

DIDATTICA

83

Stefania Chipa, Giuseppina Rita Jose Mangione,
Serena Greco, Lorenza Orlandini, Alessia Rosa
(cura di)

LA SCUOLA DI PROSSIMITÀ

*Dimensioni, geografie e strumenti
di un rinnovato scenario educativo*

Scholé



POLITECNICO
MILANO 1863



POLITECNICO
MILANO 1863
DIPARTIMENTO ARCHITETTURA
E STUDI URBANI



Politecnico
di Torino



Volume realizzato nell'ambito del progetto di ricerca "STeP - Scuole Territori e Prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana" finanziato con fondi FISR (Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca) 2020 - Decreto Direttoriale n. 562 del 5 maggio 2020 - Ministero dell'Università e Ricerca.

Collana: Didattica

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2022 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISBN 978-88-284-0513-9

Introduzione

La relazione scuola-territorio rappresenta - tanto sulla scorta di una consolidata riflessione pedagogica quanto in base alla mia recente esperienza come Assessore all'Istruzione nel Comune di Napoli - l'elemento centrale su cui si costruisce il senso ed il valore della proposta educativa offerta dalle istituzioni scolastiche.

La estensione del territorio, la sua densità abitativa, il tessuto socio-culturale e produttivo che lo anima, le risorse culturali, materiali e strutturali disponibili, i bisogni educativi che ne emergono sono gli elementi che ci consentono di comprendere quanto e come la scuola in un territorio possa essere riconosciuta e vissuta come un presidio essenziale, indispensabile per la crescita e il cambiamento sociale.

Un altro elemento importante da prendere in considerazione è quanto e come, in questa prospettiva, nell'ambito di una specifica realtà territoriale, la scuola sia in grado di proporsi come catalizzatore di energie, come snodo di azioni positive che vanno oltre l'alfabetizzazione e l'istruzione, come partner educativo per le famiglie, come perno di una rete di interventi che richiedono il coinvolgimento di altri attori istituzionali (ASL, servizi sociali) e non (chiesa, privato sociale, terzo settore...).

Ciò ci porta ad interrogarci da un lato sui ruoli e sulle funzioni che le amministrazioni assegnano e riconoscono alla scuola, dall'altro sui dispositivi e sugli strumenti che è necessario implementare affinché si possano definire compiti, ruoli, spazi d'intervento utili mettere in campo progetti ed azioni educative condivise e sostenibili.

A questo punto è necessario sottolineare che, una volta messi in campo, progetti ed azioni richiedono anche un sistematico monitoraggio e, quando saranno giunti a conclusione, una seria valutazione in merito all'impatto che avranno avuto sui territori.

Diventa inoltre indispensabile che le azioni messe in campo possano essere documentate e rielaborate criticamente, allo scopo di averne una visione prospettica e di ricavarne elementi di conoscenza utili ad ulteriori progettualità.

Per questo motivo ritengo che il volume *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* - che presenta il lavoro di ricerca coordinato dal Politecnico di Milano in collaborazione con Politecnico di Torino e INDIRE nell'ambito del progetto "STeP Scuole Territori e Prossimità" - rappresenti una risorsa preziosa per chi oggi si occupa di politiche educative, nella misura in cui presenta un'analisi lucida ed approfondita della relazione scuola-territorio a partire da esperienze sui generis che possono rappresentare un modello di riferimento anche in altri contesti.

Queste esperienze, e le riflessioni di ordine pedagogico, politico, organizzativo che ne derivano, consentono di mettere a fuoco una nuova visione del ruolo e della funzione delle istituzioni scolastiche in relazione ai territori in cui insistono e di immaginare quindi nuove traiettorie di azione e di partecipazione.

In questo scenario le istituzioni scolastiche vengono a configurarsi come "centri propulsivi di forme consolidate di alleanze con gli attori del territorio (comuni, enti locali, terzo settore,

imprese, famiglie)” (infra, 14) che si trovano così a condividere la responsabilità di progettare e realizzare azioni educative in risposta ai bisogni emergenti a livello territoriale

Si viene, così a delineare la possibilità di immaginare un modello educativo territoriale integrato in cui la scuola gioca un ruolo strategico e sinergico con gli altri attori in gioco.

Bisogna in primo luogo rilevare come in taluni casi le scuole rappresentino l’unico presidio pubblico a cui le comunità locali possono riferirsi e vengano ad assumere, quindi, una importante funzione istituzionale, offrendosi come risorsa di prossimità ma giocando, allo stesso tempo, anche un ruolo di “cerniera per una comunità territoriale allargata” (infra, p.24).

Di questo fattore è necessario tener conto in via preliminare nel momento in cui si delineano ipotesi interpretative dei fenomeni osservati.

L’ipotesi da cui parte la ricerca è che le istituzioni scolastiche costituiscano “spazi di urbanità imprescindibili per i territori” (infra, p. 25) riferendosi tanto agli assetti materiali quanto a quelli culturali e sociali presi in considerazione.

La presenza di una scuola incide, infatti, in modo rilevante sui territori e sulla vita di chi li abita, in particolare per quanto riguarda aree territoriali a bassa densità abitativa, che vengono ad essere animate e riconfigurate dalle attività promosse dalla istituzione scolastica e dai flussi di persone che a tali attività partecipano.

Un approccio di questo tipo consente di riconoscere criticità e potenzialità, fornendo strumenti a PA, dirigenti e istituzioni scolastiche, comunità educanti per la definizione di indirizzi operativi che possano consentire la replicabilità in contesti a bassa densità abitativa del modello della “scuola di prossimità”, che si apre al territorio e alla comunità di cui fa parte proponendosi come “learning hub”, partecipando attivamente allo sviluppo locale e, al tempo stesso, innovando la propria offerta educativa e riconfigurando i propri assetti organizzativi e strutturali, nonché il proprio raggio di azione.

In particolare, la ricerca presentata nel volume ha individuato tre dimensioni della forma scolastica tradizionale che- nel contesto delle esperienze delle piccole scuole- vengono complessivamente modificate a vantaggio di una configurazione di scuola di comunità, diffusa e aperta al territorio: 1) la *trasposizione didattica*; 2) il *contratto didattico*, 3) la *governance*.

La prima dimensione ha a che fare con la ricognizione e l’uso di spazi educativi, che non sono più solo interni all’edificio scolastico, ma includono potenzialmente tutti gli spazi che il territorio mette a disposizione in funzione educativa e ludica o che possono essere rifunzionalizzati o, ancora, reinterpretati in funzione educativa attraverso nuove formule didattiche a connotazione euristico ed esperienziale (spazi esterni, giardini, parchi, piazze nonché spazi culturali come biblioteche, centri polifunzionali, cinematografi, musei).

La seconda dimensione ha a che fare con le nuove forme di collaborazione che si vengono a creare fra il corpo docente ed altre figure professionali (educatori, psicologi, assistenti specializzati ...) che entrano in gioco non tanto e non solo nel tempo extra-scolastico, ma co-progettano e realizzano azioni ed interventi educativi in un logica di continuità sulla base di una chiara definizione di ruoli e funzioni.

La terza dimensione ha a che fare con le forme e i modi attraverso cui i dirigenti scolastici sono chiamati ad esercitare forme di *shared leadership* e a dare all’impianto organizzativo forme di reticolari, nella misura in cui si tratta di estendere l’azione educativa ad ampio raggio sul piano territoriale.

Questa tridimensionalità è rappresentativa non solo di snodi critici, che richiedono una attenta attenzione nella misura in cui implicano la messa in atto di un cambiamento cui possono rispondere contestualmente resistenze e rigidità, ma contengono anche potenzialità di innovazione e di sviluppo, che è necessario intercettare e valorizzare.

La ricerca evidenzia in particolare tre modelli di esperienza che rappresentano promettenti formule relazionali tra scuola e territorio: le scuole aperte e partecipate, i patti di collaborazione e i più recenti patti educativi di comunità e mostra come proprio le nuove dinamiche relazionali che si determinano tra scuola e territorio e le alleanze e le sinergie che ci vengono a costituire rappresentino significative occasioni per “forzare i limiti e le contraddizioni” della forma scolastica tradizionale e a proiettarsi verso forme di scuola estesa in cui si connettono e si intrecciano saperi formali, informali e non formali (infra, 132).

Le attività di ricerca condotte per approfondire i modelli esperienziali individuati si sono realizzate attraverso tre differenti linee e focus euristici: esplorazioni territoriali; esplorazioni organizzative, con uno specifico focus sugli strumenti utilizzati (patti territoriali, patti educativi di comunità, scuole aperte e partecipate); esplorazioni educative (basate sull’analisi dei contenuti e degli obiettivi dei patti); affondi educativi e didattici sulle tre dimensioni della forma tradizionale di scuola che vengono modificate (trasposizione didattica, contratto didattico, governance).

La riconfigurazione del rapporto scuola-territorio consente di integrare (operando nella logica dell’autonomia) all’offerta formativa proposta dalla scuola quella a vario titolo e in varie forme proposta dal territorio, che viene a confluire nel PTOF sulla scorta di iniziative e progettualità utili ad ampliare e dilatare il tempo scuola e, in senso più ampio il tempo dell’educazione, in funzione dei bisogni educativi emergenti del territorio, il che richiede di utilizzare strumenti di ordine amministrativo ed organizzativo insieme flessibili e rigorosi nel definire compiti, impegni, ruoli e funzioni.

Le piste di riflessione suggerite nel volume indicano come necessarie aree di osservazione: a) la dinamica tra scuola, territorio e governance; b) la diffusione e le caratteristiche dei patti educativi di comunità e dei patti territoriali in funzione della complessità dei contesti in cui si inscrivono; c) la relazione tra spazi, curriculum e interprofessionalità, in cui si mette in relazione la dinamica tra elementi interni ed esterni alla istituzione educativa sia in termini di risorse curriculari, sia in termini di figure e ruoli professionali.

Un focus specifico della ricerca di particolare interesse è quello sui Patti Educativi di Comunità che, riconosciuti dal Ministero dell’Istruzione come “strumenti per la ripartenza” dopo l’esperienza del Covid nel contesto del Piano Scuola 2020-2021, si sono rivelati utili non solo a gestire l’emergenza, ma a consolidare alleanze educative a livello territoriale e a delineare progetti di lunga gittata, che consentono di coinvolgere più attori in una logica di rete interistituzionale nella misura in cui creano sinergie tra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del terzo settore e consentono di condividere strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività educative e didattiche e la messa in campo di attività integrative o alternative alla didattica curricolare.

Nel dettaglio la ricerca ci presenta gli esiti di una “content analysis” effettuata su 25 Patti Educativi di Comunità che hanno visto il coinvolgimento di agenzie del terzo settore, esperti specifici, genitori coinvolti “in una nuova dimensione di integrazione in cui tutti i soggetti si sentono corresponsabili del progetto educativo” (infra, p. 14).

L’analisi ha mostrato, inoltre, come questo strumento si sia rivelato un dispositivo importante per innescare o consolidare i processi di cambiamento sia a livello dell’istituzione scolastica, sia a livello della configurazione territoriale.

Dalla ricerca emerge, infine, un elemento di estrema rilevanza, ovvero la necessità che alla base di un Patto Educativo vi sia in prima istanza una visione condivisa fra scuola ed enti territoriali che, insieme, vengono a delineare un progetto educativo in cui l’intera realtà locale deve essere coinvolta.

Le politiche territoriali e le politiche educative devono, pertanto, necessariamente viaggiare insieme nella misura in cui si tratta di implementare risorse economiche e strutturali e servizi che abbiano come destinazione finale il benessere della comunità, sulla scorta del riconoscimento che tale benessere passa dalla messa in atto di azioni educative ad ampio raggio e di lungo respiro, necessariamente sostenute da mosse politiche e strategiche utili a condividere ed intercettare risorse e strumentalità a monte dell'avvio di ogni forma di progettualità.

MAURA STRIANO¹

(Università degli Studi di Napoli Federico II,
Assessore all'Istruzione e alle Famiglie del Comune di Napoli)

¹ Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II dove insegna Pedagogia Generale e Sociale e Pedagogia della Devianza e della Marginalità. Dirige il Centro di Ateneo per l'inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti. Dal 1 settembre 2023 è Assessore all'Istruzione e alle Famiglie del Comune di Napoli.

La scuola di prossimità: geografie territoriali, strumenti di alleanza, pratiche educative

di STEFANIA CHIPA, CRISTINA RENZONI, IANIRA VASSALLO
(INDIRE, DASTU Politecnico di Milano, DIST Politecnico di Torino)

Il volume raccoglie i risultati e le diverse prospettive di indagine emerse nell'ambito del progetto di ricerca "*STeP - Scuole Territori e Prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana*" finanziato con il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR) 2020 dal Ministero dell'Università e della Ricerca.

I sei mesi di attività previsti dal bando (settembre 2021-febbraio 2022), hanno indagato le *relazioni di prossimità tra scuola e territorio*, attraverso una lettura territoriale delle geografie dell'offerta formativa integrata con le prospettive pedagogiche e con l'analisi di modelli di governance multi-attoriale per la costruzione di alleanze e la rigenerazione dello spazio educativo.

Questo sguardo multi-prospettico è il portato della composizione interdisciplinare del gruppo di lavoro che ha visto operare fianco a fianco urbanisti, architetti, sociologi urbani e pedagogisti afferenti a tre unità di ricerca: il DASTU - Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano (capofila del progetto), il DIST - Dipartimento Interateneo di Scienze Progetto e Politiche del territorio del Politecnico di Torino in collaborazione con LABSUS (Laboratorio per la sussidiarietà) e INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa¹.

La metodologia di lavoro integrata tra discipline pedagogiche, urbanistiche, di politiche pubbliche, ha esplorato tre livelli di indagine che procedono dall'aula al territorio: 1) la pandemia da Covid-19 ha messo in evidenza come la scuola richieda non solo spazi integrativi e aggiuntivi rispetto a quelli tradizionali, ma soprattutto spazi che necessitano di essere riconfigurati attraverso una stretta alleanza con i soggetti del territorio per diventare parte strutturale del progetto educativo (Vassallo, Saporito, 2021); 2) per operare in questa direzione, è necessario far dialogare, da un lato, il patrimonio di edilizia scolastica del Paese (Fondazione Agnelli 2019); dall'altro, oltre il portone e il recinto della scuola (Pileri, Renzoni, Savoldi 2022), quei luoghi di prossimità che possono a pieno titolo costituire i nodi di una rete scolastica diffusa e di prossimità (parchi, playground, attrezzature sportive, musei, centri civici e culturali, biblioteche); 3) gli spazi di questa "rete scolastica diffusa e di prossimità", per essere spazi di apprendimento innovativi e funzionali (Mangione, Chipa, Cannella, 2022), devono essere pensati e disegnati entro una visione strategica e intersettoriale, per rispondere a una progettualità educativa capace di interfacciarsi con i contesti e con la collaborazione di diversi soggetti locali.

