuta della pandemia, in collaborazione con le Istituzioni culturali e artistiche cittadine, i luoghi del protagonismo civico e dell'associazionismo, centri sociali, parrocchie, agriturismi. Non sono solo luoghi idonei, rispondenti alla normativa in materia di edilizia scolastica e contenimento della pandemia, ma soprattutto **luoghi di senso**, dove realizzare didattiche in pienezza: garantendo cioè, anche nell'emergenza, una carica innovativa di ricerca.

Scuola Diffusa è un esempio, tra tanti in Italia, del fecondo rapporto tra Amministrazione locale, scuole e territorio, organizzato attorno ai **Patti educativi di comunità**, firmati da Comune di Reggio nell'Emilia, Istituti comprensivi, AUSL e le realtà cittadine coinvolte: ciascun soggetto si impegna a garantire la necessaria sicurezza e la miglior qualità di scuola possibile. Nella storia della città e di Officina Educativa, il territorio si pone da sempre come prezioso interlocutore, che dialoga e collabora, ma dal 2020 i Patti assumono una prospettiva innovativa: l'incontro e accordo cioè tra soggetti diversi, che accolgono il punto di vista dell'altro e convergono verso la **responsabilità comune** della crescita di bambini e ragazzi. È la **città educante** che rende Scuola Diffusa un patrimonio collettivo condiviso.

Il territorio si trasforma in **un'aula grande come la città**: risorsa di apprendimento, scambio, invenzione e sperimentazione, per continuare a costruire un tessuto sociale solidale, responsabile, a partire dal ruolo che bambini e ragazzi come soggetti portatori di un'inconfondibile identità planetaria. La comunità educante che prende forma intorno a **Scuola Diffusa** non si occupa di bisogni speciali, ma di desideri di esperienze che da speciali divengono ordinarie, nel mettere «in gioco la città, non allestendola come spazio complementare alla scuola [...] ma come spazio altro rispetto alla scuola, facendo del corpo della città un corpo insegnante» (Calvaresi *et al.*, 2021, p. 127).

1.2. *Continuare ad abitare la città oltre l'emergenza*

Nell'anno scolastico 2022/2023 **Scuola Diffusa** riparte con un nuovo seguente assetto organizzativo, nella continuità progettuale.

Da ottobre a maggio, 97 classi della città (di scuola primarie e secondaria di primo grado) sono accolte da **sei luoghi di Scuola Diffusa**. Ogni luogo offre contesti per incontrare e approfondire tematiche peculiari, in dialogo interdisciplinare con il curriculum scolastico. I soggetti coinvolti, le tematiche e i luoghi oggi sono:

1. Fondazione I Teatri, *La scuola e le arti: linguaggi e processi performativi negli apprendimenti*, presso il Teatro municipale R. Valli e il Teatro L. Ariosto;
2. Musei Civici del Comune di Reggio nell'Emilia, *Oggetti, opere e fenomeni: leggere il passato e il presente attraverso l'intelligenza connettiva*, presso il Palazzo dei Musei;
3. Fondazione Reggio Children e Reggio Children srl, *Esplorazione e ricerca: approccio all'apprendimento e alla conoscenza*, presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi;
4. Fondazione Palazzo Magnani, *Dialoghi con l'arte: incanti, metafore e processi interpretativi nelle mostre in città*, presso le sedi espositive di Palazzo Magnani e Palazzo da Mosto;
5. La Collina cooperativa agricola biodinamica, *Educazione in natura: sostenibilità, etica della cura, aule scientifiche all'aperto*, presso l'azienda agricola La Collina;
6. SD Factory Laboratorio creativo, Madre Teresa coop.soc., Rigenera coop.soc., NuovaMente OdV, Granello di Senape APS, Consorzio Parmigiano-Reggiano, Parrocchia di Pieve Modolena, *Contesti urbani ed etica della cura: l'educazione civica nel quartiere*, presso i luoghi dei soggetti coinvolti.

Ogni classe frequenta e abita uno dei sei luoghi per una settimana dal lunedì al venerdì per 15 ore complessive, insieme ai propri insegnanti, **incontrando il luogo e le sue potenzialità**, le proposte specifiche, altri adulti portatori di saperi peculiari. In questi contesti diverse professionalità (educatori di Officina Educativa, insegnanti, esperti, pedagogisti, atelieristi, artisti, volontari, operatori...) progettano, si confrontano, collaborano e condividono le esperienze con bambini e ragazzi, riflettendo e interpretando *in itinere* le documentazioni raccolte dagli educatori e i materiali di lavoro di bambini e ragazzi. Particolare attenzione viene data agli spunti e alle possibilità che si aprono durante la permanenza di bambini e ragazzi nei luoghi, per **continuare ad approfondire** le tematiche e le conoscenze al rientro in classe.

Bibliografia

- Bateson G. (1971), *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press (trad. it.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson G. (1978), *Mind and Nature: A Necessary Unity* (trad. it.: *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984).
- Bruner J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA-London (trad. it.: *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 2003).
- Bruner J.S. (1990), *Acts of Meaning. Four Lectures on Mind and Culture*, Harvard University Press, Cambridge, MA (trad. it.: *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, 2000).
- Bruner J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA-London (trad. it.: *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997).
- Calvaresi C., Coluccelli S., Iannaccone N., Maggi U., Moreno C., Rodella I., Tursi S. (2021), "Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata", in Bordin M., Coiro A., Fontana G., Iannaccone N., Langer S., Maldifassi G., Meiani A., Sala R. (a cura di), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.
- Gallese V., Sinigaglia C. (2011), "What is so special with embodied simulation", *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11): 512-519. DOI: 10.1016/j.tics.2011.09.003
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Gardner H. (2006), *Multiple intelligences: New horizons*, Basic Books, New York.
- Morin E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Parigi (trad. it.: *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Morin E. (2015), *Penser global. L'homme et son univers*, Éditions Robert Laffont, Parigi (trad. it.: *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).

4. Quale *multi agency* per una scuola di comunità? Analizzare le forme di nuovo contratto educativo sociale

di Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione,
Stefania Chipa*

1. Dal contratto educativo al contratto educativo sociale

La domanda sulle prospettive future della scuola sottolinea il tema delle alleanze (OECD, 2020; Unesco, 2021) come strumento attraverso il quale si ripensa la relazione fra istituzioni scolastiche e comunità di riferimento.

Lo scenario del *learning hub* (OECD, 2020) pone al centro la riflessione sulle connessioni: 1) fra *spazi* interni ed esterni alla scuola (in natura e nei terzi spazi culturali come musei, biblioteche, ecc.); 2) fra docenti e professionalità del territorio in ottica di *interprofessionalità*.

Si afferma la prospettiva di un *nuovo contratto educativo sociale* (Unesco, 2021): per garantire un sistema scolastico in grado di superare le barriere delle disuguaglianze, è opportuno che il dialogo e la partecipazione al progetto educativo si amplino dalla comunità scolastica (docenti, studenti e famiglie) alla comunità estesa del territorio (amministratori locali, educatori, terzo settore, la società civile). Quest'ultima è chiamata a svolgere un ruolo attivo e in questo modo rintraccia nella scuola il senso di appartenenza a una comunità e allo stesso tempo contribuisce a determinarne il valore (Locatelli, 2020).

Il contratto educativo sociale amplia gli scenari di partecipazione introdotti dalla *pedagogia del contratto* (Meirieu, 1990, 2002) che già individuava una criticità nella relazione “fra chi insegna e chi apprende”, os-

* Giuseppina Cannella è autrice dei paragrafi “L’interprofessionalità nella Scuola Diffusa. Tipologie e strumenti”, “Interprofessionalità nella scuola estesa agli spazi culturali. L’aula decentrata al museo” e “Prospettive. Giuseppina Rita Mangione è autrice dei paragrafi “Indagare il livello di Multi Agency nella Scuola Diffusa. Metodologia di ricerca, Ipotesi e Strumenti” e “Interprofessionalità nella scuola all’aperto. L’aula decentrata in agriturismo”. Stefania Chipa è autrice dei paragrafi “Dal contratto educativo al contratto educativo sociale” e “Interprofessionalità nella scuola “officina”. L’aula decentrata negli atelier”.

servata come sbilanciata sulla figura del docente poco abituato a esplicitare obiettivi formativi, strumenti e processi di valutazione. I dispositivi che la pedagogia del contratto suggerisce per riequilibrare questa asimmetria sono: 1) la valutazione che passa «da sanzionatoria a formativa, consentendo al discente, attraverso il monitoraggio continuo dell'apprendimento, di fare autovalutazione» (Piazza, p. 371); 2) la comunicazione fra docenti e studenti che deve essere «continua e per l'apprendimento» e volta «alla costruzione di strumenti d'informazione, di osservazione, di dialogo, di valutazione» (CRESAS, 1987, p. 20). Per Maulini e Perrenoud (2005) la relazione “fra chi insegna e chi apprende” è una dimensione chiave della *forma scolaire* che occorre riequilibrare attribuendo allo studente una maggiore centralità.

Anche le iniziative legislative della fine degli Anni Sessanta in Italia trovano ispirazione in questa idea di scuola al servizio dell'uguaglianza. L'introduzione del tempo pieno (1971), pensato per offrire uguali possibilità a tutti gli studenti, fa emergere un significativo cambiamento nella natura del contratto didattico. Non solo, un tempo più disteso dedicato all'apprendere e all'insegnare, consente una maggiore attenzione ai ritmi e agli stili di apprendimento (Berlinguer, 2014). Il tempo pieno dà sostanza a una visione di scuola aperta, di «scuola della comunità» (Cerini, 2021, p. 102); contribuisce a creare un ambiente pedagogico che si completa con i servizi offerti dagli enti del territorio (mense, doposcuola, laboratori, biblioteche) e che si propone alla comunità come centro di educazione permanente. Apre la professionalità docente al confronto e alla condivisione di responsabilità con altri componenti del team (*team teaching*), che possono provenire dall'esterno della scuola in una prospettiva di collaborazione interprofessionale (Cheminais, 2019). L'istituzione degli organi collegiali (1974) incorpora nella gestione della scuola i contributi della comunità educante e introduce il tema della *corresponsabilità educativa* che costituisce il fulcro delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, 2018) ed è richiamata con forza nei documenti strategici sulla scuola alla prova della pandemia da Covid-19 (M.I., 2020, 2021) che fanno perno su una prospettiva politica di solidarietà e cooperazione fra le istituzioni scolastiche e le diverse componenti della società. La legge sull'autonomia (1999), infine, spinge la scuola a intessere un rapporto più sistemico e meno occasionale con la comunità e, tramite la quota di flessibilità, ad assumere nel curriculum temi e professioni del territorio nel segno di un'educazione diffusa (Frabboni, 1980) che necessita di inserire nella programmazione le «forme collaborative» (De Bartolomeis, 2018, p. 126) che si stabiliscono fra i docenti e «gli esperti nei vari campi dei servizi, delle attività produttive, dell'amministrazione pubblica, della cultura» (De Bartolomeis, *ibidem*).

L'attività di ricerca svolta da INDIRE sulle forme di scuola di comunità (Chipa, Mangione, 2022; Mangione *et al.*, 2022; Mangione *et al.*, 2021) rivela come molte visioni di scuola, sostenute dal dispositivo dei Patti educativi di comunità (M.I., 2020), mirino a costruire un “ecosistema comunitario” (Teneggi, 2020) nell’ottica della Scuola Diffusa.

Lo studio della esperienza di Scuola Diffusa nella realtà di Reggio Emilia aiuta a comprendere quali cambiamenti può generare rispetto alla forma scolastica tradizionale, con particolare riferimento alla collaborazione interprofessionale quale condizione necessaria per permettere alla scuola di ripensare la propria offerta educativa diffusa (Mangione, Cannella, 2022; Cannella, Mangione, 2023).

2. L'interprofessionalità nella Scuola Diffusa. Tipologie e strumenti

Il tema della *Multi-agency* o “Interprofessionalità”, nasce dalla necessità di evitare l'esclusione sociale di soggetti vulnerabili attraverso la collaborazione di esperti, questo obiettivo viene perseguito utilizzando un approccio teorico che è radicato nella *Cultural Historical Activity Theory*, nata dal pensiero di Vigotsky (1978) e Daniels (2001).

La funzione del docente, intesa come “esplicazione essenziale dell’attività di trasmissione della cultura, di contributo alla rielaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità” (art. 2 del DPR n. 417/1974), diventa decisiva per sostenere i processi di inclusione tramite un'alleanza scuola territorio che va progettata e agita collegialmente.

La modalità con cui guardare all’interprofessionalità come strumento di progettazione sistemico può nascere dalla consapevolezza che i progetti sporadici o i servizi specialistici non sono funzionali alla prevenzione di situazioni di esclusione sociale. È necessario intervenire con un approccio che metta al centro lo studente: un approccio di *co-configuration* (Edwards, 2009), di tipo *relazionale* dove lo sviluppo del progetto per il bambino richiede una responsabilità dell’azione distribuita tra diversi esperti.

2.1. Strumenti per la misurazione dell’efficacia della inter-professionalità

Gli strumenti sviluppati per verificare il grado di efficacia della pratica interprofessionale hanno previsto l’uso di una scala di partecipazione.

Questo strumento si ispira ai processi partecipativi negli USA e assume la forma di una scala a cinque livelli (Fig. 1) in cui lo stadio uno e due rappresentano il grado più basso di partecipazione e controllo. Gli stadi dal terzo a quinto rappresentano i gradi più alti di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato. I gruppi di lavoro vengono sollecitati con due domande (*Qual è il vostro grado di partecipazione in relazione alla vostra partnership con altre agenzie del territorio? Quanto è inclusivo il partenariato?*) che hanno l'obiettivo di mettere in moto il processo di riflessione rispetto al tema partecipativo.

Livelli della scala	Caratteristiche/Indicatore
5. Supportare	<u>Aiutare gli altri</u> a fare quello che vogliono con un framework che può offrire risorse
4. Agire insieme	I diversi interessi <u>decidono insieme</u> cosa è meglio, formando una partnership che li fa emergere.
3. Decidere insieme	<u>Incoraggiare</u> i team a fornire ulteriori idee e opzioni, e decide congiuntamente qual è la via migliore per andare avanti.
2. Consultare	<u>Identificare</u> problemi, offrire un numero di opzioni, soluzioni, e ascolto dei feedback dagli altri
1. Informarsi	<u>Comunicare</u> al team e agli altri stakeholder quello che è pianificato

Fig. 1 - Scala di partecipazione di Wilcox

Gli altri strumenti essenziali a restituire al gruppo di lavoro se il processo è efficace e la sfida intrapresa raggiunta sono la “Swot Analysis” e la “Force Field Analysis”. Questi strumenti permettono al team di lavoro composto da soggetti appartenenti ai diversi ambiti (scuola, servizi sociali, enti pubblici, associazioni) di analizzare i loro punti di forza, gli elementi di debolezza su cui lavorare e i valori da condividere.

FORCE-FIELD ANALYSIS	
I cambiamenti necessari per migliorare le attività di <u>interprofessionalità</u> collaborativa:	
PUNTI DI FORZA CHE SUPPORTANO IL CAMBIAMENTO	ELEMENTI CHE OSTACOLANO IL CAMBIAMENTO
STRATEGIE CHE FAVORISCONO UNA INTERPROFESSIONALITA' TRA PROFESSIONISTI (DOCENTI/EDUCATORI) EFFICACE	

Fig. 2 - “Force Field Analysis”

Il team, partendo da questa raccolta di informazioni comune potrà raccogliere dai partecipanti al percorso sia “I cambiamenti necessari per migliorare le attività di interprofessionalità collaborativa” che i “Punti di forza che promuovono il cambiamento” o che lo ostacolano e quindi elaborare insieme al team gli “Strumenti che favoriscono una interprofessionalità efficace” in modo da affrontare insieme al gruppo punti deboli e minacce.

Un ulteriore strumento che permette al gruppo di autovalutare l’efficacia (self-efficacy) e verificare il livello di coesione interna è il “Diamond Ranking” (Fig. 3). Questo strumento consente al gruppo di lavoro di riflettere sul livello di consenso raggiunto dai membri del team e sui benefici che è possibile acquisire lavorando in partnership in contesto educativo.



Fig. 3 - “Diamond Ranking”

Gli strumenti proposti sono solo alcuni tra quelli utilizzati per avviare un processo di autovalutazione dell'efficacia del team interprofessionale che parte sempre da una chiara identificazione delle condizioni di partenza del contesto scolastico, una chiarezza negli obiettivi da raggiungere perché il progetto educativo sia adeguato, connessioni con le agenzie del territorio e il coinvolgimento della comunità e infine la garanzia che le azioni interprofessionali siano finanziate per il raggiungimento degli obiettivi (Harris, 2007).

3. Indagare il livello di Multi Agency nella Scuola Diffusa, Metodologia di ricerca, Ipotesi e Strumenti

La ricerca teoretica prende in esame le questioni fondamentali dell'agire educativo per costruire, un "orizzonte di ipotesi pedagogiche" (Mortari *et al.*, 2020). All'interno di questo framework teorico il gruppo di ricerca costruisce un'ipotesi adeguata e verosimile: "L'interprofessionalità rappresenta una condizione necessaria per permettere alla scuola di ripensare la propria offerta educativa diffusa nel territorio", "ipotesi dedotta" dalle teorie e dai rapporti internazionali diffusi dalle grandi organizzazioni che a livello mondiale tracciano i futuri della scuola (OECD, 2020; Unesco, 2022). Il piano di ricerca si è articolato in tre fasi: ricognitiva, esplorativa e valutativa.

La fase ricognitiva ha previsto l'analisi di documentazione narrativa costituita dapprima dalla raccolta di schede di "rilevazione dei contesti", rivolte a 12 I.C. La scheda chiedeva informazioni volte a comprendere i cambiamenti nell'ottica di una Scuola Diffusa: **Spazio, Inter-professionalità, Trasposizione didattica** (*Aule, Routines Valutazione*). La lettura attenta dei testi ha permesso di individuare quelle realtà che, con riferimento alla realizzazione del contratto educativo sociale, avrebbero potuto restituire situazioni significative rispetto alla dimensione dell'interprofessionalità.

In una seconda fase, la ricerca prosegue assumendo un carattere esplorativo. I ricercatori hanno predisposto un format di *Learning story* (da far compilare alle realtà ritenute interessanti dal punto di vista del *tempo trascorso negli spazi esterni alla scuola e dalla collaborazione realizzata tra i docenti e gli educatori del territorio*. L'osservazione indiretta delle realtà ospitate in tre tipologie di aule decentrate – all'aperto (agriturismo), negli spazi culturali (musei civici) e negli spazi maker (atelier educativi) – ha permesso di approfondire gli elementi chiave dell'interprofessionalità: gli attori del dialogo e dell'azione congiunta, gli obiettivi educativi e i processi sollecitati dalle situazioni educative predisposte nelle aule decentrate.

In una terza fase, la ricerca, assume un carattere più valutativo al fine di restituire alcune generalizzazioni su elementi *disruptive* di un contrat-

to educativo sociale. Sono stati organizzati *studi di caso plurimi* tramite *laboratori di riflessione partecipata* alla presenza di docenti ed educatori con l'obiettivo di comprendere meglio l'organizzazione dei ruoli nelle aule decentrate e l'integrazione dell'esperienza nel curriculum.

Tab. 1 - Distribuzione di educatori e docenti nei laboratori di riflessione divisi per contesti di indagine

<i>Aule decentrate</i>	<i>Docenti</i>	<i>Educatori</i>	<i>Esperti</i>
Spazio all'aperto	4	2	1
Spazi culturali	4	1	2
Spazi atelier	3	3	0

Seguendo la logica della *replicazione della ricerca* (Trincherò, 2018; Bortolotto, 2020) l'uso di strumenti selezionati e applicati negli studi di caso plurimi ha permesso di raccogliere informazioni in merito alla tipologia di multi-agency realizzate e le attribuzioni di significato.

Nelle pagine che seguono verranno riportati i risultati di questa ultima fase della ricerca attraverso l'uso di strumenti pensati per consentire la raccolta di dati qualitativi, volti a misurare: *grado di partecipazione e inclusione* tramite scala di partecipazione di Wilcox a cinque livelli; *l'efficacia e cambiamenti necessari* tramite "Force Field Analysis"; *il livello di coesione interna* tra gli attori tramite "Diamond Ranking". Gli studi di caso plurimi permettono di garantire una trasferibilità di concettualizzazioni e strumenti ma anche di modificare o ampliare la prospettiva teorica di partenza.

4. Interprofessionalità nella scuola all'aperto. L'aula decentrata in agriturismo

Scuola: I.C. Don Borghi – piccolo plesso di Ghiarda

Aula decentrata: agriturismo *La Casa del Gufo*

Spazi e situazioni didattiche

L'agriturismo ha ospitato le classi di seconda e terza primaria in due spazi: l'ex stalla, dove sono stati allestiti tavoli, scaffali, banchi e una LIM per il lavoro individuale e di gruppo; e il porticato, dove i bambini hanno lavorato all'aria aperta, usando tavolini quadrati, un carrello con materiali naturali e pannelli documentativi. Il portico è stato riarredato in primavera con i materiali raccolti (Fig. 4a-b).



Fig. 4a-b - Il porticato e l'ex stalla adibiti a spazi didattici

Gli attori coinvolti nel contratto educativo sociale

Il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione di più figure professionali:

- **Insegnanti:** n. 2 insegnanti prevalenti (area umanistica e area scientifica), n. 1 insegnante di sostegno, n. 1 insegnante di potenziamento.
- **Educatori:** n. 1 educatrice, n. 1 atelierista.
- **Esperti:** il proprietario dell'agriturismo.

I risultati del laboratorio di riflessione partecipata

Il laboratorio di riflessione partecipata ha visto la presenza di n. 4 insegnanti, n. 2 educatrici e n. 1 esperto del territorio.

La *Force-Field Analysis* ha messo a fuoco le criticità su cui intervenire: mancanza di una progettualità comune, la poca integrazione del

territorio nell'esperienza didattica, esigua consapevolezza della famiglia dell'importanza del fare scuola in spazio aperto. Utili gli strumenti osservativi su cui poggiare processi di co-interpretazione degli apprendimenti che valorizzino gli sguardi plurimi di chi partecipa al contratto educativo sociale. Il “Diamond Ranking” ha permesso di individuare gli elementi fondamentali alla base dell'interprofessionalità. Una volta scartate le tre affermazioni ritenute meno importanti – Condividere decisioni (e), Essere rispettati da altri pratici o esperti (g), Comprendere i ruoli e le responsabilità dei diversi pratici (j) – il gruppo di lavoro ha posizionato in cima al Diamante l'affermazione “Eliminare le barriere relative alla povertà educativa di bambini e di giovani” (l) seguita da “Avere una visione condivisa, obiettivi e finalità comuni” (k) e “Partecipare a formazioni interprofessionali periodiche” (i).

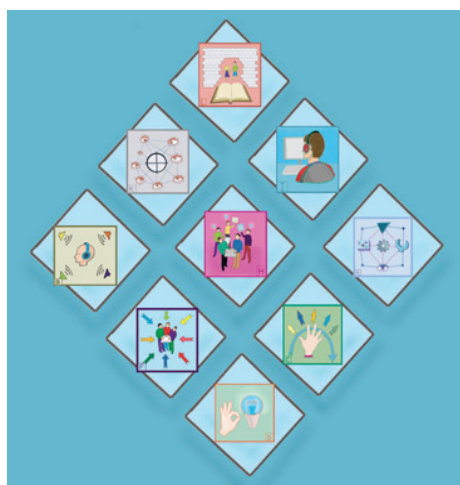


Fig. 5 - Diamond Ranking – La scuola nell'agriturismo

Il gruppo ritiene importante individuare una visione congiunta e prendere atto dell'impegno che richiede il lavorare insieme per un nuovo contratto sociale investendo anche con una formazione continua per lo sviluppo di capacità collaborative.

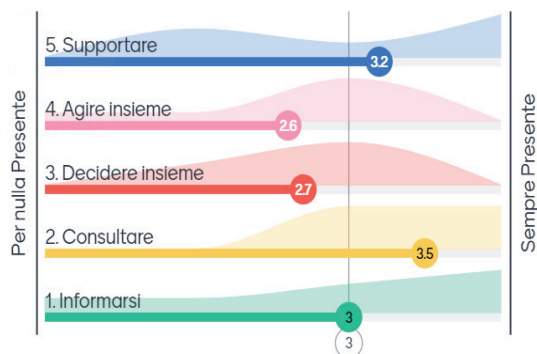


Fig. 6 - Scala di partecipazione – La scuola nell'Agriturismo

Il posizionamento del gruppo sui livelli 2 e 5 della scala (“Consultare” e “Supportare”) riflette la necessità di predisporre un vero lavoro di coprogettazione frutto della consapevolezza di ciò che l’interprofessionalità richiede.

5. Interprofessionalità negli spazi culturali. L’aula decentrata al museo

Scuola: Istituto Comprensivo “A. Manzoni”

Aule decentrate: Musei Civici

Spazi e le situazioni didattiche

Le classi, di primaria e secondaria di primo grado, alternandosi settimanalmente nelle loro aule museali, hanno sperimentato un approccio quotidiano al patrimonio museale (Landini, 2020). Il museo, con le sue opere e collezioni, permette la costruzione della conoscenza per scoperta e orienta il curricolo e le diverse attività didattiche (fig. 7a-b).



Fig. 7a-b - Spazi didattici del Museo

Gli attori coinvolti nel contratto educativo sociale

Il progetto “Scuola IN Museo” si caratterizza come una co-progettazione tra:

- **Insegnanti** dell’Istituto Comprensivo.
- **Esperti** museali.
- **Pedagogisti del servizio comunale.**

Tutte le figure hanno collaborato utilizzando una varietà di linguaggi e strumenti di mediazione.

6. Risultati del laboratorio di riflessione partecipata

Il laboratorio di riflessione partecipata sul di tipo di interprofessionalità realizzata ha coinvolto 7 partecipanti cui 4 insegnanti, n. 1 educatore del museo e 2 pedagogisti di Officina Educativa.

La *Force-Field Analysis* mette in evidenza l’importanza del condividere il percorso, le strategie didattiche, i traguardi e le competenze con gli educatori. La comunicazione tra i membri del team è stata fluida e garantita da strumenti funzionali a sviluppare la *co-progettazione* del percorso e a trovare soluzioni continue anche durante il percorso. Gli insegnanti del team si sono sentiti a loro agio nel ruolo mentre per gli educatori è stata un’esperienza che gli ha permesso di conoscere meglio la progettazione didattica. *Comunicazione* e *Documentazione* permettono una riflessione al termine di ogni settimana di attività. Il *tempo va* rivisto e potenziato al fine di dedicare maggiori spazi agli incontri di progettazione. Il “Diamond Ranking” ha



Fig. 8 - *Diamond Ranking – La scuola al Museo*

permesso al team di riflettere e individuare gli elementi chiave dell'inter-professionalità. Dopo avere scartato le affermazioni ritenute meno rilevanti – D. *Sapere che il contributo di ciascuno è apprezzato*; G. *Essere rispettati da altri pratici/esperti*; I. *Partecipare a formazioni inter-professionali periodiche* – le scelte del gruppo riflettono una elevata percezione di coesione e la necessita solo di maggiori strumenti e distesi tempi di lavoro.

Avere una visione condivisa, così come la capacità di ascolto e la disponibilità al cambiamento, rivelano una maturità sia come gruppo che nella percezione delle dimensioni alla base del processo avviato. La *scala di partecipazione* ha restituito un percepito relativo alla collaborazione piuttosto alto, soprattutto per quanto riguarda sia il livello del *Decidere insieme* che il *Supporto reciproco*.

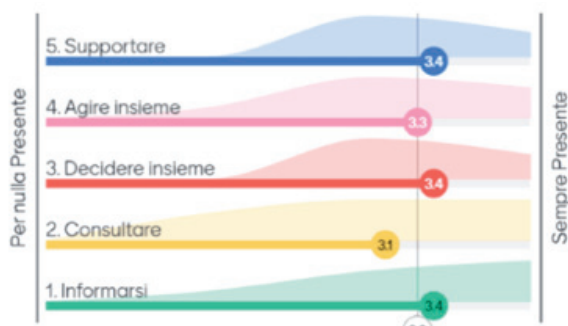


Fig. 9 - Scala di collaborazione – La scuola al Museo

L'esperienza si è rivelata molto positiva e il gruppo ha riconosciuto che in linea generale c'è stato un buon grado di partecipazione da parte di tutti i membri del team di lavoro.

7. Interprofessionalità nella scuola “officina”. L'aula decentrata negli atelier

Scuola: IC “Galileo Galilei” – plesso “Carlo Collodi”

Aula decentrata: Centro Internazionale “Loris Malaguzzi”

Spazi e situazioni didattiche

L'aula che ha ospitato le classi è luminosa e aperta sullo spazio esterno.

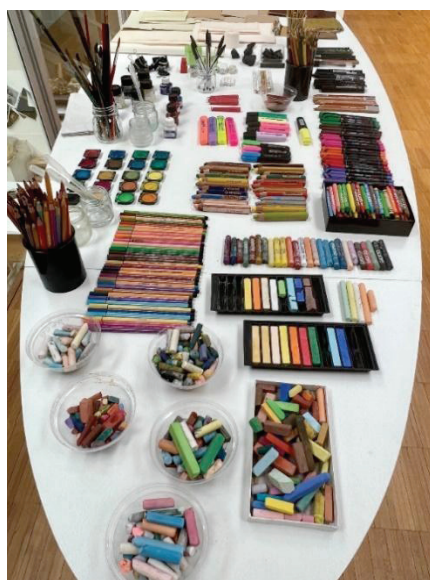


Fig. 10a-b - Spazi didattici in atelier

Lo spazio è flessibile e cooperativo, con tavoli a isola, pannelli espositivi e piante. L'obiettivo educativo è sensibilizzare i bambini al rispetto delle forme di vita e alle competenze green e di sostenibilità. Le classi hanno accesso a due atelier esperienziali, dove i bambini possono usare i “100 linguaggi” per manipolare materiali e mostrare i processi creativi di conoscenza.

Gli attori coinvolti nel contratto educativo sociale

Il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione di più figure professionali:

- **Insegnanti:** n. 2 insegnanti (area umanistica, area scientifica), n.1 insegnante di sostegno.
- **Educatrici e Atelieristi e Pedagogisti.**

Il gruppo ha condiviso i traguardi di competenze individuate dalle Indicazioni Nazionali e presenti nel Curricolo verticale della scuola.

I risultati del laboratorio di riflessione partecipata

Il laboratorio di riflessione partecipata si è svolto online e ha visto la presenza di n. 3 insegnanti, n.1 educatrice, n. 1 atelierista, n. 1 pedagogista.

Tramite la *Force-Field Analysis*, la **documentazione assume un importante ruolo** di riflessione e co-progettazione che va inserita nella pratica

quotidiana. Gli **spazi allestiti** favoriscono la collaborazione e la cooperazione e una maggiore personalizzazione della didattica. Il “Diamond Ranking” ha permesso di indicare gli elementi principali che definiscono l’interprofessionalità. Dopo avere scartato le affermazioni ritenute poco rilevanti – “Essere rispettati da altri pratici/esperti” (G), “Avere una visione condivisa, obiettivi e finalità comuni” (K), “Eliminare le barriere relative alla povertà educativa di bambini e giovani” (L) – il gruppo posiziona sul diamante – “Essere capaci di effettuare cambiamenti” (C); “Ascoltare le opinioni degli altri” (B) e “Sapere che i contributi sono apprezzati” (D) – restituendo una consapevolezza sull’importanza di uscire dalla propria zona di confort, di avere un atteggiamento di ascolto e di utilizzare il feedback per il miglioramento continuo.

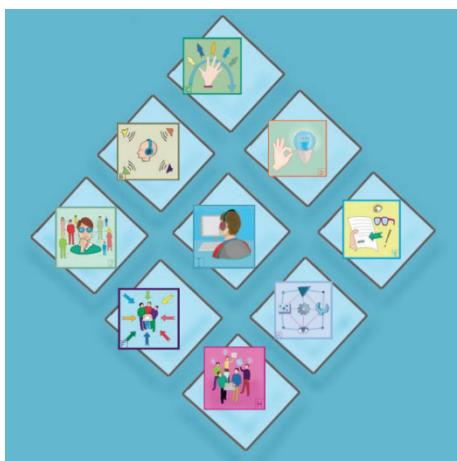


Fig. 11 - Diamond Ranking – La scuola nell’officina

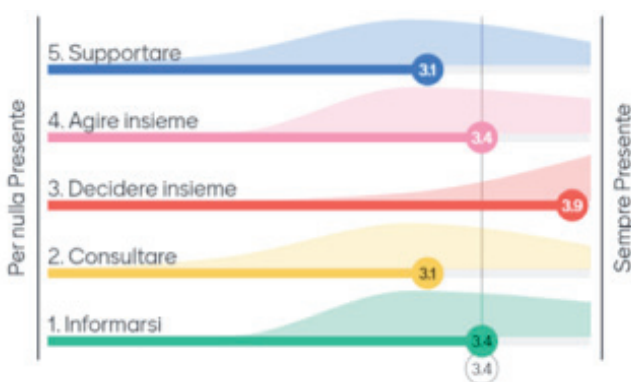


Fig. 12 - La scala di partecipazione – La scuola nell’officina

Il gruppo si è posizionato sul livello 3 della scala di Wilcox (“decidere insieme”) riflettendo sulla co-progettazione per una effettiva collaborazione interprofessionale.

8. Riflessioni

Le prime investigazioni sulla Interprofessionalità nelle esperienze di Scuola Diffusa fanno emergere un nuovo ruolo dell’insegnante chiamato a collaborare con i soggetti del territorio per la realizzazione di un progetto educativo unitario. La presenza quotidiana di esperti ed educatori nei contesti studiati ha permesso loro una partecipazione ai processi didattici con un ruolo di co-progettisti del percorso educativo. Gli strumenti sviluppati dalle squadre interprofessionali, tra cui la comunicazione, la documentazione e lo scambio sistematico di informazioni, se messi a sistema potranno influenzare la tenuta delle collaborazioni e l’efficacia dei processi di lavoro.

Bibliografia

- Berlinguer L., Guetti C. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.
- Bortolotto M. (2020), “Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa”, *Pedagogia Oggi*, 18(1): 183-196.
- Cannella G., Mangione G.R.J. (2022), “La multi-agency nel nuovo contratto educativo per la scuola di comunità”, in Chipa S., Greco S., Mangione G.R.J., Orlandini L., Rosa A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Le dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio*, Morcelliana Scholè, Brescia, pp. 399-462.
- Cannella G., Mangione G.R.J. (2023 in press), “L’interprofessionalità nel contratto educativo sociale”, *Essere a Scuola*, n. 8, Morcelliana Scholè, Brescia.
- Cerini G. (2021), “La questione del “tempo” nella scuola di base”, in Chipa S., Orlandini L., Mosa E. (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma.
- Cheminais R. (2009), *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Chipa S., Mangione G.R.J. (2022), “Le Piccole scuole, nuove forme di scuola integrata al territorio”, in Chipa S., Greco S., Mangione G.R.J., Orlandini L., Rosa A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Le dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio*, Morcelliana Scholè, Brescia.

- CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaption Scolaire) (1987), *Contrats et l'éducation. La pédagogie du contrat. Le contrat en éducation*, Editions L'Harmattan, Parigi.
- Daniels H. (2007), *Vygotsky and Pedagogy*, Routledge, London.
- De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma.
- Edwards A., Daniels H., Gallagher T., Leadbetter J., Warmington P. (2009), *Improving Inter-professional Collaborations. Multi agency working for children's wellbeing*, Routledge, London.
- Frabboni F. (1980), *Scuola e ambiente*, Bruno Mondadori, Milano.
- Locatelli R. (2020), *Reframing Education as a Public and Common Good. Enhancing Democratic Governance*, Palgrave Macmillan, London.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005), "La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions", in Maulini O., Montandon C. (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, pp. 147-168.
- Meirieu P. (1990), *Imparare... sì, ma come?*, Cappelli, Bologna.
- Meirieu P. (2002), *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Feltrinelli, Milano.
- Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M. (2020), "La metodologia della ricerca educativa", *Pedagogia più didattica*, 6(2): 51-62.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Piazza G. (2005), "Le potenzialità della pedagogia del contratto", *L'integrazione scolastica e sociale*, 368.
- Teneggi G. (2020), "Cooperazione", in Cersosimo D., Donzelli C. (a cura di), *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma.
- Trincherò R. (2018), "La Pedagogia sperimentale. Linee evolutive concettuali e strategiche", in *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*, Progedit, Bari, pp. 64-80.
- Unesco (2022), *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, UN.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press, MA.

5. I Patti educativi di Comunità: un percorso di Ricerca-Formazione per la costruzione di alleanze educative territoriali

di *Silvia Ferrante, Irene Stanzione, Guido Benvenuto*

Introduzione

Partendo dall'idea di una scuola come sistema aperto e democratico (Dewey, 1916), il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca sui Patti educativi di Comunità (M.I., 2020), svolta nell'ambito del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa di Sapienza Università di Roma. Il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) ha guidato gli interventi e la raccolta di dati quantitativi e qualitativi, avendo come focus le dimensioni: organizzativo-gestionale, incentrata sull'analisi e la ristrutturazione migliorativa delle pratiche inclusive delle istituzioni scolastiche legate alla partecipazione di famiglie e comunità; professionale, mirata all'incremento di competenze professionali (MIUR, 2018) del *middle management* scolastico, nell'area della co-progettazione interistituzionale; processuale, relativa all'analisi e sistematizzazione dei fattori ostacolanti e agevolanti la costruzione dei Patti, per la loro fattiva realizzazione all'interno di uno specifico contesto territoriale.