Per sperimentare questo approccio si è guardato in particolare all'infrastruttura scolastica presente nei piccoli e medi centri urbani della provincia italiana, luoghi del policentrismo e della bassa densità insediativa, dove vive oltre il 60% della popolazione nazionale. Questi territori negli ultimi

¹ Per il DASTU Politecnico di Milano il gruppo di ricerca è composto da: Cristina Renzoni (coordinatrice nazionale), Ettore Donadoni, Cristiana Mattioli, Mosè Colombi Manzi; per il DIST Politecnico di Torino e LABSUS da: Ianira Vassallo (coordinatrice di unità), Valerio Della Scala, Sara Cavaliere, Sara Lanteri; per INDIRE: Stefania Chipa (coordinatrice di unità), Rudi Bartolini, Serena Greco, Giuseppina Rita Jose Mangione, Lorenza Orlandini, Alessia Rosa, Chiara Zanoccoli.

trent'anni hanno sofferto una progressiva polarizzazione dei servizi sociali, sanitari, scolastici e spesso sono stati esclusi dall'agenda politica nazionale (Anci, 2019; Anci, IFEL 2019).

Il progetto di ricerca ha poggato sulla convinzione che, attraverso uno sguardo comparativo, è possibile evidenziare alcune specificità di questi contesti in cui emergono esigenze differenziate di prossimità che è opportuno incrociare con i temi del dimensionamento scolastico, dell'accessibilità, dell'offerta formativa e del riconoscimento e della valorizzazione di una comunità educante allargata (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

Oggetto della ricerca sono state le scuole del primo ciclo di istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) con un focus sulle Piccole Scuole (INDIRE, 2019), plessi con un esiguo numero di iscritti, che si caratterizzano per una distribuzione significativa sul territorio nazionale negli ambiti "di cintura", "intermedi" e "periferici" (SNAI, 2013). Il lavoro svolto in Italia da INDIRE con la Rete Nazionale delle Piccole Scuole (Mangione & Cannella, 2020; Bartolini, De Santis, Tancredi, 2020; Cannella, Chipa, Mangione, 2021) ha consentito di osservare in questi luoghi contesti educativi in cui i limiti e le contraddizioni della forma scolastica tradizionale (Maulini & Perrenoud, 2005) hanno dato origine a forme organizzativo-didattiche aperte al territorio.

In queste realtà il territorio ha rappresentato la porta di accesso per sperimentare configurazioni scolastiche inedite che contengono soluzioni e implementano alternative innovative sul piano pedagogico e organizzativo e che possono essere trasferite nei contesti di scuola standard (Mortari, 2020).

A fronte di una lettura interpretativa a scala nazionale, sono stati individuati tre territori oggetto di approfondimento e comparazione: Piemonte sud-occidentale, Emilia settentrionale, Puglia meridionale. Sono stati infatti selezionati quei territori caratterizzati da insediamenti policentrici e a bassa densità, che comprendono prevalentemente ambiti di cintura, intermedi e periferici. Nei territori così individuati sono presenti prevalentemente comuni al di sotto dei 10.000 abitanti (con una presenza significativa di comuni al di sotto dei 5.000 abitanti). È stato poi individuato un ambito per ogni area geografica: uno nel nord Italia, che include comuni della provincia di Asti, Cuneo, Savona, Alessandria e Torino, uno nel centro, con comuni nelle province di Lodi, Mantova, Reggio Emilia, Parma e Piacenza, Cremona, Pavia, e uno nel mezzogiorno, che comprende comuni delle province di Lecce, Taranto e Brindisi.

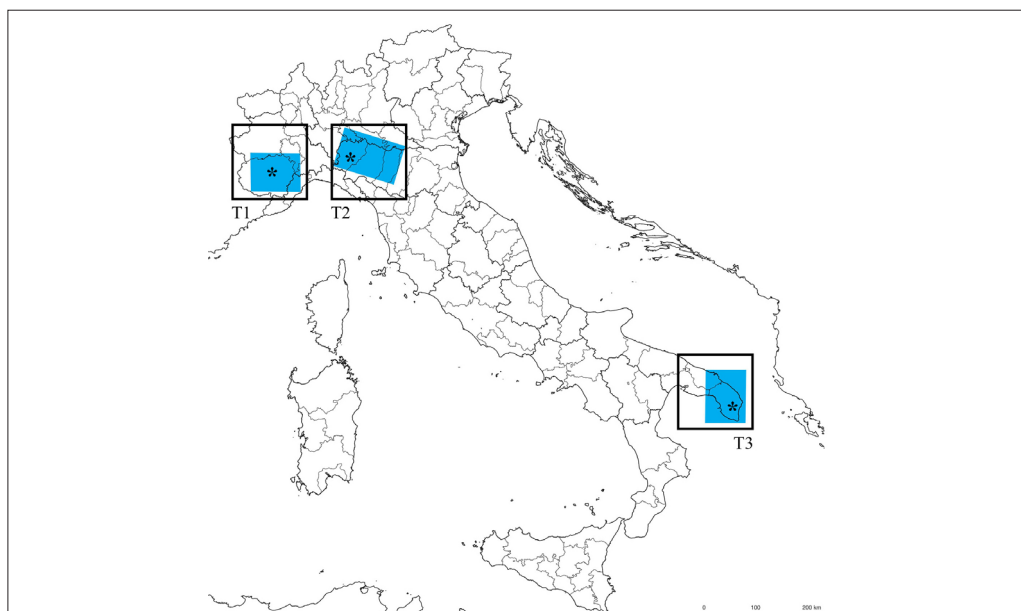


Figura 1 - I contesti di analisi del Progetto STeP – Dati Indire e Polimi. Osservatori primari: T1.Piemonte sud occidentale,T2.Emilia settentrionale,T3.Puglia meridionale, * carotaggi.

In questi tre contesti sono state condotte: 1) *esplorazioni territoriali* attraverso una mappatura multiscalare e la predisposizione di una cartografia tematica e ragionata; 2) *esplorazioni organizzative* degli strumenti integrati di governo della relazione scuola/territorio (patti territoriali, patti educativi di comunità, scuole aperte e partecipate); 3) *esplorazioni educative* basate sull'analisi dei contenuti dei Patti educativi di comunità finanziati dagli Uffici Scolastici Regionali a seguito del "Piano scuola 2020/21"; 4) *affondi educativi e didattici* su tre dimensioni della forma tradizionale di scuola che vengono modificate a vantaggio di una configurazione di scuola aperta al territorio. Relativamente a quest'ultimo punto, attraverso uno studio di caso con intento ideografico condotto presso l'Istituto Omnicomprensivo Bobbio (Piacenza), sono state indagate: 1) la trasposizione didattica, in termini di uso dello spazio all'aperto e di metodologie didattiche ispirate a un apprendimento esperienziale e inquiry-based (Dewey, 1906); 2) il contratto didattico, per le forme di collaborazione professionale fra il corpo docente e gli esperti del territorio (Cheminais, 2009); la governance, in particolare per gli aspetti che attengono la shared leadership.

Su queste direttrici, il volume propone tre piste di riflessione:

1. *scuola, territorio e governance* in cui si mette a fuoco il ruolo dell'infrastruttura scolastica nei contesti policentrici e a bassa densità della provincia italiana, attraverso una selezione di cartografie che intrecciano la scala nazionale, regionale e locale; si propone un inventario di modelli ed esperienze di alleanze orizzontali che possono arricchire e diversificare l'offerta formativa e innovare il servizio scolastico; si fa un affondo sui temi della leadership e su ruolo e funzione del middle management scolastico per promuovere un modello organizzativo (Harris, 2008) incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione degli insegnanti a una comunità professionale orientata all'apprendimento;
2. *i patti educativi: diffusione e caratteristiche* che presenta la distribuzione sul territorio nazionale dei patti educativi di comunità e dei patti territoriali, evidenziando i punti di contatto fra gli strumenti; restituisce la diffusione dei patti educativi di comunità finanziati a seguito del Piano Scuola 2020-2021 dagli Uffici Scolastici Regionali, li sottopone ad analisi del contenuto e li colloca un continuum che va da alta, a media, a bassa complessità rispetto al tema della relazione scuola-comunità educante; illustra l'esperienza del Patto Educativo di Comunità dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza) nell'ambito del più ampio tema della relazione biunivoca fra scuola e territorio e descrive gli strumenti organizzativi e didattici utilizzati;
3. *spazi, curriculum e interprofessionalità*: analizza l'uso dello spazio esterno all'aula in una scuola che si allarga al territorio, propone evidenze sulla relazione fra spazio e didattica, mettendo in risalto le connessioni fra ambienti interni ed esterni e i cambiamenti nelle metodologie didattiche; apre una riflessione sul tema dell'interprofessionalità e presenta evidenze circa la collaborazione tra soggetti interni ed esterni alla scuola; approfondisce le peculiarità delle piccole scuole dell'infanzia in termini di routine e uso degli spazi ai fini della valorizzazione dei processi di personalizzazione e di sviluppo delle competenze socio relazionali.

Riferimenti bibliografici

- Anci (2019). *Atlante dei piccoli comuni*. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.anci.it/atlan-te-dei-piccoli-comuni/>
- Anci, IFEL (2019). *Il potenziale delle Città Medie nel sistema Italia*. Consultato il 6 dicembre 2022 https://www.fondazioneifel.it/documenti-e-pubblicazioni/item/download/2956_066dc-223d81ecb6ad9fe896fbcc3e0bf (ultima consultazione maggio 2022).
- Bartolini, R., De Santis, F., Tancredi A. (2020). *Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie*. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di) *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, (pp. 77-93). Roma: Carocci.

- Cannella, G., Chipa, S., Mangione, G.R.J., (2021). *Il valore del Patto Educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole*. In: G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (a cura di) *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti* (pp. 23-46). I Quaderni della Ricerca, n. 59, Torino: Loescher Editore.
- Cheminais, R. (2009). *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*. Sage.
- De Bartolomeis, F. (2018) *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne Editrice.
- Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma: Editoriale Anicia.
- Fondazione Agnelli (2019), *Rapporto sull'edilizia scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: according to the evidence*, Journal of Educational Administration, Vol. 46 Iss 2 pp. 172 – 188.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G. (2021). La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola. In *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 132 (suppl), pp. 86-109. Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G., Chipa, S. (2022), *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Maulini. O., Perrenoud, P. (2005) *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*. In O. Maulini, C. Montandon (Eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Ministero dell'Istruzione (2020), *Piano Scuola 2020/21. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*. Disponibile al link https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Pileri, P., Renzoni, C., Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Mantova: Corraini.
- Vassallo, I., Saporito, E. (2021). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale, in *Archivio di studi urbani e regionali*, LII, 132 (suppl), 110-124. Milano: Franco Angeli.

Le Piccole scuole, nuove forme di scuola integrata al territorio

di STEFANIA CHIPA, GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE
(INDIRE)

Una rinnovata pedagogia sociale richiede alla ricerca una maggiore attenzione alle prospettive che richiamano la necessità di un rapporto tra scuola, o, meglio, fra educazione e territorio.

Il tema della *scuola come punto di riferimento per la comunità* è una prospettiva variamente affrontata dalla ricerca pedagogica italiana e internazionale che concorda nell'attribuire a John Dewey i principi fondamentali della riflessione.

Dalla ricerca di Dewey e dalla sperimentazione della sua scuola laboratorio di Chicago possiamo far emergere due chiavi di lettura: 1) la *centralità dell'esperienza* nel processo educativo; 2) il *ruolo della scuola nel ridurre i divari* e le condizioni di deprivazione, rispondendo ai bisogni di studenti e famiglie.

Nelle righe conclusive di *Democrazia e educazione*, il filosofo americano riflette sul fatto che «la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura e in continua interazione con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola» (p. 482). Il tema della scuola-comunità è inteso come necessità di dare spazio a un approccio educativo basato sull'investigazione (*inquiry-based approach*): la scuola è «laboratorio delle cose della vita» (Mortari, 2017) e luogo di sviluppo delle competenze democratiche. In coerenza con questa visione, Freinet e il movimento delle 'scuole attive' propongono, intorno alla metà del Novecento, d'introdurre nelle istituzioni scolastiche attività significative sotto il profilo sociale e culturale. Il tema del territorio viene inteso come spazio di esperienza, luogo di espressione delle differenze e dei punti di vista, ambito concreto per l'esercizio della cittadinanza.

La seconda chiave di lettura è quanto mai attuale, anche alla luce delle recenti riflessioni sul tema *dell'education recovery* (UNICEF, 2022) emerse a valle dei due anni appena trascorsi dal diffondersi della pandemia da Covid-19. Alla missione della scuola come istituzione che può effettivamente contribuire alla riduzione dei divari, si può collegare l'esperienza delle Community-schools (Ferrara, Jacobson, 2019). Queste istituzioni pubbliche sono comparse alla fine dell'Ottocento negli Stati Uniti, in periodo di rapido sviluppo economico, per migliorare le condizioni di vita di bambini e famiglie provenienti da contesti deprivati, offrendo istruzione di qualità ma anche servizi (da quelli sanitari, al supporto sociale e altri tipi di servizi in collaborazione con professionisti esterni). Di queste realtà, che affondano le proprie radici nell'esperienza deweyana, allo stato attuale ne sono state identificate più di 5000 negli Stati Uniti (Blank e Villareal, 2015). Le Community schools si configurano ancora oggi come forme di scuola aperte al territorio che si pongono l'obiettivo prioritario di rispondere ai bisogni crescenti delle comunità del loro intorno, agendo su sei pilastri: curriculum, metodologie didattiche, leadership, relazioni, servizi che la comunità mette a disposizione della scuola, alleanze con le famiglie e con i soggetti del territorio¹. In queste esperienze

¹ Per una lettura completa del documento si veda NEA, *The Six Pillars of Community Schools Toolkit*, 2017 <https://www.nea.org/sites/default/files/2020-06/Comm%20Schools%20ToolKit-final%20digi-web-72617.pdf>.

assume un ruolo centrale la capacità della scuola di costruire alleanze: «*the conception of the school as a social centre is born of our entire democratic movement. Everywhere we see signs of the growing recognition that the community owes to each one of its members the fullest opportunity for development*» (Dewey, 1902, p. 86).