1. Quadro teorico e metodologico

1.1. Prospettive teoriche internazionali e politiche nazionali

La ricerca si colloca all'interno della prospettiva teorica del *School, Family and Community Partnerships* (Epstein *et al.*, 2019; Sanders, Galindo, 2014), che, con un ampio e variegato corpus di ricerche, indaga sui benefici dei partenariati tra scuole, famiglie e comunità territoriali, sul successo di tutti gli studenti e le studentesse. In molte di queste ricerche si evidenzia come sia la centralità dell'organizzazione scolastica e il ruolo

dei docenti a favorire il successo dei partenariati, richiamando quindi l'attenzione sulla necessità di una loro formazione professionale al lavoro di rete (Epstein, 2019; Thompson *et al.*, 2018; Galindo *et al.*, 2017). I risultati delle ricerche in questo campo hanno condotto a un cambiamento non solo delle pratiche ma anche delle politiche nazionali e locali. A livello nazionale, al centro del dibattito pedagogico, c'è ancora una profonda riflessione sul ruolo e sulle configurazioni delle diverse comunità educanti, dove la scuola rappresenta il nodo centrale di una rete multiattoriale con cui condivide la responsabilità dell'educazione e della formazione dei minori. I Patti Educativi di Comunità (M.I., 2020) si inseriscono pienamente in questo dibattito rappresentando una forma di *governance* collaborativa che, in un'ottica di corresponsabilità e sussidiarietà orizzontale, mirano a favorire il dialogo aperto tra scuola ed extrascuola, per garantire l'equità dei sistemi educativi (Unesco, 2019).

1.2. *La Ricerca-Formazione: con le scuole, per le scuole*

La scelta metodologica della Ricerca-Formazione (R-F), «orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Asquini, 2018), ha permesso di lavorare all'interno di diversi contesti scolastici indagando e sostenendo le comunità educanti territoriali. Avvalendosi di un approccio alla ricerca che «sia per gli insegnanti e con gli insegnanti» (Nigris *et al.*, 2020) ha preso avvio dalla necessità, percepita dalle istituzioni scolastiche coinvolte, di aprirsi a una riflessione condivisa per sistematizzare un modello di partnership territoriale che potesse incidere positivamente sulle prassi di costruzione di partenariati efficaci, prima di tutto in termini di inclusione. Nell'ottica di un intervento trasformativo di rete, la ricerca ha coinvolto 13 figure del *middle management* scolastico di 8 scuole (6 I.C. e 2 I.I.S.), enti del Terzo Settore e il Distretto Socio-Assistenziale A, che comprende 15 Comuni della provincia di Frosinone, territorio caratterizzato da alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2018).

2. Le percezioni dei docenti in relazione alla costruzione di alleanze educative con famiglie e territorio: il Measure of School, Family, and Community Partnerships

Nella Fase Esplorativa della R-F, che precede l'intervento formativo con gli insegnanti per un'azione riflessiva sulle pratiche organizzative tese alla costruzione di alleanze educative con famiglie e territorio, è stato

somministrato il questionario *Measure of School, Family, and Community Partnerships* (Epstein, Salinas, 1993), tradotto e adattato in lingua italiana dal gruppo di ricerca. L'obiettivo era indagare le percezioni dei docenti in relazione alla frequenza di attuazione di alcune prassi messe in atto nella propria scuola. Le 6 dimensioni indagate dal questionario (*Sostegno alla genitorialità, Comunicazione, Apprendimento a casa, Sostegno alla partecipazione, Collaborare con la comunità, Presa di decisione*) si ricollegano al framework teorico dell'*overlapping spheres of influence* (Epstein, 2019). Ogni dimensione si compone di un numero variabile di domande (da 6 a 16) con risposta chiusa su scala Likert di frequenza a 5 passi (da "Mai o Non utilizzato nella mia scuola o con nessuna famiglia" a "Sempre o condotto in tutte le classi o con tutte le famiglie"). Chiude il questionario la sezione *Riflessioni* con 3 domande a risposta aperta. I rispondenti sono stati 315 docenti (Fig. 1).

		N	%
	Rispondenti	315	41,23
Ordine di scuola	Infanzia	69	21,9
	primaria	109	33,3
	secondaria di p. grado	82	26
	secondaria di s.grado	59	18,7
Incarico istituzionale	solo docenza	177	56,19
	altro incarico	138	43,81
Disciplina insegnata	sostegno	57	18,10
	altre discipline	258	81,90

Fig. 1 - Campione di docenti rispondenti al questionario

Come studio preliminare dei dati, è stata condotta un'analisi dei punteggi medi che ha evidenziato come la dimensione *Sostegno alla partecipazione* è quella che presenta i valori medi più bassi: i docenti percepiscono poco presenti nelle loro scuole prassi legate alla valorizzazione, per esempio, del volontariato (di genitori e/o membri della comunità territoriale) o alla rimozione di ostacoli (di ordine logistico, linguistico, ecc.) per la piena partecipazione delle famiglie a eventi scolastici. La dimensione *Comunicazione* è invece quella con un valore medio più elevato: durante la pandemia le istituzioni scolastiche hanno migliorato in senso inclusivo alcune prassi legate all'area comunicativa, incrementando le modalità di comunicazione, fornendo strumenti tecnologici agli alunni e dunque facilitando il contatto con alcune famiglie. In tutte le dimensioni si registra

Individuazione di tematiche aggragate per macro aree di significato	Per ogni macroarea divisione in unità di significato più ristrette	Individuazione degli elementi concettuali che caratterizzano e circoscrivono la sottocategoria	Opinioni auto-risportate dai partecipanti che si inseriscono all'interno di una determinata sotto- categoria
categoria	sottocategoria	definizione	evidenze
migliorare l'inclusività del contesto scolastico	attenzione specifica a situazioni di fragilità e vulnerabilità	azioni dirette a migliorare le prassi inclusive dell'istituzione scolastica	"Dialogare con il Comune per avere più mediatori culturali" S1sp "Potenziare il tempo di apertura della scuola" S8sp "Agevolare il percorso casa scuola, perché molti studenti abitano lontano" S4ss2

Fig. 2 - Modellizzazione per AT delle risposte aperte del questionario

un'elevata variabilità di risposte da parte di docenti degli stessi Istituti scolastici: la lettura non univoca delle prassi all'interno della stessa comunità scolastica ci spinge ad approfondire il tema dei contesti inclusivi.

Sulle 3 domande aperte del questionario è stata svolta un'analisi tematica (AT) che ha seguito un approccio bottom-up (Fig. 2), basato sulle evidenze (Pagani, 2020; Braun, Clark, 2019). Le categorie e sottocategorie emerse restituiscono la mappatura degli ambiti di intervento dove i docenti percepiscono azioni di successo/insuccesso nella costruzione di alleanze con famiglie e territorio. Per necessità di sintesi verranno mostrate e commentate sinteticamente solo alcune delle categorie emerse, quelle che si ricollegano all'analisi dei punteggi medi (Fig. 3, Fig. 4, Fig. 5). Si chiedeva ai docenti di indicare i fattori che contribuiscono al successo/limitano il successo dei partenariati con famiglie e territorio della propria scuola e gli obiettivi della propria scuola rispetto ai partenariati. La *Comunicazione* è una categoria che, se da un lato è considerata fattore di successo (Fig. 3), in relazione per esempio all'incremento di prassi che facilitano il rapporto con le famiglie, come l'uso del registro elettronico; dall'altro (Fig. 4) è percepita ancora come deficitaria soprattutto in relazione alla capacità di intervenire in situazioni specifiche (famiglie di alunni con cittadinanza non italiana, famiglie fragili). La categoria *Docenti* (Fig. 3) mostra che gli insegnanti si percepiscono come dei soggetti promotori di partenariati, sia per caratteristiche individuali (motivazione, esperienza, radicalizzazione nel contesto) che per preparazione profes-

sionale (formazione specifica relativa al rapporto con famiglie e partner esterni) ma anche ostacolo al partenariato per la difficoltà nella gestione dei rapporti con le famiglie o con i colleghi. Nella terza domanda aperta è rilevante segnalare la presenza della categoria *Nessuna conoscenza degli obiettivi* (Fig. 3): ciò che i docenti riferiscono è la loro mancanza di conoscenza degli obiettivi programmati a livello istituzionale e dei risultati che la propria scuola si prefigge di raggiungere con famiglie e comunità territoriale. Questo dato riporta la riflessione sui Patti Educativi: nascono come strumenti di costruzione di una nuova visione di scuola che, per concretizzarsi, ha bisogno di mettere al centro la comunità, partendo da quella scolastica.

categoria	sottocategoria	definizione	alcune evidenze
comunicazione	scambio di informazioni	comunicazione a due vie con famiglie e territorio	<i>"una comunicazione costante tra scuola e famiglia è fondamentale"</i> <i>"Contatti con associazioni del territorio per coadiuvare iniziative scolastiche"</i>
	chiarezza	facilità di comprensione o di intuizione del senso o del significato	<i>"serve la chiarezza sulle informazioni"</i> <i>"Informazioni chiare per tutti"</i>
	trasparenza	assenza di ogni volontà di occultamento e di segretezza:	<i>"trasparenza nei risultati ottenuti"</i>
	strumenti informatici	utilizzo di mezzi tecnologici per ampliare le possibilità comunicative	<i>"condivisione di materiali sul registro elettronico"</i> <i>"incremento di canali digitali di comunicazione"</i>
docenti	caratteristiche individuali	il successo del partenariato è legato alle caratteristiche del singolo docente	<i>"docenti che lavorano qui da tanti anni e sono radicati nel territorio"</i> <i>"la passione dei docenti"</i> <i>"lo spirito di sacrificio dei docenti"</i> <i>"la tenacia di tanti colleghi"</i>
	professionalità	la formazione è un elemento che aiuta il partenariato	<i>"la competenza posseduta dai docenti nel lavoro di rete"</i> <i>"possedere una professionalità specifica"</i>
	collegialità	il successo dei partenariati è legato all'azione collegiale	<i>"Lavoro condiviso di squadra"</i> <i>"il lavoro in team dei docenti"</i> <i>"la collaborazione attiva tra i docenti"</i>

Fig. 3 - Estratto dell'AT delle risposte aperte in relazione alla domanda: quali fattori contribuiscono al successo degli sforzi della tua scuola per il coinvolgimento di famiglie e comunità territoriale?

categoria	definizione	definizione	evidenza
comunicazione inefficace con le famiglie, soprattutto le più vulnerabili	durante la pandemia scarsità di mezzi tecnologici nei contesti familiari più disagiati	carenze di strumenti digitali e di competenze nell'utilizzo	"Scarsa conoscenza degli strumenti informatici" "Carenza di mezzi tecnologici in ambito familiare"
	per mancanza di personale specializzato	difficoltà a raggiungere famiglie con target specifici	"La mancanza di mediatori culturali per avvicinare le famiglie di diverse etnie" "mancanza di figure specifiche a supporto di determinati interventi"
docenti	volontà di tenere le lontane le famiglie dal contesto scolastico	difficoltà di gestione dei rapporti con alcune famiglie	"La paura di un eccessivo coinvolgimento dei genitori nelle decisioni didattiche" "Docenti che si ostinano a tenere lontane le famiglie dalle questioni scolastiche" "Troppi problemi nelle famiglie"
	carico eccessivo di lavoro	la percezione di non avere tempo per dedicarsi al lavoro di rete	"Il gran numero di responsabilità e compiti di cui oramai un docente deve sobbarcarsi" "Abbiamo poco tempo a disposizione" "Troppi impegni"
	mancanza di collegialità	mancanza di coesione nel corpo docente	"La non collaborazione tra i docenti" "Non c'è collaborazione tra noi"
inefficace capacità organizzativa della scuola	mancanza di risorse economiche e umane	indisponibilità di fondi per attivare progettualità specifiche	"Le risorse economiche spesso insufficienti" "La mancanza di personale qualificato"
	definizione poco chiara di obiettivi e finalità	assenza di una <i>vision</i> per partenariati con famiglie e comunità territoriale	"La scuola fa fatica nel promuovere un partenariato perché ancora non lo ha inserito nelle sue priorità esplicite e non ha messo in campo strumenti concreti, come ad esempio una directory online di supporto" "Mancanza di protocolli scuola/territorio"
	offerta di limitati spazi di coinvolgimento di famiglie e comunità territoriale	scarsa attenzione all'organizzazione di progettualità per il coinvolgimento	"La scarsità di occasioni e strumenti che favoriscono il coinvolgimento della famiglia" "Si dovrebbero trovare maggiori modalità di coinvolgimento dei genitori"

Fig. 4 - Estratto dell'AT delle risposte aperte in relazione alla domanda: quali fattori limitano il successo degli sforzi della tua scuola per il coinvolgimento di famiglie e comunità territoriale?

categoria	sottocategoria	definizione	evidenze
migliorare l'inclusività del contesto scolastico	attenzione specifica a situazioni di fragilità e vulnerabilità	azioni dirette a migliorare le prassi inclusive dell'istituzione scolastica	<i>"Dialogare con il Comune per avere più mediatori culturali"</i> <i>"Potenziare il tempo di apertura della scuola"</i> <i>"Agevolare il percorso casa scuola, perché molti studenti abitano lontano"</i>
migliorare la comunicazione con le famiglie	ampliare l'uso per tutti/e delle strumentazioni digitali	azioni dirette a diminuire il digital divide	<i>"Ampliare le dotazioni digitali per raggiungere tutti"</i>
	attività costante di informazione	azioni dirette ad incrementare la "pubblicità" della scuola	<i>"Capillarità nella diffusione delle notizie relative ai progetti intrapresi"</i>
sviluppare le competenze dei docenti	competenze professionali nella costruzione di partenariati	azioni dirette ad aumentare la formazione specifica dei docenti nel lavoro di rete	<i>"L'individuazione di alcune figure professionali pertinenti"</i> <i>"Avere maggiori risorse e personale specializzato"</i> <i>"La formazione al lavoro di rete"</i>
nessuna conoscenza degli obiettivi programmati per il partenariato scuola-famiglia-territorio			<i>"Non saprei" "Non ne sono a conoscenza"</i> <i>"nessuno" "Non ho idea"</i> <i>"Mi dispiace ma non so rispondere"</i>

Fig. 5 - Estratto dell'AT delle risposte aperte in relazione alla domanda: quali sono gli obiettivi della sua scuola per migliorare i partenariati con famiglie e comunità territoriale?

Conclusioni

I risultati ci mostrano, dunque, la necessità di favorire, all'interno delle istituzioni scolastiche, una cultura della collaborazione per una riflessione condivisa sulle prassi, anche in vista di una loro trasformazione migliorativa, nella direzione dell'inclusività dei contesti. Nella logica dei Patti Educativi, le istituzioni scolastiche diventano registe di azioni di co-progettazione, accanto agli altri partner della comunità educante, perché la scuola sia un bene comune di cui tutta la comunità ha interesse a prendersi cura. Ma la cooperazione e la condivisione non possono essere lasciati allo spontaneismo o al volontarismo dei singoli: occorre investire anche sulla formazione degli insegnanti per aumentarne la riflessività, il confronto e per promuoverne una professionalità in grado di aprirsi alle alleanze con famiglie e territorio.

Bibliografia

- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Braun V., Clarke V. (2019), "Reflecting on reflexive thematic analysis", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 4: 589-597.
- De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma.
- Epstein J.L. (2019), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge, New York.
- Epstein J.L., Salinas K.C. (1993), *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*, Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University, Baltimore.
- Hattie J. (2015), *What works best in education: the politics of collaborative expertise*, Pearson, London.
- M.I. (2020), *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429 (consultato il 19/01/2023).
- MIUR (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Documenti di lavoro, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0 (consultato il 17/01/2023).
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020), "Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI", *RicercAzione*, 12, 2: 225-237.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*, Edizione Junior-Spaggiari, Parma.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari, 1993.
- Thompson I., Willemsse M., Mutton T., Burn K., De Bruïne E. (2018), "Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries", *Journal of Education for Teaching*, 44, 3: 258-277.
- Unesco (2019), *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*, Unesco-Cattedra Unesco sull'educazione per lo sviluppo integrale dell'uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli, Università Cattolica del Sacro Cuore, Parigi-Brescia, testo consultabile al sito: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124> (consultato il 19/01/2023).

6. Dalle idee delle bambine e dei bambini ai piccoli patti. Scuola e territorio collaborano per il bene comune

di *Maurizio Murino*

Introduzione

Questo intervento vuole offrire un contributo al tema del rapporto tra scuola e territorio, attraverso il racconto dell'esperienza che si sta realizzando a Milano con il progetto A Piccoli Patti: un'azione che si svolge nell'ambito del programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo (partner il Comune di Milano), nei quartieri periferici della città; è un progetto che ha radici nell'azione Ideebambine Pensieribambini (2016), il primo intervento del programma inaugurato nel quartiere Adriano; si sviluppa nell'incontro con l'azione Luoghicomuni (2018) nei quartieri via Padova e Corvetto; diventa un progetto cittadino nel 2022 coinvolgendo in tutti i Municipi, alcune scuole primarie dei quartieri Adriano, Lambrate, Corvetto, Gratosoglio, Lorenteggio, Baggio, Villapizzone, Niguarda; il progetto è condotto da Spaziopensiero, con Labsus e Italia Nostra.

L'obiettivo di A Piccoli Patti è la promozione della partecipazione sociale dei bambini e delle bambine, attraverso la costruzione e realizzazione di micro interventi di rigenerazione urbana, ideati e proposti dai bambini, in luoghi all'aperto per loro significativi scelti da loro stessi, mediante un percorso laboratoriale attivato nella scuola e sviluppato tra scuola e territorio. I luoghi si trovano nelle vicinanze delle scuole e delle abitazioni dei bambini: sono piazze, parchi e giardini. La realizzazione degli interventi vede il coinvolgimento di altri attori territoriali e delle istituzioni: associazioni, liberi cittadini, scuole, municipi, biblioteche, comune, uniti verso un unico obiettivo, attraverso la costruzione di un patto di collaborazione che stabilisce la cornice formale entro la quale si precisa il contributo di ciascuno.

È nel fare insieme che prende forma e si articola la comunità educante in cui anche i bambini e le bambine, esprimendo le loro specifiche istanze e la loro visione del mondo, contribuiscono alla produzione di una cono-

scienza comune mettendo in campo la loro esperienza come fonte di conoscenza a cui tutti possono far riferimento.

“Ho imparato che per cambiare non posso essere mai da solo, ma sempre insieme agli altri. Se un altro bambino di un posto lontano da qui mi chiedesse cosa serve per far succedere quel che è successo qui, in questa piazza, col nostro patto, gli direi che bisogna fare le cose insieme agli altri”. È quanto scrive Marco, un alunno della Scuola Primaria di via San Mamete, impegnato nel processo di rigenerazione di piazza Costantino nel quartiere Adriano.

Una formazione rivolta agli adulti, centrata sui temi della partecipazione sociale dei bambini, della cittadinanza, della nuova cultura dell'infanzia, sostiene e accompagna il contributo degli attori coinvolti: un forum articolato su quattro tavoli tematici ha aperto questo percorso che si sviluppa, poi, attraverso incontri collettivi e uno scambio continuo in particolare con il corpo docente.

1. Una nuova cultura dell'infanzia

Un aspetto che caratterizza il progetto A Piccoli Patti riguarda la visione dell'infanzia che rappresenta l'orizzonte verso il quale sono orientate le attività e le azioni in esso contenute. I bambini e le bambine vengono considerate/i persone capaci di esprimere scelte e decisioni che contribuiscono alla definizione delle iniziative che si realizzano. La promozione della loro partecipazione sociale, trova sostegno e impulso nel quadro culturale e giuridico disegnato dalla Convenzione ONU dell'89 che definisce “un ampio progetto di educazione alla vita democratica per adulti e minori” (Maggioni, 2003). In Italia la legge n. 285/1997 ha tradotto per la prima volta con un forte impegno politico rivolto all'infanzia, la visione fornita dalla Convenzione, promuovendo varie progettualità che si sono sviluppate in molti territori a cominciare dalle comunità locali. A partire e attraverso il coinvolgimento dei bambini, in A Piccoli Patti, si promuove la partecipazione degli adulti, delle istituzioni e degli attori territoriali, che insieme ai bambini costruiscono percorsi democratici in cui ciascuno può intervenire con il proprio contributo e può raccogliere e beneficiare di quello altrui. La partecipazione democratica, in cui ciascun individuo è riconosciuto nella sua specifica espressione, caratterizza gli interventi che, proposti dai bambini attraverso un processo che si sviluppa in alcune attività laboratoriali all'interno della scuola e nei territori di riferimento, vengono costruiti e realizzati mediante l'apporto di tutti gli attori coinvolti. In questo senso possiamo parlare di nuova cultura dell'infanzia, per definire quella visio-

ne dell'infanzia tratteggiata a partire dalla Convenzione ONU, che trova riscontro, non senza difficoltà, nella pratica educativa e nel processo partecipativo all'interno del quale i bambini e le bambine assumono un ruolo determinante nell'ambito di A Piccoli Patti.

2. Scuola e Territorio

La costruzione del progetto è complessa e impegnativa a causa della natura e del ruolo dei diversi attori coinvolti, degli aspetti organizzativi che devono essere risolti, e per la cura delle relazioni che vengono attivate.

La scelta dei territori in cui intervenire e quella delle scuole all'interno dei quartieri, è il frutto di un confronto con i referenti comunali e municipali. È stata privilegiata, in diversi casi, la scelta di quartieri più "periferici" con alti indici di povertà educativa, minori risorse in termini di servizi, e minori interventi di rigenerazione urbana, che negli ultimi 7-10 anni, stanno cambiando il volto dei luoghi pubblici di diversi quartieri milanesi. La scelta delle scuole, per lo più, è stata fatta scegliendo quelle con alte percentuali di bambini provenienti da paesi stranieri.

Il lavoro con i bambini è preceduto da incontri con i dirigenti scolastici e con le/gli insegnanti, con le/i quali si condivide e si discute il percorso di lavoro e le modalità di coinvolgimento dei bambini.

Il lavoro con i bambini è stato caratterizzato da modalità laboratoriali, in cui essi hanno potuto esprimere le loro esigenze, i loro bisogni e desideri, la loro visione del mondo, le loro proposte, attraverso attività caratterizzate dal fare e dal lavorare insieme. Gli adulti presenti, insegnanti e coordinatori del progetto, hanno rivestito il ruolo di facilitatori dei processi partecipativi e dei processi decisionali, curando con attenzione l'ascolto e l'osservazione, cercando di creare le condizioni affinché ciascuno potesse esprimersi liberamente senza il timore di essere valutato. È stata prestata un'attenzione particolare al processo, alle relazioni, ritenendo più importante la navigazione dell'approdo, il percorso educativo più che l'apprendimento di competenze da verificare. È stata promossa l'agency dei bambini riconoscendo la loro esperienza come fonte di conoscenza e le loro proposte come produzione di conoscenza (Baraldi, 2003).

Da questo lavoro è emersa la scelta dei luoghi e le proposte di intervento attraverso azioni di rigenerazione urbana. Queste proposte sono state, successivamente, condivise, discusse, precisate e realizzate insieme agli altri attori coinvolti: referenti politici e tecnici dei municipi e del comune, associazioni, insegnanti, singoli cittadini, con i quali sono stati costruiti, finora, quattro Patti di Collaborazione e avviati altri 6, pro-

dotti interventi visibili in termini di modificazione dello spazio urbano vissuto e di un conseguente diverso utilizzo dello stesso. Nel quartiere del Corvetto con la scuola Filzi è stato costruito il Patto Il Giardino dei desideri, nell'ambito del quale sono stati realizzati interventi di riqualificazione di un parco situato vicino alla scuola: la scuola ora utilizza questo spazio anche per attività didattiche all'aperto. Le associazioni firmatarie del patto, animano lo spazio con attività culturali e letture collettive; in Adriano il Patto Porta Adriano con la scuola Bottego, mira a rigenerare piazza Costantino: oltre gli interventi leggeri nella piazza attraverso la sistemazione del verde e la restituzione della piazza all'utilizzo pubblico, il luogo è utilizzato dalla scuola per attività didattiche. Attraverso l'apertura e sistemazione di un percorso che parte dalla piazza, i bambini possono ora raggiungere la scuola a piedi e in autonomia; il Piccola goccia, sulla Martesana, con la scuola Ciresola, interviene su un giardino prima abbandonato all'incuria; infine, il Patto ponte Il sentiero della biodiversità tra il Municipio 4 e 5 con le scuole di via Ferrari e via Ravenna, incide sulla vita scolastica e sociale di due comunità separate da un parco che, da barriera e ostacolo, diventa punto di incontro, attraverso un sentiero tracciato tra le due scuole.

La scuola è, dunque, sempre presente in una visione di scuola aperta e sconfinante capace di entrare in relazione con il contesto territoriale, con gli attori presenti, aprendosi a una co-progettazione e condivisione che rendono possibile l'attivazione di una comunità educante responsabile.

“Una scuola come bene comune, che sconfinava per fare della città, un luogo significativo di apprendimento” (Scuola Sconfinata, 2021).

Conclusioni

A Piccoli Patti rappresenta un esempio di come la scuola e il territorio possono entrare in rapporto, dando vita a una comunità educante, a occasioni di apprendimento per bambini e adulti, a un cambiamento di visione e di cultura dell'infanzia, attraverso la costruzione, complessa, di semplici azioni di rigenerazione urbana, che possono modificare lo spazio creando le condizioni per un suo diverso utilizzo, più vicino alle esigenze e alle prospettive dei bambini e degli adulti. Questo è reso possibile, attivando un processo di facilitazione e di partecipazione in cui i bambini assumono un ruolo significativo, rappresentano quella scintilla capace di illuminare la strada da percorrere e il traguardo da raggiungere. I bambini assumono un diverso rapporto con la scuola, con i loro compagni e con le insegnanti: si sentono più responsabili del loro ambiente di vita interno ed esterno

alla scuola, acquisiscono una maggiore capacità di lettura critica del loro mondo di riferimento, che utilizzano nel percorso di apprendimento e di crescita. Le insegnanti trovano l'occasione per ampliare l'offerta formativa e, soprattutto, per offrire un modo diverso, ricco e stimolante di leggere le discipline ordinarie. Il modo di vedere i quartieri, i luoghi pubblici da parte degli abitanti, si modifica: ciò consente di considerare una risorsa ciò che prima rappresentava una criticità.

Bibliografia

- Baraldi C. (2016), “L'analisi della partecipazione dei bambini come agency”, in Belloni M.C., Bosisio R., Olagnero M. (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino.
- Baraldi C. (a cura di) (2001), *I diritti dei bambini e degli adolescenti*, Donzelli, Roma.
- Baraldi C., Maggioni C., Mittica M.P. (a cura di) (2000), *Pratiche di partecipazione*, Donzelli, Roma.
- Baraldi C., Maggioni C. (a cura di) (2000), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma.
- Biggeri M., Arciprete C. (2016), “La partecipazione dei bambini alla luce dell'approccio delle capabilities”, in Belloni M.C., Bosisio R., Olagnero M. (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino.
- Dipartimento di Architettura e studi urbani – Politecnico di Milano (a cura di) (2019), *Corvetto Chiaravalle, Conoscenza per il cambiamento*, LaCittàIntorno, Milano.
- Dipartimento di Architettura e studi urbani – Politecnico di Milano (a cura di) (2019), *Quartiere Adriano, Conoscenza per il cambiamento*, LaCittàIntorno, Milano.
- James A., Jenks C., Prout A. (2002), *Teorizzare l'infanzia*, Donzelli, Roma.
- Laffi S., Langer S., Murino M., Pertichini J. (2021), “Insieme a bambine, bambini, ragazze, ragazze”, in Bordin M., Coiro A., Fontana G. et al. (a cura di), *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano.
- Murino M. (2022), “Partecipando si impara. Esperienze di partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella città di Milano”, in Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di), *La scuola come bene di tutti. La scuola per il bene di tutti*, Scuola e Cittadinanza Democratica, FrancoAngeli, Milano.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- Tonucci F., Renzi D., Prisco A. (a cura di) (2019), *Il Consiglio dei bambini, Manuali de La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo.
- Tonucci F. (2002), *La città dei bambini*, Laterza, Bari.
- Vercesi M. (2008), *La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio*, FrancoAngeli, Milano.

7. I ricreatori di Trieste come “Mondi figurativi”: opportunità e tensioni

di *Paolo Sorzio*

Introduzione

Nel comune di Trieste, i ricreatori sono un’istituzione per l’educazione non-formale diffusa in tutti i rioni (quartieri) della città, a titolo gratuito per le famiglie e con un’impostazione laica. Il primo ricreatorio è stato aperto nel 1908, quindi prima che Trieste entrasse a far parte dell’Italia, allo scopo di offrire ai giovani (all’inizio solo maschi) occasioni di attività strutturate come il gioco, la musica, l’arte e qualche lavoro manuale (De Rosa, 2009). Attualmente, i ricreatori sono 13, frequentati specialmente da bambine e bambini tra i 6 e gli 11 anni. Oltre al gioco e alle attività strutturate come teatro, musica e sport, si è aggiunto il Servizio Integrativo Scolastico (SIS), che consente ai partecipanti di fare i compiti per casa, sotto la guida di educatrici ed educatori. La logica delle attività nei ricreatori è soprattutto quella di sviluppare i comportamenti pro-sociali, anziché la competitività: per esempio, lo sport non è basato sulla ricerca della performance migliore, ma sull’apprendimento di gesti cooperativi e sulla soluzione pacifica degli inevitabili piccoli conflitti.

La tipica giornata del ricreatorio è:

- h. 13.45: gioco libero (i bambini e le bambine arrivano da casa o dalla scuola, se c’è la mensa);
- h. 14.45: SIS: i compiti per casa (gruppi in base all’età);
- h. 16.00: merenda e gioco libero;
- h. 17.00: laboratori di arte, scacchi, sport;
- h. 19.00-19.30: chiusura.

Gli educatori e le educatrici supervisionano il gioco libero, conducono i laboratori e guidano i bambini e le bambine nei compiti per casa.

1. La ricerca-formazione nei ricreatori

Il contributo si basa sulle mie osservazioni, analisi e dialoghi con le educatrici e gli educatori e i coordinatori dei ricreatori, durante un'attività di ricerca-formazione (Nigris *et al.*, 2016), durata 4 anni (2014-2017) all'interno di una convenzione più ampia tra l'Area Educazione del Comune di Trieste e il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste.

La ricerca-formazione è stata condotta secondo diverse metodologie:

- incontri plenari, allo scopo di introdurre tematiche e concetti riguardanti lo sviluppo in età evolutiva, l'inclusione, le teorie educative;
- incontri con il team educativo del ricreatorio, basati su osservazioni qualitative, condotte da me e successivamente condivise con il team (Sorzio, 2017, 2020). L'accordo prevedeva una mia presenza come osservatore durante le attività di gioco e del SIS; le mie osservazioni si focalizzavano sulle situazioni (costantemente in evoluzione) educative e in particolare sulle interazioni, allo scopo di analizzare la struttura della partecipazione dei bambini e delle bambine e le opportunità di apprendimento che emergevano in contesto. Ciascuna nota osservativa conteneva la descrizione delle mie osservazioni, gli elementi riflessivi suscitati dall'osservazione, le domande educative da discutere con il team.

Esempio di nota osservativa

10 marzo 2016, 5 bambine di 7-8 anni e 1 bambina 6 anni.

La situazione si svolge in un angolo del ricreatorio, approntato con oggetti naturali. Come mi dice l'educatrice, lo scopo è sviluppare la creatività e non utilizzare giochi strutturati che hanno una funzione precisa. Pertanto, vi sono: un tronco, alcuni rami di varia grandezza, foglie, castagne, sassi e conchiglie. L'area di questo spazio è delimitata da una cassapanca di legno e da un grande cuscino azzurro.

Le bambine stabiliscono che il cuscino sia un lago; Erica si distende sulla cassapanca.

Erica "facciamo che non ci conoscevamo e ci incontravamo e scoprivamo di essere sorelle. Io non mi ricordavo di voi, ma voi vi ricordavate di me ma pensavate che ero morta". Alla mia domanda "cosa state facendo?" Erica mi dice che le altre sono arrivate con la macchina del tempo dalla città. La trovano addormentata, rimasta all'era primitiva. Lei sa accendere il fuoco con il legno e loro no, così si impegna a insegnarlo. Erica finge di dormire sulla cassapanca; la bambina più piccola finge di dormire ai piedi della cassapanca; quindi nominano la situazione come: "Viaggio nell'era primitiva e un gatto". Non c'è trama, si improvvisano situazioni ed eventi. Seguono dei comportamenti legati al "ritrovare una sorella viva" ["scopriamo che non è vero quello che credevamo": sarebbe interessante capire quanti verbi mentali usano].

Erica scappa due volte [per lo spavento dell'irruzione di persone di un'altra era?], poi mostra loro come si fa il fuoco, che lei ha scoperto. Un'altra sta disegnando (usa una pietra tracciando linee sul tronco). Poi preparano il pranzo. Una bambina si siede a fianco del cuscino come fosse "in riva al lago". Arriva Giovanni, che non aveva partecipato al gioco e si butta sul cuscino). La bambina e Giovanni discutono sulla realtà tra due livelli (gioco simbolico o fisico). La bambina dice "facciamo un muro, questo spazio è nostro e tutto il resto è vostro". Il gioco procede per improvvisazioni successive; la storia acquista una trama anche intricata, ma non essendo strutturata, le bambine progressivamente escono dal gioco.

Domande: quali sono i limiti del gioco improvvisato? Si può proporre un'evoluzione della capacità delle bambine di interpretare gli stati mentali altrui (far finta, credere, sapere che non sanno, ...) attraverso una drammatizzazione?

L'analisi complessiva delle note osservative e riflessive, dei colloqui, degli incontri di piccolo gruppo e di plenaria mi ha permesso di elaborare la rappresentazione dei ricreatori come "mondi figurativi" (Gee, 2011; Holland *et al.*, 1998). I mondi figurativi costituiscono la "microcultura" di una pratica istituzionale; sono sistemi eterogenei di routines, scenari, storie, ruoli, scopi educativi, che mediano la comprensione reciproca all'interno di una pratica sociale. I partecipanti utilizzano alcuni elementi di un mondo figurativo per integrare i propri motivi e interessi con quelli degli altri e per esprimere i propri punti di vista. Pertanto, i mondi figurativi sono interpretati in maniera differente, in relazione a prospettive diverse e sono oggetto di costante negoziazione e cambiamento. Scopo della ricerca-formazione è stato quello di ricostruire alcuni aspetti del mondo figurativo dei ricreatori e di riflettere assieme al team educativo sulle potenzialità della loro evoluzione.

2. I ricreatori come mondi figurativi

All'interno dei ricreatori si possono ricostruire diversi elementi nel mondo figurativo e i conflitti interpretativi che emergono.

Un primo elemento cruciale è l'idea di "bambina" e di "bambino" e della loro possibile condivisione; un secondo elemento è il ruolo dei SIS e quindi dell'istruzione formale, all'interno di un'istituzione caratterizzata dal gioco e dalle attività non formali.

Gli elementi condivisi nel team educativo sono: l'idea del gioco come fattore protettivo per lo sviluppo di tutti i bambini e le bambine e la concezione inclusiva dei ricreatori. Il team educativo favorisce lo sviluppo

dell'autonomia nei comportamenti dei bambini e delle bambine. Educatori ed educatrici intervengono qualora un bambino o bambina non rispetti un altro; offrono un intervento di ri-orientamento invitando a un comportamento pro-sociale.

Tuttavia, emerge anche una diversità nella “idea di apprendimento”: vi è una visione romantica, in cui ciascun bambino e bambina è al centro del proprio mondo e quindi la spontaneità del gioco è il principio fondante i ricreatori. Di conseguenza, non si accetta l'idea di una documentazione delle attività (per non codificare i comportamenti e definire un modello atteso di apprendimento) e si ritiene l'attività dei compiti per casa estranea alla cultura del ricreatorio. Secondo altri educatori ed educatrici, invece la spontaneità è solo un aspetto parziale perché i bambini e le bambine sono anche esseri culturali e possono essere guidati verso attività più complesse e formative, oltre a identificare il SIS come un'occasione di crescita.

I SIS possono essere considerati un mondo figurativo particolare, all'interno della cultura istituzionale dei ricreatori. Le educatrici e gli educatori che lavorano nei SIS hanno visioni diverse: si fanno tutti i compiti, con un minimo aiuto da parte degli adulti? Si fanno i compiti utilizzando tecniche di cooperative learning? Qual è la rilevanza della correttezza dei compiti, che richiederebbe un ruolo attivo degli educatori? Oppure, come hanno impostato alcune educatrici, il SIS è l'occasione per sviluppare le strategie di autoregolazione del pensiero? In questa ultima versione, le educatrici promuovono il lavoro di piccolo gruppo, riducono il numero dei compiti da svolgere al SIS, enfatizzando molto di più l'approccio dialogico e il loro ruolo di monitoraggio e chiarimento dei concetti. Un piccolo, ma significativo caso è quello di invitare la classe a riconoscere i concetti e gli argomenti sottostanti i compiti per casa, anziché il numero di pagine o gli esercizi, quindi a esprimere per esempio “l'addizione con i numeri decimali”, anziché l'espressione procedurale “fare i compiti da pagina 20 a 24”.

Il SIS quindi ha approcci educativi divergenti, accentuati da una mancanza di un sostanziale patto formativo con le scuole: infatti non sembrerebbe un partner delle scuole, ma come servizio ai singoli bambini e quindi non vi è accordo su progetti e riflessioni da attivare rispetto ai “compiti pomeridiani”.

Conclusioni

La ricerca-formazione ha messo in luce la complessità del mondo figurativo dei ricreatori, ma anche delle divergenze e conflittualità sulle quali impostare un percorso di cambiamento sul lungo periodo.

Un primo aspetto identificato è l'utilità di elaborare un linguaggio comune riguardo gli scopi educativi e l'idea di apprendimento; ciò non significa uniformare l'educazione, ma avere un terreno comune per riflettere sui processi e cosa è rilevante per l'équipe.

Un secondo aspetto è la necessità di connettere le attività del ricreatorio tra loro, quindi non considerare il SIS un segmento sostanzialmente estraneo alla storia dei ricreatori, ma come l'occasione per riconoscere le capacità autoregolative e dialogiche dei bambini e delle bambine e strutturare attività più complesse nel gioco simbolico e nelle attività non formali. Inoltre, è necessario costruire un patto educativo solido con il sistema scolastico, allo scopo di promuovere una funzione più complessa dei compiti per casa e una visione più ricca degli apprendimenti.