Negli ultimi due anni in Italia, sulla spinta delle riflessioni emerse con l'emergenza da Covid-19 (Cerini, 2020) e le opportunità offerte dalle azioni del Ministero dell'Istruzione con i Patti educativi di Comunità (MI, 2020), la relazione tra la scuola e il suo contesto è tornato un tema al centro del dibattito. La pedagogia laica italiana degli anni Sessanta ispirata alla filosofia di Dewey aveva già sottolineato come la scuola dovesse allontanarsi dal rischio dell'autoreferenzialità o da una prospettiva scuola-centrica per stabilire una relazione con il territorio basata sulla reciproca interazione. Le riflessioni di Frabboni (1980) e De Bartolomeis (2018) sul sistema formativo integrato si inseriscono e rafforzano l'idea di un ripensamento delle forme della scuola: l'istituzione scolastica è parte e si nutre del territorio e guarda alla sua comunità come a una risorsa, ma anche come destinataria di progettualità educative.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) si ribadisce che «ogni scuola (è) un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società (...). La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale (...)» (p. 15).

I più recenti documenti internazionali hanno tracciato scenari di evoluzione dei sistemi educativi verso configurazioni di scuole estese al territorio come *Community school* e *Learning hub* (OECD, 2020; UNESCO, 2021), in cui è necessario attivare nuove governance per un'educazione intesa come bene comune (UNESCO, 2019). In queste nuove configurazioni, lo spazio all'aperto della comunità e i terzi spazi culturali (musei, biblioteche, fattorie didattiche) sono in continuità con lo spazio interno alla scuola (Martínez-Celorio, 2020), e le professionalità esterne (esperti ed educatori) sono integrate nella didattica in team con il corpo docente (Istance, Paniagua, 2019; Cheminais 2009).

Le attività condotte dal gruppo di ricerca di INDIRE che lavora a supporto della qualità educativa nelle Piccole scuole hanno osservato come alcune realtà scolastiche, situate in contesti geograficamente isolati o nei centri della piccola e media provincia italiana, si sono attivate per creare dei *raccordi di prossimità* attraverso politiche educative accomunate da una visione condivisa fra scuola ed enti territoriali (Mangione, Cannella, 2021; Mangione, Cannella, Chipa, 2022).

Questi raccordi di prossimità, formalizzati tramite alleanze locali, si sono rivelati particolarmente interessanti poiché a nostro avviso mostrano le potenzialità per superare i limiti e le contraddizioni della *forme scolaire* tradizionale (Maulini & Perrenoud, 2005). La scuola si è configurata nel tempo come regione ontologica e topografica propria (Massa, 1991) in contrasto con alcune forme diffuse di socializzazione e circolazione della conoscenza: comunità di pratica, educazione domestica, tutoraggio privato, educazione informale si sovrappongono e talora convivono in parallelo con la morfologia classica della scuola.

Il bisogno di valorizzare il 'luogo' (Lefebvre, 1991) come elemento propulsivo per costruire e rafforzare il senso di appartenenza alla comunità (Smith, Sobel, 2010; Orr, 2011) e di radicamento al territorio in contrasto ai fenomeni di spopolamento e di povertà educativa (Lyson, 2005), hanno spinto le piccole scuole a un uso del territorio come tema curricolare (Rinaldi, 2006) e come contesto di impegno attraverso percorsi di service learning (Chipa, Orlandini, Tosolini, 2020); come spazio di apprendimento in continuità con gli ambienti interni della scuola nell'ottica di un paesaggio didattico aperto (Imms, Cleveland & Fisher, 2016); come strumento di sperimentazione di forme di interprofessionalità in cui i docenti si avvalgono del contributo strutturato di educatori ed esperti esterni (Cheminais, 2009).

Il territorio è la porta di accesso per implementare esperienze di *scuola diffusa* (De Bartolomeis, 2018), capaci di riscrivere spazi, curriculum, fisionomia della professione docente, forme di governance della scuola tradizionale. Si tratta di configurazioni scolastiche inedite che contengono soluzioni e implementano alternative innovative sul piano pedagogico e organizzativo trasferibili all'interno dei modelli della scuola tradizionale (Mortari, 2020).

Sulla spinta dei Patti educativi di comunità (MI, 2020), le scuole poste nei piccoli e medi centri della provincia italiana al centro dell'attività di ricerca del Progetto "STeP – Scuole Territori e Prossimità" si sono configurate come centri propulsivi di forme consolidate di alleanze con gli attori del territorio (comuni, enti locali, terzo settore, imprese, famiglie) ispirate alla pedagogia della riconciliazione (MacGill & Wyeld, 2009) in una nuova dimensione di integrazione in cui tutti i soggetti si sentono corresponsabili del progetto educativo.

Su questa base, il gruppo di ricerca INDIRE², ha individuato tre dimensioni della forma scolastica tradizionale che nelle esperienze delle piccole scuole vengono modificate a vantaggio di una configurazione di scuola di comunità, diffusa e aperta al territorio: 1) la *trasposizione didattica*, in termini di uso dello spazio esterno alla scuola (boschi, giardini, luoghi della comunità), terzi spazi culturali (musei, centri polivalenti, biblioteche) e di metodologie didattiche basate sull'investigazione e sull'esperienza; 2) il *contratto didattico*, soprattutto nella dimensione delle nuove forme di collaborazione professionale che si vengono a creare fra il corpo docente e gli esperti delle associazioni del territorio; 3) la *governance*, in particolare per gli aspetti che attengono la *shared leadership* dato che forme di organizzazione reticolari come quelle delle scuole piccole richiedono una particolare attenzione alle figure di collegamento con la dirigenza scolastica.

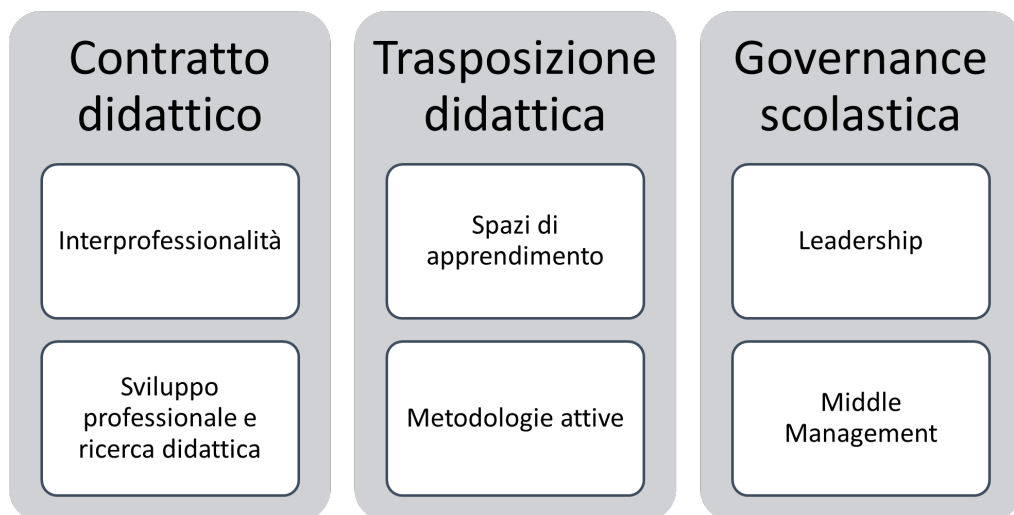


Figura 1 - Le dimensioni e sottodimensioni di analisi

Nell'ambito dei tre contesti territoriali oggetto della ricerca (Nord-ovest comprendente i Comuni nelle province di Asti, Cuneo, Savona, Torino; Centro-nord con Comuni nelle province di Lodi, Mantova, Reggio, Parma, Piacenza; mezzogiorno con Comuni nelle province di Brindi-

² Il progetto è finanziato con il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR) 2020 e vede il coordinamento del DASTU del Politecnico di Milano e la partecipazione scientifica di INDIRE e del DIST del Politecnico di Torino.

si e Lecce) è stato individuato il caso dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza) come esempio di scuola diffusa da leggere sulla base delle tre dimensioni di analisi.

Si tratta di una piccola scuola costituita da 14 plessi (5 infanzie, 5 primarie, 3 secondarie di primo grado e 1 secondaria di secondo grado) collocati in 70 km di territorio di montagna che attraversa 7 comuni uniti nell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta. Sono presenti pluriclassi anche molto piccole, con 5 studenti che vanno dalla 1 alla 5 classe della scuola primaria. L'IO Bobbio ha stipulato con l'Unione dei Comuni e le associazioni del territorio un Patto educativo di comunità. Nell'ambito di questa misura la scuola, a inizio anno scolastico 2021-2022, ha realizzato una mappatura del potenziale territoriale in termini di spazi ed esperti della comunità e una banca dati del tempo delle famiglie.

A scala più ampia, come unità di ricerca si è deciso di procedere anche con un'attività di *content analysis* dei Patti educativi di comunità finanziati con bandi USR a seguito del "Piano scuola 2020/21" degli istituti scolastici aventi una piccola scuola al loro interno e appartenenti ai tre contesti territoriali di riferimento. Sono state individuate 31 scuole alle quali è stato richiesto l'invio del Patto e di eventuale altra documentazione inerente. Rispetto ai 31 contatti effettuati, 25 istituti hanno risposto inviando il materiale richiesto. Su questo materiale è stata condotta un'analisi qualitativa del contenuto basata su sei elementi costitutivi delle alleanze formalizzate e individuate a seguito della precedente attività di ricerca esplorativa condotta sui Patti Educativi di Comunità (Mangione, Cannella, Chipa, 2022): visione educativa, attori coinvolti, attività didattiche progettate, obiettivi condivisi, spazi utilizzati, ruolo dell'ente locale.

Conclusioni

L'attività di ricerca condotta negli anni ha evidenziato come le forme di alleanza fra scuola e territorio possano rappresentare occasioni per le scuole per forzare i limiti e le contraddizioni della forma scolastica tradizionale, sottoposta a spinte esogene ed endogene di cambiamento verso forme di scuola estesa come *learning hub* e capace di connettere saperi formali, informali e non formali.

A una scala ampia, l'attività di *content analysis* sui 25 Patti educativi di Comunità mostra come questo strumento si sia rivelato un dispositivo importante per innescare o consolidare i processi di cambiamento nelle scuole, oltre a rappresentare un'opportunità per strutturare e formalizzare una pluralità di rapporti fra scuola e territorio nell'ambito di una cornice organizzativa dedicata, responsabilizzando gli attori coinvolti rispetto agli obiettivi da perseguire. Un monitoraggio longitudinale permetterà di comprenderne meglio gli impatti sulla qualità dell'offerta formativa ma anche come leva di innovazione sociale.

A una scala più ravvicinata, lo studio di caso dell'IO Bobbio ha indagato da vicino una istituzione scolastica che, attraverso il Patto educativo di comunità, si offre al territorio come centro propulsivo di un ecosistema educativo che si amplia al contesto ambientale e sociale. Una scuola in cui le dimensioni dello spazio di apprendimento, della collaborazione sistematica fra corpo docente ed esperti esterni in un'ottica di inter-professionalità e la leadership condivisa costituiscono i tratti distintivi ed originali rispetto alle scuole standard.

Queste forme di alleanze riscrivono la relazione fra scuola e territorio su presupposti che pongono al centro il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze e delle funzioni di tutti i soggetti della comunità educante; il Patto è lo strumento che ha dato la «spinta propulsiva», come era nelle intenzioni del Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, a fare rete e progettare congiuntamente politiche educative capaci di affrontare in maniera sinergica problematiche che non appartengono solo alla scuola, o all'amministrazione comunale, ma che sono condivise fra l'intera comunità.

Riferimenti bibliografici

- Blank, M.J., Villareal, L. (2015), *Where it all comes together: How Partnerships Connect communities and schools*. American Educator, 39(3), 4.
- Cerini, G. (2020). I patti educativi di comunità: non solo emergenza. In *Idee per una ripartenza intelligente, Notizie della Scuola*, 1. Napoli: Tecnodid.
- Cheminais, R. (2009). *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*. London: Sage.
- Corbett, M. (2020). *Place-based education: A critical appraisal from a rural perspective*. In M. Corbett, D. Gereluk (Eds.), *Rural teacher education. Connecting Land and People* (pp. 279-298). Singapore: Springer.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*, Roma: Aracne Editrice.
- Dewey, J. (1902). *The School as Social Center, The Elementary School Teacher*, 3(2): 73–86, Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma: Editoriale Anicia.
- Ferrara, J., Jacobson, R. (Eds) (2019). *Community Schools. People and Places Transforming Education and Communities*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.
- Frabboni, F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Imms, W., Cleveland, B., Fisher, K. (2016). *Evaluating Learning Environments Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Istance, D., Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education at The Brookings Institution. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>
- MacGill, B., Wyeld, T. (2009). The need for a reconciliation pedagogy: educating for a more holistic, shared Australian cultural heritage. In *13th International Conference Information Visualisation* (pp. 555-560).
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Bari: Laterza.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G. (2021). La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola. In *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 132 (suppl), 86-109. Milano: Franco Angeli.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G., Chipa, S. (2022), *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*, Milano: Franco Angeli.
- Martínez-Celorio, X. (2020). *Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje*. In Fernández-Enguita M. (Ed.) *La organización escolar: Repensando la caja negra para poder salir de ella*, (pp. 49-61). Madrid: ANELE-REDE.
- Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*. In O. Maulini, C. Montandon (Eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations*, (pp. 147–168). Louvain-La-Neuv: De Boeck.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012). Consultato il 6 dicembre 2022 https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- MIUR (2020) *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*. Consultato 8 marzo 2021 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza.

OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.

UNESCO (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.