Bibliografia

- De Rosa D. (a cura di) (2009), *Ricreatori. Un gioco lungo cent'anni*, Comunicarte Edizioni, Trieste.
- Gee J.P. (2011), *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Routledge, London.
- Holland D., Lachiotte W., Skinner D., Cain C. (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nigris E., Teruggi L., Zuccoli F. (a cura di) (2016), *Didattica Generale*, Pearson, Milano.
- Sorzio P. (2017), "Valutare la "zona di sviluppo prossimo". Un'analisi critica di tre prospettive di ricerca", in Notti A.M. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Sorzio P. (2020), "La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola", *RicercaAzione Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 12(1): 39-47.

8. Patti territoriali nell'ottica della comunità inclusiva

di Milena Piscozzo

1. Il rapporto tra le autonomie scolastiche e le realtà locali: il Patto territoriale

Nella rete di rimandi tra dimensione locale, nazionale e globale si collocano le relazioni tra le istituzioni scolastiche autonome e i soggetti istituzionali e non che agiscono sul territorio.

Patti, intese, accordi territoriali possono concorrere a migliorare l'offerta di formazione e di istruzione, formalizzando quel *sistema integrato* all'interno del quale si situano i reciproci interventi in vista di comuni obiettivi.

Le istituzioni scolastiche, dotate di personalità giuridica e titolari di autonomia funzionale al raggiungimento del successo formativo, attraverso la progettazione integrata col territorio, mirano a perseguire gli scopi delineati a livello nazionale (mandato istituzionale della scuola): raggiungere esiti di apprendimento significativi, educare alla cittadinanza, contribuire alla crescita culturale dei propri alunni e di tutto il territorio.

Scuola ed Ente Locale hanno un comune interesse, ovvero la *qualificazione dell'offerta formativa sul territorio*. Attraverso forme di *governance territoriale*, come le alleanze e gli accordi, è possibile affrontare in modo efficace i temi di comune interesse. A queste intese vanno aggiunte le relazioni con altri soggetti che gravitano in un determinato territorio.

Intendiamo per *governance territoriale* proprio l'insieme delle relazioni tra i diversi attori sociali, con particolare attenzione alle forme di raccordo orizzontale e reticolare in sostituzione di forme di coordinamento verticale, piramidale e gerarchico. Dal principio di *sussidiarietà orizzontale* nasce un rapporto paritario con gli *stakeholders*, finalizzato al conseguimento dell'interesse generale.

Lo strumento più efficace per raggiungere tali finalità è il ***Patto educativo territoriale***, un accordo che viene sottoscritto dai diversi attori che insistono sul medesimo territorio.

Un Patto territoriale può coinvolgere istituzioni educative, quali società sportive di quartiere, oratori, servizi sociali di zona, insieme all'istituzione scolastica e all'ente locale, per fronteggiare insieme fenomeni quali la marginalità sociale, il rischio di dispersione scolastica, l'esigenza di gestire positivamente il tempo libero degli studenti, di organizzare attività di supporto allo studio, di sostenere gli studenti stranieri, ecc. Ed è proprio in questa veste che il patto territoriale può essere una leva straordinaria per la ***comunità inclusiva***.

La pianificazione degli interventi per l'inclusione delle differenti forme e tipologie di diversità che accedono alla scuola coinvolge tutti gli attori interessati (operatori scolastici, operatori comunali, famiglie, operatori esterni) nella dimensione ampia che vede la sua sintesi nella predisposizione del Patto territoriale.

Progettare una "***politica inclusiva***" nella scuola è possibile solo se il principio è assunto come centrale in tutti i processi educativi. La pianificazione dei percorsi di miglioramento non può prescindere dall'attività di autovalutazione del grado di inclusività, in termini di criticità e di punti di forza, di opportunità e di risorse.

E questo inevitabilmente porta la scuola a sconfinare dalle proprie mura per cercare alleati nell'attivazione di percorsi inclusivi, arrivando a trasformare ***il PTOF, da piano triennale dell'offerta formativa, a piano territoriale dell'offerta formativa***.

Il Ptof può correlarsi a specifici accordi attuativi e si concretizza in progetti e azioni, contribuendo ad accrescere il *capitale sociale*, la coesione e l'interesse intorno al bene pubblico rappresentato dalla scuola.

Il ***capitale sociale*** può essere individuato quindi in quel patrimonio di atteggiamenti condivisi da una determinata comunità.

2. Dall'integrazione all'inclusione tramite i Patti territoriali

L'idea di inclusione non si basa sulla misurazione della distanza che c'è tra il livello dell'alunno diverso e un presunto standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica e sociale di tutti i soggetti.

Se l'integrazione è uno stato, l'inclusione è un processo, una cornice entro cui tutte le condizioni possono essere valorizzate, rispettate e fornite di opportunità a scuola e nella società.

Il passaggio che va dall'integrazione all'inclusione riconosce l'unicità dell'individuo e lo pone al centro dei processi che lo riguardano: non più l'individuo che deve adattarsi ai contesti, ma i contesti che devono adattarsi all'individuo al fine di attualizzarne le potenzialità e promuoverne i talenti. Il diritto di trovare nella scuola e nella società un ambiente che sia facilitante e non di ostacolo, approcci personalizzati e individualizzati capaci di curvare sui bisogni educativi degli studenti, riconoscendo a ciascuno pari dignità, non appartiene solo agli alunni con diversità, disabilità, difficoltà o disturbi, ma indifferentemente a tutti.

Tutte queste riflessioni consegnano al personale scolastico lo scenario di una scuola chiamata a svolgere un mandato altamente complesso, che richiede una progettualità innovativa e aperta per riuscire a promuovere in ciascuno il profilo della cittadinanza attiva e consapevole.

3. I concetti fondamentali sottesi ai Patti Educativi Territoriali

Per strutturare realmente un patto educativo territoriale che sia inclusivo, bisogna soffermarsi su alcuni concetti cardine:

- a) **Il territorio.** La scuola non è un'entità chiusa in se stessa, ma entra a far parte di un sistema formativo integrato in cui deve dialogare con il territorio. Per territorio si deve intendere non solo l'ambiente fisico, culturale, sociale, ma anche l'ambiente di cittadinanza, mercato del lavoro, luogo dove si dispiega il capitale sociale. Rapportarsi con il territorio rivitalizza la scuola e mette tutti i soggetti coinvolti nella condizione di dover rispondere del proprio operato ai cittadini.
- b) **La rete.** La rete rappresenta una delle più efficaci modalità di coordinamento fra soggetti ed Enti, direttamente connessa alle potenzialità dell'autonomia. Il tipo di accordo che si sostanzia nel Patto educativo territoriale è di tipo reticolare, dove tutti i soggetti sono democraticamente alla pari.
- c) **La partecipazione.** Costruire un senso di appartenenza è possibile solo includendo nei processi decisionali il più grande numero di soggetti, interessi, punti di vista. Anche attraverso la realizzazione di progetti partecipativi che attivano sinergie scuola-territorio, può estendersi e rinforzarsi il senso di corresponsabilità nei confronti del fine comune: far crescere le nuove generazioni nel rispetto civico.

4. Dai Patti Educativi Territoriali ai Patti di Comunità

I **Patti Educativi Territoriali** hanno costituito un nuovo modo di operare, che vede nel territorio e nella comunità i protagonisti di una rinascita in sinergia con la scuola.

Nel periodo della pandemia gli accordi tra scuola e territorio sono stati rivitalizzati, facendo proprio l'auspicio di **Albert Einstein**, “attraverso pericoli e sconvolgimenti le nazioni possono essere portate a ulteriori sviluppi. Possano gli attuali sconvolgimenti portare a un mondo migliore”.

Con queste finalità il “Piano scuola 2020-2021” del Ministero dell'Istruzione ha individuato uno strumento operativo specifico, i “**Patti educativi di comunità**”, accordi che possano vedere Scuole, Enti Locali, Istituzioni pubbliche e private, le realtà operative nel terzo settore, le associazioni e anche i singoli cittadini, operare sinergicamente, sottoscrivendo specifici accordi per creare l'alleanza educativa, civile e sociale, dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica (scuola, famiglia, comunità educante) sono impegnate per assicurare l'educazione e l'istruzione.

Obiettivi principali dei “Patti Educativi di Comunità” sono la necessità di prevenire e combattere le nuove povertà educative, rese ancora più drammatiche dagli esiti della pandemia, attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale di tutti gli attori in campo che con pari dignità si impegnano a valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e tutte le risorse del territorio.

5. La logica della rete per un'efficace governante interna ed esterna

L'attuale situazione ci consegna una istituzione scolastica complessa, le cui parti costituenti devono trovare efficace integrazione all'interno e che deve integrarsi efficacemente con l'esterno, ovvero con il territorio in cui vive e di cui si alimenta, sia a livello culturale che organizzativo. Certamente il lavoro di rete rappresenta una delle più importanti forme organizzative “integranti”, in quanto capace di superare la settorialità e armonizzare i diversi livelli di autonomia decisionale.

L'integrazione esterna si richiede nella misura in cui la scuola agisce la propria progettualità in una dimensione interistituzionale, che coinvolge il rapporto con l'Università e le altre istituzioni scolastiche, gli enti pubblici territoriali, il mondo della produzione, i gruppi e le associazioni.

Scuola e società rappresentano un binomio inscindibile e tra le diverse componenti va realizzata una concertazione efficace, che permetta alla scuola di ottimizzare le possibilità offerte dai soggetti territoriali.

Ogni nodo della rete territoriale è equivalente rispetto agli altri; i legami che si creano tra i nodi rispondono ai comuni bisogni individuati e ai flussi di risorse che possono essere messi in comune.

La scuola deve contemplare come inderogabile la propria funzione istituzionale di mediatore culturale e sociale in quanto si pone come luogo che accoglie le diverse istanze territoriali, così come portate dai propri studenti, ma che accoglie anche le sollecitazioni che caratterizzano l'ambiente in cui agisce. Di più, l'ottica che vede coinvolta la scuola nella dinamica di osmosi con il proprio territorio la spinge ad andare oltre i confini di tale rapporto. La scuola infatti è l'istituzione che ha il compito di perpetuare la cultura e quindi l'esistenza stessa della società, ma contemporaneamente prepara la società di domani, forma i giovani in proiezione futura. Assomma in sé inevitabilmente la stabilità e il cambiamento.

9. Cooperare è una Bell'Impresa! Prevenire la dispersione scolastica attraverso la creazione di comunità educanti

di *Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Marzia Micheletti,
Giorgio Mion, Giulia Lonardi, Michela Cona, Simone Perina*

1. Prevenire la dispersione scolastica attraverso la costituzione di patti di comunità

La letteratura scientifica in ambito pedagogico-didattico evidenzia l'importanza di facilitare lo sviluppo della capacità agentiva da parte degli studenti per prevenire e arginare la dispersione scolastica (Vitale, 2016). Il concetto di agentività viene infatti declinato anche in ambito educativo (Charteris, Smardon, 2018) ponendo attenzione all'autonomia dello studente in termini non solo di autodeterminazione personale, bensì anche a livello ecologico, proponendo esperienze che promuovano un impegno sociale radicato in uno specifico tempo e contesto. Tale visione risulta affine al pensiero di Nussbaum (2012) e Sen (2020), i quali – come sottolinea Pignalberi (2021) – offrono preziose suggestioni rispetto all'apprendimento dei futuri adulti nei termini di libertà, capacità e funzionamento. Se il concetto di capacitazione fa riferimento a quell'insieme di combinazioni di funzionamenti che una persona può acquisire, considerando tale libertà come positive power, il riconoscimento di tale complessità del soggetto può consentire il raggiungimento di uno stato di benessere nella multidimensionalità del vivere sociale. Tale complessità può fiorire se agita in particolare nel territorio, inteso come *“come luogo di appartenenza e di comunità”* (Pignalberi, 2021, p. 73). Tale visione non va data per scontata. Come sottolinea Arazzi (2022), è solo dalla seconda metà del Novecento, che l'epistemologia della complessità ha rivisitato la natura fluida di tre elementi spazio/territorio/scuola, ridisegnando il rapporto che li connette. È dagli anni Ottanta in poi che la scuola si predispone ad accogliere molteplici punti di vista a essa esterni, avviando conversazioni con i soggetti e gli eventi che intercetta e generando così conoscenza attraverso la creazione di nuovi ponti e connessioni. Le progettazioni che includono il 'fuori' dell'i-

stituzione scolastica, come parte integrante del loro percorso educativo e didattico, sottolineano Fredella e Zuccoli (2022), consentono di avviare un dialogo con il territorio che facilita la costruzione non solo di una propria identità plurale e inclusiva, bensì anche del senso d'appartenenza alla comunità. Fare esperienza nel e con il territorio necessita e, al contempo, permette un'assunzione di responsabilità nei confronti del territorio stesso e della comunità che lo abita che va oltre un utilizzo strumentale della realtà ambientale e che rende l'apprendimento significativo perché non si tratta solo di comprendere ciò che accade nel mondo, bensì di contribuire responsabilmente al miglioramento dell'ambiente stesso (Mortari, 2007). Attuare processi di decisione, partecipazione e cooperazione consentono agli studenti di costruire la propria identità attraverso azioni deliberative in termini di cittadinanza (Fredella, Zuccoli, 2022). Tali azioni finalizzate alla creazione di comunità educanti possono essere connesse alla costituzione di patti di comunità, o patti territoriali, i quali contribuiscono a “superare la logica di una relazione tra polarità distinte per innescare un inedito e necessario percorso di resilienza sussidiaria” (Arazzi, 2022, p. 232).

2. Il progetto Bell'Impresa!

Bell'impresa! è un progetto pluriennale (2020-2024) di Hermete Cooperativa Sociale che si sviluppa nell'area Nord Ovest della Provincia di Verona con il coinvolgimento di 13 comuni, 10 Istituti Comprensivi, 5 organizzazioni no profit e 1 profit per prevenire la dispersione scolastica tramite la promozione dell'imprenditorialità, un atteggiamento di responsabilità personale, intraprendenza, creatività e spirito di iniziativa in minori tra gli 8 e i 13 anni. Il progetto prevede per ogni Istituto Comprensivo la creazione in orario curriculare e extra-curriculare di una cooperativa scolastica (nella prospettiva della simulazione di impresa) che incentivi il lavoro di squadra tra gli studenti, i quali che si dividono i compiti e si assumono delle responsabilità nei confronti dei compagni, della scuola e del territorio, grazie all'affiancamento di educatori e all'attivazione della comunità locale.

Oltre alle metodologie attive ed esperienziali e al concetto di imprenditorialità, la cooperativa scolastica fonda la sua efficacia sulla costituzione di alleanze con la comunità, definita educante. Gli studenti fondano infatti le cooperative partendo dai bisogni del territorio, facendosi così soggetto attivo e responsabile del proprio futuro e di quello altrui in un'azione di servizio. Le iniziative attivate a favore della comunità sono innumerevoli: a titolo di esempio si riportano la costruzione di mobilio per l'angolo esterno del relax a scuola, la produzione di una postazione per il bo-

okcrossing con l'intento di favorire lo scambio dei libri tra gli alunni della scuola e gli abitanti del comune, la creazione di una casetta per gli insetti e uno spaventapasseri donati all'orto comunale. Altre azioni hanno determinato la nascita di ponti tra target differenti della popolazione, come nel caso della partecipazione a iniziative locali quali festival o sagre mostrando l'operato dei bambini a fianco di associazioni territoriali, o l'incontro con realtà svantaggiate in ottica inclusiva e di implementazione di reti intergenerazionali. Significativo, a tale proposito, è quando la comunità si attiva a favore dei minori, lasciandosi modificare, permeare, contaminare dalle loro idee, come nella cooperativa scolastica chiamata a collaborare nell'ambito dell'artigianato, acquisendo competenze con la stampa attraverso la tecnica della serigrafia e producendo delle shop personalizzate per un evento religioso comunitario, come è quello delle comunioni dei bambini più piccoli.

Ad oggi, sebbene le cooperative scolastiche non abbiano ancora la forma ufficiale dei patti territoriali, la direzione intrapresa, la presa in carico della responsabilità dello sviluppo politico, culturale, formativo ed educativo di un territorio, da parte di una molteplicità di attori, accompagna sicuramente le cooperative scolastiche nella direzione dello sviluppo di patti di comunità.

3. Dall'agentività alla creazione di comunità educanti: suggestioni tratte dai diari degli educatori

Obiettivo di questo contributo è condividere i risultati del percorso di monitoraggio del progetto Bell'Impresa! circoscritto nel framework della responsive evaluation (Stake, 1980). Nello specifico si intende portare alla luce gli elementi che evidenziano come le attività realizzate dalle cooperative presentino elementi affini/propedeutici alla costituzione di patti di comunità. A tale scopo sono stati oggetto di un'*inductive content analysis* (Elo, Kingäs, 2008) i 6 diari di campo scritti dai 18 educatori che nell'anno scolastico 2020-2021 hanno preso parte alle cooperative scolastiche.

Nei diari riflessivi degli educatori sono presenti una molteplicità di elementi riconducibili alle attività e, soprattutto, alle modalità di concretizzazione delle cooperative scolastiche che possono essere considerati germogli di comunità educanti. Le attività oggetto di narrazione riguardano prevalentemente la produzione di manufatti, la riqualificazione di spazi scolastici e aree pubbliche, nonché l'organizzazione di eventi scolastici e sul territorio.

In occasione di determinate festività, quali Pasqua e Natale così, realizzavamo anche delle costruzioni da apporre nelle aiuole del Comune, oppure che venivano vendute in eventi che venivano organizzati, la Benvenuta Primavera, per esempio! (1.14).

Eravamo partiti con la creazione di qualche panchina per la scuola, per dare appunto questo servizio alla scuola, poi siamo arrivati alla realizzazione di porta bottiglie (4.5).

Rispetto alle modalità di realizzazione di tali attività, emerge in primo luogo l'avvio di processi dialogici con le istituzioni locali, gli enti del terzo settore, la cittadinanza e altre cooperative scolastiche attive.

Sento se è possibile, sento il Comune, sento gli enti locali... se mi possono ospitare, aiutare, se possono procurare il lavoro. Sento se posso fare qualcosa per il Comune, se hanno bisogno di manodopera (2.45).

Abbiamo avuto la possibilità di conoscere il sindaco di San Pietro tant'è vero che ci siamo recati anche in Comune e abbiamo svolto un incontro a un grande tavolo: noi consiglio di amministrazione insieme al sindaco e altri operatori all'interno del Comune (1.21).

La dimensione della comunità educante non si vede solo nella tessitura di legami interni ed esterni all'istituzione scolastica, bensì anche nelle modalità di realizzazione basate sulla definizione condivisa e partecipata dei ruoli, su un approccio cooperativo e non competitivo, nonché sulla valorizzazione delle competenze sia personali, sia di gruppo.

Conclusioni

I risultati evidenziano come la creazione di reti territoriali e di alleanze educative attraverso la costituzione delle cooperative scolastiche non si riveli solo una strategia finalizzata al raggiungimento dell'obiettivo principale del progetto – la prevenzione della dispersione scolastica – bensì anche l'obiettivo stesso del progetto. Le progettualità attuate attraverso le cooperative scolastiche, presentando molti elementi in comune con i patti educativi territoriali, diventano infatti parte integrante delle strategie “politiche” del territorio. Questo, con una duplice connotazione educativa: da un lato imparare a prendersi cura insieme della cosa pubblica, dall'altro apprendere un modello per lo sviluppo di un territorio che pone attenzione alla dimensione collaborativa e non competitiva. La strategia pedagogico didattica delle cooperative scolastiche si conferma pertanto essere non solo in

linea con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), bensì anche con documenti di carattere sovranazionale come quelli proposti dalla Commissione Europea (2012), l'OECD (2020) e l'UNESCO (2020) che valorizzano l'importanza di costituire solide reti fra scuola e territorio attraverso approcci trasversali e sistemici, come il *whole school approach*, per sollecitare gli studenti a imparare a diventare insieme al divenire del mondo.

Bibliografia

- Arazzi G. (2022), "Scuola e territori: trame di coevoluzione per reinventare il mondo", *IUL Research*, 3, 5: 230-239.
- Charteris J., Smardon D. (2018), "A Typology of Agency in New Generation Learning Environments: Emerging Relational, Ecological and New Material Considerations", *Pedagogy, Culture & Society*, 26, 1: 51-68.
- European Commission (2015), *A Whole School Approach to Tackling Early School Leaving. Policy Messages*, Education & Training ET, Brussels.
- Fredella C., Zuccoli F. (2022), "Scuola e territorio. Patti territoriali e percorsi didattici dentro e fuori la scuola", in Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*, OECD Publishing, Paris.
- Sen A.K. (2020), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Stake R.E. (1980), "Program evaluation, particularly responsive evaluation", in Dockrell W.B., Hamilton D. (eds.), *Rethinking Educational Research*, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.
- UNESCO (2020), *Learning to become with the world: Education for future survival. Education Research and Foresight Working Paper 28*, UNESCO, Paris.
- Vitale G. (2016), "Agency and educational success: the re-engagement of drop-out students in VET schools", *Formazione & Insegnamento*, 14, 2: 321-332.

Scuola per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica

di Valeria Cotza, Luisa Zecca

Il carattere endemico che ha assunto la dispersione scolastica soprattutto negli ultimi decenni rende sempre più complicato sistematizzare un fenomeno che si configura progressivamente più implicito, nonché più multidimensionale e multifattoriale. Secondo gli ultimi dati messi a disposizione dal MIUR (2021), gli alunni che abbandonano la Scuola Secondaria di I grado, sia in corso d'anno che nel passaggio tra classi, sono 9.445, pari allo 0,56% del totale nazionale (1.697.676); gli alunni che abbandonano la scuola nel passaggio tra la Secondaria di I grado e di II, non ripetendo l'anno né iscrivendosi ad altri corsi, sono 6.322, pari all'1,14% di coloro che hanno frequentato la classe terza (553.355) e allo 0,37% di tutta la popolazione studentesca; le percentuali si aggravano nella Secondaria di II grado: gli studenti che abbandonano la scuola in corso d'anno o nel passaggio tra classi, e non ripetenti, sono 86.620, pari al 3,33% della popolazione studentesca di riferimento (2.605.388). Dunque, negli ultimi anni ben 102.387 studenti hanno abbandonato la scuola italiana anche durante la scuola dell'obbligo, talvolta senza raggiungere nemmeno il conseguimento della licenza media. Anche la percentuale italiana di ELET (*Early Leavers from Education and Training*, ovvero la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che sono in possesso, al massimo, o del diploma della scuola dell'obbligo o di un diploma conseguito al termine di un percorso professionale di massimo 2 anni e che non frequentano più alcun corso di formazione) resta preoccupante: nonostante i progressi rilevati nei tassi di abbandono nel corso degli anni, la quota italiana nel 2022 si attesta all'11,5%, lontana dalla media europea del 9,6% (Eurostat, 2023). L'Italia si trova dunque agli ultimi posti della classifica 2022, davanti soltanto a Germania, Ungheria, Spagna e Romania, la quale ricopre l'ultimo posto.

I dati dell'abbandono sia scolastico che formativo ci restituiscono il trend di uno degli aspetti che incidono di più sulla dispersione, offrendo uno spaccato dei profili di coloro che abbandonano: il fenomeno interessa

infatti in misura maggiore la popolazione maschile e coloro che hanno già vissuto delle ripetenze; è localizzato principalmente nel Mezzogiorno, soprattutto nelle isole, e per quanto riguarda la Scuola Secondaria di II grado cambia a seconda del percorso di afferenza: i tassi più elevati si riscontrano negli Istituti Tecnici e Professionali, e in particolar modo nei percorsi regionali IeFP (Istruzione e Formazione Professionale); infine, l'abbandono scolastico sembra essere più presente fra gli alunni che non hanno cittadinanza italiana (e con background migratorio), con uno scarto significativo tra prime e seconde generazioni. La dispersione scolastica, però, non si riduce all'abbandono e si configura quale fenomeno più complesso e sfuggente, potremmo dire plurale (Perone, 2006), che implica tutta una serie di fattori e variabili, come per esempio:

abbandono della scuola secondaria superiore, proscioglimento dell'obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età regolare, basso rendimento, assolvimento dell'obbligo con qualità scadente degli esiti (Ghione, 2005, p. 8).

Significa quindi parlare di un fenomeno «non riducibile a interpretazioni univoche di causa ed effetto», come già evidenziava più di vent'anni fa il Ministero della Pubblica Istruzione, rilevando come, per cominciare a dirimere la questione, occorresse ricorrere a un modello sistemico e una visione integrata (MPI, 2000, pp. 8-9). Inizia dunque a emergere la necessità di «politiche e azioni su più livelli», per una scuola democratica che non sia più “di classe”, come viene auspicato da un importante documento del MIUR (2018, pp. 36-38), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, che rappresenta uno spartiacque nella storia delle normative in materia di dispersione scolastica.

È proprio a questa visione integrata che si ispirano i contributi del Forum che qui presentiamo, i quali hanno alcuni temi emergenti in comune:

- la necessità di prevenire e contrastare la dispersione scolastica già in età di scuola dell'obbligo, in modo che la condizione di dispersione non sia prodromica di altri fenomeni più gravi, come quello già visto degli ELET o quello dei NEET (cioè *Not in Education, Employment or Training*), che si sta purtroppo allargando;
- il bisogno di favorire un apprendimento non convenzionale, fondato su metodologie artistiche e apertura al territorio, che si occupi anche della sfera emotiva e del livello motivazionale di ragazzi/e;
- la necessità, quindi, di una stretta collaborazione tra scuola e territorio, che metta in campo anche azioni in ambito extrascolastico e che preveda un raccordo di rete soprattutto a livello territoriale locale;

- la necessità di coordinamento tra servizi e interventi socioeducativi di un territorio, con la realizzazione di attività post-scolastiche strutturate che tengano conto della povertà educativa, della multiculturalità e delle condizioni di dispersione scolastica;
- la necessità di una formazione docenti rinnovata, che rinforzi la trasposizione didattica dei contenuti e al contempo sia attenta ai bisogni e ai diversi stili di apprendimento degli studenti e delle studentesse, considerando gli ostacoli che possono influire sull'apprendimento.

Nel primo contributo, Isabella Landi, educatrice del Comune di Milano, presenta un servizio dell'amministrazione comunale milanese, il CODIS (Unità di COntrosto alla DISpersione scolastica), che offre diversi servizi per il contrasto alla dispersione, da quelli legati all'orientamento ai campus linguistici fino a quelli che prevedono la presa in carico diretta del/la minore.

Il secondo contributo, firmato da Katia Montalbetti, professoressa associata in Pedagogia sperimentale all'Università Cattolica del Sacro Cuore, e da Cristina Lisimberti, ricercatrice sempre in Pedagogia sperimentale presso la medesima Università, presenta una ricerca che si è svolta in collaborazione tra il CeRiForm dell'Università Cattolica (il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione) e l'USRL, ambito territoriale di Varese, volta a mappare il territorio per leggere il fenomeno della povertà educativa e a esplorare le manifestazioni della povertà educativa incontrate dagli insegnanti durante il periodo dell'emergenza pandemica (2019/2020 e 2020/2021). I questionari semi-strutturati somministrati agli insegnanti rilevano un diffuso disagio scolastico e una realtà all'interno delle classi fatta di difficoltà e fatiche.

La povertà educativa è al centro anche del terzo contributo, di Petar Lefterov e Rebecca Coacci, entrambi dottorandi di ricerca all'Università di Milano-Bicocca, che partono dai processi migratori come una delle cause principali della dispersione – da cui derivano spaesamento culturale, segregazione sociale e difficoltà nell'apprendimento dell'italiano – per poi focalizzarsi sulle caratteristiche del quartiere-ghetto di San Siro, dove si innesta il servizio polifunzionale “L'ABC del quartiere” (bando “BiUniCrowd” dell'Università di Milano-Bicocca). Il servizio è organizzato in due spazi, uno spazio gioco per i bambini e le bambine più piccoli/e e uno spazio compiti per bambini e bambine dalla classe terza della Scuola Primaria alla classe terza della Secondaria di I grado. Un numeroso gruppo di ricercatori, educatori, pedagogisti, tirocinanti, PCTO e volontari è impegnato nell'accompagnare bambini e bambine nel processo di acquisizione linguistica e nel supporto allo studio, per garantire un'educazione più giusta ed equa a chi vive condizioni di svantaggio che potrebbero trasformarsi in casi di dispersione o abbandono scolastico.

Il contributo successivo, scritto da Francesco Benzoni, educatore di sostegno presso la Fondazione CFP Padri Somaschi di Como, presenta una ricerca – frutto di una tesi di laurea – svolta nel Centro stesso, in quelle periferie sociali «non solo geografiche ma esistenziali», dove i ragazzi più fragili, spesso con bisogni educativi speciali e/o già in condizione di dispersione scolastica, trovano un'altra opportunità. Il questionario distribuito agli studenti, che hanno risposto in 345 su un totale di 397 destinatari, permette di far emergere alcune polarità che interessano la formazione professionale: se, da una parte, alcuni studenti hanno scelto la FP perché erano fortemente motivati, avevano abilità manuali e pensavano a un mestiere specifico che potesse aiutarli a realizzare se stessi, dall'altra parte altri hanno optato per questo percorso «in negativo, per sottrazione» – si tratta di studenti spesso già pluriripetenti, che hanno scelto la FP perché ritenuta più facile rispetto ad altre scuole, che aspirano a un mestiere generico e mettono in campo un impegno selettivo, spesso non sufficiente.

Nel quinto contributo, Caterina Bembich e Michelle Pieri, entrambe ricercatrici presso l'Università di Trieste, focalizzano l'attenzione su tre aspetti che possono contrastare il rischio educativo: la partecipazione a scuola, il benessere scolastico e la realizzazione personale. Attraverso un questionario distribuito sia ad alunni/e (250) che a insegnanti (78) di un istituto tecnico situato nel Nord Italia, l'analisi mette a confronto le percezioni di questi due attori in merito a due aspetti: le attività promosse dalla scuola che sono riconosciute come significative per il benessere scolastico e il riconoscimento delle difficoltà di partecipazione. Dai risultati emerge un interessante scollamento tra le percezioni degli/delle alunni/e e quelle degli/delle insegnanti: se per gli/le studenti/studentesse il fattore che incide di più sulla partecipazione è la timidezza, per gli/le insegnanti sono soprattutto gli/le alunni/e “stranieri/e” a incontrare difficoltà di partecipazione; inoltre, le attività legate alla salute e al benessere promosse dalla scuola non vengono percepite come tali dagli/dalle studenti/studentesse, che ne ignorano perlopiù l'esistenza.

A studenti e studentesse della Secondaria di I grado che riscontrano difficoltà di studio e apprendimento nel corso dell'anno è poi destinato il progetto TOP (Tutoring Online Program) illustrato nel sesto contributo di Elisa Farina, assegnista di ricerca presso l'Università di Milano-Bicocca. Progettato nel periodo dell'emergenza pandemica per ridurre il *learning loss* e il *digital divide* cresciuti a causa delle chiusure da Covid-19, il progetto affianca dalle 3 alle 6 ore a settimana un tutor universitario (seguito a sua volta da un supervisor) a un tutee, che fornisca non solo uno *scaffolding* di tipo cognitivo, relativo al metodo di studio, ma soprattutto emotivo e metacognitivo. I dati quantitativi (questionario ai tutee) e qualitativi (focus group con i tutor) raccolti hanno portato alla luce risultati così incoraggianti, con alti tassi di soddisfazione da entrambe le parti, che il progetto continuerà nonostante l'emer-

genza da Covid-19 sia ormai terminata, contribuendo così a supportare gli/le alunni/e più piccoli/e e a promuovere un senso civico tra i più grandi.

Il settimo e ultimo contributo, scritto da Serena Goracci e Margherita Di Stasio, rispettivamente ricercatrice di III livello e prima ricercatrice INDIRE, è incentrato sul profilo dei tutor, formati da INDIRE, che accompagnano gli/le insegnanti nel “Piano d’intervento per la riduzione dei divari in Istruzione – Formazione sulle competenze di base” (il progetto coinvolge docenti di Italiano, Matematica e Inglese delle Scuole del Primo e del Secondo Ciclo, delle regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia). Considerati i cambiamenti a cui è andata incontro la professione docente negli ultimi decenni, la figura del tutor si configura come un disciplinarista in grado di ricostruire-trasporre didatticamente i contenuti, tenendo in considerazione i bisogni di chi ha di fronte, i diversi stili di apprendimento e gli ostacoli, esterni e interni, che possono influire sull’apprendimento; ha inoltre esperienza come formatore, di studio e di ricerca. L’acquisizione di competenze disciplinari, metodologico-didattiche e di formazione aiutano il tutor ad accompagnare i/le docenti in una vera e propria riflessione durante l’azione, che prevede momenti di autoanalisi, progettazione, attuazione, osservazione e restituzione finale.

Bibliografia

- Eurostat (2023), *Early Leavers from Education and Training*, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.
- Ghione V. (2005), *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma.
- MIUR (2018, gennaio), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0.
- MIUR (2021, maggio), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018-2018/2019, aa.ss. 2018/2019-2019/2020*, MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Roma, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020.
- MPI (2000, giugno), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, testo disponibile al sito: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/dispersione.shtml>.
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano.

1. Attività servizio CODIS (Unità di CONstrasto alla DISpersione scolastica).

Settore Educazione del Comune di Milano

di Isabella Landi

Il CODIS è un Servizio del Comune di Milano, Settore Educazione, che nasce con la mission esplicita di formulare azioni di contrasto rispetto al fenomeno sempre crescente della dispersione scolastica in età di scuola dell'obbligo.

La sua azione si esplicita in modo complesso e su vari livelli, che vanno dalla PREVENZIONE con offerte rivolte a tutti gli studenti, alla PRE-SA in CARICO INDIVIDUALE di soggetti segnalati come a rischio di dispersione, o con situazioni di dispersione già in atto.

Il livello preventivo viene svolto innanzitutto dai due uffici che si occupano di orientamento cittadino e di orientamento dei soggetti con sostegno. Un orientamento adeguato è fondamentale per prevenire fenomeni di abbandono e perdita di anni di percorso. Altra azione preventiva viene svolta sul territorio e in sinergia con le scuole dai POLI START che si occupano dell'inserimento degli allievi stranieri neo-arrivati.

Di questi due aspetti non mi occuperò in questo scritto, perché potrete trovarli trattate dalle colleghe che se ne occupano direttamente in un'altra sessione degli atti.

Le azioni preventive continuano con i laboratori nelle classi delle scuole secondarie di primo grado. Laboratori finalizzati alla promozione del BENESSERE in classe. Questi laboratori, condotti con modalità ludico-espressive, hanno la finalità di migliorare la qualità delle interazioni e delle comunicazioni fra pari e con gli adulti, contribuendo spesso ad alleggerire le dinamiche e a far emergere problematiche sottese. Stare bene in classe, costruire insieme un ambiente adeguato e positivo è un fattore fondamentale per la prevenzione dell'abbandono scolastico. Le tematiche relazionali e affettive, spesso messe in secondo piano rispetto alla didattica, rivestono invece un ruolo fondamentale nel motivare gli allievi alla frequenza e farli sentire accolti e appartenenti, anche nei momenti di fragilità così connotati all'età dell'adolescenza e della preadolescenza.

Gli interventi del CODIS non si fermano con la chiusura delle scuole, ma proseguono nel periodo estivo, coprendo il gap che spesso causa danni e perdite irreparabili al ritorno a scuola.

Per esempio, lo scorso anno fra giugno e settembre 2022 in collaborazione con la Cooperativa “Tempo per l’Infanzia”, il CODIS ha promosso presso il proprio presidio territoriale Spazio Arteeducazione (Milano, via Pontano 43) due iniziative rivolte a minori nella fascia di età 11-16 anni, la maggioranza dei quali di cittadinanza non italiana. Obiettivo delle proposte: occupare il tempo “lasciato vuoto dalla scuola” con attività creative e socializzanti, che avessero anche una dimensione formativa non tradizionale che potesse favorire la preparazione per l’inizio del successivo anno scolastico.

Il CAMPUS ESTIVO si è tenuto nei mesi di giugno e luglio coinvolgendo circa 60 minori che si sono cimentati in attività di carattere artistico (musica, danza, arti visive), attività sportive e sostegno allo studio per potenziare le competenze e rafforzare la motivazione. L’offerta di queste attività non è diffusa per questa fascia d’età e prevede costi che le famiglie non sono in grado di sostenere. Per molti partecipanti è stata l’unica possibilità di socializzazione, formazione e divertimento cui hanno potuto accedere durante l’estate. L’iniziativa si è conclusa con un evento finale che ha visto i ragazzi protagonisti e una grande partecipazione delle famiglie, riconoscenti che i loro figli fossero seguiti da personale competente in un ambiente protetto.

Il CAMPUS LINGUISTICO si è tenuto nei mesi di agosto e settembre e ha avuto l’esplicito obiettivo di fornire a una trentina di minori neo-arrivati la possibilità di frequentare un corso intensivo di lingua italiana, con modalità creative e artistiche e in un contesto di socializzazione tra pari. Nel contesto delle proposte di “Milano Aiuta” si è intenzionalmente deciso di inserire insieme ragazzi ucraini e ragazzi provenienti da altri Paesi, in modo da fornire un esempio pratico del contesto di inclusione e integrazione che il Comune di Milano si propone di favorire. Alle proposte didattiche, si sono affiancati momenti artistici e uscite sul territorio, occasioni di apprendimento con modalità non convenzionali.

L’azione trattamentale è invece esplicita dall’ufficio che si occupa del Progetto di Tutoring Educativo in contrasto al fenomeno della dispersione scolastica. Il Tutoring Educativo è una proposta di presa in carico del minore e del suo sistema che il CODIS offre come risorsa per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica conclamata. Gli allievi possono essere segnalati dalla scuola frequentata, dalla famiglia o dai Servizi pubblici e privati del territorio che a vario titolo hanno in carico il/la minore. I segnalati frequentano la scuola secondaria di primo grado o il biennio

della scuola secondaria di secondo grado (fascia d'età dagli 11 ai 16 anni), si trovano in una condizione di forte rischio di dispersione scolastica o sono in una situazione di abbandono scolastico conclamato, aderiscono volontariamente insieme alle loro famiglie al progetto e hanno una risorsa scolastica disponibile a partecipare attivamente al progetto.

Verificati i presupposti necessari, si attua la vera e propria presa in carico educativa ovvero un progetto personalizzato che può durare da pochi mesi al termine dell'anno scolastico in corso a seconda della valutazione in itinere sul conseguimento degli obiettivi previsti. La presa in carico può essere rinnovata per l'anno scolastico successivo fino a chiusura del progetto o raggiungimento dell'età massima.

Premessa fondamentale della proposta è che l'intervento educativo in contrasto alla dispersione si sviluppi in modalità di rete. Compito del tutor identificare gli attori interessati e convocarli a costruire un progetto condiviso sulle caratteristiche peculiari di ogni ragazzo/a. Il progetto viene sancito da un patto educativo sottoscritto da tutti i contraenti interessati.

In questo modo, dalla prevenzione al trattamento, speriamo di attuare un intervento globale a circuito virtuoso, che nell'alleanza scuola-famiglia-Servizi del territorio, e nell'occuparsi dell'utente a 360 gradi, dal punto di vista della didattica, ma anche dell'emotività, del benessere complessivo e della motivazione, trova la forza per proporre un intervento efficace nel contrasto al fenomeno dell'abbandono scolastico e della povertà educativa.

2. Conoscere la povertà educativa per contrastarla. Una ricerca fra scuola e territorio nella provincia di Varese

di *Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti**

Introduzione

Obiettivo del contributo è quello di presentare un progetto svolto nell'ambito di un accordo di collaborazione stipulato tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia – Ambito Territoriale di Varese – e il CeRiForm dell'Università Cattolica del Sacro Cuore¹. Tale prima azione si inserisce in una prospettiva di lavoro di medio-lungo periodo volta a contrastare la povertà educativa e, segnatamente, la dispersione scolastica, nella provincia di Varese.

La costruzione progressiva nel tempo di una base informativa comune e di una mappatura sul territorio che permetta di leggere il fenomeno della povertà educativa costituisce un driver strategico per orientare le progettualità delle scuole, delle attività svolte in collaborazione tra scuola e territorio e delle azioni messe in campo in ambito extrascolastico (Orizio, Montalbetti, Lisimberti, 2022) nella prospettiva di un sistema formativo integrato e di un'autentica comunità educante (Zinant, 2022).

1. Il progetto

Nell'a.s. 2021/22, quello che può essere considerato il primo anno di progressiva ritrovata normalità dopo la crisi pandemica, sono state messe in campo una serie di azioni coordinate volte a scattare una fotografia

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Sul piano redazionale Katia Montalbetti ha steso il paragrafo "Aspetti emergenti e proposte di sviluppo", Cristina Lisimberti ha steso il paragrafo "Il progetto", l'introduzione è stata stesa congiuntamente.

1. Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione.

della situazione delle scuole del territorio integrando fonti documentali diverse. Le azioni intraprese hanno inteso mettere a disposizione dei vari stakeholder una base informativa comune e condivisa, utile per meglio conoscere il fenomeno e facilitare l'intercettazione degli studenti in difficoltà, i quali hanno risentito in misura più intensa degli effetti generati dalla pandemia.

Nell'ambito del progetto sono state implementate due azioni integrate che hanno coinvolto tutti i dirigenti scolastici e tutti gli insegnanti in servizio presso le scuole secondarie di primo e secondo grado della provincia di Varese.

La prima azione, coordinata dall'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese, si è incentrata sulla raccolta di elementi informativi quantitativi già a disposizione delle scuole attraverso la somministrazione di una breve scheda descrittiva indirizzata al dirigente scolastico. Sono stati inoltre raccolti e analizzati i principali dati di sistema già a disposizione dei diversi interlocutori (in particolare la Provincia di Varese) dandone una prima aggregazione e interpretazione. La situazione di costante emergenza nella quale le scuole e l'amministrazione scolastica hanno lavorato durante l'emergenza pandemica non avevano infatti permesso, a livello ministeriale e provinciale, di effettuare con il consueto livello di approfondimento le rilevazioni presso le scuole, limitandosi alla raccolta di alcuni dati essenziali. La ricognizione svolta a livello locale, per quanto non esaustiva, si è configurata dunque come un primo livello di lavoro dal quale ripartire per monitorare il fenomeno della dispersione e dei bisogni educativi a scuola.

La seconda azione, della quale si darà conto brevemente nel testo, svolta in stretta collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale, è stata coordinata dal gruppo di lavoro dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. In questo caso è stato assunto come punto di vista quello dei professionisti della scuola il quale, in virtù del contatto quotidiano con le classi, è da ritenersi particolarmente significativo e informativo per conoscere non solo ciò che accade nei diversi contesti ma anche, questa la scelta operata nell'indagine, cosa è stato riconosciuto e osservato dagli insegnanti. Pur nella consapevolezza della parzialità della prospettiva di questi ultimi, si è inteso assumerla a riferimento, riservandosi nel futuro di avviare ulteriori possibili azioni di ricerca per rilevare e triangolare i punti di vista degli altri soggetti coinvolti (insegnanti, ragazzi, genitori, specialisti/professionisti).

Si è scelto dunque di esplorare le manifestazioni della povertà educativa incontrate dagli insegnanti all'interno del loro lavoro quotidiano nel biennio interessato dall'emergenza pandemica (2019/20 e 2020/21), chie-

dendo loro di restituire “cosa hanno visto” nelle loro classi e come il loro territorio di riferimento ha supportato le fatiche degli studenti.

Partendo dal presupposto che la povertà educativa può essere letta – questa la chiave interpretativa adottata – come una non corrispondenza fra bisogni (impliciti e/o espliciti) e risposte, e che pertanto chiama in causa tanto la dimensione del singolo quanto quella di contesto (Bruzzone, Finetti, 2020), si è scelto di indagare quattro ambiti: i primi due riferiti alle manifestazioni di povertà educativa espresse dagli studenti (disagio adolescenziale, disagio scolastico), il terzo alla famiglia (fragilità delle famiglie) e il quarto al tipo di risposta offerta dal territorio (territorio):

- per quanto concerne il “disagio adolescenziale” sono stati considerati i comportamenti più diffusi ascrivibili, a vario titolo, alle possibili forme di difficoltà incontrate dagli studenti ma non direttamente connesse con le attività scolastiche (es. difficoltà relazionali, bullismo, stati ansiosi...);
- circa il “disagio scolastico” sono state considerate varie tipologie di comportamenti connessi con l’esperienza scolastica (es. mancata frequenza, calo profitto, demotivazione...);
- rispetto alle “fragilità familiari” sono state incluse le principali forme di difficoltà sperimentate dalle famiglie le cui ripercussioni possono risultare, in qualche modo, visibili anche a scuola (es. difficoltà economiche, contrasti scuola-famiglia...);
- per quanto riguarda i servizi e le proposte presenti sul territorio rivolte a preadolescenti e adolescenti sono state incluse le “strutture e servizi educativi” (es. CAG, doposcuola, oratori...), le “proposte culturali” (es. musei, teatri, mostre...), le “proposte ricreative e sportive” (es. piscine, campi e società sportive...).

Per approfondire gli aspetti in oggetto è stato predisposto un questionario semi-strutturato erogato on-line articolato in sezioni successive volte a indagare le percezioni degli insegnanti circa la povertà educativa secondo le dimensioni sopra menzionate. Per meglio contestualizzare le risposte fornite sono stati raccolti anche alcuni dati utili per la profilatura dei rispondenti.

La popolazione di riferimento è costituita da tutti i docenti in servizio nell’a.s. 2019/20 e 2020/21 presso le scuole secondarie di I e di II grado della provincia di Varese. La richiesta di compilazione dello strumento on-line è stata inviata via e-mail dall’UST di Varese in alcune tranche successive tra novembre 2021 e gennaio 2022. Nel complesso sono pervenuti 365 questionari validi.

2. Aspetti emergenti e proposte di sviluppo

I dati raccolti, sui quali non è possibile soffermarsi in questa sede per motivi di spazio, restituiscono un'immagine di grande complessità e fatica all'interno delle classi. Le situazioni di *disagio adolescenziale* rilevate dagli insegnanti all'interno delle classi sono infatti eterogenee e molto numerose; come era prevedibile gli insegnanti hanno osservato meno spesso comportamenti estremi (violenza, autolesionismo, dipendenza da sostanze) mentre risultano molto presenti forme di difficoltà all'apparenza meno gravi ma che possono minare il benessere e il successo formativo dei ragazzi e che richiedono dunque di essere riconosciuti tempestivamente. La percezione di diffusione del *disagio scolastico* risulta ancora più netta, probabilmente anche perché le dimensioni indagate sono, in questo caso, direttamente connesse con l'esperienza scolastica e l'apprendimento e risultano, di conseguenza, più visibili dagli insegnanti. I comportamenti problematici più riscontrati sono: la difficoltà di concentrazione, la demotivazione, il calo del rendimento, le difficoltà di apprendimento, riscontrati da quasi tutti gli insegnanti. Rispetto alle fragilità familiari, il punto di vista degli insegnanti è più sfumato.

La realtà vissuta all'interno delle classi, in linea con quanto emerso anche da altre indagini (Save the Children, 2020) sembra spesso caratterizzata da significative difficoltà e fatiche degli studenti che, da un lato, richiedono di essere accolte e considerate dagli adulti di riferimento, dall'altra rendono più complessa e onerosa la didattica.

La situazione brevemente richiamata è aggravata dall'isolamento nel quale paiono trovarsi i docenti. Questi, infatti, avvertono come lacunosa e insoddisfacente l'offerta educativa, culturale e sportivo-ricreativa del territorio rivolta a preadolescenti e adolescenti. Spesso gli insegnanti dichiarano di non conoscere tali servizi e, nei casi restanti, li giudicano poco adeguati. Per quanto i dati raccolti non informino circa l'effettiva disponibilità di strutture ma mettano in evidenza la percezione dei docenti, risultano particolarmente significativi in una prospettiva di lavoro di rete e di raccordo a livello territoriale.

Mentre la valutazione circa l'effettiva numerosità e adeguatezza dei servizi è lasciata alla riflessione degli stakeholder del territorio, nell'immediato si aprono ulteriori interrogativi e prospettive di lavoro finalizzate a far conoscere, valorizzare e coordinare al meglio le risorse di cui ogni territorio e contesto dispone. Un'opportunità per rendere fattivi gli intenti condivisi nell'ambito del progetto è offerta dalla partecipazione al Tavolo per il Disagio giovanile attivato dalla Prefettura di Varese, nell'ambito del

quale sono attualmente in fase di definizione alcune attività di ricerca-azione. Tra le piste di lavoro già avviate vi è, per esempio, la mappatura delle attività e dei servizi rivolti agli adolescenti nei diversi territori svolta direttamente dagli studenti delle scuole secondarie di secondo grado: sono dunque gli studenti stessi a individuare e far conoscere alle scuole i servizi più significativi presenti sul territorio favorendo connessioni e collaborazioni reciproche.

L'orizzonte di riferimento complessivo, che si è tradotto in pista di lavoro collaborativa tra università, scuole e territorio, è infatti quello che una conoscenza migliore dell'offerta possa supportare direttamente, per esempio attraverso l'avvio di progetti e azioni congiunte a scuola, o indirettamente, attraverso l'invio alle diverse realtà già presenti sul territorio, il lavoro degli insegnanti nella consapevolezza che solo la reale collaborazione tra i vari interlocutori possa rendere fattivo lo sviluppo della comunità educante (Rossi-Doria, 2022), presupposto indispensabile per contrastare la povertà educativa e per garantire lo sviluppo armonico e integrale di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017), “Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1, 15: 21-52.
- Bruzzone D., Finetti S. (2020), “La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo”, in Di Profio L. (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Mimesis, Milano.
- Orizio E., Montalbetti K., Lisimberti C. (2022), “Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile?”, *RIV-Rassegna Italiana di Valutazione*, 22, 80-81: 101-123.
- Rossi-Doria M. (2022), “Povertà educativa e comunità educanti”, *Sicurezza e scienze sociali*, X, 2: 45-59.
- Save the Children Italia (2020), *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children.
- Zinant L. (2022), “Verso nuove comunità educanti: il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14, 23: 216-229.

3. Coesione sociale in contesti di povertà educativa. Un'esperienza didattico-educativa con i bambini e le bambine di San Siro

di *Petar Lefterov, Rebecca Coacci**

Premessa

Il mondo d'oggi pare diventare sempre più piccolo (De Benedictis, Helg, 2002); un mondo che, grazie al fenomeno della globalizzazione, “uccide le distanze” (Cairncross, 1997) abbattendo le variabili dello spazio e del tempo, unendo luoghi distanti fra di loro e intensificando le relazioni sociali (Giddens, 2000). Si tratta di un mondo nuovo, caratterizzato da flussi migratori costanti: gente che va, che viene e che ritorna. Un mondo che cambia l'esperienza scolastica non solo a chi migra ma a tutti gli studenti e le studentesse.

Non pare dunque sorprendente che negli ultimi anni il contesto scolastico abbia vissuto una rapida trasformazione; si è passati da una situazione di omogeneità a una più discontinua, connotata da repentini cambiamenti (Mezzadri, 2016). Queste nuove complesse traiettorie scolastiche, se accompagnate da interventi di senso, possono offrire molteplici possibilità agli studenti e alle studentesse (Espinosa, 2015), ma al contempo, se mal gestite, rischiano di acuire il fenomeno della dispersione scolastica (Sue, 2010).

I processi migratori rappresentano, dunque, una nuova sfida all'educazione, gli/le insegnanti si trovano a dover interagire con alunni e alunne allogliotti, i quali devono affrontare percorsi, alle volte più tortuosi rispetto ai loro compagni italiani, connotati da rischi quali lo spaesamento culturale, la segregazione sociale e l'apprendimento dell'italiano. Difficoltà che, se non vengono affrontate, minano il futuro scolastico delle ragazze e dei ragazzi con un retroterra migratorio, disperdendo le loro potenzialità. Di

* In termini formali, la “Premessa” e il paragrafo “San Siro” sono stati scritti da Petar Lefterov, mentre il paragrafo “L'ABC del quartiere”, con i due successivi sotto-paragrafi, da Rebecca Coacci. La “Conclusione” è frutto di entrambi gli autori.

fatti tra le cause più citate per il fenomeno della dispersione scolastica ritroviamo la migrazione (cfr. Kendal, Kinder, 2005; ReStart, 2007; Hunt, 2008; OCSE, 2010), variabile che trova supporto anche nei dati statistici: nel 2020 il 35,4% degli studenti definiti “stranieri” ha vissuto una qualche forma di dispersione contro l’11% degli autoctoni (ISTAT, 2021). I dati statistici e le ricerche accademiche fanno emergere dunque il bisogno di un progetto educativo equo e giusto di prevenzione della dispersione scolastica. L’importanza di un’educazione democratica, equa e inclusiva viene ribadita anche dall’Agenda 2030, che diffonde l’idea di «un mondo universalmente alfabetizzato. Un mondo con accesso equo e universale a un’educazione di qualità a tutti i livelli [...]» (ivi, 2015, p. 3).

Dentro a questa cornice politico-sociale, il servizio polifunzionale “L’ABC del quartiere” si pone l’obiettivo di garantire un servizio di sostegno scolastico e di prevenzione alla dispersione scolastica ai bambini e alle bambine del quartiere di San Siro, mirando, inoltre, alla riduzione delle dimensioni di scontro fra le diverse culture, in modo tale da garantire una migliore integrazione sociale.

1. San Siro

Il territorio di riferimento del progetto “L’ABC del quartiere” è quello di San Siro, nello specifico il quadrilatero compreso tra Via Civitali, Via Ricciarelli, Via Dolci e Via Paravia, che ha come fulcro Piazzale Selinunte. Si tratta di una zona connotata da una spiccata eterogeneità sociale e territoriale, segnata dalla presenza di quartieri di edilizia pubblica fortemente degradati affiancati ad aree residenziali frequentate da classi medio alte. Questa grande complessità urbanistica e sociale si traduce in due zone adiacenti: la San Siro “benestante” e la San Siro “popolare”.

Quest’ultimo segmento è caratterizzato dalla presenza di numerosi abitanti di origine straniera (per un totale di circa il 45% della popolazione residente, il doppio rispetto alla media cittadina) e con circa 85 nazionalità rappresentate, in prevalenza originarie dal Nord Africa (Mapping San Siro, 2020). Si tratta di un contesto caratterizzato da un patrimonio abitativo, spesso in condizioni di forte degrado, che tuttavia rappresenta una grossa risorsa per la città di Milano. Contro il trend che vede un calo demografico dei giovani di età 0-18, condiviso tra molti dei Nuclei di Identità Locali (NIL) di Milano, il NIL 57 di San Siro mostra una crescita demografica del 19,1% per il 2030 (Milano, 2030, 2017), diventando così il grembo della nuova gioventù milanese. Una gioventù che se non guidata nella crescita da risorsa rischia di diventare uno svantaggio.

2. L'ABC del quartiere

Grazie a due tesi di ricerca sul campo guidate dalla prof.ssa Luisa Zecca, supervisionate dalla pedagogista Anna Peterlongo e svolte dalle allora studentesse Rebecca Coacci e Alice Dragan, nell'a.a. 2020/2021 è stato possibile gettare le basi per un progetto che fosse fondato sul principio del coinvolgimento e della partecipazione dei più giovani, che tenesse in considerazione i bisogni e i desideri, ma anche le risorse (materiali e immateriali) presenti sul territorio. Tale analisi preliminare del contesto ha permesso di individuare grosse risorse strutturali e culturali, quali la creazione di una comunità di vicinato coesa, ma anche la rilevazione delle seguenti difficoltà:

- frammentazione e mancanza di coordinamento tra i servizi e gli interventi socio-educativi di supporto ai minori e alla genitorialità all'interno del quartiere;
- insufficienza di attività post-scolastiche strutturate che tengano conto di componenti quali: multiculturalità, dispersione scolastica, povertà economica.

Il progetto “L'ABC del quartiere” nasce in seguito alla partecipazione e alla vittoria da parte del team di ricerca a un bando di BiUniCrowd, un programma dell'Università di Milano-Bicocca che mira all'auto-finanziamento di progetti ideati dalla comunità di Ateneo; nello specifico, il progetto è stato creato in collaborazione con la piattaforma di Crowdfunding “Produzioni dal basso” e co-finanziato da “Fondazione di Comunità Milano”. Si tratta di un servizio di “doposcuola non convenzionale”, ovvero uno spazio di supporto allo studio e all'alfabetizzazione, con l'uso di metodologie didattiche specifiche per bambini per cui l'italiano è la seconda lingua, strutturato secondo un'ottica da “educativa di strada”, che vede il cortile come luogo educativo, sviluppato e ampliato, attraverso una riprogettazione *in itinere* come un tempo per le famiglie.

“L'ABC del quartiere” accoglie abitualmente 65 persone tra mamme e bambini/e. Il servizio è suddiviso in due spazi: spazio gioco e spazio compiti. Nello spazio compiti sono iscritti 21 bambini e bambine dalla terza classe della primaria alla terza classe della secondaria di primo grado.

Per seguire tutte le attività è coinvolto un numeroso gruppo di ricercatori, educatori, tirocinanti ed esperti in pedagogia, affiancati da alcuni volontari e da studenti “senior” delle superiori che svolgono il loro progetto di PCTO. Le attività di ricerca che affiancano la progettualità hanno portato ad alcune azioni, tra cui l'organizzazione di un focus group svolto con alcune mamme del quartiere che frequentano il servizio. I sogni e i desideri emersi per il futuro dei propri figli e delle proprie figlie fanno

riferimento a mestieri per cui è necessario un lungo percorso di studi: dottoresse, ingegneri, dentisti, ecc., o all’auspicio che i propri figli abbiano la possibilità effettiva di seguire i propri sogni. La disparità, dunque, si svela e si rivela determinante proprio in riferimento ai diversi metri con cui si misura la realizzabilità dei sogni. Da queste riflessioni emerge la necessità di un intervento mirato a coinvolgere tutta la comunità, che punti a ridurre il divario tra chi parte con più strada da fare per la realizzazione dei propri sogni e chi, invece, ha più possibilità.

2.1. *Obiettivo*

La partecipazione e il coinvolgimento dell’intera comunità, composta dagli abitanti del quartiere, dagli insegnanti delle scuole di quartiere, dagli educatori, formatori e operatori sociali che lavorano sul territorio e dalle diverse figure impegnate quotidianamente, è una delle strategie attraverso cui “L’ABC del quartiere” sostiene i bambini e le bambine del quartiere nel loro percorso educativo secondo una logica basata sulle *capacità umane*, ossia su «ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare e di essere – avendo come modello l’idea intuitiva di una vita meritevole della dignità che spetta agli esseri umani» (Nussbaum, 2019). La metodologia, di stampo eco-sistemico (Bronfenbrenner, 1977), accompagna il progetto, creando reti di coesione tra scuola ed extrascuola al fine di implementare un’azione di prevenzione alla dispersione scolastica.

2.2. *L’azione*

Per raggiungere il proprio obiettivo “L’ABC del quartiere” ogni lunedì dalle ore 17:00 alle ore 19:00 organizza le seguenti attività:

- accompagnamento linguistico durante la prima alfabetizzazione in italiano al fine di acquisire le competenze minime per comprendere e per farsi capire; permettere agli alunni di imparare a gestire i diversi usi e registri nella nuova lingua;
- sviluppo di capacità comunicative attraverso linguaggi espressivi e creativi, rafforzando l’autostima e l’immagine di sé per una capacitazione personale e scolastica;
- consolidamento di metodi di apprendimento innovativi, tramite la musica, l’attività motoria e le attività ludiche e creative, intese come capacità di ascolto del mondo, di propensione al linguaggio, al pensiero evoluto e al bilinguismo in un’ottica di educazione inclusiva.

Conclusione

Offrire un'educazione giusta ed equa che tenga insieme i bisogni dei bambini e delle bambine e valorizzi le loro risorse; accompagnarli durante il difficile processo di acquisizione linguistica e sostenerli nello studio sono, dunque, le strategie di prevenzione della dispersione scolastica implementate da “L'ABC del quartiere”. Ciò che si prefigge il servizio è l'impegno nella valorizzazione dei giovani cittadini, stimolando il loro senso di autoefficacia, affiancandoli durante la transizione tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, o tra scuola secondaria di I grado e di II grado. Questo per ridurre il rischio di abbandono scolastico (Bartolucci, Batini, Scierri, 2018).

Consapevoli, comunque, che “L'ABC del quartiere” rimane un'azione topica che non ambisce a semplificare tutte le complessità dalle radici profonde, il servizio si augura di sostenere i bambini e le bambine di San Siro nel loro percorso scolastico.

Bibliografia

- Bartolucci M., Batini F., Scierri I. (2018), “Promuovere il successo educativo e contrastare l'abbandono scolastico. Effetti dell'apprendimento basato su compiti autentici nell'istruzione secondaria”, *RicercaAzione*, 10, 2: 209-227.
- Bronfenbrenner U. (1977), “Verso un'ecologia sperimentale di sviluppo umano”, *American Psychologist*, 32: 513-531.
- Cairncross F., (1997), *The Death of Distance*, Orion, Londra.
- De Benedictis L., Helg R. (2002), “Globalizzazione”, *Rivista italiana degli economisti*, 16, 1: 37-84.
- Espinosa L. (2015), “Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context”, *Global Education Review*, 1, 2: 40-53.
- Giddens A. (2000), *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*, Routledge, Londra.
- Hunt F. (2008), “Dropping out from school: A cross country review of the literature”, *CREATE Pathways to Access Research*, 16: 1-75.
- ISTAT (2021), *Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/259206 (ultima consultazione: 28/12/2022).
- Kendall S., Kinder K. (2005), *Reclaiming those disengaged from education and learning: A European perspective*, NFER Publisher, The Mere.
- Mapping San Siro (2020), *Il quartiere. Mapping San Siro*. Mapping San Siro | progetto di ricerca-azione nel quartiere San Siro a Milano (polimi.it) (ultima consultazione: 28/12/2022).
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci, Torino.

- Milano2030 (2017), *Nuclei di identità Locali*. Milano2030 – PGT VIGENTE – Schede dei NIL (comune.milano.it) (ultima consultazione: 28/12/2022).
- Nussbaum M. (2019), *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna.
- OCSE (2010), *Education at a glance*, OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org) (ultima consultazione: 15/02/2021).
- ReStart (2007), *Innovative approaches to ESL in England and Wales*, Olmec, Londra.
- Sue D.W. (2010), *Microaggression in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*, Wiley, Hoboken.

4. Inclusione, periferie sociali e opportunità. Studio di caso sul Centro di Formazione Professionale Padri Somaschi di Como

di *Francesco Benzoni*

L'intervento al convegno è un estratto della mia tesi di laurea in Scienze Pedagogiche, discussa a dicembre 2022 presso l'Università di Milano-Bicocca; relattrice prof.ssa Luisa Zecca e correlatrice dott.ssa Valeria Cotza.

1. Il titolo

In poche parole, un insieme sfaccettato di significati.

Inclusione: la formazione professionale tiene insieme e comprende la complessità, se ne prende cura. Non è solo inserire in classe elementi diversi, ed è più di integrare.

Le sfide a cui è chiamata: inclusione degli adolescenti con background migratorio, di chi ha già vissuto insuccessi scolastici, di quelli con difficoltà di apprendimento e disabilità.

Periferie sociali: non solo geografiche ma esistenziali, come ha detto anche papa Francesco. Povertà educativa, demotivazione allo studio, scarsità di occasioni, famiglie fragili, rischio devianza, disabilità, rischio abbandono scolastico, mentalità della strada e del branco.

Opportunità: la FP risponde con il lavoro, consente di imparare un mestiere. Utilizza la pedagogia del laboratorio, del reale, l'educazione all'autonomia e l'aggancio con aziende del territorio. Rappresenta una chance per chi ha passione e volontà di esprimere con il lavoro le proprie competenze.

2. Domande di ricerca

Dopo alcuni anni di lavoro, sono sorte in me domande di senso sul CFP come luogo di formazione e sugli studenti che lo abitano, sul modo di frequentare questo posto e di vivere l'esperienza scolastica.

Chi sono i ragazzi della Formazione Professionale? Perché si sono iscritti a questa scuola? È stata una loro iniziativa o hanno seguito il consiglio di qualcuno? Una scelta controcorrente rispetto al periodo storico: la maggior parte dei ragazzi si iscrive al liceo o a un istituto tecnico.

Il professionale è una scelta di pochi.

Queste le domande che hanno guidato la ricerca empirica presso il CFP Padri Somaschi di Como, 345 questionari qualitativi compilati dagli studenti, a maggio 2022. Tutti maschi gli allievi, perché i corsi che abbiamo preparano a mestieri ancora molto connotati (muratore, elettricista, autoriparatore, carrozziere, idraulico, meccanico – macchine utensili).

Il questionario indaga i temi dell'orientamento in ingresso, approfondisce la qualità della motivazione verso la scuola professionale. Cerca correlazioni con i dati nazionali e si chiede come influiscono nella scelta: la motivazione verso lavori pratici/manuali, che condizionamento hanno i consigli di familiari e professori, la percezione della FP rispetto alle difficoltà scolastiche, il desiderio di indipendenza economica, la voglia di lavorare presto.

Su **397 allievi destinatari totali**, il **37%** è caratterizzato da **studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES)**; mentre l'**11%** dei ragazzi ha una **certificazione di disabilità (L. n. 104/1992)**. Rispetto al totale, **69** hanno entrambi i **genitori originari di un altro Paese**, 32 hanno o la mamma o il papà di un altro paese. Presso il CFP ci sono circa 12 ragazzi che provengono da famiglie con **fragilità economica**, sostenute dalla scuola con la spesa alimentare, altre 10 famiglie che beneficiano del PC portatile per supporto alla didattica, prestato dalla scuola.

3. Metodo di ricerca

Mi sono ispirato all'attitudine dei ragazzi che frequentano il CFP Somaschi e hanno di solito un apprendimento che passa dall'esperienza e successivamente arriva alla teoria.

Ho fatto un po' come loro. Sono partito dall'elaborazione del questionario rivolto agli studenti e poi ho studiato in modo approfondito le loro risposte e i dati, ho trovato i temi ricorrenti, le urgenze e i punti critici, che ho approfondito con lo studio della letteratura scientifica.

Da qui ho trovato ulteriori connessioni e agganci con le risposte dei ragazzi. Ho scoperto dopo che può esistere una correlazione tra questo metodo e quello della Grounded Theory.

4. Estratti del questionario

Domanda: Ripensa a quando hai scelto questa scuola, ricordi... Perché hai selezionato una scuola professionale?

Leggendo le 345 risposte, per lo più brevi, di una o due righe, si è capito che c'erano delle risposte ricorrenti, che afferivano ad ambiti comuni; si sono individuate 12 categorie a cui farle confluire. Si sono inoltre riportate fedelmente diverse frasi degli studenti, che per originalità si distinguevano dalle altre, o che contenevano più di un significato, oppure che erano molto rappresentative della categoria di riferimento. Queste risposte sono state lasciate volutamente integre come linguaggio, anche con eventuali errori grammaticali, che però restituiscono un quadro autentico e vivo degli studenti del CFP Somaschi. Ecco i risultati:

- Interesse e passione per i lavori pratici/manuali: 55 voti
- Interesse per un mestiere/settore: 38
- Attitudine personale/Non potevo scegliere altro: 35
- Tipologia di scuola/Scuola facile, meno teoria e più pratica: 32
- Voglia di imparare un lavoro pratico: 31
- Preferisco lavorare che studiare/Sono più bravo nel lavoro che nello studio: 29
- Voglia di andare a lavorare presto: 25
- Non sapevo cosa fare/Non ricordo: 19
- Non ho tanta voglia di studiare: 17
- Passione condivisa con il lavoro in famiglia (7)/Voglio continuare il lavoro della famiglia (8): 15
- Consigliata dai professori delle medie: 15
- Consigliata dalla famiglia: 11

Domanda: Se potessi tornare indietro, faresti un'altra scuola?

Le risposte ricevute ci pongono davanti un quadro complesso, poiché è vero che più del 42% (147 studenti) rispondono “No”, che non cambierebbero, e che ci sono anche 31 altri ragazzi che “forse” non cambierebbero, ma il numero di coloro che, potendo farlo, sceglierebbero un'altra strada è consistente. Forse cambierebbero 72 ragazzi (il 20,9%), poi ci sono 46 studenti che “sicuramente” cambierebbero (e sono il 13,3%) e 39 (11,3%) che “non sanno” esprimersi su questo. Significativa poi l'opinione di 10 ragazzi (solo il 2,9%) che dice che farebbe ancora il CFP Somaschi, ma cambiando indirizzo. Cosa si nasconde dietro queste risposte che rappresentano indecisione, voglia di cambiamento? Insoddisfazione per il percorso? Scarsa motivazione? Sono scontenti della scuola e dell'esperienza formativa?

4.1. *Riflessione personale sulle polarità nella formazione professionale*

I giovani che frequentano il CFP Padri Somaschi vedono nella formazione professionale opportunità e chance di riscatto, un'occasione per diventare bravi nel mestiere desiderato, ma anche una via più breve e, secondo alcuni più facile, per entrare nel mondo del lavoro.

Per molti resta l'unica scelta possibile, perché si sentono poco portati per lo studio.

Imparare un mestiere: uno tra tanti, oppure quello ambito per realizzarsi come persone e come cittadini?

La lettura approfondita dei dati e il confronto con l'esperienza maturata in questi anni mi permettono di notare alcune *polarità*, posizioni discordanti, quasi opposte, tra le opinioni emerse, ecco una sintesi con le parole autentiche dei ragazzi, errori ortografici compresi.

1a) Molti ragazzi si iscrivono alla FP perché sono fortemente motivati a imparare un mestiere specifico, perché hanno passione e desiderio di diventare bravi in una disciplina. Dunque, vedono la FP come un'opportunità positiva, che attraverso la sua struttura, l'alternanza di materie tecnologiche, attività in laboratorio e la possibilità di mettersi alla prova concretamente nel corso di stage in azienda, li prepara adeguatamente per il lavoro desiderato.

«Io ho scelto una scuola professionale perché **amo fare** le cose manuali».

«Perché ho sempre voluto fare un lavoro dove ci si **sporca le mani**».

«Perché **volevo fare il mestiere** dell'autoriparatore».

«Non ho scelto la scuola perché era un professionale ma perché mi **piaceva** l'indirizzo edile».

1b) Viceversa altri considerano la scelta verso la FP come una scelta in negativo, per sottrazione, poiché non si sentono all'altezza per un percorso scolastico diverso, di tipo tecnico o liceale, che considerano molto più impegnativo e fuori dalla loro portata. Sono ragazzi che hanno ricevuto un consiglio orientativo non in virtù delle loro attitudini manuali, non grazie alla loro spiccata passione o interesse per lavori pratici, laboratoriali, ma perché con difficoltà di apprendimento, lenti a studiare, svogliati, annoiati dietro al banco. Alcuni di loro hanno già sperimentato tentativi nelle altre scuole considerate "difficili" e dopo una bocciatura, si sono rivolti al CFP Padri Somaschi.

«Perché **non sono portato** per fare un liceo, quindi perché è al mio livello di studi/faccio **fatica a studiare**».

«Perché un istituto professionale comprende meglio gli alunni e le sue difficoltà e soprattutto **non si basa sullo studio**».

«Perché sono stato **rifiutato** dalla Cometa»¹.

«Perché per era l'unica via visto che **non avevo voglia** di studiare».

2a) Ci sono studenti che immaginano per sé un percorso formativo che proseguirà oltre il CFP e che li porterà ad acquisire competenze, abilità per essere preparati e autonomi nel mondo del lavoro. Vedono con fiducia il lavoro come l'occasione di realizzare se stessi, imitare esempi positivi della propria famiglia, proseguire magari l'attività nell'impresa di un parente.

«Perché è un tipo di scuola che **ti insegna molto bene il mestiere**».

«Perché da grande voglio lavorare **nella ditta di famiglia** con i miei fratelli e perché da sempre una delle mie più grandi passioni sono le auto».

«Il mio scopo nella vita era quello di poter girare il mondo **come mio padre**, un installatore di macchine industriali...».

«Perché era un lavoro che **faceva mio nonno** e che ha iniziato a fare mio padre e facendo qualche lavoro con mio padre mi sono appassionato al mestiere».

2b) Sono studenti che dicono di voler imparare *un* mestiere, generico, non specifico, e poi di voler andare a lavorare, per uscire definitivamente dal circuito formativo, lontano da una scuola da cui vogliono fuggire rapidamente, anche *subito* se potessero. Studenti che vivono l'esperienza di stage come l'unico motivo di interesse e di valore del percorso formativo presso il CFP Somaschi.

«Perché avevo bisogno di una scuola dove si va a scuola per 3/4 anni e poi **subito a lavorare** perché io **dietro al banco** faccio **fatica** a starci».

«Ho scelto un percorso professionale perché ho in mente di lavorare il **prima possibile**».

3a) Sanno integrare competenze diverse e considerano utili vari elementi della formazione scolastica, il laboratorio certamente, ma anche tecnologia, disegno CAD, le attività informatiche. Si applicano nelle discipline teoriche come in quelle di indirizzo.

«Perché volevo **imparare a lavorare mentre studiavo**».

3b) Sono ragazzi che considerano in maniera ancora contrapposta la distinzione tra formazione in aula e in laboratorio, materie dell'area base e tecnico-professionali. Hanno un impegno selettivo sulla base della pertinenza di una disciplina con il lavoro concreto, misurano quanto gli "serve" di una certa materia per il mestiere che svolgeranno.

1. "Cometa" a Como promuove l'accoglienza, e la formazione professionale (IeFP), nei settori sala bar-ristorazione, falegnameria, tessile.

«Perché mi piace davvero faticare insomma **non sono un tipo da ufficio** ecco».

«Perché a me non piace studiare, mi piace fare le robe manuali e è la scuola più adatta a me che mi mette subito sull'ottica del lavoro».

5. Commento

La Formazione Professionale registra i livelli più alti di dispersione scolastica tra le scuole secondarie, anche perché raccoglie le tipologie di studenti che sono più a rischio abbandono. Occorre lavorare per ampliare gli orizzonti della FP, farla conoscere di più e permettere a tanti giovani di apprezzarne il valore. Occorre un'azione di orientamento di qualità alle scuole medie.

5. Benessere e partecipazione: docenti e discenti a confronto

di *Caterina Bembich, Michelle Pieri**

1. Il background teorico

Le dinamiche di partecipazione nei contesti scolastici, in linea con una prospettiva teorica di natura socio-costruttivista/sistemica, possono essere influenzate da diversi fattori come, per esempio, le risorse che la scuola è in grado di mettere a disposizione dei suoi alunni/e. Lavorare per contrastare il rischio educativo vuol dire porre l'attenzione sui bisogni educativi degli alunni/e più vulnerabili, e al tempo stesso pensare anche a come progettare i contesti educativi per favorire l'apprendimento e la partecipazione di tutti.

Questo lavoro si fonda su tre aspetti principali, ossia la partecipazione a scuola, il benessere scolastico e la realizzazione personale, che vengono considerati come fortemente interconnessi (Markus, Nurius, 1986; Konu, Rimpelä, 2002; Black-Hawkins, 2010).

Per quanto riguarda la partecipazione viene assunto come principale riferimento teorico il “Framework for Participation” sviluppato da Black-Hawkins (2010), che ha studiato le pratiche, le policy e le strategie che i docenti possono mettere in pratica per migliorare la partecipazione e l'inclusione di tutti gli alunni/e. Di seguito vengono elencati i sette principi che contraddistinguono la partecipazione così come viene concepita nel “Framework for Participation”. La partecipazione 1. impatta su tutti gli attori presenti in una scuola e sulla vita scolastica nel suo complesso; 2. è un processo fortemente connesso alle barriere che vanno a ostacolare la partecipazione; 3. concerne le risposte alla diversità; 4. riguarda tutti

* Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, a Caterina Bembich vanno attribuiti i paragrafi 2 e 3; a Michelle Pieri il paragrafo 1 e le conclusioni.

gli alunni/e presenti nella scuola; 5. presuppone la possibilità per tutti gli alunni/e di partecipare attivamente e collaborativamente all'apprendimento; 6. è un diritto di tutti e presuppone una responsabilità reciproca; 7 si fonda sulla relazione tra gli attori del contesto scolastico che dovrebbe essere improntata alla libertà e all'uguaglianza.