UNICEF (2022). *Where are on education recovery?*. United Nations Children's Fund (UNICEF). Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.unicef.org/lac/media/32546/file/Where-are-we-in-education-recovery.pdf>

Introduzione

di SERENA GRECO
(INDIRE)

Il profondo cambiamento che la società sta vivendo in questi ultimi anni sollecita nei cittadini forti capacità di adattamento. Alle istituzioni scolastiche viene oggi richiesto di preparare gli studenti per la vita e per lavorare in un ambiente in rapida evoluzione, verso professioni e tecnologie, alcune delle quali non sono ancora state create. Le abilità cognitive sono ancora fondamentali, ma agli insegnanti è chiesto anche di supportare gli studenti nello sviluppo delle solide basi sociali ed emotive necessarie per crescere in un mercato globale altamente dinamico e in un mondo in rapida evoluzione. In questa prospettiva se da una parte i saperi, continuano a rappresentare il bagaglio culturale della persona, dall'altra non sono più la meta nello sviluppo di un individuo, ma la base su cui fondare le competenze necessarie per agire nella quotidianità, per svolgere un ruolo attivo e consapevole in tutti i processi in cui si è chiamati a cimentarsi, da quelli affettivi, relazionali, lavorativi, economici, politici ecc.

In tal senso è necessario far riferimento ad un complesso di competenze (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018*) che, coinvolgendo la totalità della persona, riguardano più ambiti disciplinari.

Si sostiene un'educazione che deve essere rivolta maggiormente a modi di pensare che coinvolgano approcci creativi e critici alla risoluzione dei problemi e al processo decisionale, e dove gli studenti possano influire sul processo di apprendimento. I loro interessi, la loro motivazione e il loro benessere generale sono presi in considerazione per modellare il loro apprendimento, come ad esempio nell'Universal Design For Learning di Savia e Mulé, 2015. Modelli tradizionali di scolarizzazione - il singolo insegnante, approcci tradizionali all'insegnamento e all'organizzazione della classe, ecc. - sono inadeguati per offrire ambienti di apprendimento e metodologie didattiche innovative (Tosi, 2019; Biondi, 2018).

Il cambiamento tuttavia è un processo complesso e sfaccettato e spesso difficile da realizzare in maniera duratura: in molti casi infatti le riforme non sono riuscite a diffondersi oppure sono state adottate in superficie senza alterare i comportamenti e le convinzioni più radicate (Fullan, 2015). Emerge pertanto come sia importante la condivisione del processo di costruzione e di definizione dell'identità della scuola: solo una partnership forte e una vera condivisione di obiettivi e strategie può assicurare la sostenibilità del processo di cambiamento in quanto permette di sviluppare un diffuso senso di appartenenza e previene atteggiamenti di contrasto e resistenza soprattutto nel caso in cui si vogliano sperimentare/introdurre elementi di innovazione didattica o organizzativa.

Le scuole del resto sono esortate a *imparare* velocemente e gli insegnanti a diventare *knowledge workers* al fine di affrontare efficacemente le crescenti pressioni di un ambiente in rapido cambiamento (Schleicher, 2012, 2015). Le modalità e le strategie d'insegnamento-apprendimento tradizionali, prevalentemente basate sulla lezione frontale e sul paradigma trasmissivo, seppur ancor oggi utilizzate a scuola, risultano sempre più inadeguate a rispondere alle esigenze della società della conoscenza (Castells, 2008), che è pervasa dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e ai bisogni degli studenti che quotidianamente utilizzano le tecnologie in modo immersivo. Per agire in questo contesto è necessario formare docenti in grado d'adottare una nuova concezione della pedagogia, maggiormente funzionale allo sviluppo di un apprendimento profondo e duraturo da parte degli studenti e alla personalizzazione di percorsi, mediante nuove metodologie d'insegnamento, attività laboratoriali e l'utilizzo di tecnologie digitali. Alla trasformazione della didattica e uso delle ICT sono correlati anche a un cambiamento degli ambienti d'apprendimento e della configurazione dell'aula. Secondo l'OCSE, un "ambiente d'apprendimento" è un ecosistema olistico che deve tener conto di quattro elementi fondamentali: i docenti, gli studenti, il contenuto e le risorse che si articolano in "spazi d'apprendimento" e "risorse digitali".

In questo quadro di grande complessità e in continua evoluzione, una leadership efficace deve essere attenta a comprendere e a rispondere prontamente alle richieste del contesto in cui è inserita, capace di coniugare l'incremento delle dotazioni tecnologiche e la diffusione del loro utilizzo promosso dal PNRR, con l'attenzione agli aspetti più squisitamente pedagogici e didattici e ai nuovi paradigmi formativi (Arnold & Sangrà, 2018; Iacono, 2021).

Questa prima sezione del volume, "Scuola, territorio e governance" rappresenta un interessante e consapevole contributo al dibattito in merito alla necessità per le scuole di agire percorsi di leadership a supporto dell'innovazione e del cambiamento.

Il primo contributo *Scuole e territori, per un osservatorio sulla provincia italiana*, di Cristina Renzoni e Ettore Donadoni, si concentra sul ruolo dell'infrastruttura scolastica nei contesti policentrici e a bassa densità della provincia italiana, caratterizzati da insediamenti urbani di piccole e medie dimensioni. Attraverso una selezione di cartografie che intrecciano la scala nazionale, regionale e locale, si intende indagare il ruolo strategico delle scuole nei territori, dove possono contribuire in modo significativo alla definizione di nuove politiche, progetti e strumenti di governo.

Il secondo contributo *Alleanza tra scuola e territorio. Un inventario di modelli ed esperienze per costruire uno strumento condiviso* di Ianira Vassallo e Valerio Della Scala, è incentrato sul concetto di scuola di prossimità esplorandone gli aspetti legati ai modelli di governance multi-attoriale. Gli autori si interrogano su quali siano gli strumenti di cui la scuola si può dotare per aprirsi e collaborare in maniera orizzontale con il territorio, quali i possibili benefici e le ricadute spaziale di una politica di questo tipo, quali i possibili soggetti coinvolti. A partire dall'analisi del toolkit realizzato nel progetto STeP verranno esplicitati esempi e modelli di alleanze orizzontali in grado di arricchire e diversificare l'offerta formativa e innovare il servizio scolastico.

Il terzo contributo, di Serena Greco *La shared leadership nella scuola di prossimità*, prende le mosse dalla riflessione relativa al fatto che gli insegnanti con ruoli di coordinamento didattico e organizzativo sono importanti per promuovere un nuovo modello organizzativo (Harris, 2008), incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione degli insegnanti a una comunità professionale (*Professional Learning Community*). In questo capitolo si approfondirà il tema della "Governance", che il gruppo di ricerca ha inteso articolare nelle dimensioni della leadership e del middle management. Si è inteso indagare molteplici questioni quali la leadership condivisa, lo sviluppo professionale e la valorizzazione del personale, il ruolo dei *middle leaders*, le strategie e gli strumenti di comunicazione interna ed esterna per lo stakeholder engagement.

I territori attraverso la scuola: per un osservatorio sulla provincia italiana

di CRISTINA RENZONI, ETTORE DONADONI¹
(Dipartimento di Architettura e Studi urbani, Politecnico di Milano)

1. Quando la città non c'è. La prossimità al di fuori delle retoriche della città dei 15 minuti

Quando parliamo di prossimità abbiamo spesso in mente alcune rappresentazioni consolidate che in anni recenti, certamente incentivati dalla crisi pandemica, sono diventate parte integrante di un immaginario condiviso e del discorso pubblico sulla città. L'esperienza di una quotidianità a corto (cortissimo) raggio ha contribuito a rafforzare la rinnovata centralità di un tema, quello della *prossimità*. Non si tratta certo di un concetto nuovo per chi si occupa dello spazio della vita quotidiana, ma ha ritrovato fortuna come slogan politico (piuttosto efficace, sebbene non sempre chiaro negli intenti) attraverso la promozione della *città dei 15 minuti* (Marchigiani, Bonfantini 2022). Ossia un contesto di vita in cui nel raggio di un quarto d'ora (a piedi o in bicicletta), sia possibile trovare servizi e attrezzature collettive, commercio di vicinato, spazi verdi pubblici. Lo sfondo semplificato di questo scenario richiama immaginari metropolitani, in cui campeggia con forza lo spazio del quartiere organico come luogo dell'abitare, sede del commercio di vicinato, spazio pedonale e ciclabile animato da servizi e luoghi pubblici. Tra questi, la scuola, che in questa immagine riveste (e ha rivestito, nel corso del tempo) un ruolo baricentrico, sia in senso fisico che simbolico. Pensiamo alle teorie della *Neighbourhood Unit* che fin dai primi anni del Novecento permeano la cultura urbana (e urbanistica) internazionale, divenendo, in Italia, modello di riferimento per la costruzione di quartieri autosufficienti e di nuovi spazi della vita quotidiana nel corso del secondo dopoguerra (Caramellino 2018; Cupers 2016), accompagnando – con differenti fortune, l'espansione delle città italiane. Tra le infrastrutture della vita quotidiana (Collettivo per l'economia fondamentale 2019; Laboratorio Standard 2021) la scuola riveste un ruolo fondamentale, in quanto presidio pubblico materiale e immateriale nei territori, luogo centrale per le scelte e i percorsi di vita di comunità e soggetti, baluardo per la lotta alla povertà educativa e alle disuguaglianze (Luongo, Morniroli, Rossi-Doria 2022).

Se la scuola è al centro delle storie, dei progetti e delle narrazioni della *prossimità* e della *città dei 15 minuti*, ci pare fondamentale fare un passo indietro e domandarci: cosa succede alla scuola e alla città dei 15 minuti se la città non c'è? Se ci troviamo in un contesto a bassa densità abitativa (un paese, un insediamento di case lungo strada, un nucleo frazionale in un contesto periferico e marginale), come si declina la prossimità? E quindi, per estensione, la scuola di prossimità?

¹ Il presente testo è stato condiviso dai due autori, tuttavia le parti sono così da attribuire: a Cristina Renzoni i capitoli 1, 3, 4 e 6; a Ettore Donadoni i capitoli 2, 5 e il coordinamento dell'apparato iconografico e cartografico.

Rispetto a quali territori (ripartizioni amministrative, ma anche comunità di istituzioni, pratiche e soggetti) è necessario osservarla e indagarne limiti e potenzialità?

Per l'Italia questa è una domanda pertinente. Viviamo in un Paese in cui oltre il 70% dei comuni ha una popolazione al di sotto dei 5.000 abitanti². Se prendiamo in considerazione i comuni fino a 10.000 abitanti arriviamo all'85% dei comuni italiani. Aggiungendo i comuni fino a 20.000 abitanti si copre quasi il 94% dei comuni nazionali³. Si tratta, quindi, dal punto di vista dell'estensione territoriale, dell'83% del territorio italiano, in cui vive più del 46% della popolazione totale del Paese. Emergono una presenza marcata di comuni al di sotto dei 5.000 abitanti e una diffusione pervasiva dei comuni al di sotto dei 20.000 abitanti, a testimoniare la frammentazione amministrativa del territorio italiano, peraltro non ugualmente marcata in tutte le regioni.

Una porzione quindi non solo significativa, ma maggioritaria del territorio della penisola, in cui la presenza e localizzazione delle scuole è un tema di fondamentale importanza – e urgenza – per l'abitabilità e il futuro di questi contesti, dove si colloca più della metà delle scuole d'Italia⁴.

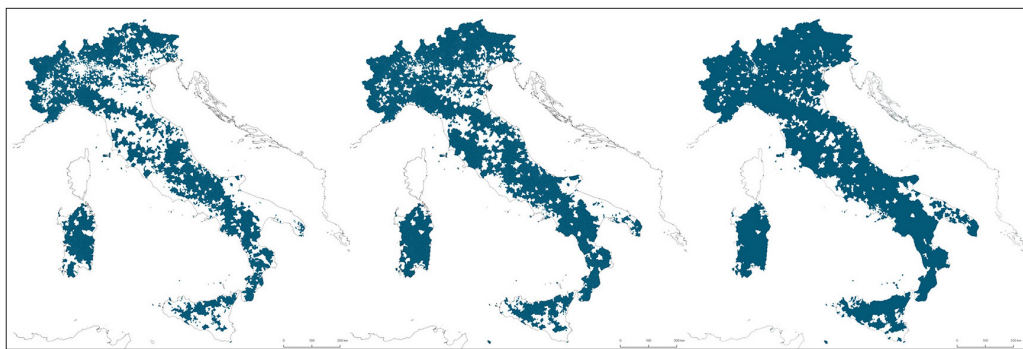


Figura 1 - Comuni --- soglie dimensionali. Da sinistra: comuni con popolazione inferiore a 5.000 abitanti, comuni con popolazione inferiore a 10.000 abitanti e comuni con popolazione inferiore a 20.000 abitanti.

Elaborazione su dati ISTAT del gruppo di lavoro del DASTU – Politecnico di Milano

Appare oggi quanto mai urgente elaborare strategie per un territorio intermedio: non le grandi e medio-grandi città, non le aree interne o ultraperiferiche, ma quei centri piccoli e medio-piccoli (dai 20.000 abitanti in giù) che costituiscono per tradizione l'armatura urbana del Paese. Qui comuni capoluogo e nuclei frazionali sono costituiti da un assemblaggio di elementi apparentemente eterogenei: centri antichi, case sparse, urbanizzazioni diffuse e a bassa densità tra i campi agricoli, lungo le infrastrutture della mobilità o tra gli spazi produttivi. In ognuno di questi luoghi ci sono una o più scuole: come funzionano? Con che territori dialogano? Come si costruiscono i legami e le reti di prossimità? Con quali livelli di governo del territorio si interfacciano?

2. Un'indagine sulle scuole di provincia

Prenderemo intenzionalmente a prestito un termine ambiguo – provincia – per parlare di questi territori vasti e intermedi (Lanzani 2022), che non hanno (o che hanno solo in parte) un riferimento amministrativo univoco, che sono plurali per definizione e che trovano nelle proprie specificità terri-

² In Italia, su un totale di 7.904 comuni, i “piccoli comuni”, sotto i 5.000 abitanti, sono 5.535. Dati ISTAT al 1° gennaio 2022.

³ I Comuni sotto i 10.000 abitanti sono 6.702; quelli sotto i 20.000 7.395. Dati ISTAT al 1° gennaio 2022.