Per il benessere, che è un aspetto fortemente connesso con l'apprendimento e i risultati di apprendimento, viene assunto come teorico di riferimento il modello "School Well Being" elaborato da Konu e Rimpelä (2002). Konu e Rimpelä, partendo dalla teoria sociologica di benessere di Allardt (1989), hanno identificato le seguenti quattro categorie di indicatori di benessere scolastico:

1. condizioni fisiche e ambientali della scuola, gli alunni/e dovrebbero poter disporre di un ambiente scolastico con caratteristiche, come, per esempio, la sicurezza e la silenziosità, che agevolino lo svolgimento delle attività didattiche;
2. relazioni sociali, per il benessere risulta di fondamentale importanza che all'interno della scuola regni un clima scolastico positivo basato su relazioni, fondate sul rispetto reciproco e la collaborazione, tra gli attori presenti nel contesto scolastico;
3. strumenti per l'autorealizzazione scolastica, ossia le modalità tramite le quali la scuola mette a disposizione degli alunni/e strumenti finalizzati all'autorealizzazione. Nella scuola bisognerebbe considerare tutti gli alunni/e come membri della comunità scolastica coinvolti attivamente nella presa di decisioni connesse al fare scuola quotidiano;
4. condizioni di salute, ossia l'assenza di disagio fisico o psicologico.

Infine, per ciò che concerne la realizzazione personale si evidenzia come il processo di realizzazione delle proprie aspirazioni venga influenzato dalla relazione tra le rappresentazioni di sé orientate al futuro, la motivazione, il comportamento e i processi di autoregolazione (Markus, Nurius, 1986; Oyserman, Friberg, 2006). Nello sviluppo del concetto di sé individuale entrano in gioco sia la rappresentazione di sé futura sia le esperienze presenti e passate (Markus, Nurius, 1986). I "possibili sé" rivestono un ruolo fondamentale nella definizione dei propri obiettivi. La rappresentazione di sé nel futuro include, da una parte, l'immagine positiva della persona che si desidererebbe divenire, dall'altra, l'immagine della persona che non si vorrebbe diventare. Tutti questi elementi condizionano gli alunni/e nelle loro scelte e influenzano sia la loro motivazione che le loro aspirazioni individuali (Oyserman, Friberg, 2006). Il senso di competenza che la persona ha sviluppato rispetto a se stessa guida, dunque, la spinta motivazionale e identifica gli obiettivi possibili in rapporto alla consapevolezza di poterli o meno perseguire. Tuttavia, in questo

processo non sono rilevanti esclusivamente gli aspetti interni, ma anche i fattori contestuali e culturali sono estremamente importanti. Di fatto, il concetto di sé può essere modificato dalle esperienze che gli alunni/e vivono nel loro percorso di crescita, queste esperienze possono andare a influenzare anche la percezione delle proprie competenze. La percezione dei propri successi e dei propri insuccessi viene influenzata anche dalle aspettative sociali e dalle relazioni che i ragazzi hanno nei vari contesti ai quali appartengono. I possibili sé sono quindi in costante evoluzione e vengono sempre costruiti tramite il rapporto dinamico che intercorre tra la persona e la comunità (Frazier, Hooker, 2006). Inoltre, l'idea che le persone sviluppino di sé e gli obiettivi futuri che ritengono possibili (Hoyle, Sherrill, 2006) vengono influenzati dai processi di autoregolazione che permettono alla persona di governare i propri pensieri, le proprie emozioni, di lavorare per obiettivi e di mutare il proprio comportamento in modo appropriato. Vi è dunque una forte connessione tra i processi di regolazione e la rappresentazione che gli alunni/e hanno di se stessi nel futuro e le conseguenti scelte che compiono a livello sia formativo che professionale.

2. L'indagine

Il presente contributo descrive le prime fasi di un percorso di ricerca azione, avviato con insegnanti e alunni/e delle scuole secondarie di secondo grado con l'obiettivo di sperimentare azioni di contrasto al rischio educativo e migliorare l'inclusione e la partecipazione sociale all'interno degli istituti scolastici. Il progetto si pone la finalità di indagare le pratiche, le policy le strategie che possono essere adottate dagli insegnanti per raggiungere l'obiettivo di migliorare la partecipazione e l'inclusione. La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di un questionario distribuito tra gli alunni/e e gli insegnanti coinvolti nel progetto, facenti parte di un istituto tecnico situato nel Nord Italia.

2.1. I partecipanti

Hanno risposto al questionario: 250 alunni/e frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (70% femmine; 24,8% maschi, 1,2% non dichiarato) e 78 insegnanti (65,4% femmine; 33,3% maschi, 1,3% non dichiarato).

2.2. Il questionario

Alunni/e e insegnanti hanno risposto a un questionario online in forma anonima.

Le analisi mettono a confronto le diverse percezioni che insegnanti e alunni/e riportano rispetto a due tematiche:

1. le attività promosse dalla scuola che sono riconosciute come significative nel promuovere il benessere;
2. il riconoscimento delle difficoltà di partecipazione.

2.3. I risultati

a) Attività promosse legate al benessere

Insegnanti e alunni non identificano allo stesso modo le attività e/o servizi legati alla salute/benessere degli studenti promosse dalla scuola: circa il 60% degli alunni/e dichiara che questa tipologia di attività non è presente a scuola o di non essere a conoscenza della loro esistenza; invece, il 95% degli insegnati afferma che la scuola diffonde svariate attività legate al benessere (Fig. 1).

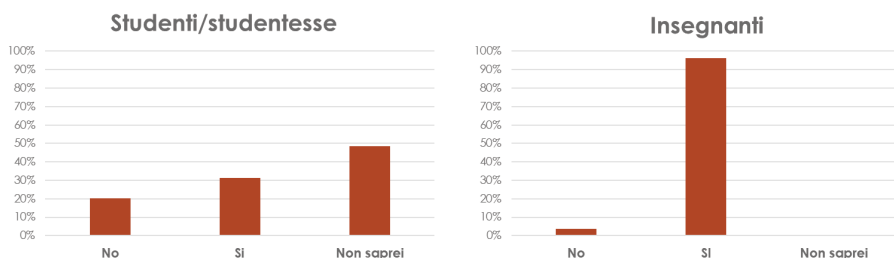


Fig. 1 - La sua scuola promuove attività e/o servizi legati alla salute/benessere degli studenti?

La maggior parte degli alunni/e non individua le attività che sono legate alla promozione del benessere (il 75% non risponde); mentre gli insegnanti dichiarano che le attività sono perlopiù legate a progetti PON o al servizio di consulenza psicologica (Fig. 2).

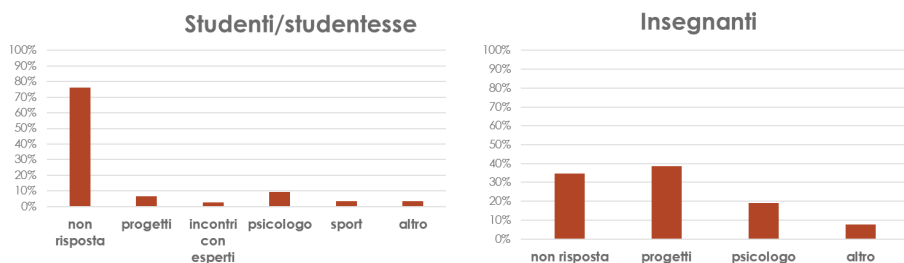


Fig. 2 - Quali sono le attività legate al benessere individuate da insegnanti e alunni/e?

b) Riconoscimento delle difficoltà di partecipazione

Insegnanti e alunni/e individuano diverse categorie di risposte. Per alunni/e è soprattutto la timidezza a ostacolare la partecipazione (11%); seguono le difficoltà apprendimento (5,20%); la condizione di background migratorio (6%). Per gli insegnanti sono soprattutto gli alunni/e straniere a incontrare difficoltà nella partecipazione (20,5%); incidono inoltre le difficoltà famigliari (18%); problemi e difficoltà personali (9%); i disturbi specifici dell'apprendimento (6,4%); la timidezza (6,4%).

3. Discussione

I risultati evidenziano una differenza nella percezione di insegnanti e alunni/e rispetto ai temi del benessere e della partecipazione. Nonostante la scuola promuova molte attività legate alla salute e al benessere, esse non vengono percepite sempre come tali per la maggioranza dei ragazzi e delle ragazze. Si riscontra dunque uno scollamento tra gli obiettivi che la scuola persegue attraverso diverse azioni progettuali e il loro impatto nell'esperienza quotidiana dei giovani.

I fattori che i giovani individuano come cause di difficoltà di partecipazione sono legati per lo più ad aspetti di carattere emotivo come la timidezza; gli insegnanti invece attribuiscono a fattori legati al background migratorio le difficoltà maggiori di partecipazione, seguiti da aspetti legati alla sfera famigliare. I dati sono stati discussi assieme agli insegnanti, al fine di comprendere e interpretare all'interno di una cornice di significato condivisa e contestualizzata i risultati ottenuti e individuare dei percorsi di ricerca azione da avviare in una seconda fase del progetto. Durante il confronto è emersa la necessità di comprendere il motivo per il quale ci

sia una distanza tra le proposte progettuali proposte dalla scuola e la percezione dei ragazzi e approfondire dunque le dinamiche con cui la scuola coinvolga e stimoli la partecipazione degli studenti. Secondo le attuali linee guida della ricerca, le idee degli studenti dovrebbero essere ascoltate per comprendere meglio i loro bisogni e le loro difficoltà. La “voce dello studente” rappresenta un elemento importante che dovrebbe essere considerato nell’attuazione delle politiche educative e dovrebbe diventare parte integrante nella ricerca di pratiche efficaci (Grion, Manca, 2015).

Conclusioni

Richiamando il modello elaborato da Konu e Rimpelä (2002), in questa scuola è evidente come per migliorare il benessere scolastico sia necessario lavorare sia sulle relazioni sociali andando a creare un positivo tra tutti gli attori presenti a scuola, sia sulle condizioni di salute per far fronte al disagio psicologico degli alunni/e più fragili come, per esempio, quelli per i quali la timidezza rappresenta un forte ostacolo alla partecipazione scolastica.

Bibliografia

- Black-Hawkins K. (2010), “The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools”, *International Journal of Research & Method in Education*, 33, 1: 21-40.
- Frazier L.D., Hooker K. (2006), “Possible selves in adult development: Linking theory and research”, *Possible selves: Theory, research and applications*: 41-59.
- Grion V., Manca S. (2015), “Voci e silenzi in un’esperienza di Student Voice mediata dai social network”, *Italian Journal of Educational Technology*, 23, 2: 70-80.
- Hoyle R.H., Sherrill M.R. (2006), “Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior”, *Journal of personality*, 74, 6: 1673-1696.
- Konu A., Rimpelä M. (2002), “Well-being in schools: A conceptual model”, *Health promotion international*, 17, 1: 79-87.
- Oyserman D., Fryberg S. (2006), “The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin”, *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, 2, 4: 17-39.

6. Garantire il successo scolastico: un progetto tra scuola, università e terzo settore

di *Elisa Farina*

Introduzione

Molteplici sono le prospettive di analisi del fenomeno della dispersione scolastica che nel corso degli anni si sono susseguite focalizzando l'attenzione su diverse cause, sia individuali (il soggetto con la sua intelligenza, il suo sviluppo cognitivo) sia socio-economiche (l'ambiente di appartenenza, la famiglia, la mancanza di mezzi economici) sia culturali (povertà di stimoli culturali e inadeguatezza della scuola nel combattere le disuguaglianze) (Batini, 2016, p. 12). Attualmente viene riconosciuta una multifattorialità finalizzata a cogliere le relazioni e gli intrecci tra i diversi elementi di rischio e le varie cause della dispersione scolastica (Ministero Pubblica Istruzione, 2000, p. 7). Come sostiene Benvenuto (2011), si può oggi parlare di “dispersione al plurale” dal momento che è possibile individuare differenti dimensioni o livelli di dispersione; tra queste vi sono anche forme di dispersione nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica che rimandano alla qualità degli apprendimenti, ossia ai debiti scolastici accumulati dagli studenti nel loro percorso, ai giudizi di non sufficienza, ai tassi di bocciatura, nonché ai livelli di competenze raggiunte nelle diverse discipline. Tali forme di dispersione risultano connesse con atteggiamenti di rifiuto, di resistenza e disimpegno dei ragazzi nei confronti del percorso scolastico. Atteggiamenti ed esperienze di rinuncia che, a seguito della Pandemia Sars-Covid-19, sono esponenzialmente aumentati con la Didattica a Distanza (DaD): i livelli di povertà educativa, di dispersione scolastica e di abbandono sono infatti cresciuti in modo direttamente proporzionale allo status socio-economico delle famiglie (Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia, 2020; Unesco, 2021).

1. Tutoring Online Program

1.1. Scopi e caratteristiche del programma

All'interno di questa cornice è stato ideato il progetto TOP (Tutoring Online Program), di sostegno scolastico online per gli studenti fragili della Scuola Secondaria di I grado sui quali gli effetti della pandemia sono stati particolarmente consistenti sia in termini psicologici sia di apprendimento. Il progetto, ideato dall'Università di Harvard e implementato nell'ambito delle attività del Laboratory for Effective Anti-poverty Policies (LEAP) dell'Università Bocconi¹, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano-Bicocca², è finalizzato a contrastare il crescente *learning loss* e *digital divide* accresciuto proprio a seguito dell'emergenza sanitaria Covid-19. Dopo una prima fase sperimentale, visti i risultati positivi della valutazione d'impatto, sono state avviate nuove edizioni che hanno ingaggiato un numero sempre maggiore di tutor e tutee, coinvolgendo diversi attori e partner attraverso un articolato lavoro di rete; in particolare, oltre alle Università sopra citate, all'interno di TOP operano:

- Fondazione Cariplo che, dall'edizione 2021, è diventata ente promotrice, finanziatrice e organizzatrice del progetto;
- l'Associazione CIAI (Centro Italiano Aiuti all'infanzia), ente implementatore del progetto a cui è affidato il compito di raccordo con le istituzioni scolastiche, nonché di reclutamento e coordinamento operativo dei supervisor dei tutor volontari nel progetto, curando in particolare la formazione relativa alla Child Protection Policy;
- Weschool a cui è affidato il supporto tecnologico per la piattaforma di tutoring.

Il carattere innovativo del progetto, oltre al fatto di essere totalmente erogato online, riguarda la configurazione della coppia tutor (studenti universitari volontari) e tutee (studenti della scuola secondaria di I grado). Questi ultimi, individuati su segnalazione delle istituzioni scolastiche, sono studenti che – generalmente appartenenti a famiglie economicamente, culturalmente e socialmente svantaggiate³ – riscontrano

1. Ideatrici e responsabili scientifiche del progetto sono le prof.sse Eliana Carlana e Michela La Ferrara, dell'Università di Harvard.

2. L'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con referente scientifico la prof.ssa Giulia Pastori, ha il compito di curare la parte pedagogica-didattica del progetto nonché la supervisione pedagogica.

3. Tale dato è ricavato dall'analisi di un questionario iniziale compilato da tutte le famiglie che aderiscono a TOP.

difficoltà di studio e apprendimento nel corso dell'anno scolastico. A ciascun tutee viene assegnato un tutor universitario iscritto a un corso di laurea triennale o magistrale nelle differenti università lombarde. A questi tutor volontari viene richiesta una disponibilità da tre a sei ore settimanali per affiancare online i tutee scegliendo le discipline – tra italiano, matematica e inglese – in cui si sentono maggiormente competenti. I tutor ricevono una formazione pedagogico-didattica attraverso una serie di materiali e videolezioni appositamente predisposti dall'équipe dell'Università Bicocca di Milano e una formazione sulla Child Protection Policy attuata da CIAI. Dato il carattere volontario ed eterogeneo dei tutor (con formazione ed esperienze lavorative pregresse in ambito educativo molto differenti), questi ultimi vengono coordinati e seguiti durante l'intero periodo di volontariato da un supervisor selezionato da CIAI. A loro volta questi supervisor sono supervisionati da un'équipe di esperti dell'Università di Milano-Bicocca che rappresenta un punto di riferimento per le questioni pedagogiche-didattiche, veicolando un modello di tutoring riconducibile alla matrice bruneriana secondo la quale le strategie di tutoring non intercettano solamente dimensioni cognitive ma anche emotive, motivazionali e metacognitive (Wood, Bruner, Ross, 1976). I tutor, dunque, sono chiamati a svolgere un ruolo di *scaffolding* non soltanto di tipo cognitivo ma anche emotivo e metacognitivo.

1.2. La ricerca quantitativa: alcuni risultati

Per valutare l'impatto del programma, all'atto dell'iscrizione e al termine dell'esperienza, viene somministrato a tutti i tutee (e a un gruppo di controllo costituito da studenti a cui non è assegnato un tutor) un questionario volto a rilevare alcune caratteristiche dei tutee, del loro rapporto con lo studio e con la scuola. I dati qui presentati, riferiti alla terza edizione (gennaio-giugno 2022) mettono in luce l'utilità del programma sia rispetto agli apprendimenti sia a dimensioni più ampie quali la motivazione nei confronti della scuola⁴.

Il grafico presentato nella Fig. 1 evidenzia con chiarezza quanto i tutee abbiano percepito TOP come un'esperienza utile nel proprio percorso scolastico; se si sommano i valori "molto" e "moltissimo", la percentuale supera il 74%. Su 567 questionari somministrati, solo una minima percentuale (3,87) valuta per nulla o poco utile il programma di tutoring online.

4. I dati sono tratti dal report: E. Carlana, M. La Ferrara (a cura di), *Separati ma connessi: tutoring online per mitigare l'impatto del Covid-19 sulla disuguaglianza educativa*.

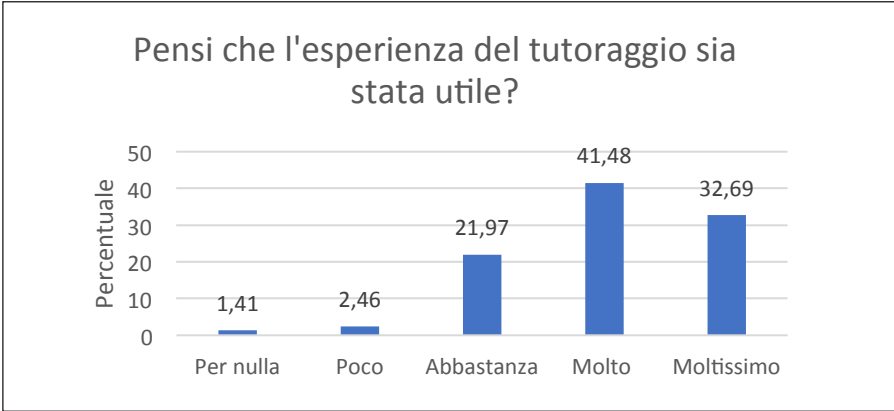


Fig. 1

Dal momento che il lavoro dei tutor era finalizzato al supporto dei tutee nello svolgimento dei compiti e nell'aiuto durante lo studio, risulta fondamentale andare ad analizzare quegli item che maggiormente fanno riferimento a queste dimensioni.

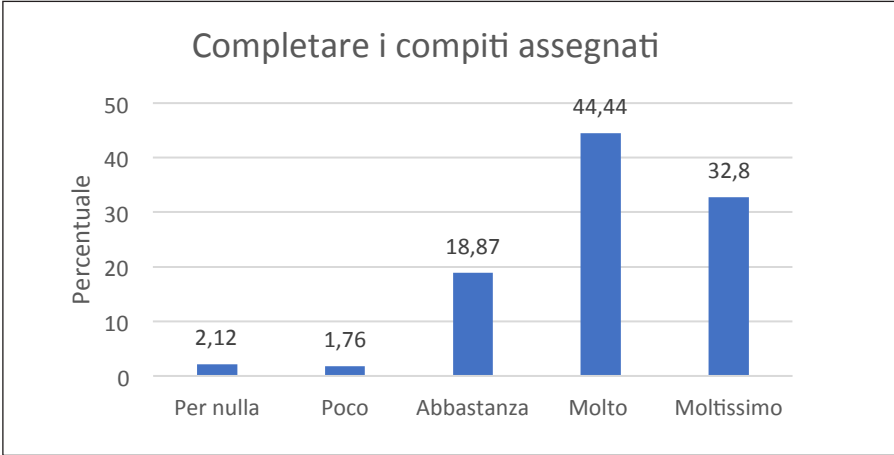


Fig. 2

Anche la Fig. 2 consente di rilevare quanto TOP abbia aiutato i tutee nel completamento dei compiti assegnati; il 77,24% degli studenti ha ritenuto infatti che il tutoraggio online abbia consentito di completare i compiti forniti dai docenti. Il supporto dei tutor ha avuto ripercussioni positive

anche sul metodo di studio che costituisce, soprattutto per gli studenti fragili e con disturbi specifici dell'apprendimento, una delle principali difficoltà da gestire. Come mostra la Fig. 3, il 62,44% degli studenti ha valutato come molto o moltissimo utile il programma TOP nell'insegnare loro un metodo di studio. Una parte della formazione rivolta ai tutor è stata proprio finalizzata alla messa in luce di come un efficace metodo di studio possa essere un elemento compensativo fondamentale per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

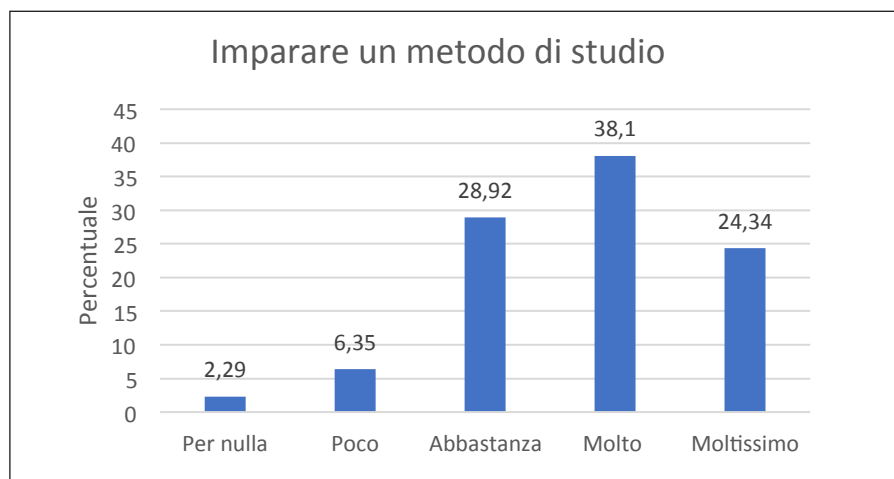


Fig. 3

Infine, dato che i risultati delle edizioni precedenti hanno messo in luce come il programma TOP abbia influito positivamente sul rendimento scolastico, sulle aspettative educative, nonché sul benessere psicologico e socio-emozionale, è opportuno prendere in considerazione l'item riferito alla motivazione. Come rappresentato dal grafico della Fig. 4, più del 50% degli studenti (51,59) ha valutato come molto o moltissimo utile l'esperienza di TOP nell'incrementare la loro motivazione a scuola; è possibile dunque che, in diverse coppie si sia instaurata una relazione d'aiuto che ha consentito al tutee di ricevere un supporto riferito, non solo alla dimensione dell'apprendimento disciplinare, ma anche alla dimensione socio-emozionale.

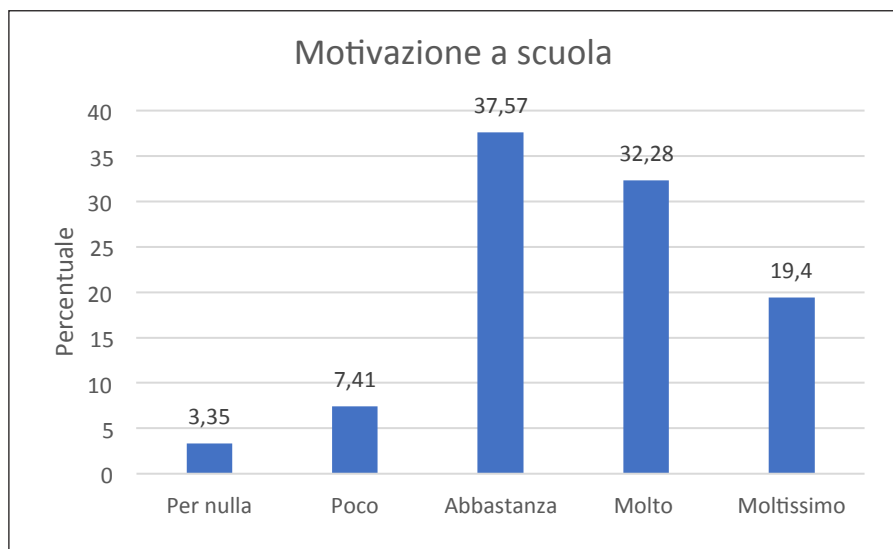


Fig. 4

1.3. La ricerca qualitativa: alcuni risultati

Accanto alla ricerca quantitativa, nei mesi di giugno e luglio, al termine del progetto, sono stati avviati dei focus group con 16 tutor al fine di approfondire maggiormente alcuni risultati emersi dal questionario. In particolar modo, attraverso i focus group si è voluto:

- esplorare il punto di vista dei tutor rispetto alla qualità, all'utilità e alla fruizione dei materiali utilizzati per la formazione;
- approfondire il tema della relazione e della metodologia didattica come veicolo per l'apprendimento;
- valutare l'esperienza mettendo in luce eventuali elementi di cambiamento inerenti il ruolo di tutor.

Rispetto al primo obiettivo i tutor hanno individuato come più utili i materiali che avevano come oggetto di approfondimento il ruolo del tutor (chi è, che cosa fa, il ruolo di *scaffolding*) e quelli inerenti il supporto da offrire agli alunni con BES o DSA poiché rappresentavano per loro tematiche poco conosciute. Sono emersi inoltre elementi utili in ottica di riprogettazione poiché i tutor hanno richiesto maggiori strumenti (in particolare app e software) per sostenere e motivare i ragazzi nell'apprendimento dei contenuti disciplinari.

Rispetto al secondo obiettivo è stato evidenziato quanto l'instaurarsi di una relazione di fiducia sia stato l'elemento determinante per aiutare i

ragazzi nello studio; alcuni tutor hanno adottato diverse strategie al fine di innescare tale relazione come, per esempio, dedicare alcuni minuti in apertura e in chiusura dell'incontro per parlare di argomenti extrascolastici.

Infine, tutti i tutor al termine dell'esperienza hanno riscontrato una maggiore consapevolezza rispetto al proprio ruolo, prendendo coscienza sia di alcuni loro limiti (troppa rigidità o, al contrario, difficoltà a essere autorevoli) sia del gap esistente tra conoscere una disciplina e saperla insegnare. Questi aspetti, oltre all'aumento della capacità di ascolto e pazienza nei confronti dell'altro, sono stati da loro valutati come una ricchezza in termini di crescita personale, percependosi anche come un modello positivo per i tutee.

Conclusione

La valutazione positiva emersa grazie all'analisi del questionario e dei focus group ha indotto gli attori e i partner coinvolti ad avviare nuove edizioni di TOP nonostante la Didattica a Distanza e l'emergenza pandemica siano terminate. La peculiare e innovativa caratteristica di TOP, in cui sono degli studenti universitari a mettere a disposizione il loro tempo e le loro conoscenze per supportare studenti anagraficamente più piccoli e in difficoltà, concorre alla promozione di un senso civico tra gli studenti più grandi. È possibile affermare che tale progetto non rappresenti un investimento solamente formativo ed educativo, bensì anche etico e sociale. Il Tutoring Online Program può essere dunque considerato un modello inclusivo e sostenibile che ci si augura possa dotare le generazioni future di un più elevato capitale, non solo culturale, ma anche umano e sociale.

Bibliografia

- Batini F. (2016), "Un panorama desolante", in Batini F., Bartolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Benvenuto G. (a cura di) (2011), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, MIUR, Roma.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020), "Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?", *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 36: 76-92.
- Unesco BIE (1972), *La déperdition scolaire: une problème mondial. Etude statistique sur les déperditions scolaires*, Unesco – Journal de Genève, Paris-Genève.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

7. Il formatore di formatori e il superamento dei Divari: un profilo tra disciplinarità e laboratorialità

di *Serena Goracci, Margherita Di Stasio**

Introduzione

La riduzione dei divari nel settore dell'istruzione è un obiettivo che orienta le politiche educative nazionali e sovranazionali.

Già ampiamente affrontato prima della pandemia in studi, rilevazioni e documenti d'indirizzo, questo tema è stato ripreso con un'attenzione crescente come gli iati che si sono andati a incrementare in tale periodo (Carretero *et al.*, 2021; Save the Children, 2022; Invalsi, 2022; OECD, 2022).

In questo ambito, con una specificità rispetto alla connotazione territoriale del divario in istruzione, si muove il “Piano d'intervento per la riduzione dei divari territoriali in Istruzione – Formazione sulle competenze di base”¹.

Il progetto coinvolge docenti di Italiano Matematica e Inglese delle Scuole del Primo e del Secondo Ciclo, delle regioni obiettivo convergenza: Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.

A questi è proposta un'attività di formazione e accompagnamento declinata in quattro fasi volte a promuovere processi di riflessione e miglioramento della pratica didattica. Si avvale di un ambiente online, un corpus di 347 materiali formativi e didattici, risultato della ricerca dell'Ente e/o di collaborazioni qualificate, incentrati su alcuni temi chiave del curriculum delle tre discipline e altri materiali di taglio più metodologico didattico sugli approcci innovativi proposti, oltre a talk tematici tenuti da esperti.

* Goracci è autrice dei paragrafi: Il profilo dell'insegnante e lo sviluppo professionale, Il modello di formazione docenti sulle competenze di base. Di Stasio è autrice dei paragrafi: Introduzione, Il concetto di “divario territoriale” e il ruolo delle competenze di base, Il tutor: esperienze pregresse e formazione specifica, Conclusioni.

1. Codice Progetto: 10.2.7.A4-FSEPON-INDIRE-2021-1 – Obiettivo specifico 10.2 (“Miglioramento delle competenze chiave degli allievi”) del Programma Operativo Nazionale 2014-2020/Per la Scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento.

Il presente contributo intende presentare il profilo del tutor delineato per Divari. In questo percorso, infatti, i docenti sono guidati da circa 100 tutor appositamente selezionati e formati da Indire come figure esperte della disciplina, con competenze adeguate alla specificità del modello di formazione proposto e delle peculiarità del contesto dei docenti.

1. Il concetto di “divario territoriale” e il ruolo delle competenze di base

Già guardando al nome del progetto, emergono due elementi: le competenze di base e i divari territoriali. La congiunzione tra di essi è ben tracciata in una letteratura che si avvale di una base dati sempre più ampia e che ci fornisce un quadro della scuola a livello nazionale e internazionale.

Per analizzare il “divario” partiamo, logicamente e cronologicamente, dalla “povertà educativa”. Questo concetto, relativamente nuovo nella letteratura di settore, prende forma in una serie di studi sulla “povertà d’istruzione” riconducibili all’ambito dell’Economia dell’Educazione (Battilocchi, 2020).

Una definizione che ne rende la complessità, con un intreccio tra Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e le teorie di Martha Nussbaum e Amartya Sen, viene fornita già nel rapporto *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* (Save the Children, 2016), in cui vengono individuati quattro dimensioni principali su cui pesa l’impatto della povertà educativa: apprendere per comprendere; apprendere per essere; apprendere per vivere assieme; apprendere per condurre una vita autonoma e attiva.

Se la povertà educativa si insinua nelle pieghe della società andando a colpire fin dai primi anni di vita, gli effetti possono essere lungo tutto l’arco della vita come emerge dall’indagine PIAAC (Survey of Adult Skills) che, relativamente al nostro Paese, mostra un posizionamento al di sotto della media OCSE per le competenze degli adulti nei domini di *literacy* e *numeracy* e con un significativo emergere di difformità riscontrabili a livello territoriale (INAPP, 2022).

Qual è l’eco sul singolo e sulla comunità?

Ciascuno ha un bagaglio di abilità conoscenze e competenze il cui sviluppo permette una crescita tanto del singolo quanto della propria comunità (Bovini, Sestito, 2021). Questo bagaglio cresce e aumenta con i processi di apprendimento che devono essere sostenuti da competenze alfabetiche e numeriche: *literacy* (lingua madre, o di studio, e lingua veicolare, come l’inglese) e *numeracy* (matematica).

Quando si crea un divario?

Quando vi è una mancata convergenza nello sviluppo delle competenze fondamentali. Il tipo di divario su cui si vuole intervenire si marca a livello territoriale tra nord, centro e sud isole, con una differenza che si palesa già nei primi gradi d'istruzione, si accresce col procedere degli studi e assume una ulteriore caratterizzazione per indirizzi nella Secondaria di Secondo Grado (Bovini, Sestito, 2021; Invalsi, 2022).

In che modo dobbiamo guardare al contesto?

Proprio dall'impostazione dei questionari PISA e dalla costruzione del loro quadro interpretativo, possiamo trarre utili indicazioni. Fin dall'edizione del 2000, questi hanno rilevato il contesto scolastico e studentesco come dato imprescindibile per la lettura sia interna ai sistemi sia comparativa tra di essi degli esiti degli apprendimenti (Bertling, Alegre, 2019).

Il contesto, in una situazione di "divario", diviene dunque il fuoco principale di analisi e riflessione di un processo di miglioramento del processo di insegnamento e apprendimento.

Perché dare un ruolo centrale alle competenze alfabetiche e numeriche?

Perché le cosiddette "competenze di base" che, definite in quadro evolutivo mobile e legato ai cambiamenti sociali, economici e culturali, risultano fondamentali per apprendere lungo tutto l'arco della vita (CoE, 2006 e 2018) e per l'equità (OECD, 2019).

2. La formazione: modello e figure coinvolte

2.1. Il profilo dell'insegnante e lo sviluppo professionale

La professionalità docente è al centro di profondi cambiamenti e si trova a dover operare in situazioni complesse, e non solo nei contesti di povertà educativa. Da più parti essa è, pertanto, sollecitata a sviluppare una pratica riflessiva e una postura di ricerca che possa venir in aiuto di fronte a esse (Nuzzaci, 2011). Occorre superare l'immagine dell'insegnante come di un semplice *esperto di contenuti*, tecnico della didattica, e assumere, invece, una *concezione complessa della professionalità docente*. Agli insegnanti è richiesto di mettere in atto una pluralità di competenze, *disciplinari* (saper comprendere le principali problematiche di insegnamento di una disciplina), *didattiche* (saper scegliere in maniera critica le metodologie di insegnamento) e *relazionali* (saper gestire le dinamiche del gruppo classe) in un'ottica critica e riflessiva (Baldacci, 2020, p. 31). D'altra parte, infatti, «nell'azione di insegnare sono implicite teorie e personali epistemologie sia sull'intelligenza degli allievi che sul modo in cui gli studenti imparano» (Nigris, Balconi, Zecca, 2019, p. 35).

Da una rilevazione fatta nell'ambito del progetto *Oriente-DropOut* circa il supporto che la scuola dovrebbe fornire per favorire il successo scolastico e prevenire la dispersione, gli studenti hanno messo al primo posto “proporre attività più interessanti e legate agli interessi dei ragazzi”, seguito da “rendermi più attivo nel percorso di apprendimento”. Come messo in evidenza dagli autori, si tratta di quelle stesse dimensioni rilevate come le più importanti anche in letteratura (Batini, Bartolucci, 2016, p. 40).

Non è sufficiente, quindi, per l'insegnante la conoscenza dei contenuti della disciplina da “trasmettere”, ma occorre sviluppare la capacità di riorganizzare il sapere disciplinare in situazioni e attività adeguate che favoriscano l'apprendimento dello studente. Questa *trasposizione-ricostruzione didattica* del contenuto è un passaggio essenziale che il docente effettua affinché il sapere *insegnato* sia pertinente e coerente con quello *sapiente* ma allo stesso tempo *adeguato*, *accessibile* ed *efficace* per gli studenti (Chevallard, 1991; Martini, 2020).

La formazione in servizio dei docenti deve, quindi, andare oltre l'aggiornamento delle conoscenze sulla disciplina e focalizzare l'attenzione sui modi di apprendere determinati contenuti da parte degli studenti e tenere conto delle dimensioni interne o esterne che possano intervenire nei processi di apprendimento.

Il progetto punta a mettere in stretta connessione la dimensione progettuale con il contesto e la situazione di partenza, sia in termini di contesto-scuola che di contesto-classe. La sfida risiede nell'essere in grado di tradurre i contenuti disciplinari – per qualsiasi disciplina insegnata – in obiettivi di apprendimento adeguati agli studenti che si ha di fronte, tenendo conto dell'età, loro modo di apprendere e degli ostacoli interni o esterni che possano influire sull'apprendimento.

In questo modo, benché limitato al contesto di un corso di formazione relativamente breve, può risultare facilitata l'operazione di osservazione e analisi della messa in atto, di raccolta dei feedback degli studenti e, quindi, di autovalutazione dell'intervento stesso per una sua ri-progettazione. Si promuove, così, nei docenti quell'attitudine e atteggiamento riflessivi rispetto alla pratica didattica richiamata ormai da tempo in letteratura e non solo (Schön, 1993).

2.2. Il tutor: esperienze pregresse e formazione specifica

Quale tutor guida il docente in un percorso di questo tipo che si sviluppa nel contesto descritto?

Questa è stata la domanda guida che delineato tanto il profilo richiesto ai possibili tutor quanto la strutturazione del percorso formativo a loro dedicato.