⁴ Sul totale dei circa 35.000 punti di erogazione del servizio scolastico per il I ciclo di istruzione, circa 1/3 (29%) è localizzato in comuni al di sotto dei 5.000 abitanti; percentuale che sale a 44% e a 58% se si assumono le soglie demografiche rispettivamente di 10.000 e di 20.000 abitanti.

toriali un aspetto fondamentale del proprio assetto e dei propri usi e funzionamenti. Per meglio perimetrare il campo, terremo sullo sfondo di questo lavoro alcune ricerche alla scala nazionale, che sono stati assunti come quadri di riferimento intorno a interpretazioni del territorio intermedio italiano.

La prima è costituita dalla Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI 2013), in cui gli indici di definizione delle Aree di cintura, Aree intermedie e Aree periferiche individuano una parte consistente dei territori osservati. L'aggiornamento 2020 della mappa delle aree interne (Presidenza del Consiglio dei ministri 2020) ha mantenuto i criteri di classificazione dei comuni in base alla presenza di servizi (sanità, istruzione, mobilità) e ha precisato le soglie dei gradi di accessibilità (distanze dai poli di servizi più vicini). In questo modo sono classificati come *Cintura* i 3.828 comuni entro una percorrenza di 27,7 minuti dal Polo/Polo intercomunale più prossimo (valore mediano); oltre il valore mediano e fino ai 40,9 minuti sono classificati come *Intermedi* 1.928 comuni; fino a 66,9 minuti sono classificati come *Periferici* 1.524 Comuni; oltre i 66,9 minuti sono classificati come *Ultra-periferici* 382 Comuni⁵. Si tratta di una lettura importante che restituisce, a grana grossa e su base nazionale, le condizioni di vivibilità e accessibilità dei territori, mettendo, tra l'altro, la presenza o meno dell'infrastruttura educativa del Paese al centro della propria classificazione e delle possibili priorità di intervento. In questi termini, molti dei territori oggetto di attenzione nell'ambito della presente ricerca si intrecciano con vari gradi di sovrapposizione con le aree cintura, intermedie e periferiche della SNAI.

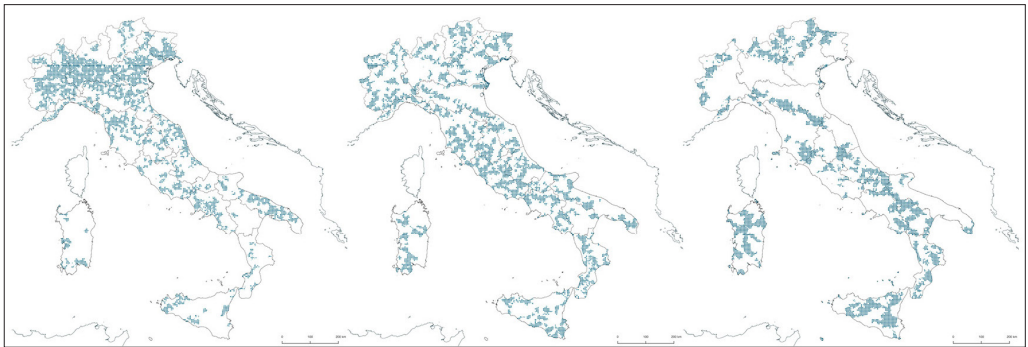


Figura 2 - SNAI. da sinistra: aree di cintura, aree intermedie, aree periferiche. Elaborazione del gruppo di ricerca DASTU - Politecnico di Milano su dati SNAI (2013)

La seconda lettura della provincia italiana che intendiamo tenere sullo sfondo è quella proposta da un gruppo di lavoro del Politecnico di Milano sulla cosiddetta "Italia di Mezzo" (Lanzani 2022; Lanzani, Curci 2018; Lanzani et al. 2020; Curci et al. 2020). Ossia quella porzione consistente del Paese che non è compresa né nel numero delle città metropolitane né tra le aree "profonde e montane": una lettura che si accosta a quella della SNAI, da cui rielabora dati e criteri interpretativi, ma che pone l'accento sui fenomeni di contrazione demografica e sulle morfologie insediative, e si concentra su città medie, frange metropolitane e "continuum urbano rurale", con una copertura del 50% della superficie nazionale. Ne emergono alcune questioni (criticità ambientale, divari socio-economici) che, con la parziale eccezione di città medie che presentano un relativo dinamismo, restituiscono "un territorio spesso inteso come tabula rasa dalle politiche infrastrutturali ed economiche" (Lanzani et al. 2020, 10) nazionali e regionali.

⁵ Si veda Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche di Coesione, *Lavori preparatori SNAI 2021-27*: <https://politichecoesione.governo.it/it/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/lavori-preparatori-snai-2021-2027/mappa-aree-interne-2020/> e in particolare https://politichecoesione.governo.it/media/2831/20220214-mappa-ai-2020-nota-tecnica-nuvap_rev.pdf (ultima consultazione giugno 2022).

Per questi contesti, si pone con forza “l’esigenza di definire politiche multisettoriali e inter-comunali con caratteri specifici” (*ibidem*). La scuola costituisce, in un simile quadro, una parte fondamentale delle politiche non solo dell’istruzione, ma – in termini più ampi, delle politiche territoriali (Mattioli, Renzoni, Savoldi 2021).

Un terzo quadro di riferimento è rappresentato dalla ricerca sulla distribuzione delle Piccole Scuole, così come proposta negli ultimi anni dal lavoro di INDIRE (Mangione et al., 2021; Bartolini et al. 2021). Con riferimento alla marginalità e al potenziale di innovazione di alcuni percorsi scolastici, il lavoro si è concentrato sui plessi con un esiguo numero di iscritti (inferiore agli standard ministeriali) e sulle condizioni di contesto entro cui operano, evidenziando la capillarità di una distribuzione che tocca non solo contesti montani o ultraperiferici, ma piccoli e piccolissimi comuni, o nuclei frazionali di città di medie e medio-piccole dimensioni. Si tratta, beninteso, di mappe e letture su base quantitativa e su base comunale che chiedono di essere interpretate incrociandole con altre informazioni sia di tipo quantitativo (estensione territoriale dei comuni, condizioni geomorfologiche, densità di popolazione) sia di tipo qualitativo (struttura insediativa, presenza e consistenza di offerta sportiva e culturale, ecc.).

3. Scuole e territori

La nostra ricerca si è interrogata su quale sia la dimensione territoriale con cui dialogano oggi le scuole nei territori policentrici a bassa densità e nei comuni di piccole dimensioni, e quali ruoli potrebbero svolgere queste scuole in questi contesti nel prossimo futuro. La localizzazione delle scuole nella penisola ricalca le forme dell’urbanizzazione e racconta di una serie di stagioni di attrezzamento del territorio (di matrice nazionale e locale) di grande interesse (Renzoni 2021). Si tratta di una storia lunga di infrastrutturazione su base territoriale e amministrativa che ha contribuito in modo significativo alla costruzione di luoghi collettivi e di centralità locali. Va tenuto ben presente quanto la costruzione di nuova edilizia scolastica abbia fortemente caratterizzato i processi di urbanizzazione del secondo Novecento, non solo in Italia, ma in tutta Europa, quale parte integrante di una stagione di distribuzione di welfare materiale (Swenarton, Avermaete, van Den Heuvel 2014; Munarin et al. 2011; Renzoni 2014). Da un punto di vista spaziale, le scelte urbanistiche e architettoniche legate alle scuole hanno avuto un impatto rilevante sull’organizzazione del territorio italiano e dei suoi ambienti costruiti (e abitati): le scuole hanno accompagnato e in parte supportato i processi di dispersione insediativa delle aree rurali o di espansione delle aree metropolitane; hanno contribuito a formare aree periferiche e nuovi settori urbani; hanno giocato un ruolo nel definire i confini dell’urbanizzato delle città di medie dimensioni e la configurazione di interventi all’interno delle aree centrali storiche. Ognuna di queste localizzazioni costruisce differenti relazioni con gli spazi di prossimità: accessi, percorsi casa-scuola (a piedi, in bicicletta, con lo scuolabus o con i mezzi pubblici ordinari, in auto; con un accompagnatore o in autonomia, ecc.), rete dei luoghi pubblici (campo sportivo, playground, giardini pubblici, commercio di vicinato, ecc.), che nel caso dei contesti a bassa densità e policentrici è molto difficile osservare attraverso la lente semplificatrice della città dei 15 minuti. Per poter cogliere le specificità della relazione scuole/territorio nonché la loro abitabilità nel variegato sistema insediativo del policentrismo italiano è necessario osservare con attenzione le condizioni territoriali entro cui le scuole operano, cogliendo a diversi gradi di dettaglio la correlazione che tiene insieme scuole e contesti di policentrismo insediativo.

In anni recenti si è notevolmente approfondita la ricognizione (su base esclusivamente tipologica e in parte localizzativa) del patrimonio scolastico nazionale (Fondazione Agnelli 2019; Della Torre et al. 2019; Fianchini 2017): appare però necessario radicare nei contesti e nel tempo lungo alcune ipotesi interpretative sulla produzione di tale patrimonio e sulle sue specificità territoriali, facendo diventare le scuole, in quanto elementi centrali delle infrastrutture del quotidiano, parte integrante delle

narrazioni che restituiscono la costruzione delle città e dei territori nel più ampio processo di modernizzazione del Paese (Collettivo per l'economia fondamentale 2019; Laboratorio Standard 2021).

Al contempo, mettendo a frutto il proficuo dialogo attualmente in corso tra scienze pedagogiche e architettura sugli spazi di apprendimento, ci pare fondamentale introdurre nella discussione una maggiore consapevolezza sul ruolo e sulla dimensione fortemente territoriale della scuola, specialmente nei territori dei piccoli comuni e a bassa densità in cui la scuola svolge un ruolo cerniera per una comunità territoriale allargata. La pandemia ha reso ancora più evidente questo stretto e necessario legame tra scuola e territorio; l'esperienza delle piccole scuole ha inoltre sottolineato l'importanza di coniugare ai percorsi didattici una lettura territoriale (fatta di ricognizioni, politiche intersettoriali e progetti multi-attoriali).

Per operare in questa direzione, la mossa principale della ricerca condotta dal Politecnico di Milano è stata quella di costruire un preliminare osservatorio cartografico a tre differenti scale.

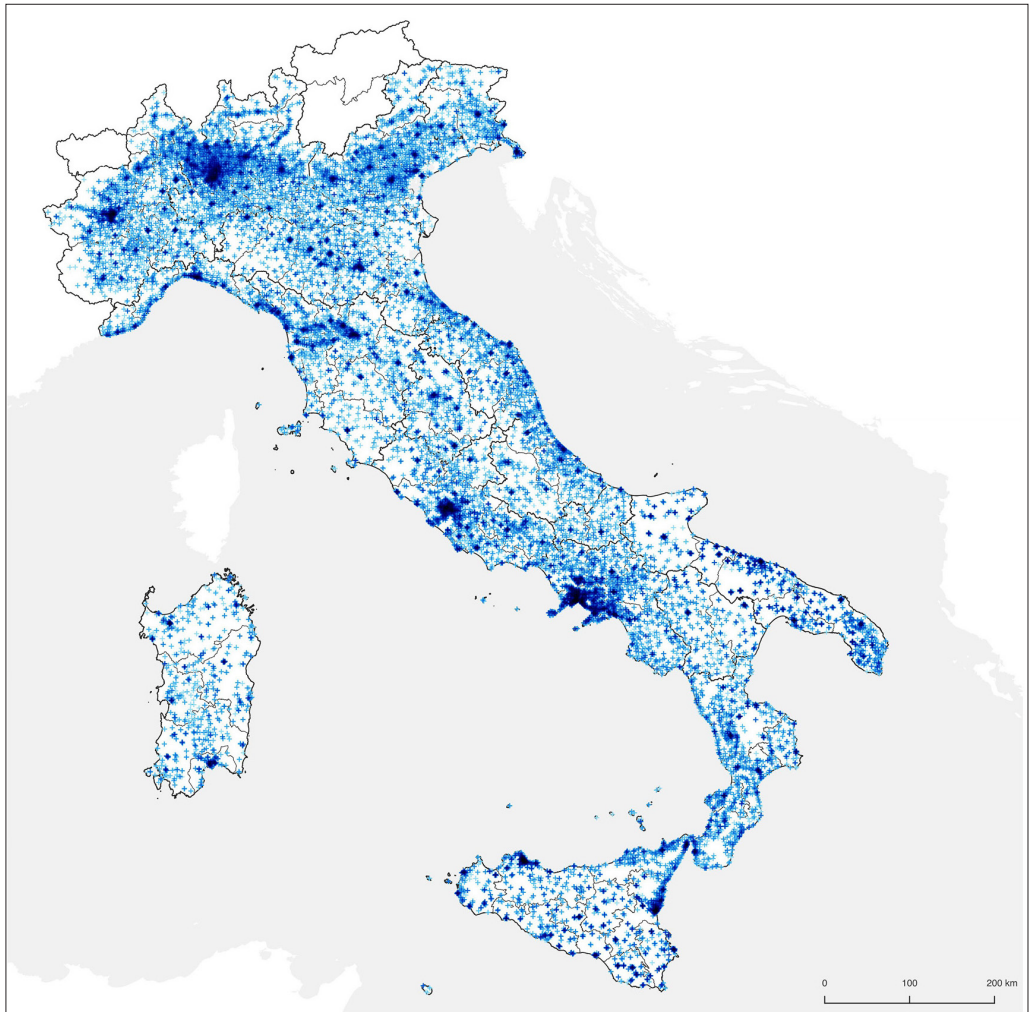


Figura 3 - Un Paese di scuole / mappa di tutte le scuole. Ogni scuola (a cui corrisponde un codice meccanografico) è rappresentata sulle mappe con una crocetta azzurra; laddove si verifica una maggiore concentrazione, il colore si fa più scuro per la sovrapposizione dei simboli. All'interno di un singolo edificio scolastico possono essere ospitate più istituzioni scolastiche

Se osserviamo la mappa della distribuzione delle scuole d'Italia, riconosciamo una geografia capillare e variegata. Le istituzioni scolastiche presenti nel database del MIUR (2020/21) in Italia sono 40.658 (nel dato, tuttavia, non compaiono le scuole della regione Valle d'Aosta e delle province autonome di Trento e Bolzano), comprensive di scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo e di secondo grado. Pur essendo ampiamente diffuse sul territorio nazionale, le scuole presentano una distribuzione molto diversificata ed eterogenea, che principalmente ricalca le forme plurali dell'urbanizzazione del Paese. Dalla mappa risultano evidenti la concentrazione delle aree metropolitane e la dilatazione delle aree interne, nonché la distribuzione diffusa del sistema policentrico e a bassa densità delle aree di pianura e la continuità dei sistemi insediativi costieri. Emergono differenziazioni e specificità regionali, che suggeriscono la necessità di confrontare il dato quantitativo e spazializzato sulla distribuzione delle scuole con una serie di altre informazioni sulle condizioni geomorfologiche, sulle caratteristiche dimensionali dei comuni, sulle politiche regionali dell'istruzione. Le regioni Piemonte, Emilia-Romagna e Puglia, ad esempio, risultano significative da questa prospettiva perché mostrano condizioni molto differenti tra loro. Per questa ragione sono state selezionate come aree pilota per l'Osservatorio STeP sulle scuole della provincia italiana.