Le competenze pregresse del tutor si presentano in questo progetto come un poliedro dalle molte facce e dalla composizione proporzionale variabile.

In primo luogo, stante la marca prettamente disciplinare scelta per intervenire sulle competenze di base, si è reso necessario individuare un disciplinarista, con un profilo culturale specifico sviluppato in percorsi universitari e post-universitari e in esperienze di studio e ricerca.

In secondo luogo, assume valore l'esperienza come formatore e come formatore di formatori, sia quella con una declinazione disciplinare sia quella con un'attenzione alle tematiche del divario, della dispersione e dell'inclusione.

Questi due assi sono stati orientati e arricchiti con attenzione specifica allo sviluppo di competenze disciplinari, metodologico-didattiche, di formazione.

Nel percorso di formazione del tutor possiamo individuare tre fasi principali:

- un approfondimento dei nodi tematici e disciplinari attraverso l'esplorazione di un ampio corpus di materiali – oltre 300 – oltre a una serie di interventi formativi sincroni di esperti;
- l'elaborazione di una progettazione didattica;
- la condivisione e il confronto sulla progettazione e sul percorso tutto con i pari e con gli esperti.

Il fine specifico è stato quello di creare una specularità, offrendo al tutor in formazione la possibilità di conoscere in prima persona il percorso e strumenti che i corsisti avrebbero poi utilizzato sotto la sua guida.

2.3. Il modello di formazione docenti sulle competenze di base

La formazione dei corsisti si configura come un percorso in cui teoria e pratica si intrecciano e si alimentano reciprocamente grazie al rimando continuo fra azione e riflessione. È, infatti, grazie all'analisi attenta e critica della pratica didattica che è possibile comprendere quanto di ciò che è stato ipotizzato in progettazione dall'insegnante, nel modo in cui è stato messo in atto, abbia avuto un effetto sui processi di apprendimento degli studenti, quali condizioni specifiche abbiano contribuito a promuoverlo oppure cosa sia stato un ostacolo. Questa riflessione e autoriflessione può produrre una spinta per il cambiamento di prospettiva e una riprogettazione migliorativa della pratica stessa (Mezirow, 2003).

Benché svolto completamente a distanza, quindi, il corso è strutturato con una scansione che richiede una attenta riflessione sui principali processi di insegnamento-apprendimento nel momento stesso in cui si attuano, in una vera e propria *riflessione durante l'azione*²:

1. il momento di *autoanalisi* richiede al docente consista di dedicare un tempo iniziale a riflettere sullo specifico obiettivo che vuol darsi nella formazione. Gli si chiede, infatti, di avviare la progettazione solo dopo aver preso in esame un *problema* di insegnamento che sta vivendo e che ritiene particolarmente urgente da affrontare cercando di collocarlo nel contesto specifico (non solo il contesto classe in senso stretto, ma anche la scuola e il territorio), come condizione e risorsa possibile per il processo di insegnamento-apprendimento (Ligorio, Pontecorvo, 2010);
2. solo dopo questa prima fase condivisa con i pari, si passa alla *progettazione* dell'intervento didattico (attività o breve percorso) che risponda al problema individuato per lo specifico contesto. Il docente sarà quindi accompagnato nel processo di "traduzione" del problema individuato in obiettivi di apprendimento adeguati alla classe con cui si intende lavorare e di pianificazione di sequenze didattiche che, partendo da ciò che pensano e sanno già gli studenti, sia in grado di costruire un percorso di apprendimento significativo e motivante per tutto il gruppo classe. In questa fase i corsisti, sotto la guida del tutor esperto, possono avvalersi di repertori di pratiche documentate e validate provenienti da altri progetti nazionali di ricerca o formazione³;
3. il percorso progettato viene *messo in atto in classe* durante il corso stesso. Durante il lavoro con i ragazzi, il docente è invitato a osservare in maniera attenta ciò che avviene, raccogliere e, quindi, analizzare da solo e poi con tutor e colleghi gli aspetti più significativi dei processi in atto. La messa a disposizione di un diario della sperimentazione permette al corsista di raccogliere, a caldo e successivamente, elementi, dati e riflessioni per rimodulare in itinere l'intervento, anche grazie al supporto di tutor e colleghi;
4. l'ultima fase di *restituzione finale*, infine, consiste in una riflessione prima individuale e poi di gruppo, in cui, proprio grazie alla documentazione raccolta e all'analisi fatta, si è in grado di mettere in relazione i risultati ottenuti – ovvero le criticità riscontrate – con la propria azione

2. Il modello delle 4 fasi è stato in parte ripreso dai progetti PON Disciplinari condotti da Indire durante la programmazione 2007-2013 (Camizzi L., Goracci S., Messini L., Naldini M., Orlandi C., Pettenati M.C., Toci V., 2014).

3. Si fa riferimento, in particolare, ai materiali didattici elaborati nei progetti PON Disciplinari di Indire già citati in nota.

didattica e di ridefinire in modo più preciso il problema di partenza in maniera tale che ci possa essere maggiore consapevolezza per le future *progettazioni*.

Conclusioni

Proprio il contesto, come già evidenziato, gioca un ruolo fondamentale. Per questo la formazione del tutor ha teso a creare un rispecchiamento con il percorso del futuro docente in formazione in cui l'analisi e la condivisione fossero elementi chiave già esperiti che permettessero al tutor, non più in formazione ma in azione, di supportare il docente che opera in contesto, in questo specifico contesto.

Il *Mending the Education Divide* (OECD, 2022) evidenzia una serie di concatenazioni: gli insegnanti più efficaci non sempre operano nei contesti di svantaggio, l'efficacia dei docenti da una parte è correlata alla loro formazione dall'altra incide in modo significativo sul successo scolastico degli allievi.

Per questo, la formazione dei docenti e dei loro formatori è stato il nodo individuato per sostenere lo sviluppo delle competenze di base fondamentali per l'accesso completo e consapevole alla cittadinanza attiva in un contesto di divario.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020), "Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale", in Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F., Bartolucci M. (a cura di) (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano.
- Battilocchi G.L. (2020), "Educational poverty in Italy: Concepts, measures and policies", *Central European Journal of Educational Research*, 2, 1: 1-10.
- Bertling J., Alegre J. (2019), *PISA 2021 Context Questionnaire Framework* (Field Trial), testo disponibile al sito: www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-questionnaire-framework.pdf.
- Bovini G., Sestito P. (2021), *I divari territoriali nelle competenze degli studenti*, Bank of Italy Occasional Paper, (645).
- Camizzi L., Goracci S., Messini L., Naldini M., Orlandi C., Pettenati M.C., Toci, V. (2014), "A training model for professional development of teachers in Italian Southern Regions", in Falcinelli F., Minerva T., Rivoltella P.C. (a cura di), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning*, pp. 37-48.
- Carretero Gomez S., Napierala J., Bessios A., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Lombaerts K., Robledo Bottcher N., Montanari M., Gonzalez

- Vazquez I. (2021), *What did we learn from schooling practices during the Covid-19 lockdown*, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- CoE (2006), *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- CoE (2018), *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, testo disponibile al sito: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>.
- INAPP (2022), *I divari sulle competenze. Approfondimenti territoriali e in ottica di genere*, Inapp Report n. 27, Roma, testo disponibile al sito: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3584>.
- INVALSI (2022), *Rapporto Invalsi 2022*, testo disponibile al sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf.
- Ligorio M.B., Pontecorvo C. (a cura di) (2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma.
- Martini B. (2020), “Generale e disciplinare: le due facce della professionalità didattica”, in Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 97-105.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nigris E., Balconi B., Zecca, L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Nuzzaci A. (2011), “Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento”, *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 3: 9-28.
- OECD (2019), *OECD Learning Compass 2030 Concept Note Series*, testo disponibile al sito: www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- OECD (2022), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>
- Save the Children (2022), *Povert  educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impossibile2022-il-report.
- Save the Children Italia (2016), *Liberare i bambini dalla povert  educativa: a che punto siamo?*, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-povert -educativa-che-punto-siamo.
- Schön D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (vol. 152), Dedalo, Bari.

Scuola e istruzione degli adulti

di Luisa Zecca, Valeria Cotza

I contributi che seguono vertono sui temi connessi all'apprendimento degli adulti, con riferimento particolare ai processi di progettazione partecipata nella città (*Learning Cities*), ai contesti di CPIA, alla Scuola in Carcere, all'orientamento e inserimento professionale di minori in "messa alla prova".

L'educazione degli adulti come oggetto di studio e di politiche nazionali e internazionali può essere concettualizzata seguendo una pluralità di prospettive e quadri teorici, tra gli altri, quello dell'orientamento, della formazione professionale e di sviluppo di carriera o dello sviluppo di competenze (Merriam, Baumgartner, 2020). Il panel che presentiamo ha origine da una visione ulteriore: il *life e wide learning* è un sistema di dispositivi di insegnamento-apprendimento che danno forma a pratiche critico-riflessive per sviluppare e promuovere democrazia; l'educazione è qui intesa come potenzialità di sviluppo e liberazione emancipatoria degli individui e delle comunità secondo un approccio olistico, trasformativo e orientato alla giustizia sociale (Tuckett, 2015; Duckworth *et al.*, 2018). Gli studenti e le studentesse sono infatti anche migranti, studenti della seconda opportunità, giovani che hanno abbandonato la scuola, anziani, detenuti con percorsi non lineari e usciti dai circuiti tradizionali, le cui voci sono raramente ascoltate e non vengono prese in considerazione nella costruzione delle politiche educative.

La risoluzione del Consiglio europeo sull'agenda comune per l'apprendimento degli adulti 2021-2030 (2021/C 504/02) invita gli Stati membri a potenziare in termini quantitativi e qualitativi percorsi formativi lungo tutto l'arco della vita (LLL), sottolineando il potere dell'educazione nel miglioramento delle opportunità di vita e di lavoro per gli adulti, indipendentemente dalla loro situazione sociodemografica e personale.

Tra le molte ragioni a supporto di una tale politica, i diversi scopi a cui questa tenderebbe e la prospettiva di una continua formazione alla cittadi-

nanza democratica (Nigris, Zecca, 2022), evidenziamo tre temi ben rappresentati dai cinque contributi che seguono:

- la creazione delle condizioni necessarie affinché le persone possano essere agenti del cambiamento attraverso le scelte che compiono;
- la promozione della parità di genere e la solidarietà tra le diverse fasce di età, le culture e le persone provenienti da tutti i contesti;
- la promozione la cittadinanza democratica e i valori fondamentali dell'UE; in tale contesto, i gruppi vulnerabili meritano un'attenzione particolare.

Il valore del LLL è considerato dunque un assunto di base diffuso nel discorso rivolto ai policy maker (Unesco, 2022) come paradigma concettuale che rende possibile riconnettere i temi e le questioni legate alle prassi di insegnamento-apprendimento alla più ampia sfera sociale e alle dinamiche di rapporto tra individui, comunità e società. D'altro canto, i dati del rapporto Eurydice del 2021 "Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications" mostrano limitati accessi a percorsi di istruzione in età adulta da un lato, dall'altro sconcertanti cifre sulle competenze chiave di cittadinanza (Caena, Punie, 2019): una persona su cinque adulti nell'UE non ha terminato la scuola secondaria di secondo grado e una quota considerevole di adulti in Europa è interessata da un basso livello di competenze alfabetiche, matematiche e/o digitali.

I contributi che seguono affrontano il tema dell'apprendimento per tutta la vita e in ogni luogo per le sue potenzialità di rappresentazione delle criticità e delle possibili ricerche di senso, di lente attraverso cui leggere tentativi di riposizionamento al centro del discorso educativo, i temi della coesione sociale possibile nelle città frammentate e dense di segregazioni, le situazioni di fragilità individuale e sociale e fare perno sulla collettività per ricostruire dialoghi interrotti. Ogni contributo identifica categorie di pensiero collettivo per ricucire le distanze in forme note o innovative dove educazione formale e informale si ibridano e contaminano a vicenda.

Il contributo di Maria Grazia Proli dell'Università di Firenze pone al centro il tema della rigenerazione urbana attraverso uno studio *mixed method* di mappatura di progetti e studi di caso del modello *Learning Cities* proposto dall'Unesco nel 2015 con il progetto "Global Network of Learning Cities". La città tutta è concepita come mediatrice di apprendimenti continui per persone di tutte le età e abitanti di ogni quartiere, trasformandosi da spazio strutturalmente definito in luogo di sperimentazione di legami tra le persone, le istituzioni e le organizzazioni. Le reti di relazione cittadine sono dunque il terreno su cui si pongono le condizioni di crescita della democrazia promuovendo incontro tra generazioni, generi e culture attraverso l'attivazione e l'empowerment individuale, di comunità

e istituzionale. I casi citati richiamano un approccio altamente partecipativo e intersettoriale capace di oltrepassare i confini tra educazione formale, non formale e informale e di aprire strade di contrasto alle barriere socioculturali che ostacolano l'accesso all'apprendimento lungo l'arco della vita, *lifelong* e *lifewide*. I casi che l'autrice presenta raccontano di spazi centrali o periferici di Firenze rigenerati dall'azione dal basso di studenti, insegnanti, educatori e cittadini come, per esempio, l'attività "Super Game" dell'Istituto professionale IIS Sassetti Peruzzi che ha progettato e gestito un Summer Camp per bambini, o il servizio di educativa di strada "Ecosistema Giovani" condotto dalla cooperativa Cepiss per contrastare e prevenire l'emarginazione ed esclusione sociale, o, ancora, il laboratorio di video ricerca partecipativa "La città in tre minuti. Attraversamenti, luoghi d'incontro, e spazi residuali nella città di Firenze" che ha coinvolto gli studenti universitari del Corso di "Teorie dei Processi comunicativi e formativi".

Giuseppe Bernardi presenta un'esperienza dal punto di vista di ragazzi/e ed educatori coinvolti in un progetto di accompagnamento detto di "reinserimento" sociale nella cornice giuridica della Messa alla Prova in rete con la giustizia minorile e l'assistenza sociale. L'accento è posto sul tema della ricomposizione del patto tra individui, ancora minorenni, e società e sul passaggio culturale dalla pena come punizione correttiva di reati all'intervento educativo per l'apertura di nuove prospettive di vita socialmente e personalmente accettabili. Il progetto "Officina dell'Io" nasce a Milano quasi vent'anni fa, è promosso dalla Cooperativa Sociale "Officina Lavoro" ed è diffuso su nove distretti dell'area metropolitana milanese. La cooperativa in rete con i servizi della giustizia minorile e i servizi sociali gestisce interventi di accompagnamento di minori sottoposti a misure penali, e delle loro famiglie, con lo scopo di sostenerli nel processo di formazione di competenze sociali e professionali. Con l'istituto della Messa alla Prova per Minorenni il processo è sospeso per permettere un lavoro educativo di tipo trasformativo. L'approccio metodologico dell'intervento si basa sulla costruzione di Comunità di Pratica identificando l'impresa comune, l'impegno reciproco e il repertorio condiviso come cornice della relazione d'apprendimento tra adulti e ragazzi/e.

Il contributo che segue descrive la sperimentazione didattica avviata nella sede associata "Manzoni" CPIA BAT "Gino Strada" di Andria, mettendo in luce le caratteristiche di unità didattiche di apprendimento (modello UdA) nell'ambito dell'Educazione Civica costruite e delle relative rubriche di valutazione di cui si sottolinea la valenza formativa. L'autore, Giovanni Di Pinto, coordinatore d'istituto per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ripercorre brevemente la normativa del 2019, che introduce nel sistema dell'istruzione tale insegnamento e presenta le linee di un percorso di for-

mazione per i docenti referenti della Regione Puglia. In particolare, vengono presentati i contenuti, i destinatari, il contesto, la metodologia e il format di otto UdA destinate a studenti adulti non italo-foni di una Classe ad Abilità Differenziate (livello PRE A1, con il supporto del Mediatore Linguistico; A1 con il supporto del Mediatore Linguistico; A2 quale requisito per il permesso di soggiorno; B1 quale requisito per la cittadinanza). La sperimentazione trova le sue ragioni nella necessità di superare un modello standard di insegnamento-apprendimento di cui l'autore rileva diverse criticità. Il contributo descrive i criteri di progettazione dei percorsi didattici e degli strumenti messi a punto e restituisce alcuni elementi di valutazione della loro efficacia, evidenziando quali punti di forza la differenziazione e la stratificazione dei compiti che hanno consentito di ancorare l'esperienza didattica alle competenze comunicative e agli stili di apprendimento individuali con un impatto significativo del peer tutoring come metodologia. Il risultato più significativo è la riduzione degli abbandoni rispetto alla media di corsi analoghi.

Gli ultimi due contributi del Forum sono focalizzati sulla scuola in carcere, parte integrante del nostro sistema di Istruzione collocata all'interno di istituzioni regolate dal Ministero della Giustizia. Paradossalmente, funziona con gli stessi dispositivi, protocolli e declinazioni dei percorsi formativi della scuola fuori: indicazioni ministeriali, valutazione scritta, orale e della condotta, scrutini e verifiche. Quali sono le sue peculiarità sistemiche esplicite, quali le regole implicite e in che modo interagiscono con le pratiche di docenti e gli apprendimenti degli studenti?

Maria Spoto, docente di Chimica nella sede carceraria dell'IIS C. Battisti di Velletri, indirizzo agrario, discute «acquisizioni teoriche ed esperienze didattiche che scommettono sull'irriducibile centralità della persona» nel contributo «Un'etichetta che forma e informa». In forma narrativa l'autrice ripercorre la propria esperienza di insegnante in formazione continua ancorandola a contenuti e concetti nodali per il proprio processo di apprendimento permanente. La riflessione metodologica è centrata sulle competenze relazionali, comunicative e didattiche nella formazione degli adulti «ristretti» nelle carceri. Spoto, concettualizzando il proprio sapere pratico, perviene alla definizione di apprendimento «per scoperta e immaginazione, il cui scopo è di sostenere l'individuo nella graduale conquista di un pensiero autonomo», marcando il nesso che l'educazione rappresenta tra individuo e società, «imparando a negoziare i suoi valori, significati e intenti, anziché agire in modo acritico quelli di altri».

Concludono il Panel Anna Letizia La Fortuna, docente di Matematica e coordinatrice delle sezioni carcerarie nell'istituto penitenziario di Bollate, e Cristina De Michele, coordinatrice pedagogica presso la Cooperativa

Sociale Comunità Progetto, entrambe co-progettiste e docenti nei corsi di Alta Formazione sull'insegnamento in carcere dell'Università di Milano Bicocca. Il contributo tratteggia fasi e concetti chiave della formazione in servizio di insegnanti che lavorano in contesti di detenzione: dall'analisi dei bisogni, alla comprensione dei contesti e delle relazioni interistituzionali, alle metodologie di mediazione e di progettazione e valutazione didattica.

Bibliografia

- Caena F., Punie Y. (2019), "Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp)", *Literature Review & Analysis of Frameworks*, EUR, 29855.
- CoEU (2021, 14 dicembre), "Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030, (2021/C 504/02)", *Official Journal of the European Union*, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/XT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29>.
- Duckworth V., Smith R., Husband G. (2018), "Adult Education, transformation and social justice", *Education and Training*, 60, 6: 502-504, <https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-210>.
- Merriam S.B., Baumgartner L.M. (2020), *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, Jossey Bass, NJ.
- Nigris E., Zecca L. (a cura di) (2022), *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Tuckett A. (2015), "Adult education, social transformation and the pursuit of social justice", *European Journal of Education*, 50, 3: 245-249.
- Unesco Institute for Lifelong Learning (2020), *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative*, Report. A transdisciplinary expert consultation.

1. Le città come luoghi dell'apprendimento permanente per tutti

di Maria Grazia Proli

1. “Learning Cities” come modello per le città contemporanee

Studiare i contesti urbani come luoghi della relazione e dell'apprendimento implica una riflessione epistemologica sui molteplici significati che gli spazi e i luoghi assumono in ambito educativo, con riferimento all'esperienza razionale empirica, e al vissuto esperienziale soggettivo (Elia, 2019; Borgogni, Dorato, 2020). Lo spazio, infatti, non può essere inteso come struttura a sé, ma trae significato da chi lo vive e con esso «si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo» (Iori, 2012, p. 123). Lo spazio non è, dunque, un mero contenitore estraneo alla materia in esso contenuta, ovvero il “materiale” umano che lo abita, né si pone come un ambiente neutro in cui tutto vive: esso si fa luogo di vita che assume un'identità attraverso la presenza di chi lo abita.

In questa prospettiva, l'imparare in ogni luogo e in modi diversi porta a definire le “città dell'apprendimento” come luoghi dove imparare diviene un modo di vivere, attraverso la connessione di persone, culture, generi e generazioni creando *learning circles* e comunità (Slowey, 2016; Németh, 2019). Considerare le Learning Cities come *civitas cognitionis* (Scott, 2015, p. 83) conduce poi a considerare le città come comunità che si riuniscono per conoscersi e conoscere l'ambiente circostante, attraverso l'impegno reciproco (Scott, 2014).

Tali riflessioni richiamano l'attenzione verso la popolazione dei discendenti adulti presenti nelle aree urbane, dove, indipendentemente dalla collocazione geografica, gli *adult learners* sono coinvolti in eventi quotidiani che richiedono di saper affrontare le sfide della contemporaneità.

La formazione nella dimensione *lifelong* e *lifewide* può così facilitare le modalità e le azioni da mettere in campo per affrontare la complessità

all'interno del modello delle "città dell'apprendimento", rispondendo in questo modo ai bisogni dell'intera società. In particolare, il modello "Learning Cities" proposto dall'Unesco nel progetto "Global Network of Learning Cities" (2015) si configura come luogo in cui le autorità locali lavorano con i cittadini per sviluppare democraticamente una gamma diversificata di opportunità di apprendimento per persone di tutte le età, per limitare i fattori strutturali e socio-culturali che impediscono l'accesso all'apprendimento permanente, e per promuovere alti livelli di partecipazione attiva in contesti informali (Biagioli, González-Monteaudo, Proli *et al.*, 2022).

Emerge, così, l'idea che l'apprendimento non sia un obiettivo in sé, ma un mezzo strategico per raggiungere lo sviluppo economico e sociale di una città, di un'intera regione, di un Paese, attraverso l'evoluzione dei soggetti e delle comunità sempre più in grado di affrontare le sfide e i mutamenti in atto già dalla fine del millennio (Saisana, 2010). Di conseguenza, una *learning community* può essere considerata come una città o una regione in grado di mobilitare tutte le sue risorse, in ogni settore, per sviluppare e arricchire il potenziale umano, per favorire la crescita personale di ognuno, il mantenimento della coesione sociale e la prosperità (Longworth, 1999; Yarnit, 2000).

2. Processi educativi e formativi come motore della rigenerazione urbana. Una ricerca in progress

Il tema della ricerca "La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo"¹, a partire da una *narrative literature review* effettuata per tracciare un quadro del dibattito attuale sull'argomento, focalizza le azioni educative e formative *lifelong* e *lifewide* come leve per la rigenerazione urbana intesa come riappropriazione dei luoghi di vita da parte di chi li abita.

L'investigazione in atto muove dall'ipotesi che le azioni educative in spazi liminari (es. educativa di strada); interventi di rigenerazione nei luoghi dell'educazione (es. edifici scolastici innovativi e aperti al territorio); esperienze di ricerca partecipata volta a esperire e ritrovare i luoghi della città; processi educativi e formativi permanenti possano favorire l'empowerment, l'apprendimento continuo, e un riavvicinamento al vivere gli spazi urbani pubblici in una prospettiva di rigenerazione e trasformazione dal basso.

1. "La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione" è condotta dal M.G. Proli presso l'Università degli Studi di Firenze, Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia XXXVII ciclo, tutor prof.ssa R. Biagioli.

L'idea di ricerca empirica che dà sostanza al progetto di investigazione è quella di rilevare alcuni esempi di trasformazioni urbane generative riferite alle traiettorie di sviluppo tracciate dall'Agenda 2030 e al modello "Learning Cities" nella città di Firenze, per comprenderne le ricadute sulle comunità coinvolte.

Il disegno della ricerca, in continua evoluzione, è orientato secondo il metodo misto esplicativo con fasi sequenziali (Trincherò, Robasto, 2019) e prevede una prima fase quantitativa di mappatura dei fenomeni descritti, e successive fasi di approfondimento qualitativo.

La mappatura in atto, attuata attraverso la rilevazione territoriale, una "Desk Research" e l'analisi di documenti di programmazione della Città Metropolitana di Firenze, ha l'obiettivo di rilevare, senza pretese di esaustività, fenomeni diversificati di:

- azioni di rigenerazione promosse da associazioni, cooperative o comunità di abitanti nei cinque quartieri cittadini;
- attività delle istituzioni scolastiche dirette verso la città, con e per la città;
- attività educative e formative *lifewide* e *lifelong* con finalità di rivitalizzazione dei contesti urbani centrali e periferici;
- usi temporanei di spazi in via di rigenerazione con finalità artistico-creative, a beneficio degli abitanti dei quartieri fiorentini.

Alcuni dei fenomeni fin qui evidenziati sono al centro di un approfondimento qualitativo, come lo studio di caso (Merriam, 1998) relativo all'attività "Super Game" realizzata presso l'Istituto professionale IIS Sasseti Peruzzi, dove 120 studenti (classi III-IV) hanno progettato e condotto un'"impresa didattica" finalizzata all'attuazione di un servizio di "summer camp" per 120 bambini di Firenze e altri centri dell'area metropolitana, supportati da 20 insegnanti, con il coinvolgimento di 40 famiglie, nel periodo giugno-luglio 2022.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati questionari semi-strutturati diretti agli studenti e alle famiglie; focus group con gli insegnanti coinvolti nelle attività di supporto e formazione degli studenti; un'intervista in profondità con il Dirigente scolastico; il rilievo fotografico delle attività; una ricerca documentale sul profilo socioculturale dell'Istituto e del contesto urbano².

Un secondo studio di caso è rivolto al servizio di educativa di strada "Ecosistema Giovani" condotto dalla cooperativa Cepiss nel Quartiere 4 della città di Firenze nel periodo 2022/2023. L'attività degli educatori coinvolti ha l'obiettivo di contrastare e prevenire l'emarginazione ed esclusione sociale giovanile attraverso metodologie innovative che implementano

2. L'analisi qualitativa dei dati si avvarrà del software ATLAS.ti.

l'arte e la creatività come via per favorire l'empowerment di comunità e l'agentività nei giovani. Tale studio è attualmente in fase di avvio.

È stato progettato, inoltre, il laboratorio di video ricerca partecipativa (Gola, 2021; Wang, Burris, 1997) “La città in tre minuti. Attraversamenti, luoghi d'incontro, e spazi residuali nella città di Firenze” condotto, in prima istanza, con un gruppo di 166 studenti del Corso di Teorie dei Processi comunicativi e formativi della prof.ssa R. Biagioli, nel periodo ottobre-novembre 2022. Il laboratorio è stato orientato a far emergere lo sguardo dei giovani studenti verso la città che abitano, le loro idee per il presente e per il futuro dei contesti urbani vissuti, spesso distrattamente, perseguendo obiettivi:

- far esercitare gli studenti sulla loro capacità di osservazione e di narrazione per immagini;
- far emergere il punto di vista dei giovani sul tema delle trasformazioni in atto nella città, per comprendere quali temi chiave caratterizzano il loro vivere gli spazi urbani;
- sollecitare una visione critica dei contesti di vita per favorire la consapevolezza della propria realtà, come una prima possibilità di agire su di essa (Freire, 2014);
- mappare i luoghi narrati dagli studenti per evidenziare punti di forza e criticità della città di Firenze in riferimento agli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU): OSS4 Educazione di qualità per tutti; OSS 11 Città e comunità sostenibili.

I dati sono stati raccolti attraverso la documentazione degli incontri progettuali condivisi con i partecipanti; i cortometraggi realizzati dagli studenti (166 video di 3 minuti); schede narrative; questionari per la riflessione sull'attività effettuata³.

Conclusioni

Il quadro teorico di riferimento tracciato e i primi esiti della ricerca in progress hanno messo in evidenza come il tema della rigenerazione urbana, nelle sue varie dimensioni, sia al centro di molteplici interessi scientifici, amministrativi e politici, e anche in rapida evoluzione. Ne deriva la necessità di un costante riferimento alla letteratura internazionale per approfondire strumenti innovativi adatti alla ricerca educativa orientata a raggiungere i giovani come soggetti attivi nelle realtà urbane di appartenenza. Dal punto di vista metodologico, inoltre, occorre tenere conto del

3. L'analisi qualitativa dei dati si avvarrà del software ATLAS.ti.

limite della strategia dello studio di caso che, nella dimensione relativa ai quartieri di una singola città, può condurre a modelli di interesse generale ma non a risultati generalizzabili.

Bibliografia

- Biagioli R., González-Monteagudo J., Proli M.G., Romero-Peréz C. (2022), “Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea”, *Formazione & Insegnamento*, 20, 2: 1-13.
- Borgogni A., Dorato E. (2020), “Ripensare l’urbanità. Dalla strada alle strade”, in Ceruti M., Mannese E. (a cura di), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Elia G. (2019), “Spazi e luoghi educativi. Prospettive di ricerca pedagogica”, in Cantore L., Colazzo S., Elia G., Sirignano F.M., “Editoriale”, *Pedagogia Oggi*, 17, 1: 8-10. DOI: 10.7346/PO-012019-01
- Gola G. (2021), *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Iori V. (2012), “I giovani e lo spazio”, in Chionna A., Elia G., Santelli L. (a cura di), *I giovani e l’educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini Studio, Milano.
- Longworth N. (1999), *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*, Kogan Page, London.
- Merriam S.B. (1998), *Qualitative research and case study applications in education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Németh B. (2019), “Bridging Learning Cities to Research on Adult and Lifelong Education”, in Németh B. (Ed.), *Learning and Living in Diverse Communities*, University of Pécs, Pécs.
- ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN Resolution A/RES/70/1).
- Saisana M. (2010), *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Scott L. (2015), “Learning Cities for All: Directions to a New Adult Education and Learning Movement”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 83-95. DOI: 10.1002/ace.20125
- Slowey M. (2016), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*, FUP, Firenze. DOI: 10.36253/978-88-6453-422-0
- Trincherò R., Robasto D. (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano.
- Unesco (2015), *Mexico City Statement on Sustainable Learning Cities*, testo disponibile al sito: www.uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-mexico-city-statement-on-sustainable-learning-cities.pdf.
- Wang C., Burris M.A. (1997), “Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment”, *Health Education & Behavior*, 24: 369-387.
- Yarnit M. (2000), *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning Communities*, DFEE, London.

2. Lavoro Educativo, Comunità di Pratica, Messa alla Prova

di *Giuseppe Bernardi*

1. Contesto e soggetti della ricerca

La cooperativa Officina Lavoro Onlus è capofila del “Progetto Officina dell’Io” finanziato dal FSE POR 2014-2020 Azioni 9.2.2 e Azione 9.5.3, che ha l’obiettivo di affiancare i minori che hanno deciso di avvalersi della misura della Messa Alla Prova (art. 28 DPR n. 448/1988). L’istituto prevede che il minore venga messo alla prova sulla base di un progetto educativo predisposto dai servizi sociali minorili, i cui contenuti variano da soggetto a soggetto: solitamente le prescrizioni riguardano lo svolgimento di un’attività socialmente utile, la ricerca attiva di lavoro o il reinserimento in un percorso scolastico. L’intervento oggetto di questa ricerca è stato realizzato presso i locali del Servizio di tutela minori distrettuale di un Comune dell’hinterland di Milano con cadenza settimanale e aveva come obiettivo la ricerca attiva di lavoro. L’intervento educativo, denominato “laboratorio di ricerca lavoro”, è iniziato a novembre 2020 ed è proseguito fino alla fine di maggio 2022 con cadenza settimanale. Hanno partecipato due gruppi di giovani:

- dal novembre 2020 al novembre 2021, 6 utenti;
- da febbraio a fine maggio del 2022, 4 utenti.

L’équipe educativa era formata dall’educatrice professionale del Servizio di tutela minorile distrettuale e dall’operatore sociale di Officina Lavoro Onlus.

2. Il progetto “Officina dell’Io 3.0”

Il progetto “Officina dell’Io” nasce a Milano nel 2005 su iniziativa della Cooperativa Sociale “Officina Lavoro”. Promuove interventi di accompagnamento all’inclusione socio-lavorativa di minori sottoposti

a provvedimento dell'Autorità Giudiziaria. Il progetto ha l'obiettivo di promuovere interventi specialistici a integrazione e sostegno dei percorsi di accompagnamento educativi dei minori sottoposti a misure penali, per il rafforzamento delle loro competenze sociali e professionali. In quest'ottica vengono promosse attività di orientamento lavorativo e formativo, di affiancamento nella ricerca dell'attività socialmente utile, di inserimento lavorativo attraverso tirocini di inserimento sociale e di sostegno genitoriale.

È diffuso su nove distretti dell'area metropolitana milanese: Legnano, Garbagnate, Rho, Castano Primo, Magenta, Abbiategrasso, Cesano Boscone, Rozzano e Pieve Emanuele.

Il laboratorio oggetto di questa ricerca si occupa specificatamente di affiancamento nella ricerca di lavoro tramite la costituzione di una comunità di pratica.

Cornice Teorica: Istituto della Messa alla Prova e la Comunità di Pratica.

L'istituto della Messa alla Prova per Minorenni (art. 28 DPR n. 448/1998) prevede la sospensione del procedimento penale per un periodo non superiore a tre anni. Con il provvedimento di Messa alla Prova il processo è sospeso e il minore è affidato ai Servizi della Giustizia Minorile. Molto importanti sono le caratteristiche di personalità del ragazzo che inducono a ritenere possibile il suo recupero: in una personalità in crescita, quale è quella del minorenne, il singolo atto trasgressivo non può, infatti, essere considerato indicativo di una scelta di vita deviante. Decorso il periodo di sospensione, il giudice fissa una nuova udienza nella quale dichiara con sentenza estinto il reato se, tenuto conto del comportamento del minorenne e della evoluzione della sua personalità, ritiene che la prova abbia dato esito positivo. Se, invece, ritiene l'esito negativo, il giudice procederà nello svolgimento dell'udienza preliminare o dibattimentale¹.

Il laboratorio avviato è basato sulle caratteristiche essenziali di una Comunità di Pratica:

- impresa comune;
- impegno reciproco;
- repertorio condiviso.

1. Art. 28 e art. 29 DPR n. 448/1998.

3. Obiettivi e metodo della ricerca

- Valutazione dell'efficacia dell'intervento (valutazione partecipata: Guba, Lincoln, 1994).
- Metodologia mista quanti-qualitativa:
 - misurare la correlazione tra l'obiettivo (inserimento occupazionale) e la frequenza/partecipazione al laboratorio;
 - prime esplorazioni sulle rappresentazioni degli utenti e degli educatori (Lumbelli, 1988).
- Strumenti: intervista semi-strutturata a una educatrice e a un'utente.

4. Primi risultati

4.1. Risultati in termini di tasso di occupazione

Tab. 1 - I Gruppo

<i>Utente</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Lavoro</i>
A	Sì	Sì
B	No	No
C	Sì	Sì
D	Sì	Sì
E	Sì	Sì
F	No	No

Tab. 2 - II Gruppo

<i>Utente</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Lavoro</i>
G	Sì	Sì
H	Sì	Sì
I	No	No
L	No	No

Si nota che tutti gli utenti che hanno frequentato il “laboratorio di ricerca lavoro” hanno trovato un'occupazione; dall'altro lato chi non ha frequentato, oppure ha abbandonato il percorso, è rimasto disoccupato.

Risultati in termini di sviluppo di una Comunità di Pratica.

Per capire se all'interno della configurazione sociale del "laboratorio di ricerca lavoro" si sia sviluppata una Comunità di Pratica si è proceduto all'analisi delle interviste semi-strutturate ricercando la presenza degli elementi costitutivi.

- **Impresa comune:** l'impresa comune era il raggiungimento di un contratto di lavoro; condividere questa impresa li ha aiutati a non desistere, a non abbandonare il percorso. «Mentre sul singolo, il ragazzo si scoraggia di più a volte: magari manda tanti curriculum, non ricevendo risposte positive, oppure fallendo colloqui di lavoro, il ragazzo molto spesso tendeva a scomparire dal percorso. Mentre qui di meno, perché appunto questo vedere e affrontare insieme tutte le difficoltà relative alla ricerca attiva del lavoro, invogliava i ragazzi a tornare per mettersi di nuovo in gioco e magari condividere con gli altri i propri dispiaceri in modo tale da vedersi "incoraggiati"»².
- **Impegno reciproco:** L'impegno reciproco è da ricercare nel senso di comunità e di fiducia reciproca sviluppato dallo svolgere insieme attività nel corso del tempo. «Io ho cercato di presentarmi il più possibile. Quelle poche volte che sono stata assente è perché avevo problemi miei di salute. Però ho cercato di venire il più possibile, proprio perché ho capito che è una cosa che mi serve», «però ho continuato, mi ha fatto capire che ho costanza e se voglio ce la posso fare. Continuando comunque a riprovarci e riprovarci, perché non tutto viene subito giustamente»³, «abbiamo proprio notato che delle conoscenze si erano stratificate in loro, in quanto erano stati in grado di passarle a dei ragazzi che erano appena arrivati».
- **Repertorio condiviso:** artefatti, routine, modi di parlare, esperienze condivise. Il lavoro di una comunità di pratica produce un repertorio di risorse comuni, costituito da routine, artefatti, stili, linguaggi. «Solitamente ognuno aveva un proprio dispositivo dal computer oppure utilizzando il telefono e l'operatore seguiva ciascun ragazzo rispetto al piccolo pezzo che doveva seguire in quel momento cercando di chiarire le domande che il ragazzo aveva e supportandolo, non imboccandolo su quello che dovesse fare, ma cercando di dargli degli strumenti affinché questo potesse poi portarlo avanti in maniera indipendente nel tempo»⁴.

2. Intervista semi-strutturata all'educatrice del Servizio di tutela minorile distrettuale.

3. Intervista semi-strutturata a un'utente del Servizio di tutela minorile distrettuale.

4. Intervista semi-strutturata all'educatrice del Servizio di tutela minorile distrettuale.

4.2. Lavoro educativo

Gli utenti che hanno frequentato con continuità hanno sviluppato una maggiore sensazione di autoefficacia e si sono allontanati da una visione che vedeva la possibilità di trovare lavoro basata solo su logiche clientelari. «Beh, sicuramente c'è soddisfazione quando ti chiamano. Nel senso, abbiamo mandato tante cose. Ti ricordi come finivo di mandarle che mi chiamavano? Quelle sono le cose che mi sono rimaste di più. Anche quando mi buttavo giù quelle volte che tu mi dicevi non ti preoccupare. Ne sono “balzati” tanti di posti di lavoro per i tatuaggi, per il piercing. Siamo andati avanti comunque, non abbiamo cercato altro». «Perché come sai ho sempre avuto un po' i miei problemi, un po' di autostima. E quelle volte che mi buttavo giù avevo voi, sia te che la X (educatrice della Tutela Minori), a spronarmi. Sono quelle le cose che mi sono rimaste, che ho imparato: a non buttarsi giù, a continuare che tanto il tuo lavoro lo trovi, non rimani senza sicuramente». «Ritornando al discorso di prima, non ho mai avuto questa grande autostima, vedo sempre le cose in un modo un po' distorto, in modo brutto. Però ho continuato, mi ha fatto capire che ho costanza e se voglio ce la posso fare. Continuando comunque a riprovarci e riprovarci, perché non tutto viene subito giustamente. Sono tre mesi che lavoriamo, però dopo tre mesi ho ottenuto i miei risultati»⁵.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Alessandrini G., Pignalberi C. (a cura di) (2011), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano.
- Barone P. (2011), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini, Milano.
- Benedusi M. (2010), *Antropomorfismi traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative di sviluppo*, Guaraldi, Bologna.
- Bettiol M. (2003), “Comunità di pratica e organizzazione: un rapporto da scoprire”, *Italian Journal of Education Technology*.
- Burgio G. (2018), *Comprendere il bullismo femminile*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2001), *Le comunità di pratica come leva per la formazione*, Venezia.
- Dichiarazione dei diritti del fanciullo (1989), Approvata il 20 novembre 1959 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e revisionata nel 1989.

5. Intervista semi-strutturata a un'utente del Servizio di tutela minorile distrettuale.

- DGR 15 febbraio 2016 n. X/4821 – Approvazione delle linee guida per la promozione dei diritti e delle azioni di tutela dei minori con le loro famiglie.
- D.Lgs. n. 272/1989 – Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448.
- DPR n. 488/1998 – Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni.
- Fabrizio L. (2016), *Delinquenza minorile e messa alla prova: una ricerca sperimentale*, Università della Calabria.
- Leone L., M. Prezza (2003), *Costruire e valutare progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lo Verso G. (1998), *La Mafia dentro. Psicologia e psicopedagogia di un fondamentalismo*, FrancoAngeli, Milano.
- Locatelli G., Di Lorenzo M., Maggiolini A. (2019), “L’esito della messa alla prova. Fattori di rischio e di protezione”, *Rivista Minotauro*.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), *Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica*.
- Pisanu F. (2016), “Special issue on the integration of school, training and world of work”, *Ricerca*, 8, 1.
- Premoli S. (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S. (2003), *Gruppo di Lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Quaglino G.P., Cortese C.G. (2003), *Gioco di squadra. Come un gruppo di lavoro può diventare una squadra eccellente*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ripamonti E. (2018), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Faber, Roma.
- Santin F. (2022), *Ragazzi Dentro. Osservatorio sugli Istituti Penali per Minorenni. Keep it trill. VI rapporto 2022*.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Tramma S. (2010), *Pedagogia Sociale*, Guerini scientifica, Milano.
- Tramma S. (2012), *Legalità Illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Lecce.
- Wenger E. (2000), “Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento”, *Studi Organizzativi*.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano*, Raffaello Cortina, Milano.

3. Le UdA di Educazione Civica nei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana: un'esperienza inclusiva del CPIA BAT "Gino Strada" di Andria

di *Giovanni Di Pinto*

Introduzione

Nel XVIII rapporto sulle condizioni di detenzione dell'associazione Antigone, ci viene offerta una foto della situazione degli stranieri sottoposti al regime di detenzione nello stato italiano. Gli ultimi dati disponibili al 31 marzo 2022 vedono scendere la percentuale di detenuti di matrice non italofona presenti sul totale della popolazione ristretta in Italia: il 31,3% dei reclusi, infatti, non risulta essere italiano (Antigone, 2022).

Tale percentuale rappresenta l'esito di una scarsa attribuzione di valore nei confronti di una disciplina tanto fondamentale quanto trasversale, quale risulta essere l'Educazione Civica, il cui insegnamento è diventato obbligatorio anche nei percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI) erogati dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, per effetto della legge n. 92 del 20 agosto 2019 e della successiva nota del Ministero dell'Istruzione n. 535 datata 11 gennaio 2021.

Il suddetto Ministero, già nel 2015 aveva diramato le Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR n. 179/2011, allegandole al Decreto Interministeriale 12 marzo 2015. Quanto esposto si è configurato come un segnale, da parte dell'Amministrazione centrale, volto a conferire ai CPIA un mandato particolare in virtù del quale i suddetti centri sarebbero diventati una "palestra" all'interno della quale formare cittadini responsabili e attivi e promuovere una partecipazione consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri (MIUR, 2019).

1. Dalla genesi alle motivazioni dell'esperienza realizzata nel CPIA BAT "Gino Strada" di Andria

Per comprendere la ragione per cui sono state elaborate delle Unità di Apprendimento (UdA) di Educazione Civica nei corsi AALI per adulti, è necessario andare all'origine dell'esperienza, ripercorrendo le differenti tappe che hanno portato il CPIA a diventare un laboratorio di sussidi didattici innovativi. Dando seguito a quanto sancito dall'art. 2, co. 5 della legge n. 92 del 20 agosto 2019, il dirigente scolastico del CPIA BAT "Gino Strada" di Andria mi ha nominato coordinatore d'istituto per l'insegnamento dell'Educazione Civica.

Avendone titolo, sono rientrato nel novero dei referenti inseriti all'interno del piano per la formazione dei docenti per l'Educazione Civica, di cui alla legge n. 92/2019 e alla nota del M.I. n. 19479 del 16 luglio 2021.

Il piano prevedeva un modulo formativo della durata di 40 ore, articolato in:

- 15 ore di lezione (attraverso interventi di esperti) rivolte ai referenti per l'Educazione Civica;
- 25 ore di autoformazione, tutoraggio, formazione e supporto ai colleghi.

In qualità di docente partecipante alle attività formative previste dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, ho predisposto uno strumento didattico individuale specifico per i corsisti adulti di matrice non italoфона frequentanti il CPIA, che ho presentato durante l'ultimo incontro di formazione.

La scelta di elaborare otto UdA di Educazione Civica, associate ad altre otto rubriche di valutazione, non è stata affatto casuale. Se proviamo ad analizzare lo stato dell'arte dell'offerta formativa destinata a utenti non italoфона inerente all'Educazione Civica nei CPIA, scopriamo che all'interno di una medesima regione vi sono alcuni CPIA (ma non tutti) che, a seguito di accordi con le Prefetture, organizzano delle sessioni in presenza di formazione civica di dieci ore, ai sensi dell'art. 4, co. 4 dell'Accordo Quadro 7 agosto 2012. I file audio e video vengono forniti dalla Prefettura territorialmente competente, la quale individua gruppi omogenei per etnia e lingua d'origine che vengono convocati presso il CPIA preposto all'erogazione del servizio.

Tale *modus operandi* presenta differenti limiti quali:

- la durata dell'intervento formativo, che è troppo breve in relazione all'importanza e alla difficoltà dei contenuti;
- la lingua dei file (che è quella materna) e l'organizzazione di gruppi di formandi omogenei non promuove inclusione, ma emarginazione;

- l'azione formativa è poco interattiva, non è personalizzata ed è solo in presenza;
- la mancanza di attività di rinforzo, consolidamento e verifica delle competenze acquisite, che rende l'intervento incompleto.

Le UdA predisposte, essendo state pensate anche per la Formazione a Distanza, permettono ai professionisti dell'Istruzione degli Adulti di facilitare l'apprendimento ed eliminare la distanza fisica, attraverso le piattaforme e-learning quali, per esempio, G-Suite for Education, WeSchool, Zoom.

2. Nel merito delle UdA: i contenuti, i destinatari, il contesto, la metodologia, il format

Premesso che le trentatré ore attese dalle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica della legge n. 92/2019 sono state equiripartite tra le differenti macrotematiche previste, invece, dalle Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR n. 179/2011, le Unità di Apprendimento si sono concentrate sui seguenti contenuti:

- principi fondamentali della Costituzione;
- organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia;
- sanità;
- scuola;
- servizi sociali;
- lavoro;
- obblighi fiscali;
- informazioni sui diritti e doveri degli stranieri in Italia.

Per quanto concerne il *target* di riferimento delle Unità di Apprendimento, queste erano destinate a utenti di livello:

- PRE A1 (con il supporto del Mediatore Linguistico);
- A1 (con il supporto del Mediatore Linguistico);
- A2 quale requisito per il permesso di soggiorno;
- B1 quale requisito per la cittadinanza.

In relazione ai destinatari, le Unità di Apprendimento sono state proposte a una Classe ad Abilità Differenziate (CAD) all'interno del percorso AALI attivato presso la sede "Manzoni" di Barletta. Nel corso denominato ALF.1, confluiva sia la classe delle duecento ore, di cinque corsisti, propedeutiche all'iscrizione ai percorsi di 1° livello-1° periodo, che quella ad abilità differenziate di venticinque corsisti non italofofoni (dal livello A1 al livello B1).

Per quanto attiene alle caratteristiche del contesto, la differenziazione e la stratificazione del compito hanno rappresentato il valore aggiunto del set-

ting d'aula. Con la differenziazione del compito, che prevede la creazione di input diversificati, sia linguisticamente che per quanto concerne la modalità di rappresentazione, ogni studente ha potuto interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia più consona al suo stile (Caon, 2008, p. 67). Con la stratificazione del compito, che prevede l'uso di tecniche e schede di valutazione formativa organizzate a "strati" secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, ogni studente ha potuto raggiungere il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda (*ibidem*, p. 68) proposta. Relativamente alla metodologia, si è utilizzato il peer tutoring che ha permesso di attivare un passaggio spontaneo di conoscenze, esperienze, emozioni da alcuni membri di un gruppo ad altri di pari status. Per quanto concerne la struttura dell'UdA, questa risultava esser composta da quattro parti, precedute da un necessario chiarimento preliminare. Nella premessa erano dichiarati i crediti formativi attribuibili a seguito della fruizione della suddetta. La prima sezione si concentrava sulla domanda stimolo, volta a sollecitare l'interesse e la curiosità del fruitore. La seconda sezione si focalizzava sulla risposta, volta a soddisfare il bisogno di cognizione sorto a seguito dell'input offerto in precedenza. La terza sezione mirava all'approfondimento, volto a consolidare o potenziare quanto acquisito attraverso la risposta. La quarta sezione prevedeva la verifica degli apprendimenti, con valore formativo-orientativo. A tal proposito, per valutare il livello di padronanza delle competenze, sono state utilizzate otto rubriche di valutazione analitiche, che consentivano di suddividere la competenza per dimensioni. Una scelta, questa, dettata dal fatto che le suddette motivano al successo e migliorano l'autostima. Per quanto attiene alle varie tipologie di testo utilizzate nelle UdA, è stato selezionato sia il testo informativo-espositivo, che quello regolativo.

Conclusioni

La sperimentazione didattica posta in essere nella sede associata "Manzoni" del CPIA BAT "Gino Strada" di Andria, nel corso dell'anno scolastico 2021/2022, ha permesso di:

- realizzare sessioni di formazione civica senza il necessario partenariato della Prefettura;
- offrire tempi di apprendimento più distesi;
- garantire un'integrazione tra le differenti etnie, che vivono la scuola come sito accogliente e confortevole;
- personalizzare l'apprendimento in virtù della differenziazione e stratificazione;

- accostare progressivamente i corsisti alle TIC;
- predisporre delle rubriche di valutazione, atte a monitorare il processo di insegnamento-apprendimento, che diventa un piacevole viaggio di scoperta nel mare magnum di nozioni di diritto;
- rilasciare ai discenti una certificazione delle competenze, da spendere nei successivi percorsi di formazione o per gli adempimenti previsti dalla norma vigente in materia di immigrazione;
- evitare l'acquisto dei testi per lo studio.

La riduzione della dispersione scolastica ha rappresentato il risultato principale: a fronte di trenta iscritti al corso AALI, si sono rilevati solo dieci abbandoni, mentre venti corsisti hanno concluso il percorso con esito positivo. In relazione ai dieci abbandoni, si ritiene opportuno evidenziare che, se otto discenti hanno interrotto la partecipazione alle attività didattiche per improrogabili impegni di natura lavorativa, gli altri due corsisti hanno sospeso per rilevanti problemi di salute. Le UdA di Educazione Civica pensate *ad hoc* per l'extracomunitario non rappresentano un mero esercizio da catalogare nell'inventario, ma la più alta manifestazione d'inclusione che rende orgogliosamente il CPIA una "palestra della via maestra" ove allenarsi a vivere civilmente, secondo i canoni della buona educazione, in una società che, talvolta, non prova una profonda emozione nell'udir il fonema integrazione e non attribuisce la giusta attenzione nei confronti di quei "meccanismi legittimi" che facilitano una feconda inclusione, premessa indispensabile per cassare in toto la dispersione!

Bibliografia

- Associazione Antigone (2022), *Il carcere visto da Dentro. XVIII rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, testo disponibile al sito: www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2022/05/ANTIGONE_XVIIIrapporto_2022.pdf (11/12/2022).
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (19G00105) (GU Serie Generale n. 195 del 21/08/2019), testo disponibile al sito: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg (11/12/2022).

4. Un'etichetta che forma e informa

di *Maria Spoto*

Oltre il determinismo, ogni vita può mutare: partendo da tale convinzione, questo contributo scandaglia acquisizioni teoriche ed esperienze didattiche che scommettono sull'irriducibile centralità della persona. Così, se negli scritti del pedagogista statunitense Jack Mezirow incontriamo l'apprendimento trasformativo, possiamo tentare di porre le basi per i suoi riverberi anche in una singola vita, come cercherò di dimostrare descrivendo l'esperienza avvenuta presso la sede carceraria dell'I.I.S. C. Battisti di Velletri, indirizzo agrario, nell'anno scolastico 2018/2019, durante il quale svolgevo attività di docenza.

Solo l'anno successivo avrei avuto modo di rafforzare anche la preparazione teorica frequentando, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, il corso di Alta Formazione "Insegnare in carcere", in cui mi sono state illustrate le dinamiche di gestione della classe in ambienti eterogenei e complessi. Tale iniziativa accademica ha anche avuto il merito di generare un confronto che ha fatto emergere un variegato novero di esigenze inerenti la conoscenza del pianeta carcerario.

Questo si configura come un microcosmo connotato per un'elevata complessità umana, amministrativa e, di conseguenza, relazionale, in cui il docente si rapporta, oltre che con la popolazione ristretta, col personale di Polizia Penitenziaria e dell'area giuridico-pedagogica.

Sono anche affiorate varie criticità di ordine didattico sulla necessità di: tecnologie digitali, libri di testo e supporti per approfondimento, oltre che sulla continuità nei passaggi di ciclo e, più frequentemente, da un istituto di pena all'altro.

Nello stesso periodo frequentavo il Master in Analisi Chimiche e Controllo di Qualità che ha previsto lo svolgimento di un tirocinio presso la Camera di Commercio di Roma, nel laboratorio di analisi chimiche e mer-

ceologiche, ove mi occupavo della misurazione dei parametri dei vini DOC dei Castelli Romani fissati nel disciplinare di produzione.

Questa si è rivelata una felice coincidenza, in quanto mi ha consentito di superare l'imbarazzo iniziale, rappresentato dalla difficoltà di porgere i contenuti di una disciplina generalmente percepita come astratta e lontana, mentre le sue applicazioni sono talmente vaste da riguardare ogni ambito della quotidianità. In tal modo due mondi apparentemente distanti sono riusciti a dialogare. In particolare in aula sono stati esaminati: il processo di certificazione DOC dei vini, la normativa di riferimento, il ruolo svolto dai laboratori e l'iter previsto per il loro accreditamento.

Ho compreso che dovevo puntare non tanto su nozioni teoriche, quanto su una chimica applicata a partire dall'etichetta, la cui pervasività mi garantiva uno straordinario canale di comunicazione, che però andava liberato dagli ostacoli della sfiducia e dei pregiudizi.

Per una volta la legge non riguardava l'ambito penale, in una rielaborazione delle traversie legali, ma si applicava a quello alimentare, generando nuove passioni. L'etichetta è così divenuta la leva per invertire la rotta, riponendo gradualmente maggiore fiducia nel processo di certificazione.

Una parabola simile si è verificata nell'esistenza di un detenuto: anche qui il punto di partenza era molto negativo: «Io – diceva – so solo rubare». Una frase che, al netto delle molte cose che non so e non saprò mai su quella vita, parlava di ferite profonde e non ancora rimarginate: era un'intelligenza applicata al male, ma pur sempre un'intelligenza. La sfiducia involveva ora qualcosa di ancor più rilevante: la vita di un uomo.

Occorreva scalfire prima la percezione del rubare come unica attività in cui il soggetto si riteneva abile e poi fare in modo che acquisisse e consolidasse ulteriori punti di forza. Alla sua affermazione non ho risposto in modo giudicante, ma facendo leva sull'intelligenza e proponendo la sfida di una sua diversa applicazione. Già nel corso dello stesso anno scolastico qualcosa è cambiato: è riuscito a eccellere in tutte le discipline, iniziando in seguito a lavorare.

Solo oggi, disponendo di un più solido retroterra teorico – anche grazie al corso frequentato presso l'ateneo lombardo – mi rendo conto che agii in modo spontaneistico e asistemico.

Comprendo anche che sarebbe stata necessaria la conoscenza della teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Questa è l'essenza dell'educazione degli adulti e intende favorire la riflessione critica anche tramite la rielaborazione autobiografica. La riflessione critica rappresenta un'abilità fondamentale nel processo di problem posing e solving, che è la chiave per acquisire consapevolezza dei propri assunti di fondo, ridefinendo così anche consolidate cornici di riferimento.

I metodi sviluppati in questo quadro teorico si basano sul dialogo efficace, grazie al quale il formatore tenterà di creare una situazione in cui i discenti: siano liberi da coercizioni, abbiano eguali opportunità di assumere vari ruoli, siano empatici, aperti e desiderosi di ascoltare, oltre che capaci di elaborare il miglior giudizio possibile, limitatamente al momento in cui è formulato. Si tratta di presupposti validi non solo nel caso di specie ma per l'intero processo educativo.

Partecipativa e interattiva, l'educazione degli adulti è centrata sul soggetto in apprendimento che viene coinvolto in deliberazioni di gruppo cui perviene tramite una continua rinegoziazione dei suoi punti di vista. I materiali didattici riflettono esperienze di vita reale e sono progettati per promuovere la partecipazione e la discussione in piccoli gruppi, l'esame delle argomentazioni e la formulazione di un giudizio riflessivo. È un apprendimento per scoperta e immaginazione, il cui scopo è di sostenere l'individuo nella graduale conquista di un pensiero autonomo, imparando a negoziare i suoi valori, significati e intenti, anziché agire in modo acritico quelli di altri. Questo processo condurrà auspicabilmente ad acquisire un maggiore controllo sulla propria vita, diventando attori socialmente consapevoli e responsabili.

Un esito che non può essere dato per scontato, poiché richiede interventi educativi che garantiscano l'acquisizione delle conoscenze, abilità e attitudini essenziali all'apprendimento trasformativo, ossia quei processi attraverso cui rivediamo le cornici di riferimento (prospettive di significato, abitudini e atteggiamenti mentali) che ci condizionano, per renderle più inclusive e capaci di discernere, affinché possiamo generare credenze e opinioni che si dimostreranno più vere o meglio giustificate nell'orientare l'azione. Le cornici di riferimento sono strutture culturali e linguistiche attraverso cui costruiamo significati, attribuendo coerenza e valore alla nostra esperienza. Queste modellano e delimitano selettivamente percezioni, cognizioni e sentimenti, predisponendo così convinzioni, aspettative e intenzioni. La persona diviene in tal modo maggiormente consapevole del contesto in cui opera e, conseguentemente, della particolarità del proprio punto di vista.

Nella visione di Mezirow l'adulto è considerato abbastanza maturo e responsabile delle proprie azioni: è in grado di comprendere la genesi multifattoriale e le plurime soluzioni connesse a un problema, di decidere razionalmente in modo autonomo e socialmente responsabile, di rimodellare ogni deliberazione assunta a seconda del contesto.

Il processo descritto si può riassumere nei passaggi illustrati in Tab. 1:

Tab. 1 - Passaggi dell'apprendimento trasformativo

Riflessione critica sugli assunti di fondo
Apprendimento strumentale, in cui si dimostra empiricamente la verità di qualcosa
Apprendimento comunicativo, in cui si giunge a conclusioni meglio giustificate attraverso il dialogo
Azione in base alle nuove prospettive
Acquisizione di un'attitudine, divenendo più criticamente riflessivi sui nostri assunti di fondo

Riassumendo i risultati dei suoi studi, Mezirow ha notato come l'apprendimento trasformativo scaturisca da un dilemma disorientante interno al soggetto o causato da circostanze esterne, a partire dal quale la persona percorre le seguenti fasi, riassunte nella Tab. 2, che si concludono con una nuova prospettiva sulla propria stessa vita.

Tab. 2 - Fasi dell'apprendimento trasformativo

1	Dilemma disorientante
2	Autoanalisi cui si associano sentimenti di: paura, rabbia, colpa, vergogna
3	Rivalutazione critica di propri o altrui assunti di fondo
4	Riconoscimento che la propria insoddisfazione e il processo di trasformazione sono condivisi anche da altre persone
5	Esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni possibili
6	Pianificazione di una serie di azioni
7	Acquisizione di conoscenze e abilità per dilatare i propri piani
8	Sperimentazione provvisoria di ruoli inediti
9	Costruzione di competenze e di autostima in ruoli inediti e nuove relazioni
10	Ritorno alla propria vita con una diversa prospettiva e le nuove condizioni che da essa derivano

Nell'esperienza descritta è possibile riconoscere tre delle fasi sopra citate: la numero 5 quando lo studente si è cimentato nell'apprendimento delle diverse discipline, la numero 7 poiché ha studiato tanto da eccellere in tutte le materie, e la numero 8 allorché ha iniziato a lavorare.

Questo può essere considerato un primo passo verso l'autodeterminazione secondo il metamodello teorizzato da Schalock e Alonso che rappresenta la qualità della vita in otto domini, dei quali l'autodeterminazione è

quello a essa direttamente collegato. La qualità della vita costituisce un diritto, un ideale o un principio in base al quale la persona può raggiungere, secondo le proprie capacità, ciò che maggiormente desidera, cogliendo le opportunità che l'ambiente offre.

La storia dello studente può essere, sia iconicamente che verbalmente, sintetizzata in questa immagine¹ (vedi Fig. 1) donata ai detenuti al termine del tirocinio per festeggiarne l'esito.



Fig. 1 - Immagine inserita in un segnalibro ricordo donato a detenuti e personale

Un oggetto che parla di una possibile ridefinizione in ruoli e progettualità nuovi per provare almeno una volta a ripensare entro parametri altri la propria stessa esistenza: le sbarre sono sullo sfondo, mentre campeggiano le parole «La strada per la libertà passa tra i banchi di scuola».

Una scuola da riformare in profondità è vista come possibile varco verso la libertà: un cammino oggi intralciato, ma che domani potrebbe essere favorito anche grazie all'accoglienza della proposta finale, che sintetizzo nei seguenti punti:

1. applicare, anche nell'istruzione degli adulti, le misure per gli studenti con bisogni educativi speciali, prevedendo un'adeguata formazione degli insegnanti che vi operano: oltre a un'approfondita conoscenza della didattica laboratoriale e collaborativa, sarebbe opportuno che i docenti fossero in grado di adattare i libri di testo alle esigenze di tali studenti;

1. L'autrice ringrazia l'illustratore Elvis Corrales Rodriguez per la collaborazione nella realizzazione dell'immagine.

2. rinnovare gli accordi fra i Ministeri dell'Istruzione e del Merito e della Giustizia, includendo fra le suppellettili scolastiche anche quelle oggi presenti negli istituti di ogni ordine e grado (LIM, PC, tablet, stampanti e, auspicabilmente, stampanti 3D);
3. rendere obbligatorio il vademecum scuola-carcere, sul modello di quello adottato negli istituti della Regione Veneto, per formare gli insegnanti sulle dinamiche interne al carcere;
4. favorire, nell'ottica di un'economia circolare, il riutilizzo di libri di testo non più in adozione.

Bibliografia

- Mezirow J. (2009), "Transformative learning theory", in Mezirow J., Taylor E.W. et al. (Eds.), *Transformative Learning in Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 18-32 (trad. it.: *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).
- Protocollo di intesa tra Ministero dell'Istruzione e Ministero della Giustizia, *Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della giustizia*, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.ATTI+del+Ministro%28R%29.0000005.29-10-2020.pdf/6fac0267-1991-3cd0-1a3a-456805e2b9df?version=1.0&t=1616072380539#:~:text=1.,oneri%20per%20la%20finanza%20pubblica (consultato il 23 gennaio 2023).
- Schalock R.L., Alonso M.A.V. (2002), *Handbook on quality of life for human service practitioners*, American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- Usr Veneto, Dap provveditorato regionale per il Veneto, *Vademecum scuola-carcere*, testo disponibile al sito: www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2019/11/Vademecum_Scuola-Carcere.pdf (consultato il 23 gennaio 2023).

5. Insegnare in carcere: percorsi di formazione per insegnanti che operano in strutture detentive

di Cristina De Michele, Annaletizia La Fortuna

1. Alla ricerca dei bisogni formativi degli insegnanti

L'esigenza di una formazione specifica rivolta a docenti che operano nelle sezioni carcerarie viene sottolineata innanzitutto in alcuni documenti istituzionali quali, per esempio, il Protocollo di Intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia, redatto nell'ottobre 2020 e tuttora in vigore. Nella premessa si ritrova una dichiarazione di intenti riferita al Ministero dell'Istruzione che: «individua nella formazione del personale la leva strategica per promuovere la qualificazione del servizio scolastico» (MIUR, 2020) per offrire una proposta formativa più aderente ai bisogni dell'utenza.

In realtà la dimensione istituzionale dà voce a un'esigenza diffusa e sentita tra gli insegnanti che operano in carcere: la peculiarità del contesto formativo, unita alla “solitudine” vissuta dall'insegnante carcerario rispetto ai colleghi che lavorano all'esterno, rendono la formazione e il confronto un bisogno impellente dei docenti che, per molti versi, risulta inascoltato.

A partire da questa constatazione è nata l'idea da parte di un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Scienze della Formazione “R. Massa” dell'Università di Milano-Bicocca, di progettare e realizzare un corso di Alta Formazione per insegnanti che operano in carcere. Il progetto è partito con un'analisi preliminare dei bisogni formativi degli insegnanti, realizzata attraverso lo strumento del focus group (Bove, 2009). Tra dicembre 2017 e aprile 2018, una quindicina di insegnanti operanti nei diversi livelli di istruzione in ambito carcerario, con un'esperienza compresa tra i 4 e i 25 anni, sono stati coinvolti in due incontri. L'oggetto del confronto è stato l'esplorazione dei punti di forza e di debolezza del lavoro dell'insegnante in carcere, a partire dal racconto dell'esperienza professionale. La successiva analisi puntuale dei focus group ha evidenziato i fulcri tematici su cui maggiormente i docenti esprimono una richiesta di formazione, che

sono stati organizzati in tre macro-aree: contesto, aspetti didattici e aspetti pedagogici. Queste ultime sono state l'oggetto di studio delle due edizioni del corso di Alta formazione "Insegnare in carcere", erogato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca negli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 sotto la direzione scientifica della professoressa Luisa Zecca.

2. La centralità dell'analisi del contesto

«Ogni galera, lo riconoscono i direttori e lo sanno i detenuti, è una repubblica a sé» (Anastasia, Gonnella, 2005).

Obiettivo del corso di Alta formazione è stato produrre una conoscenza in grado di raccogliere l'insieme delle variabili che intervengono nei contesti carcerari, anche molto diversi fra loro per dimensioni, collocazioni geografiche, composizione della popolazione detenuta e servizi attivi.

Grazie a una postura di ascolto attivo e di confronto delle esperienze, è stato elaborato un quadro di riferimento scientifico ed esperienziale con un duplice obiettivo: da un lato rileggere il proprio lavoro a partire dalle pratiche, dall'altro dotarsi di nuovi strumenti a supporto dell'attività professionale.

La scuola in carcere è una istituzione che opera all'interno di un'altra istituzione rispetto al MIUR, ossia quella penitenziaria, che fa riferimento al Ministero della Giustizia, e che come tale ha scopi e modalità differenti di operare, spesso difficilmente conciliabili con quelli della scuola. Allo stesso tempo la scuola in carcere funziona con gli stessi dispositivi, protocolli e declinazione del percorso formativo della scuola fuori: indicazioni ministeriali, valutazione scritta, orale e della condotta, scrutini e verifiche.

Mancando una declinazione specifica per il carcere, l'utilizzo di questi dispositivi risulta di difficile applicazione e comunque poco adeguato ai bisogni formativi degli studenti-detenuti.

Uno dei temi di riflessione del percorso formativo è stato la conciliazione fra la dimensione formale della scuola e il complicatissimo universo-carcere, governato da leggi proprie, molte delle quali informali, non scritte, non dette, latenti, ma determinanti per la vita in carcere.

Si tratta inoltre di un contesto dove la condivisione della conoscenza costruita dagli insegnanti sul campo non ha luoghi, sia formali che informali, in cui può venire trasmessa.

L'alta variabilità dell'ambiente di insegnamento, la presenza rilevante di dimensioni informali, l'incontro inevitabile con la sofferenza dell'altro richiede all'insegnante un riposizionamento continuo. Per chi opera in ambienti ad alta complessità diventa dunque centrale la capacità di lettura del contesto.

Saranno necessari strumenti per leggere quotidianamente la realtà, interpretarla e valorizzare l'emergente in modo da progettare una attività didattica più aderente ai bisogni dello studente, e allo stesso tempo costruire fattori di protezione sia personali che professionali per l'insegnante.

Per andare in questa direzione il percorso formativo ha proposto, fra le altre cose, un'esplorazione delle rappresentazioni dei docenti su alcuni temi chiave: la detenzione, la pena, la sua funzione e l'aspetto riabilitativo, la scuola, la relazione educativa e l'apprendimento.

3. Quale didattica per lo studente detenuto?

Riguardo al tema della didattica è emersa l'esigenza di approfondire conoscenze e acquisire competenze sull'apprendimento adulto, padroneggiando strumenti per una didattica estremamente flessibile e personalizzata. Le classi delle sezioni carcerarie risultano infatti prepotentemente improntate all'eterogeneità in termini di età, nazionalità, livello di scolarizzazione, esperienze di vita, reati commessi. Non è pensabile pertanto ipotizzare un'offerta formativa omogenea e standardizzata.

A ciò si aggiunge un'altra criticità sottolineata dagli insegnanti: la discontinuità nel percorso di formazione del detenuto, che risulta spesso saltuario o che addirittura viene bruscamente interrotto per questioni inerenti la vita detentiva o legate alla vulnerabilità degli studenti.

Il fattore del tempo gioca, perciò, un ruolo decisivo, in quanto spesso non è possibile realizzare un'azione formativa declinata su un lungo periodo. La didattica diventa dunque "fulminea": l'insegnante deve saper cogliere il momento giusto e in esso concentrare il più possibile la proposta di apprendimento.

Si tratta inoltre di una didattica che si autosostiene, nel senso che deve raggiungere da sola gli obiettivi, in quanto l'ambiente non favorisce e non supporta lo studio individuale.

Tutto ciò rappresenta una sfida per il docente, che ogni giorno è chiamato a costruire un'azione didattica stimolante e coinvolgente, che tenga conto dei limiti, ma che risulti allo stesso tempo efficace. A tal fine può aiutare molto per l'adulto la possibilità di vedere l'applicazione della teoria, attraverso la realizzazione di un prodotto concreto. Le metodologie più adatte in tal senso risultano essere quelle di tipo laboratoriale ed esperienziale (Zecca, 2016).

Le lezioni del corso di Alta Formazione hanno proposto strumenti di progettazione didattica. I corsisti sono stati inoltre accompagnati nell'elaborazione di strategie adeguate al contesto e alla classe, esercitando così l'abi-

tudine alla personalizzazione dell'offerta formativa. Sono stati forniti esempi di didattica laboratoriale, invitando gli insegnanti prima a cimentarsi nelle attività in qualità di studenti, poi a riflettere su di esse in maniera critica.

È emersa la necessità di abbandonare una didattica prettamente trasmissiva in favore di una co-costruzione del sapere, che tragga le sue origini dal bagaglio di esperienze di cui l'adulto è portatore per arrivare alle conoscenze disciplinari attraverso un processo induttivo.

Attraverso questa continua osmosi tra sapere disciplinare e conoscenza esperienziale (anche dolorosa e drammatica) si realizza il fine ultimo e più nobile della scuola in carcere, individuato in maniera netta da Ivo Lizzola nel suo volume intitolato *La scuola prigioniera*: «La necessità di riscoprire le materie come avventure dell'umano, di riprenderle nel loro statuto epistemologico, di cogliere i linguaggi come luoghi di nuova esperienza di sé e del mondo» (Lizzola, 2017).

La didattica disciplinare assume quindi in carcere un ulteriore, speciale ruolo: diventare occasione di riflessione e di rielaborazione del proprio vissuto, per rileggere il passato ed elaborare una nuova visione del futuro.

4. L'educazione non formale come risorsa

Il carcere è un luogo di sofferenza per i motivi più svariati, e questa sofferenza viene quotidianamente riportata in aula. La sofferenza arriva di riflesso anche ai docenti che si trovano nella difficile situazione di dover gestire l'emozionalità degli studenti, dei singoli e del gruppo, oltre alla propria, con una costante ricerca della giusta distanza, restando vicini senza farsi travolgere.

Mantenere il rapporto di asimmetria tra studente e insegnante, permette al detenuto di relazionarsi con una figura esterna alle dinamiche dell'istituzione penitenziaria, ma al tempo stesso all'insegnante di sviluppare interesse per la storia dell'altro con un atteggiamento non giudicante. Non si tratta di rinunciare alla dimensione etica che spesso motiva gli insegnanti che operano nelle istituzioni detentive, ma di costruire una relazione educativa che si affianchi alla didattica allo scopo di valorizzare tutte le potenzialità della persona.

Non si tratta di alleviare le sofferenze dell'altro, ma di creare le condizioni in cui la persona possa elaborare le proprie esperienze anche grazie alla scuola.

Progettare attività di educazione non formale insieme all'attività didattica può sostenere la professione dell'insegnante in ambienti complessi.

Costruire in maniera intenzionale esperienze collaborative e di empowerment del singolo e del gruppo, permette di lavorare sulle emozioni, l'incontro

e l'accoglienza reciproca senza che questo sconfini in una relazione informale, ma integrando e sostenendo l'attività didattica. Un altro aspetto centrale dell'insegnamento in carcere è la molteplicità di culture presenti in aula.

Il contenuto non è quello che “diciamo”, ma quello che viene compreso. Il possesso di competenze interculturali permette di «navigare in contesti complessi contrassegnati da una crescente diversità di persone, culture, stili di vita» (Unesco, 2013).

Bibliografia

Anastasia P., Gonnella P. (2005), *Patrie galere. Viaggio nell'Italia dietro le sbarre*, Carocci, Roma.

Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.

Lizzola I. (2017), *La scuola prigioniera: l'esperienza scolastica in carcere*, FrancoAngeli, Milano.

MIUR, *Protocollo MIUR-Ministero della Giustizia*, 2020, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.ATTI+del+Ministro%28R%29.0000005.29-10-2020.pdf/6fac0267-1991-3cd0-1a3a-456805e2b9df?version=1.0&t=1616072380539.

Unesco (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*.

Zecca L. (2016), *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.

Autori

Sessione plenaria: Keynote

Mauro Ceruti è professore ordinario di Logica e Filosofia della scienza, presso il Dipartimento di Comunicazione, Arti e Media “Giampaolo Fabris”, dove è Delegato del Rettore al *Laboratorio delle Idee*. Le sue linee di ricerca riguardano la filosofia della complessità, la filosofia della globalizzazione, la pedagogia transdisciplinare.

Berta Martini è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, dove insegna Didattica generale e Tecnologie didattiche. I suoi interessi di ricerca vertono sui problemi legati all'accesso, alla ricostruzione e trasposizione della conoscenza nei contesti scolastici e extrascolastici, nonché sulla teoria del curricolo e i modelli di progettazione curricolare.

Gabriel Lemkow is Lecturer in Early Childhood Education in UManresa-FUB, member of the Lab 0_6, a science space for children. He is also research coordinator and PI of the Horizon2020 C4S project.

Giacomo Belvedere, studente di giurisprudenza, è stato negli anni liceali al Tito Livio per due anni rappresentante alla Consulta Provinciale degli Studenti di Milano e Presidente della relativa Commissione Ambiente. Nel 2020 ha creato www.mascherinasociale.com/ per favorire la libera circolazione di idee e pensieri degli studenti; attualmente fa anche parte di www.editaitalia.com/, una realtà editoriale giovanile, con lo scopo di fornire informazione dai ragazzi per i ragazzi.

Letizia Bombelli, studentessa di filosofia presso l'Università Statale di Milano, è stata negli anni liceali presso il liceo scientifico all'Istituto Sacro Cuore, per due anni rappresentante nella Consulta Provinciale degli studenti.