Se quindi torniamo alla questione di partenza, interrogando il tema della prossimità a partire dalla scuola, allora la domanda più generale è: di cosa parliamo quando parliamo di (scuola di) prossimità nella provincia italiana?

4. Le scuole come spazi di urbanità

L'ipotesi alla base della ricerca STeP è che le scuole costituiscano degli spazi di urbanità imprescindibili per i territori, in particolare quando rappresentano l'unico presidio pubblico e di offerta educativa (in senso lato: sportiva, culturale, civile) di un contesto allargato. Una questione che ovviamente è particolarmente cruciale per i piccoli comuni, che nella scuola – nella scuola che rimane aperta, anche con ruoli differenziati – riconoscono un elemento di resistenza allo spopolamento e al declino.

La localizzazione delle scuole nei territori restituisce le forme (attraverso concentrazioni e polarizzazioni, rarefazioni e assenze) di un'infrastruttura composta di un vastissimo capitale materiale (edifici scolastici, attrezzature sportive e culturali, spazi aperti di pertinenza) e immateriale (insegnanti e studenti, comunità educanti, alleanze con i soggetti del territorio) che è necessario osservare con uno sguardo attento ai contesti e alle specificità territoriali (Mattioli, Renzoni, Savoldi 2021; Luongo, Morniroli, Rossi-Doria 2022). Un patrimonio di spazi e di relazioni che si è costruito nel tempo e che oggi necessariamente deve confrontarsi con alcune questioni urgenti strettamente legate le une alle altre. La prima ha a che vedere con la stagione di produzione e distribuzione dell'edilizia scolastica nel corso del secondo Novecento (Renzoni, 2021) e con il progressivo invecchiamento dei manufatti che fanno del nostro paese uno dei più problematici d'Europa dal punto di vista dello sforzo manutentivo che sarebbe doveroso mettere in azione (Della Torre et al., 2019; Fondazione Agnelli, 2019): un patrimonio capace, diffuso e ordinario che può essere messo al centro di una strategia nazionale (Lamacchia et al., 2021). La seconda ha a che fare con un progressivo fenomeno di contrazione demografica che investe soprattutto alcuni contesti più fragili e che richiede di definire strumenti equi e sostenibili di programmazione della distribuzione e del dimensionamento dell'offerta scolastica nei territori, confrontandosi con dinamiche insediative, sociali ed economiche differenziate. La terza ha a che vedere con una rinnovata attenzione

nei confronti delle scuole come baricentro di comunità per quartieri e territori, sia da un punto di vista educativo che come presidio pubblico e che quindi chiede azioni di alleanze multi-attoriali tra enti locali, istituzioni scolastiche, terzo settore e cittadini, che si declinano in maniera differente a seconda degli ambiti spaziali entro cui tali reti prendono forma e si consolidano (Bartolini et al. 2021).

Con queste condizioni sullo sfondo, risulta fondamentale censire in modo sistematico lo stato dell'infrastruttura educativa del paese osservandola nel suo contesto territoriale, come parte integrante di una strategia non solo ricognitiva ma anche operativa (Luisi, Renzoni 2020). Si tratta di un'operazione tutt'altro che banale a fronte, in particolare, della frammentarietà e della scarsa integrazione dei dati a disposizione sulle scuole, come ad esempio quelli relativi al patrimonio edilizio, al dimensionamento scolastico (organico insegnanti e personale, numero alunni), ai bacini di utenza e all'accessibilità, ai percorsi formativi e agli stili educativi adottati. La ricerca ha compiuto lo sforzo di spazializzare, con l'uso di tecnologie WebGIS, i molteplici dati presenti sul territorio nazionale, definendo un inedito database geolocalizzato che integrasse il ricco patrimonio - frammentato e poco dialogante - delle informazioni disponibili a partire di dati pubblicati dal Ministero dell'istruzione sull'infrastruttura scolastica italiana. A questa base è stato possibile unire database provenienti dalla ricerca INDIRE che descrivono caratteristiche più dettagliate delle scuole e in una selezione di dati ISTAT che restituiscono il quadro amministrativo e socio-demografico in cui si inseriscono le scuole.

5. Tre osservatori territoriali

A fronte di una lettura interpretativa a scala nazionale, è stata condotta una ponderata selezione di tre territori oggetto di approfondimento, nell'ipotesi che la lettura comparativa di specifici territori consenta di interpretare la relazione tra infrastruttura educativa e contesti alla luce del riconoscimento di una pluralità di situazioni territoriali.

I criteri adottati per l'individuazione dei territori di studio fanno riferimento, in primo luogo, alle condizioni insediative della provincia italiana. Le mappe comparative, costruite alla scala corografica, comprendendo nell'inquadramento un'estensione d'ambito che non ricalca confini amministrativi, ma che si pone ad un livello intermedio tra la scala regionale e quella provinciale (fig. 4).

Sono stati selezionati preliminarmente tre ambiti di indagine, intesi quali campioni significativi di un osservatorio sulle condizioni socio-insediative dell'infrastruttura scolastica nel Paese. Ampiamente caratterizzati da insediamenti policentrici e a bassa densità, entro cui si svolgono dinamiche complesse di contrazione demografica, i tre territori sono distribuiti per aree geografiche: uno nel nord Italia (Piemonte sud-occidentale), uno nel centro/nord (Emilia settentrionale) e uno nel mezzogiorno (Puglia meridionale). Con riferimento alle categorie della Strategia Nazionale per le Aree Interne, comprendono prevalentemente ambiti di cintura, intermedi e periferici, escludendo i poli e gli ambiti ultraperiferici. Sono infine caratterizzati dalla presenza di comuni di piccole e medio-piccole dimensioni, con una presenza significativa di comuni al di sotto dei 5.000 abitanti. In questi tre macro-ambiti emergono differenze e specificità nella distribuzione dell'offerta formativa, nell'organizzazione degli istituti scolastici e nella localizzazione delle piccole scuole.

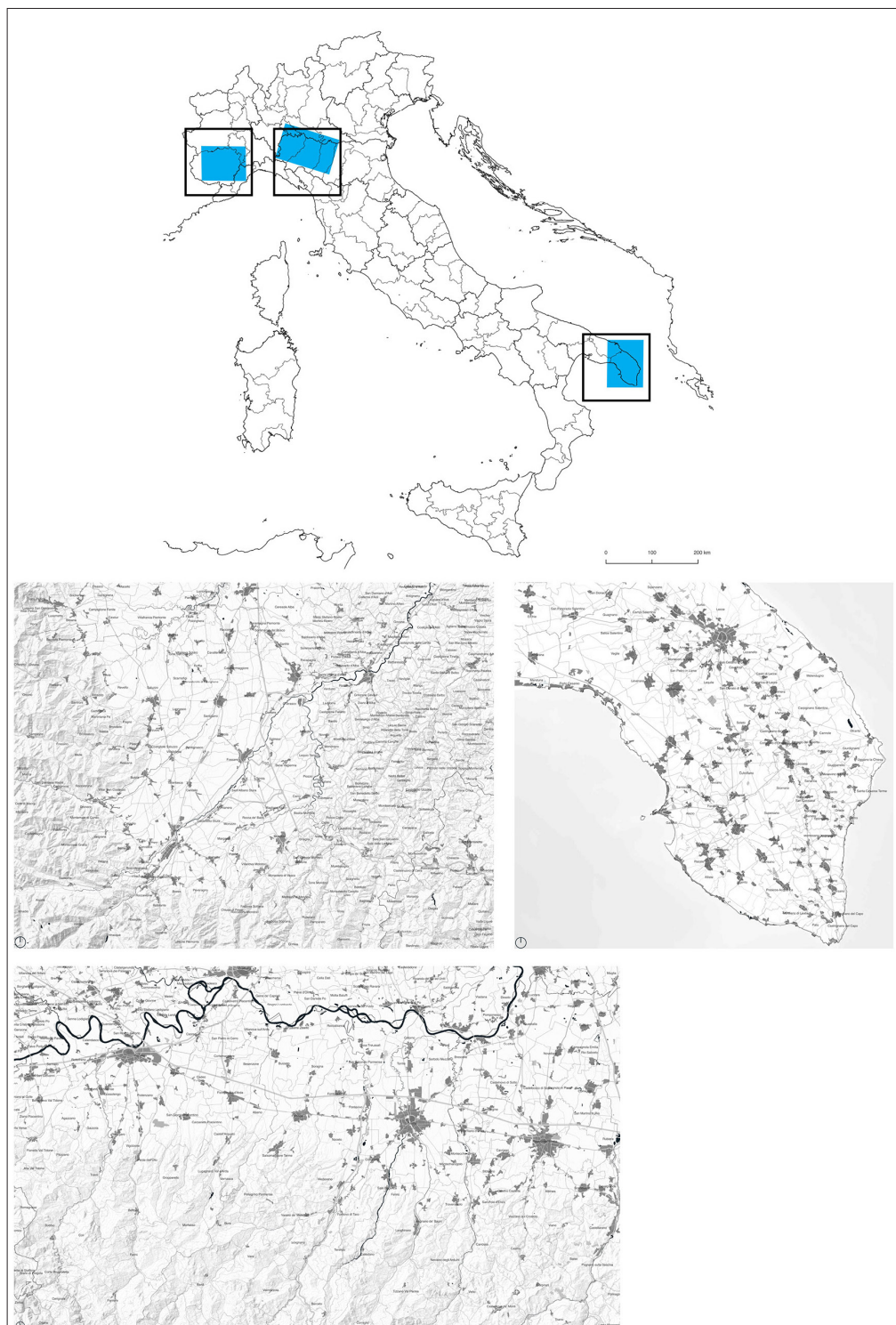


Figura 4 - I tre territori di indagine: il Piemonte sud occidentale, l'Emilia settentrionale, la Puglia meridionale

Gli ambiti individuati sono, dunque, da ritenersi significativi, ma non necessariamente esemplificativi ed esaustivi del quadro nazionale complessivo, consentendo alcune tematizzazioni preliminari utili a strutturare un discorso più articolato su geografie, ruoli e forme dell'infrastruttura educativa nei territori.

La condizione policentrica dei tre contesti è stata osservata all'incrocio con orografia, idrografia, morfologie dell'urbanizzato e reti della mobilità. In estrema sintesi, nel Piemonte sud-occidentale, è possibile osservare un tessuto tradizionalmente policentrico caratterizzato da comuni di medio-piccole dimensioni: Cuneo, città capoluogo, conta poco meno di 56.000 residenti al 2021, mentre le altre città (Mondovì, Saluzzo, Fossano, Savigliano, Bra, Alba) hanno una popolazione residente intorno alla soglia dei 20.000 abitanti. Accanto alle città medio-piccole e alla continuità di centri della fascia urbanizzata pedemontana, si affiancano da un lato i nuclei frazionali e le urbanizzazioni diffuse nella parte pianeggiante, dall'altro i sistemi vallivi e i centri montani che rendono questo contesto un interessante osservatorio delle condizioni dell'abitare. In Emilia settentrionale, le città medie capoluogo (comprese tra i 200 e i 100.000 abitanti) e i principali centri urbani (intorno alla soglia dei 20.000 abitanti) si localizzano e organizzano intorno al sistema della via Emilia, che attraversa l'area in esame. Nel territorio di pianura a nord, verso il fiume Po, di collina e montagna a sud, verso gli Appennini, il sistema insediativo si fa più diradato, con alcune significative condizioni come quella della montagna piacentina che è una delle aree meno densamente abitate a livello nazionale. Nella Puglia meridionale, accanto alla presenza di alcune città medie principali (Lecce, Brindisi, entrambe al di sotto dei 100.000), il territorio presenta un forte policentrismo insediativo a grana più fine, che si struttura su una maglia viaria molto fitta, soprattutto nella parte centrale, che raccorda nuclei urbani di differenti dimensioni per lo più compresi tra i 5 e i 15.000 abitanti, con la presenza lungo le coste di configurazioni urbane continue, dal carattere lineare.