Sessione plenaria: Forum delle reti

Giuseppina Rita Jose Mangione, Phd in Telematica e Società dell'Informazione. Prima ricercatrice presso INDIRE, è responsabile dal 2018 al 2023 della Struttura di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole” e del Movimento delle Piccole Scuole. Coordinatore del Nucleo Territoriale SUD, è attualmente responsabile della Struttura 2 “Modelli Organizzativi, Metodologie e Curricolo”. La sua ricerca approfondisce le Reti di Scuole per l'innovazione sistemica e i modelli e strumenti per una *forme scolaire* con riferimento agli scenari che OCSE identifica come “i futuri di scuola” con attenzione alla scuola come learning hub e al contratto educativo sociale. È direttore della collana scientifica “I Quaderni delle Piccole scuole” e della collana scientifica internazionale “Universo Scuola – Sguardi plurali e scenari possibili” (Pensa Multimedia).

Elisabetta Mughini è dirigente di ricerca INDIRE e vicepresidente di EUN.

Philip Garner è professore ordinario alla Brunel University e ha curato l'impostazione e la realizzazione del monitoraggio internazionale del progetto Mensi insieme al gruppo di ricerca di INDIRE.

Ginetta Latini lavora come docente in una scuola primaria a Milano. Da sempre interessata alla materialità educativa e agli ambienti formativi, collabora dal 2013 con la Rete scuole Senza zaino come referente regionale e formatrice.

Laura Landonio è dirigente IS Carlo Dell'Acqua di Legnano (Milano), capofila regionale della Rete delle Scuole che Promuovono Salute – Lombardia.

Veronica Velasco è professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Psicologia, Supporto scientifico metodologico alla Rete delle Scuole che Promuovono Salute – Lombardia.

Simona Chinelli è referente per la Scuola che Promuove Salute – Lombardia. Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia – Ufficio V.

Corrado Celata è direttore UO a valenza regionale “Promozione della Salute” ATS Milano Città Metropolitana – Regione Lombardia DG Welfare.

Simone Poli, pedagogista e musicista, dalla seconda metà degli anni '90 si occupa di Terzo Settore, lavorando o contribuendo volontariamente per diverse organizzazioni (associazioni, cooperative sociali e – dal 2008 – fondazioni), dapprima come educatore e coordinatore di progetto, successivamente come direttore generale o membro del consiglio di amministrazione. Con formazione universitaria in Scienze dell'educazione, culto della musica e pluriennale esperienza manageriale

e di relazione con Enti pubblici, unisce esperienze multidisciplinari incentrate sullo studio, la ricerca e la sperimentazione di forme sostenibili e replicabili di promozione del benessere della persona, con un focus particolare sui temi dell'età evolutiva e dell'inclusione scolastica. È stato amministratore di due Collegi paritari e attualmente dirige la Fondazione Sicomoro per l'Istruzione ONLUS e l'impresa sociale Il Sicomoro, costituite con l'esplicito intento di modellizzare e replicare un particolare intervento rientrando nelle c.d. Scuole della Seconda Opportunità. È socio di BECOME, start-up psico-tecnologica, e ha partecipato o curato produzioni musicali di vario genere, concentrandosi – negli ultimi anni – sullo studio e la sperimentazione nel campo del suono applicato al campo psicologico e percettivo.

Corrado Cosenza ha insegnato per molti anni agli adulti, anche detenuti. È stato referente dell'Istruzione degli adulti e penitenziaria presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, con cui continua a collaborare riguardo ai rapporti con l'Amministrazione penitenziaria. Ha progettato e coordinato percorsi di formazione congiunta del personale dell'Amministrazione scolastica e penitenziaria. Attualmente è membro dei Comitati Tecnico-Scientifici dei Centri Regionali di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA della Lombardia e della Sicilia.

Germana Mosconi è dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Conduce ricerche sui temi della relazione educativa, della Scuola in Ospedale e dell'Istruzione Domiciliare e sulle questioni inerenti al ruolo dell'insegnante nei contesti scolastici tradizionali e non.

Laura Fiorini, già dirigente scolastica presso la scuola polo Maffeo Vegio di Lodi, ha coordinato, dal 2007 al 2022, le Scuole in Ospedale e i progetti di Istruzione Domiciliare in Lombardia.

Forum 1

Valentina Pagani è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Metodologia della ricerca pedagogica. È membro di SCDLab. I suoi interessi di ricerca riguardano gli aspetti metodologici della ricerca partecipata e valutativa con bambini e ragazzi. Tra le sue pubblicazioni *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (Junior Edizioni, 2020).

Manuela Tassan è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dove insegna Antropologia culturale e Culture e società delle americhe. I suoi interessi di ricerca sono nel campo

dell'antropologia ambientale e dell'educazione. Ha pubblicato il testo *Antropologia per Insegnare. Diversità Culturale e Processi Educativi* (Zanichelli, 2020), dove ha approfondito il ruolo formativo dell'antropologia nei contesti educativi.

Francesca Linda Zaninelli è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. I suoi interessi di ricerca riguardano i temi della pedagogia dell'infanzia, con particolare attenzione ai servizi innovativi e sperimentali, al curriculum zero-sei, alle differenze e alla formazione degli educatori. Tra le sue ultime pubblicazioni *Educare nella diversità. Contesti, soggetti e linguaggi* con C. Silva e R. De Luigi (Junior Edizioni, 2023).

Mattia Baiutti, PhD, è responsabile del settore ricerca e formazione scuola della Fondazione Intercultura Onlus (www.fondazioneintercultura.org). È stato consulente dell'OCSE PISA e del Consiglio d'Europa. Ha all'attivo diverse pubblicazioni nazionali e internazionali sui temi dell'internazionalizzazione della scuola, della mobilità studentesca, della competenza interculturale e della sua valutazione.

Alessandra Anna Maiorano è educatrice e pedagogista, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove svolge attività di tutorato e analisi dei dati. Ha lavorato con persone con disabilità, in situazioni di marginalità e nel contesto scolastico, prima di svolgere due anni in progetti di cooperazione in Camerun e poi in Senegal.

Anna Chiara Mastropasqua è insegnante di scuola primaria e studentessa di dottorato al terzo anno. Si occupa di qualità della scuola e analisi e confronto tra realtà scolastiche nel mondo.

Emilia Restiglian è professoressa associata di Pedagogia sperimentale e membro del collegio di dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Padova.

Sabrina Tosi Cambini, è ricercatrice senior (Rtd-B) presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, Università di Parma. È socia fondatrice della Società Italiana di Antropologia Applicata (SIAA) e membro del Consiglio direttivo. I suoi interessi di ricerca si situano nel campo dell'antropologia degli ambienti urbani, delle migrazioni e mobilità, del nomadismo, della ziganologia e romologia, e delle connessioni fra l'antropologia e le arti performative. Da circa 20 anni collabora col mondo della cooperazione sociale, con attività di supervisione, consulenza, formazione, mediazione, progettazione e coordinamento.

Francesca Laura Provenzano è insegnante di inglese e storia dell'arte in lingua inglese.

Forum 2

Barbara Balconi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove è docente di Progettazione e valutazione didattica presso il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. È referente scientifica per il Tirocinio del Corso di Laurea. Ha condotto ricerche nell’ambito della progettazione didattica e della formazione degli insegnanti iniziale e in servizio. È stata insegnante di scuola primaria.

Giulia Pastori è professore ordinario di Didattica e ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove è Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e insegna Didattica generale e pedagogia del contesto scolastico. È responsabile scientifica di progetti nazionali e internazionali di *student voice*, di ricerca e progettazione partecipata con adulti, bambini e ragazzi, di educazione alla cittadinanza globale, di metodologie di ricerca valutativa sulla qualità dei contesti educativi e scolastici.

Elisa Angella è insegnante di scuola primaria IB. 33 anni, laureata in Scienze pedagogiche e in Scienze della formazione primaria con abilitazione all’insegnamento per la scuola primaria e il sostegno. Con un master in Mediazione culturale nei musei e uno in Storytelling, insegna alla scuola primaria dal 2013 e, dal 2016, è diventata un’insegnante IB.

Celeste Mariotti è insegnante di scuola primaria IB. 31 anni, laureata in Scienze della formazione primaria con abilitazione all’insegnamento sia nella scuola primaria che in quella dell’Infanzia; abilitata anche al sostegno in entrambi gli ordini scolastici. Insegna alla scuola primaria dal 2015 e, dal 2016, è diventata un’insegnante IB.

Paola Capitanio è insegnante di scuola primaria, conduttrice dei laboratori dell’insegnamento di Progettazione didattica e valutazione, tutor coordinatore presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Marzio La Pasta è insegnante di scuola primaria, conduttore dei laboratori dell’insegnamento di Progettazione didattica e valutazione e culture della materia dell’insegnamento di Metodologia della ricerca pedagogica presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Odilla Agrati, laureata in filosofia, è una maestra. Convinta delle potenzialità del pensiero anche dei più piccoli, dopo un corso di perfezionamento in Philosophy for Children e altri corsi sulle pratiche filosofiche, ha ampliato la sua attività nelle scuole occupandosi di filosofia per ragazzi e progetti di cittadinanza attiva. Attualmente lavora presso l’IC di Renate (MB). Ha pubblicato il libro *Dilemmi morali per giovani pensatori* (Fabbrica dei Segni, collana FilosoFavole, 2021).

Sabina Langer nata e cresciuta a Milano, ma con radici sudtirolesi, bilingue. Si occupa di cittadinanza attiva, inclusione e nonviolenza. Laureata in Filosofia politica presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Redattrice e autrice di libri scolastici con le maggiori case editrici italiane. Dottoranda in Pedagogia sull'educazione civica presso la Libera Università di Bolzano/Bozen. Co-curatrice e autrice di *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa* (Fondazione G. Feltrinelli, 2021).

Annabella Coiro cura progetti di educazione alla nonviolenza e alla cittadinanza per le scuole da oltre quindici anni. Si occupa di formazione e di ricerca nell'ambito delle relazioni interpersonali. Tra le molteplici attività di promozione della nonviolenza ha co-fondato la Casa delle Donne di Milano e la rete di scuole e associazioni ED.UMA.NA. È curatrice e co-autrice del libro *Scuola Sconfinata* (Fondazione G. Feltrinelli, 2021).

Isabella Gallotta dal 2015 è maestra di scuola primaria presso l'I.C.S. Italo Calvino di Milano e dal 2022 ne è la referente ED.UMA.NA. (Educazione Umanista alla Nonviolenza Attiva). Da tre anni sperimenta le pratiche ED.UMA.NA. nelle proprie comunità-classe.

Giulia Vincenti è dottoranda in Ricerca Educativa presso Sapienza, Università di Roma. Tra i suoi ambiti di interesse figurano la competenza di *problem solving*, il *Problem Based Learning* e la valutazione dell'efficacia dei processi educativi.

Nicole Messi è dottoranda di ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale (M-PED/03) presso l'Università di Torino. Si occupa di educazione delle persone adulte in una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*. È autrice di saggi scientifici su questi temi.

Barbara Bruschi è docente di Tecnologie dell'istruzione, Università degli Studi di Torino. Vice-rettrice per la Didattica dell'Università degli Studi di Torino. Ha condotto ricerche sull'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo e formativo.

Theofild Lazar è professore associato presso L'Universitatea de Vest din Timisoara, Romania. I suoi interessi di ricerca si concentrano su sviluppo della comunità, studi penitenziari, integrazione sociale dei gruppi vulnerabili, educazione inclusiva, sviluppo dell'istruzione superiore e strategie di occupazione dei laureati in HE.

Ulderico E. Maggi, formatore e consulente pedagogico, è presidente di ABCittà, per cui coordina progetti di educazione alla cittadinanza attiva, sviluppo di comunità, intercultura. Collabora con il RELINT (Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano) per attività di ricerca e formazione.

Patrizia Lotti è ricercatrice INDIRE e si interessa di educazione e crescita democratica con particolare riferimento a Service Learning, Good Work e Outdoor Education nel contesto nazionale e internazionale.

Lorenza Orlandini è ricercatrice INDIRE e si occupa di approcci che sostengono il rapporto tra scuola e territorio (Service Learning, Outdoor Education) per la trasformazione del modello scolastico.

Evelina De Nardis ha conseguito il dottorato in Pedagogia presso l'Università di Roma Tre. I suoi temi di ricerca riguardano l'applicazione di una metodologia di tipo bottom up allo studio delle relazioni online. Attualmente è docente di Scienze umane nella scuola secondaria superiore.

Eugenia Garritani, laureata in Pedagogia, è stata docente di scuola primaria, poi direttrice didattica e dirigente scolastica in varie scuole. Ha promosso e realizzato progetti sperimentali per realizzare apprendimento attivo tramite l'attività laboratoriale e i gruppi di alunni. Oggi, da pensionata, si occupa della promozione della lettura libera nelle scuole e nel territorio come presidente dell'Ass. Equilibri.

Valerio Ciarocchi, Istituto Teologico "San Tommaso d'Aquino" e Centro di Pedagogia Religiosa "Giovanni Cravotta" di Messina (aggregato Università Pontificia Salesiana). PhD, docente invitato di musicologia liturgica, estetica teologica e pedagogia religiosa. Diplomato in didattica della musica e pianoforte, laurea specialistica in scienze catechetiche, master in bioetica. Si occupa di educazione inclusiva tramite arte e musica.

Franco Pistono, Università "Niccolò Cusano" di Roma. È laureato in lettere moderne, con un master e continua formazione nel settore comunicazione, è diplomato in pianoforte ed è laureato in scienze pedagogiche. Si occupa di educazione alla sostenibilità e sta svolgendo un dottorato di ricerca in "epistemology and neuroscience applied in education".

Rosaria Capobianco, dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche, indirizzo Pedagogia della formazione, è attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli Federico II. È docente di Pedagogia generale e sociale, presso il Corso di Laurea Magistrale in Scienze delle professioni sanitarie tecnico della Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università Federiciana.

Laura Corbella dottoranda dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, attrice e formatrice di teatro di improvvisazione, insegnante di scuola primaria e dell'infanzia.

Forum 3

Claudia Fredella è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi principali temi di ricerca riguardano l'educazione alla cittadinanza e al patri-

monio, il rapporto tra scuola e territorio e tra l'educazione formale e non formale, la didattica della storia e la formazione degli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro* (Junior Edizioni, 2022).

Franca Zuccoli è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, insegna presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Coordinatrice del corso di Dottorato di ricerca in "Patrimonio Immateriale nell'innovazione socio-culturale". È delegata della Rettore per le attività museali. Collabora con numerosi musei per progetti educativi, di formazione e mediazione.

Camilla Casonato, professore associato presso il Politecnico di Milano, insegna fondamenti e tecniche della rappresentazione dell'architettura. Si occupa di pratiche partecipative e tecnologie innovative per l'educazione al patrimonio e la valorizzazione dei paesaggi culturali in territori fragili.

Simona Ravizza, giurista, opera nel sociale da 20 anni. Formatrice esperta di Child Protection, dirige IL CARRO I.S., Centro Educativo per l'accoglienza e il contrasto alla Dispersione Scolastica.

Federica Cicu, terapeuta della neuropsicomotricità dell'età evolutiva e formatrice, Associazione Caracol.

Monica Chiara Onida, docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e formatrice, Associazione Caracol.

Caterina Brunalli è insegnante di scuola primaria laureata in SFP presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca con una tesi in Didattica della storia incentrata sul rapporto tra storia locale, territorio e patrimonio culturale per lo sviluppo di competenze di cittadinanza.

Lucia Cecio, storica dell'arte, specializzata in Educazione al patrimonio, e attualmente Responsabile dei Servizi Educativi presso l'Accademia Carrara di Bergamo. Il suo interesse è rivolto, in particolare, al coinvolgimento dei pubblici, con un'attenzione specifica alle persone fragili e con disabilità, che porta avanti anche come dottoranda in Education in the Contemporary Society (Università degli Studi di Milano-Bicocca). Socia fondatrice dell'Associazione culturale LopLop, specializzata in attività didattiche e progetti per bambini e famiglie, e dell'Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM), la prima realtà italiana impegnata nel percorso di riconoscimento della figura professionale.

Chiara Bertolini, professoressa associata presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, dell'Università di Modena e Reggio Emilia, è presidente del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria.

Laura Landi, assegnista di ricerca presso UniMoRE, docente di scuola primaria, membro di vari gruppi di ricerca dipartimentali e nazionali. Tra i suoi interessi di ricerca: formazione docenti, discussione, didattica della matematica e delle scienze.

Mariangela Scarpini, insegnante di scuola primaria presso “IC Maria Montessori” di Chiaravalle (AN), PhD in Scienze pedagogiche, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento Educazione e Scienze Umane – Università di Modena e Reggio Emilia.

Alessandra Landini, dirigente scolastica dell’IC A. Manzoni. PhD in Scienze umane, con tesi in Didattica della fisica. Cultore di materia in Didattica generale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore, si occupa di Formazione docenti sui curricoli verticali e di didattica inclusiva.

Riccardo Campanini è responsabile dei Servizi Educativi dei Musei Civici di Reggio Emilia, membro del gruppo di lavoro MeAD (Musei e Audience Development) dell’Associazione Nazionale Musei Scientifici e membro del Comitato di indirizzo LM-60 del Corso di Laurea Unimore Science for Education: didattica e comunicazione delle Scienze.

Chiara Pellicari, responsabile dei Servizi Educativi dei Musei Civici di Reggio Emilia e di Didart, centro di ricerca sulla documentazione dell’arte contemporanea. Responsabile del Museo del Tricolore di Reggio Emilia.

Lucia Scipione, docente di scuola primaria, è dottoressa di ricerca in Scienze umanistiche e attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia.

Agnese Vezzani è dirigente scolastica, distaccata presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia come tutor organizzatore del tirocinio per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È PhD in Scienze umane e cultore della materia in Didattica e Pedagogia speciale, presso lo stesso dipartimento.

Andrea Zini, PhD, è ricercatore di Pedagogia sperimentale presso la Libera Università di Bolzano. Ha pubblicato studi sulla formazione degli insegnanti, le tecnologie educative, metodi e strumenti per la ricerca empirica e la valutazione.

Cristiana Prestianni è dirigente scolastico dal 2012 e dal 2020 è dottoranda presso l’Università di Modena e Reggio Emilia e la Fondazione *Reggio Children* (Dottorato *Reggio Childhood Studies*). Laureata e specializzata in Storia dell’arte, è autrice di diversi studi di storia dell’arte, di storia dell’alimentazione e di didattica.

Letizia Luini, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. I temi di

ricerca in approfondimento riguardano le esperienze educative all'aperto, l'agency dei bambini e le metodologie di ricerca partecipative/art-informed.

Tommaso Reato è dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova dove sta lavorando a un progetto su adolescenza, esperienza in natura e linguaggio poetico. Parte del collettivo Vendül, oltre all'attività di ricerca, è impegnato come educatore e formatore sul campo, sia con minori che con adulti.

Annamaria Ventura è dottoranda presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e insegnante di scuola dell'infanzia e primaria. Il *topic* della tesi di dottorato è la "scuola post-pandemia" con un focus sull'*outdoor education*, in chiave nazionale e internazionale (in Danimarca) come possibile orizzonte per la ripartenza scolastica.

Valeria Ammenti è insegnante di scuola primaria, già tutor coordinatore del tirocinio, presidente nazionale dell'Associazione Docenti Art. 33, ente di formazione riconosciuto dal MIM

Raluca Bogdan è insegnante di scuola dell'infanzia, referente Green School, laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Paola Borella è insegnante di sostegno della scuola primaria, laureatasi nel 2022 in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il suo progetto di collaborazione Scuola-Caseificio è stato riproposto, con la medesima azienda agricola, nella scuola in cui lavora attualmente.

Sonia Speranzini, laureata in Lettere classiche, è docente di ruolo della scuola primaria E. Fermi e collaboratrice del dirigente scolastico presso l'Istituto Comprensivo Via Maniago di Milano.

Rosa Ormando è docente di ruolo e referente del progetto "Un angolo verde" presso la scuola primaria E. Fermi di Milano, Istituto Comprensivo Via Maniago.

Valerio Ferrero è dottorando di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino, approfondendo l'ambito della pedagogia interculturale. Si occupa di equità in educazione, scuola democratica e pratiche filosofiche di comunità.

Elena Rossi, laureata in Lingue e Letterature Straniere e docente di scuola primaria dal 1982, è stata direttrice di un istituto paritario a Livorno per 6 anni, vicaria reggente e poi prima collaboratrice del DS per 8 anni in un istituto comprensivo statale di Livorno. Dirigente Presso I.C. "A. Manzoni" di Vimercate dal 2020 a oggi, è Coach ACTP e referente Scuola Polo Dada-Logica.

Elena Mosa è primo ricercatore INDIRE. Si occupa di innovazione scolastica e di alcune metodologie didattiche attive in relazione alla configurazione dell'ambiente di apprendimento e all'adozione di forme di flessibilità oraria.

Lorenza Orlandini è ricercatrice INDIRE e si occupa di approcci che sostengono il rapporto tra scuola e territorio (Service Learning, Outdoor Education) per la trasformazione del modello scolastico.

Forum 4

Franco Passalacqua è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi principali temi di ricerca riguardano lo sviluppo professionale degli insegnanti e il rapporto tra progettazione didattica e valutazione formative. Tra le sue pubblicazioni *Scrittura narrativa e progettazione didattica. Il ruolo dell'insegnante nel rendere accessibile la conoscenza* (Junior Edizioni, 2019).

Emanuela Angela Scotti ha esercitato la professione di docente di scuola secondaria di primo e secondo grado, CFP, ITS Agroalimentare (Lecco-Sondrio). Attualmente è funzionaria nell'area education di Confindustria Lecco e Sondrio, formatrice nella piattaforma Scuola Futura, membro del comitato scientifico di STEAMITALIA.

Marta Ravasi è docente di Scuola dell'infanzia, formatrice nella piattaforma Scuola Futura, consulente pedagogica.

Monica Pino è docente di scuola primaria.

Elisabetta Anglieri è orientatrice scolastica presso l'unità CODIS (Unità di contrasto alla Dispersione Scolastica) – Comune di Milano. Vanta un'esperienza educativa pluriennale nel campo della disabilità, nella scuola dell'infanzia e come insegnante nella scuola primaria.

Sabrina Caspani è orientatrice scolastica presso unità di Contrasto alla Dispersione Scolastica – Comune di Milano. Ha svolto ruoli di consulenza pedagogica presso i nidi e le scuole dell'infanzia del Comune di Milano. Vanta un'esperienza pluriennale nel campo della disabilità.

Laura Fraccon è orientatrice scolastica presso l'unità CODIS (Unità di Contrasto alla Dispersione Scolastica) – Comune di Milano. Vanta un'esperienza pluriennale nel campo della disabilità.

Vera Maria Magnani è orientatrice scolastica presso l'unità CODIS (Unità di contrasto alla Dispersione Scolastica) – Comune di Milano. Vanta un'esperienza pluriennale come educatrice nella scuola dell'infanzia e come insegnante nella scuola primaria.

Angela Sironi è orientatrice scolastica presso l'unità CODIS (Unità di contrasto alla Dispersione Scolastica) – Comune di Milano. Ha lavorato come educatrice e coordinatrice all'interno degli asili nido, educatrice nelle Sezioni Didattiche nel Comune di Milano.

Maria Carla Bozzi è orientatrice Scolastica presso l'unità CODIS (Unità di contrasto alla Dispersione Scolastica) – Comune di Milano. Vanta un'esperienza pluriennale nell'ambito delle politiche giovanili e della disabilità.

Giuseppe Liverano è ricercatore in Pedagogia generale e sociale atd (art. 24, comma 3, lett. a, Legge n. 240/2010) dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", è docente di Pedagogia generale nel Corso di Laurea in Giurisprudenza e di Progettazione e formazione delle risorse umane nel Corso di Laurea in Economia e Amministrazione delle Aziende presso il Dipartimento Jonico di Uniba. Ha pubblicato monografie e articoli scientifici validi per il settore concorsuale 11D1 e 11D2.

Michele Flammia è dottore di ricerca (PhD) in Educazione, formatore e docente di Filosofia e Storia negli istituti secondari di secondo grado. Le attività di formazione e ricerca includono le metodologie di insegnamento dialogico, l'uso didattico della dissonanza cognitiva e la promozione del pensiero critico.

Patrizia Paciletti è pedagogista e maestra di scuola primaria. Socia del Movimento di Cooperazione Educativa del Gruppo Territoriale di Lecco, è specializzata nella didattica per alunni con disturbo dello spettro autistico e nella progettazione di attività interculturali e inclusive. Collabora in progetti di ricerca e supervisione nell'ambito dell'orientamento scolastico e della didattica per competenze.

Vincenzo Nunzio Scalcione è docente di Teorie e metodi della progettazione e della valutazione scolastica presso l'Università degli Studi della Basilicata. Ha conseguito dottorato di ricerca in pedagogia, laurea in Filosofia, laurea in Scienze dell'Educazione primaria. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulle dimensioni della valutazione, didattica per competenze, ambienti di apprendimento. Tra le sue pubblicazioni, *Autovalutazione degli ambienti di apprendimento. Analisi dei risultati di un progetto di ricerca svolto nella scuola* (Anicia, 2021). *Competenze e valutazione. Principi e strumenti progettuali per la didattica inclusiva* (Anicia, 2020).

Silvia Patelli è educatrice presso la cooperativa "Il Manto" di Cometa e responsabile del Progetto Integrazioni Educative.

Ilaria Dui è insegnante di scuola primaria. Collabora con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca in progetti di ricerca e supervisione nell'ambito della didattica della lettura e scrittura e della letteratura per l'infanzia.

Sofia Bosatelli è dottoranda presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di sviluppo professionale degli insegnanti a livello di ricerca e come consulente pedagogica.

Forum 5

Paola Boccaletti è responsabile del dipartimento educativo della Fondazione Arnaldo Pomodoro che ha sede nello studio dell'artista a Milano.

Monica Fugaro, dirigente scolastica presso I.C. "Viale Legnano", Parabiago, è laureata in Lingue e Letterature Straniere (1999) e in Scienze Politiche (2007). La sua vision dirigenziale è basata sulla considerazione della scuola come comunità educante che coinvolga tutti gli stakeholders, amministrazioni locali e imprese del territorio.

Andrea Mangiatordi è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove è docente di Tecnologie per la didattica presso il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria e di Pedagogia dell'integrazione presso il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Ha condotto ricerche nell'ambito delle tecnologie per la didattica e per la disabilità, approfondendo in particolare i modelli di progettazione accessibile, come lo Universal Design for Learning.

Forum 6

Elisabetta Antonucci, laurea in Antropologia culturale, dottorato in Scienze Sociali dipartimento FISPA, Università di Padova, è insegnante CPIA di Padova. Tra i suoi temi di interesse-ricerca: rigenerazione urbana su base sociale-culturale, la scuola come risorsa di trasformazione del territorio

Carlotta Bellomi, antropologa di formazione, dal 2011 si occupa di dispersione scolastica, con un'attenzione particolare all'inclusione, al benessere e alla partecipazione dei minori a rischio. Ha lavorato in diverse realtà del terzo settore come formatrice e coordinatrice di progetti educativi. Attualmente guida l'area Scuola di Save the Children Italia.

Michele Campanini, laureato in Scienze dell'Educazione con una tesi di ricerca sulla documentazione nei contesti educativi, è funzionario reti educative del Servizio Officina Educativa del Comune di Reggio nell'Emilia, coordinatore pedagogico dei progetti e dei servizi educativi 6-14 anni, supervisore della Scuola Diffusa.

Stefania Chipa PhD in Scienze della Formazione, dal 2014 è ricercatrice presso INDIRE. La sua attività di ricerca è incentrata su approcci e metodi che sostengono la scuola nella relazione con il territorio, con particolare attenzione alle scuole di piccole dimensioni e poste nelle aree interne. Approfondisce il tema dei futuri della scuola, dal punto di vista didattico e organizzativo e del legame generativo fra spazio ed educazione. Lo scenario di una scuola come learning hub, aperta,

estesa al territorio e connessa con spazi e professionalità esterne ad essa costituisce lo sfondo per sviluppare focus specifici: i patti educativi di comunità, l'educazione all'aperto, il service learning e la competenza spaziale dei docenti nell'uso di spazi educativi non convenzionali.

Silvia Ferrante è insegnante di scuola primaria e dottoranda in Psicologia sociale, dello Sviluppo e Ricerca educativa presso Sapienza, Università di Roma. Si occupa di formazione agli insegnanti e di ricerca educativa sul tema delle comunità educanti.

Irene Stanzione è ricercatrice presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma dove insegna Pedagogia sperimentale. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano i fattori organizzativi e di contesto in ambito scolastico e le relative implicazioni pedagogiche.

Guido Benvenuto è professore ordinario afferente al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma. È titolare dei corsi di Pedagogia sociale e Metodologia della ricerca educativa e partecipa ad attività di ricerca sulla dispersione scolastica e l'inclusione sociale. Si occupa di formazione dei docenti, di ricerche e interventi in campo socio-educativo.

Maurizio Murino è sociologo dell'infanzia, consigliere di Spaziopensiero, da circa 20 anni si occupa di ideare e coordinare progetti e iniziative per la promozione dei diritti di bambine/i e ragazzi/e, con particolare riferimento al diritto alla partecipazione e al rapporto città-infanzia, facilitando percorsi di cittadinanza attiva nelle scuole.

Paolo Sorzio insegna Progettazione e valutazione educativa presso l'Università degli Studi di Trieste. I suoi interessi riguardano gli studi di caso e le pratiche di contrasto all'insuccesso scolastico.

Milena Piscozzo è dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano – ex dirigente tecnico presso USR Lombardia – membro di diversi gruppi di lavoro del Ministero dell'Istruzione – membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione – capofila delle rete nazionale per la sperimentazione scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori.

Forum 7

Valeria Cotza è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È membro di gruppi di ricerca nazionali e internazionali, come nel progetto Horizon 2020 (SwafS) "Communities for Sciences (C4S) – Towards promoting an in-

clusive approach in science education” e nel progetto MUSA, Spoke 6, task 3.1.3 “Contrasting and prevention of early school leaving in disadvantaged urban neighbourhoods”. I suoi interessi di ricerca riguardano la dispersione e l’abbandono scolastico, le scuole popolari e della seconda opportunità, l’educazione alternativa e la didattica dell’italiano L2.

Luisa Zecca è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi, Mediazione didattica e strategie di gruppo. È responsabile scientifico in progetti di ricerca nazionali e internazionali nell’ambito della pedagogia della cittadinanza, della metodologia della ricerca-formazione e della didattica laboratoriale e inclusiva.

Isabella Landi è laureata in Scienze dell’Educazione indirizzo clinico con tesi sul trattamento istituzionale della devianza minorile. Specializzata in consulenza pedagogica e familiare. Animatore socio-culturale, dal 1991 lavora al Comune di Milano come educatrice in Servizi e Progetti per minori in situazione di disagio.

Katia Montalbetti è professore associato di Pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della Formazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore.

Cristina Lisimberti è ricercatrice di Pedagogia sperimentale nella Facoltà di Scienze della Formazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore.

Petar Lefterov è dottorando in Educazione nella Società Contemporanea presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. È membro del gruppo di ricerca del progetto H2020 C4S (Communities for Sciences). I suoi interessi di ricerca riguardano la dispersione scolastica, l’acquisizione di una lingua seconda e l’educazione multilingue.

Rebecca Coacci è dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, con un progetto co-finanziato dai fondi del PNRR e dal CIDI di Milano. Si occupa di coesione sociale in ambienti urbani, prevenzione alla dispersione scolastica e formazione di competenze chiave nei contesti formali e non formali dell’educazione.

Francesco Benzoni è educatore di sostegno da circa 6 anni presso Fondazione CFP Padri Somaschi – Impresa Sociale, Como. È attore/educatore di teatro sociale da 10 anni con Barabba’s Clowns ONLUS, Arese (MI).

Caterina Bembich è ricercatrice – Rtdb di Pedagogia sperimentale all’Università degli Studi di Trieste, dove insegna Pedagogia sperimentale e Strumenti e tecniche della ricerca educativa. I suoi principali temi di ricerca vertono, in particolare, sui fattori di rischi e di protezione nei contesti educativi vulnerabili.

Michelle Pieri è ricercatrice – Rtdb di Didattica e Pedagogia speciale presso l’Università degli Studi di Trieste, dove insegna Metodologia del gioco e dell’animazione, Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo e Pedagogia per le difficoltà d’apprendimento. I suoi interessi di ricerca si focalizzano principalmente sulle tecnologie in ambito educativo, sui rapporti scuola-casa e sulle piccole scuole.

Elisa Farina, assegnista di ricerca, insegna Didattica della lettura e della scrittura e Progettazione del PEI presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Conduce ricerche sulle pratiche di insegnamento e sulla formazione iniziale e in itinere dei docenti.

Serena Goracci è ricercatrice di III livello presso INDIRE. I suoi principali temi di ricerca riguardano la didattica laboratoriale e l’innovazione del curriculum in ambito matematico-scientifico e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Margherita Di Stasio, PhD in Contenuti, strumenti e problemi della comunicazione – Scienze filosofiche, è prima ricercatrice presso INDIRE. Si occupa di didattica curricolare – con particolare attenzione ai linguaggi naturali e codificati nelle competenze di base e di cittadinanza –, di valutazione degli apprendimenti e di valorizzazione della professionalità docente.

Forum 8

Maria Grazia Proli è dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l’Università degli Studi di Firenze. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la Pedagogia dei luoghi urbani, l’interculturalità, la prevenzione della dispersione scolastica e le metodologie di ricerca basate sull’arte e la multimedialità.

Giuseppe Bernardi si è laureato in Scienze Politiche presso l’Università di Pavia nel 2004, in Scienze dell’Educazione presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca nel 2014 e in Scienze Pedagogiche presso la stessa Università nel 2022. Lavora come educatore territoriale dal 2008.

Giovanni Di Pinto ha conseguito il dottorato di ricerca in Diritto, Educazione e Sviluppo presso l’Higher Education Institution Pegaso International a Malta e in Scienze delle Relazioni Umane presso l’Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari. È docente nei corsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana e Figura di Sistema preposta alla Ricerca, allo Sviluppo e alla Sperimentazione in materia d’Istruzione degli Adulti presso il CPIA BAT “Gino Strada” di Andria.

Maria Spoto si è laureata in chimica a Messina nel 2008 e si è formata abilitandosi al sostegno didattico presso l’Università Europea di Roma nel 2021. Lavora nei Castelli Romani, mantenendo costante l’attenzione alle persone con fragilità umana e sociale, essendo membro del direttivo di un’associazione locale per cui svolge volontariato in carcere.

Cristina De Michele è coordinatrice pedagogica presso la Cooperativa Sociale Comunità Progetto con esperienza sul tema degli interventi educativi in favore di Adulti in Difficoltà, collabora con il Dipartimento di Scienze Umane della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca sul tema della progettazione e della valutazione di progetti e interventi educativi.

Annaletizia La Fortuna è docente di matematica e coordinatrice didattica della sezione carceraria dell'IIS Frisi presso la casa di reclusione di Milano Bollate, collabora con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca in attività di ricerca e formazione sul tema dell'istruzione in carcere e del ruolo dell'insegnante in carcere.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



SCUOLA e CITTADINANZA
DEMOCRATICA
FrancoAngeli 

Questo volume raccoglie gli atti del secondo convegno internazionale, organizzato dal Laboratorio di ricerca e formazione “Scuola e Cittadinanza Democratica”, dal titolo *Cantieri aperti e scuola in costruzione. Alla ricerca di nuovi modelli e pratiche di scuola democratica... per non tornare in classe “come prima della pandemia”!*, svoltosi l’11 e 12 novembre 2022 presso l’Università di Milano-Bicocca.

L’evento ha raccolto contributi di studiosi italiani e stranieri e di numerosi attori del panorama culturale e formativo impegnati nella promozione di nuovi modelli e nuove forme di fare ed essere Scuola, in un tempo di complessità, di ‘poli-crisi’, di cambiamenti di paradigma. Ne è nata una rassegna ampia di riflessioni, ricerche ed esperienze, rivolta in primis a operatori del mondo della scuola, ma anche a ricercatori e studiosi del mondo accademico e di enti formativi e di ricerca.

Il volume propone un lungo itinerario che parte dalle riflessioni sulle sfide epocali attraverso cui ripensare la scuola, il suo curriculum e l’esperienza studentesca al suo interno; si addentra successivamente sul terreno dei “cantieri aperti” oggi attivi sul territorio nazionale, attraverso la voce di rappresentanti di alcune delle principali reti di scuole, presenti anche in contesti non tradizionali, come il carcere e l’ospedale; e, infine, nelle sezioni tematiche, offre numerosissimi contributi su ricerche ed esperienze che guardano ai temi dell’internazionalizzazione e dell’interculturalità, della costruzione di ambienti democratici di apprendimento e partecipazione studentesca, dell’innovazione degli spazi e dei tempi, della valutazione e dell’orientamento, dell’integrazione delle tecnologie per la comunicazione, del territorio e dei patti di comunità, della prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e delle seconde opportunità e istruzione degli adulti.

Giulia Pastori è professoressa ordinaria e docente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Pedagogia del contesto scolastico e Didattica generale. È responsabile scientifico di progetti nazionali e internazionali di *student voice*, di ricerca e progettazione partecipata con adulti, bambini e ragazzi, di educazione alla cittadinanza democratica, di metodologie di ricerca valutativa sulla qualità dei contesti educativi e scolastici.

Luisa Zecca è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi, Mediazione didattica e strategie di gruppo. È responsabile scientifico in progetti di ricerca nazionali e internazionali nell’ambito della pedagogia della cittadinanza, di metodologia di ricerca-formazione e didattica laboratoriale e inclusiva.

Franca Zuccoli è professoressa ordinaria e docente di Didattica generale ed Educazione all’immagine presso l’Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. È presidente dell’Opera Pizzigoni, che annovera un archivio legato alla pedagogista. Molte le sue collaborazioni con musei, patrimoni materiali e immateriali, volte alla valorizzazione di una partecipazione attiva nei confronti della vita culturale.