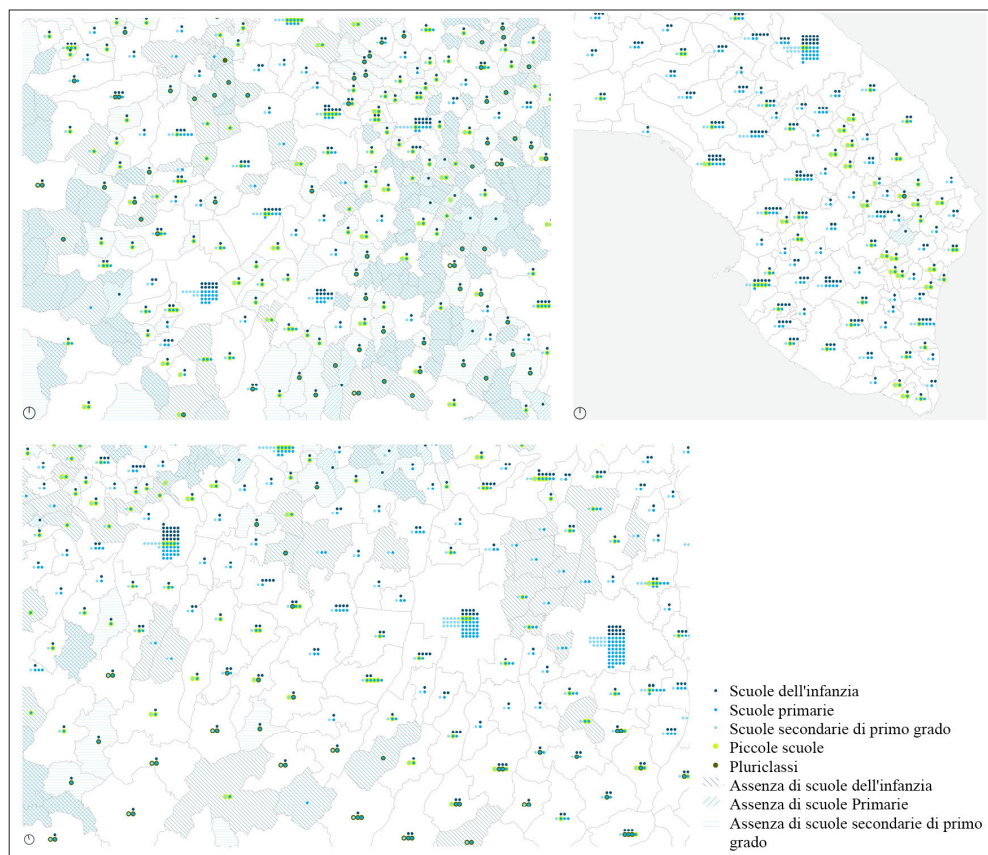


Figura 5 - Il dimensionamento scolastico e l'offerta formativa

Entro questo quadro insediativo, sono state definite delle prime mappe che mostrano in modo fortemente ideogrammatico il dimensionamento dell'offerta formativa su base comunale (fig. 5), restituendo a una scala più ravvicinata le informazioni su distribuzione e assenza dell'offerta formativa, già analizzate a livello nazionale. L'assenza di scuole è rappresentata su base comunale utilizzando differenti pattern, in base all'ordine e al grado osservato, che consente di apprezzare anche la sovrapposizione di più assenze sullo stesso territorio comunale. Per ogni comune è riportata sinteticamente la quantità di scuole presenti distinte per ordine di scuola: in blu scuro le scuole dell'infanzia, in azzurro le scuole primarie, in celeste le scuole secondarie di I grado; il cerchio verde chiaro identifica le piccole scuole, il cerchio verde scuro la presenza di pluriclassi, come da database INDIRE.

Nel Piemonte sud-occidentale, se le situazioni di assenza emergono con chiarezza nelle aree montane, pochi centri sono connotati da un'offerta scolastica ampia e articolata. Le piccole scuole sono molto presenti, anche in centri di una certa importanza, e rappresentano spesso l'unica scuola presente. Le pluriclassi sono molto diffuse nelle zone più remote. In non pochi casi, comuni limetici dispongono di sole scuole con pluriclassi. In Emilia settentrionale, le situazioni di assenza sono molto limitate e riguardano principalmente la scuola dell'infanzia, anche in contesti di pianura. Le scuole secondarie di I grado sono molto diffuse sul territorio, anche nei contesti più marginali, spesso grazie alla formula delle pluriclassi (come nel caso dell'Appennino). Le piccole scuole sono presenti un po' ovunque, a volte anche nei comuni capoluogo (scuole primarie di Piacenza e Parma). In Puglia meridionale le situazioni di assenza sono quasi inesistenti: l'offerta formativa è ben distribuita a livello comunale, con molte piccole scuole primarie e secondarie di I grado che rappresentano, a volte, l'unico punto di erogazione disponibile. Quasi assenti, invece, le pluriclassi.

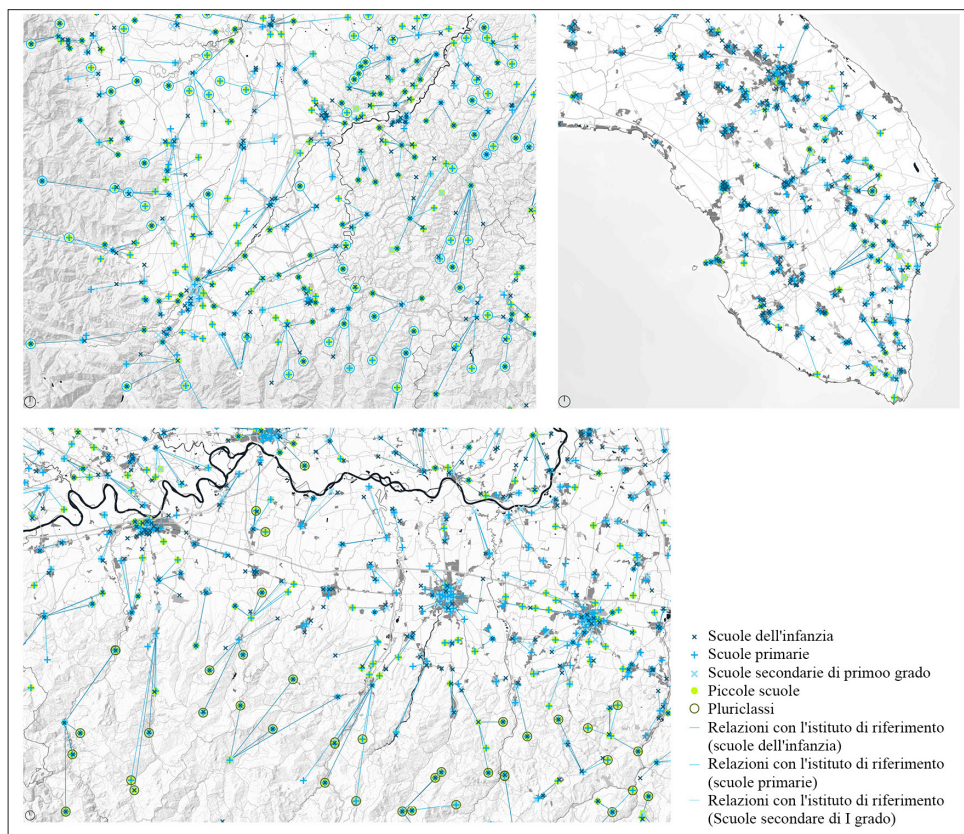


Figura 6 - Reti e autonomie scolastiche

Ad una lettura quantitativa su base comunale è stata quindi affiancata una mappatura che restituisce la localizzazione dei singoli plessi e le reti delle autonomie scolastiche (fig. 6) che comprendono più punti di erogazione del servizio, secondo l'articolazione per istituti comprensivi. Trattandosi di un'organizzazione amministrativa sulla base della quale sono definiti anche livelli minimi e massimi dalla normativa nazionale per quanto riguarda iscritti e organico, l'operazione di mappatura e geolocalizzazione dei plessi e dei loro legami istituzionali ha rappresentato un momento importante poiché restituiscono il funzionamento delle scuole e delle loro relazioni, intrecciando aspetti gestionali rilevanti che riguardano accessibilità e spostamenti degli studenti e del corpo docente (e quindi organizzazione oraria e movimenti sul territorio, distribuzione dell'organico, ecc.). Tali reti servono inoltre per comprendere dove sono i plessi principali, dotati di segreteria amministrativa, nel riconoscimento di alcune gerarchie territoriali e di specifiche politiche regionali/locali di dimensionamento scolastico. La comparazione tra i tre territori indagati mostra un'evidente diversità di articolazione e lunghezza delle reti scolastiche: ad esempio reti di medio e corto raggio che raggiungono i plessi dei nuclei frazionali nel Piemonte sud-occidentale, intorno ai centri urbani maggiori; reti molto lunghe e con numerosi punti di erogazione (spesso caratterizzate da piccole scuole e pluriclassi) nei contesti appenninici dell'Emilia; reti decisamente più corte e con un numero minore di punti di erogazione nella penisola salentina.

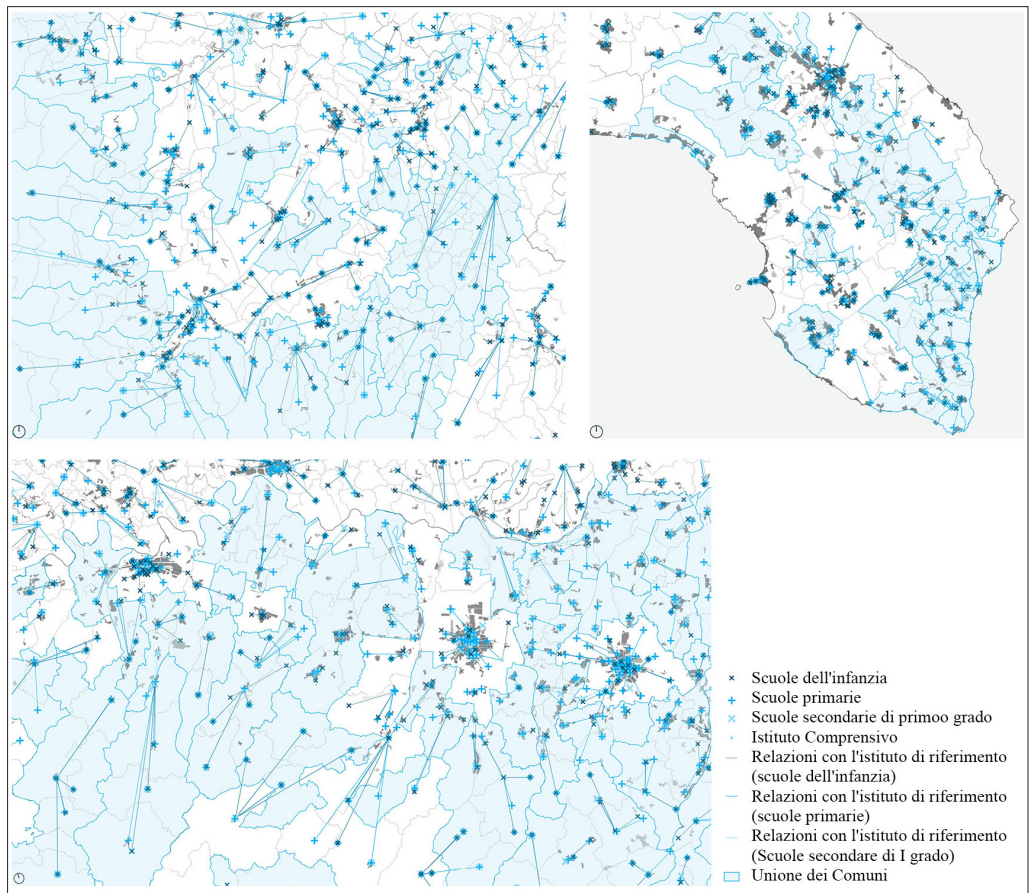


Figura 7 - Reti e organizzazione amministrative sovracomunali

Una mappa di questa natura consente di fare emergere attraverso la rappresentazione cartografica la stretta relazione tra infrastruttura scolastica e territori, mettendo in primo piano le forme di governo che le tengono insieme in modi più o meno espliciti. In questi termini, le reti degli istituti comprensivi possono essere più o meno coincidenti alle ripartizioni amministrative di scala sovracomunale, con evidenti ricadute sulla maggiore o minore facilità di dialogo e collaborazione tra autonomie scolastiche ed enti locali. Si tratta di un aspetto molto importante, in particolare nei contesti policentrici e a bassa densità che stiamo osservando, poiché hanno ricadute importanti non solo sul dimensionamento e la distribuzione dell'organico del personale educativo e scolastico, ma anche sulla gestione di alcuni servizi in capo alle amministrazioni locali o alle Unioni di Comuni/Comunità montane⁶, come il trasporto scolastico, il servizio mensa, i servizi pre- e doposcuola. Da questa prospettiva, emerge l'importanza di un'integrazione sovralocale tra settori differenti della PA (edilizia scolastica, urbanistica, cultura, sport, ecc.), che potrebbe essere più o meno favorita a seconda del grado di corrispondenza tra organizzazione scolastica e funzionamento degli enti pubblici. La mappa che sovrappone autonomie scolastiche e presenza di unioni di comuni lascia emergere un diverso livello di evoluzione nelle forme di organizzazione amministrativa e scolastica sovracomunale dei tre differenti territori indagati.

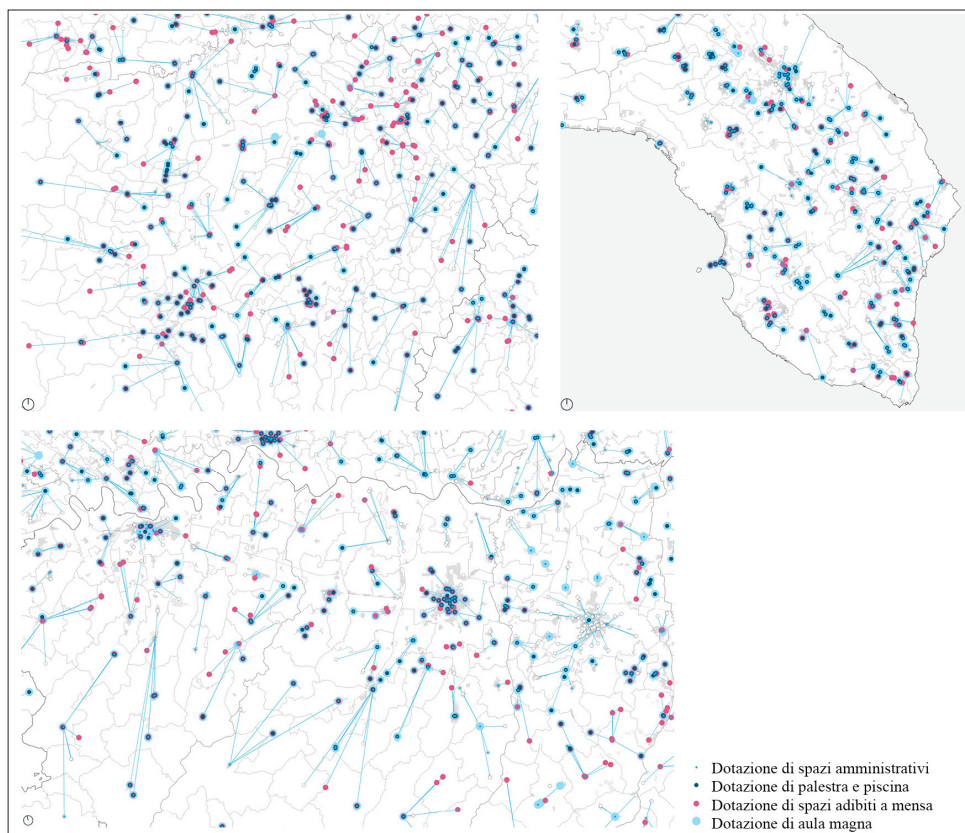


Figura 8 - Dotazioni

⁶ L'Unione di comuni è un ente costituito da due o più comuni per l'esercizio congiunto di funzioni o servizi di competenza comunale. La Comunità montana è un ente territoriale locale ad appartenenza obbligatoria tra comuni montani e pedemontani, con lo scopo di valorizzare le zone montane, per l'esercizio di funzioni proprie e per l'esercizio associato di funzioni comunali.

La dimensione sovracomunale mette in tensione un ambito allargato che sceglie di considerare la scuola come presidio territoriale diffuso. A partire dai dati dell'anagrafe dell'edilizia scolastica è stato possibile evidenziare la presenza, con riferimento a ciascuna scuola, della disponibilità di dotazioni interne, quali auditorium e aule magne (in azzurro), palestre e piscine (in blu), mense e spazi per la refezione (in fucsia), accanto agli spazi amministrativi che normalmente caratterizzano le sedi centrali degli istituti comprensivi. Oltre a rappresentare un elemento di ricchezza e complessità dello spazio scolastico, che può essere un supporto importante per attività pedagogiche diversificate, tali dotazioni costituiscono delle importanti attrezzature territoriali, se aperte alla comunità e alle associazioni locali in orario extrascolastico, contribuendo a combattere attivamente le situazioni di povertà educativa. Le mappature della dimensione spaziale di localizzazione delle scuole e del loro patrimonio materiale e immateriale di dotazioni pubbliche costituisce uno strumento fondamentale per definire strategie di priorità di intervento, entro contesti di prossimità per cui prefigurare scenari di rafforzamento e di rifunzionalizzazione, ma anche di dismissione e reinvenzione.

Un aspetto, questo, centrale per la programmazione di interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria per le scuole del Paese, che chiede un'attenta valutazione territoriale e di contesto, anche in relazione a strategie di contrasto e/o di accompagnamento ai processi di decrescita e contrazione demografica che caratterizzano questi contesti (fig. 9).

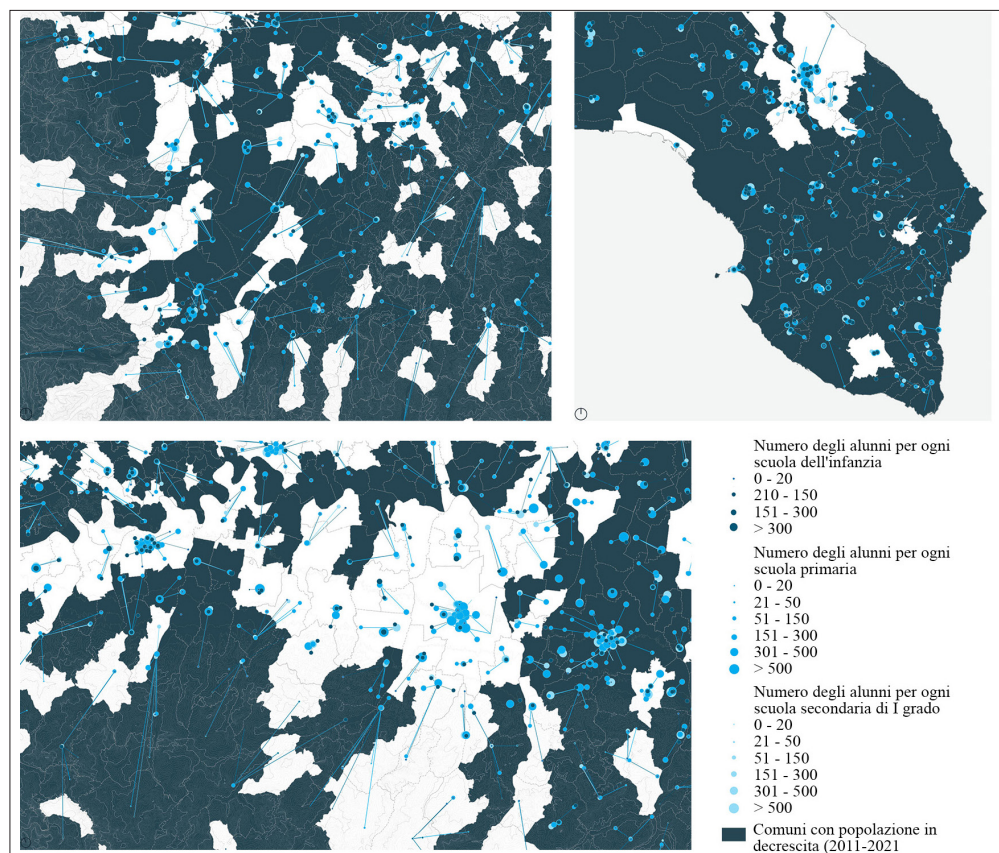


Figura 9 - Numero alunni per scuola e dinamica demografica

Accanto alla lettura sulle dotazioni, la riflessione sull'offerta scolastica in regime di tempo pieno (fig. 10) arricchisce il ragionamento sui divari territoriali, ponendo attenzione anche alle

condizioni di conciliazione famiglia-lavoro. Le carte mostrano in azzurro quali sono i comuni che dispongono di almeno una scuola a tempo pieno, le singole scuole che erogano il servizio e quelle dotate di uno spazio mensa, quale condizione che può facilitare l'organizzazione dell'offerta scolastica, al fine di evidenziare la stretta correlazione tra azioni materiali e immateriali.

Queste carte e riflessioni sono quanto mai attuali, se messe in relazione ai bandi connessi all'uso delle risorse del PNRR, indirizzati verso interventi su involucri edilizi (palestre e mense) e sull'allargamento del tempo pieno. Se si tratta certamente di ambiti cruciali, come già evidenziato, è pur vero che tali azioni necessitano di una visione integrata e intersettoriale, che ragioni non solo sulla dotazione ma sul suo ruolo nel contesto territoriale e sullo stato più complessivo del patrimonio scolastico, spesso poco mantenuto, obsoleto e inefficiente

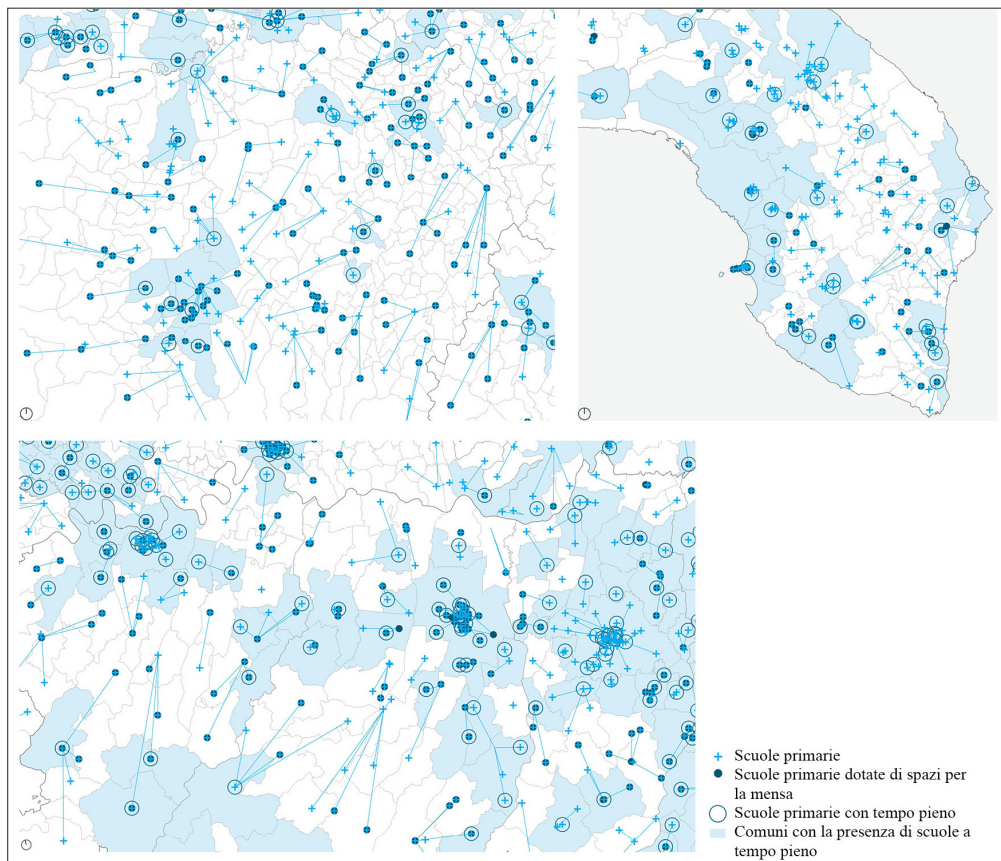


Figura 10 - Tempo pieno nelle scuole primarie

Dall'osservazione comparata delle elaborazioni cartografiche emergono le differenti geografie dell'infrastruttura scolastica in rapporto all'organizzazione e alle caratteristiche del territorio. Benché in ogni ambito sia possibile osservare un'organizzazione della rete scolastica costituita da *hub* separati l'uno dall'altro (Donadoni 2021), la lunghezza dei legami è molto differente nei tre ambiti considerati (Figura. 6), mostrando una correlazione tra morfologie dell'urbanizzato e forme delle collaborazioni intercomunali (Figura. 7). La presenza di piccole scuole è invece prevalente negli ambiti del nord e del centro e quasi assente al sud, in relazione alla diversa struttura insediativa e amministrativa di questi ambiti: la dimensione delle municipalità, sia in termini di estensione del territorio comunale sia in termini di numero di abitanti, che si riscontra

al sud (figura. 1) permette di distribuire l'offerta formativa in scuole con un maggior numero di alunni. In Emilia e nel Piemonte sud occidentale la necessità di mantenere un presidio scolastico in comuni di piccole dimensioni (prevalentemente montani) si manifesta nella presenza diffusa di scuole con un numero minimo, e in molti casi inferiore, di alunni. Una geografia da osservare in relazione alle dinamiche di decrescita demografica della popolazione scolastica (Figura. 9) che in molti casi rischia di acuire questa situazione e pone le scuole sempre più al centro della vita quotidiana come punto di riferimento territoriale al di là delle sole attività scolastiche.

6. Scuole e territori al plurale: riconoscere scenari per delineare azioni

Le mappature sino a qui brevemente descritte lasciano emergere l'importanza di attraversare scale differenti di osservazione, da quella nazionale, a quella regionale/provinciale, fino a quella locale, per poi procedere nuovamente a ritroso in un movimento oscillatorio dello sguardo che si allontana e si avvicina per mettere via via a fuoco portate, consistenza e caratteristiche dei fenomeni e dei temi presi in esame. Una lettura ravvicinata consente di cogliere estensioni, reti e gradi di prossimità di differenti contesti, mettendo in evidenza specificità che appaiono significative non solo rispetto a una lettura delle relazioni scuole/contesti locali, ma anche come contributo ulteriore alla definizione e comprensione dei divari territoriali nel Paese (Coppola et al. 2021). In questa prospettiva la ricerca aggiunge un tassello importante sul ruolo delle infrastrutture del quotidiano (in questo caso, le infrastrutture scolastiche e educative del Paese) nel costruire le condizioni di abitabilità e di prossimità dei territori per definire progetti di futuro (Cersosimo, Donzelli 2020; Lanzani 2022).

Si portano così all'attenzione situazioni territoriali, consistenza e condizioni di funzionamento dell'infrastruttura scolastica, riconoscendo alcune tendenze di breve e medio-lungo periodo che contribuiscono a spiegare la varietà dei contesti osservati, e al tempo stesso delineando alcune situazioni ricorrenti e riconoscibili intorno alle quali diventa possibile definire scelte, strumenti e azioni più vicine ai territori e rispondenti a una logica area-based e place-based. Un quadro conoscitivo sensibile a patrimoni edilizi, sistemi insediativi, forme dell'accessibilità e relazioni di prossimità dell'infrastruttura educativa nei differenti contesti, costituisce, a nostro avviso, una mossa di lavoro fondamentale, anche in termini operativi, per definire visioni, politiche e progetti che tengano in stretta relazione scuole e territori. Un simile sguardo rende possibile coordinare politiche settoriali come la programmazione delle opere di edilizia scolastica, le scelte relative al dimensionamento scolastico, i progetti integrati di rigenerazione urbana (Lamacchia, Pastore 2021), le forme del governo sovralocale del territorio con le relative scelte in materia di supporto ai servizi scolastici ed educativi e, infine, una serie di decisioni legate alla distribuzione, dismissione o rafforzamento del patrimonio infrastrutturale in grado di coniugare le esigenze del tempo pieno, del pre- e post- scuola, delle scelte localizzative e dei percorsi di vita di individui e famiglie. Una conoscenza approfondita delle scuole nei contesti locali, osservate e assunte come baricentro di prossimità, consente di cogliere criticità e potenzialità di una rete dell'offerta educativa e culturale dei territori e di intervenire nell'ottica di uno sviluppo locale attento a contrastare la povertà educativa e a puntare sull'educazione come campo di costruzione della comunità territoriale. A partire dalla selezione di alcune campionature ravvicinate di scuole nei contesti, il lavoro di mappatura e osservazione territoriale dell'infrastruttura scolastica ha esplorato in via preliminare alcuni campi di azione, mettendo in evidenza il ruolo fondamentale del riconoscimento delle risorse integrate tra scuole e territori. L'individuazione di quali risorse siano presenti nei territori (ad esempio, sistemi di ciclabilità sovracomunali, un'estesa rete di sentieri che attraversano paesaggi agricoli e di pregio, localizzazione di attrezzature pubbliche polifunzionali, spazi parrocchiali) costituisce la base per quel potenziale reticolo di "prese" e "recapiti" da cui muovere per immaginare un modello educativo integrato, calibrato e rispondente alle necessità locali. Un approccio di questo tipo consente di riconoscere criticità

e potenzialità, fornendo strumenti a PA, dirigenti e istituzioni scolastiche, comunità educanti per la definizione di indirizzi operativi che possano consentire la replicabilità in contesti a bassa densità abitativa del modello della “scuola di prossimità”, che si apre al territorio e alla comunità di cui fa parte e si fa “learning hub”, partecipando attivamente allo sviluppo locale e, al tempo stesso, innovando la propria offerta pedagogico-educativa.

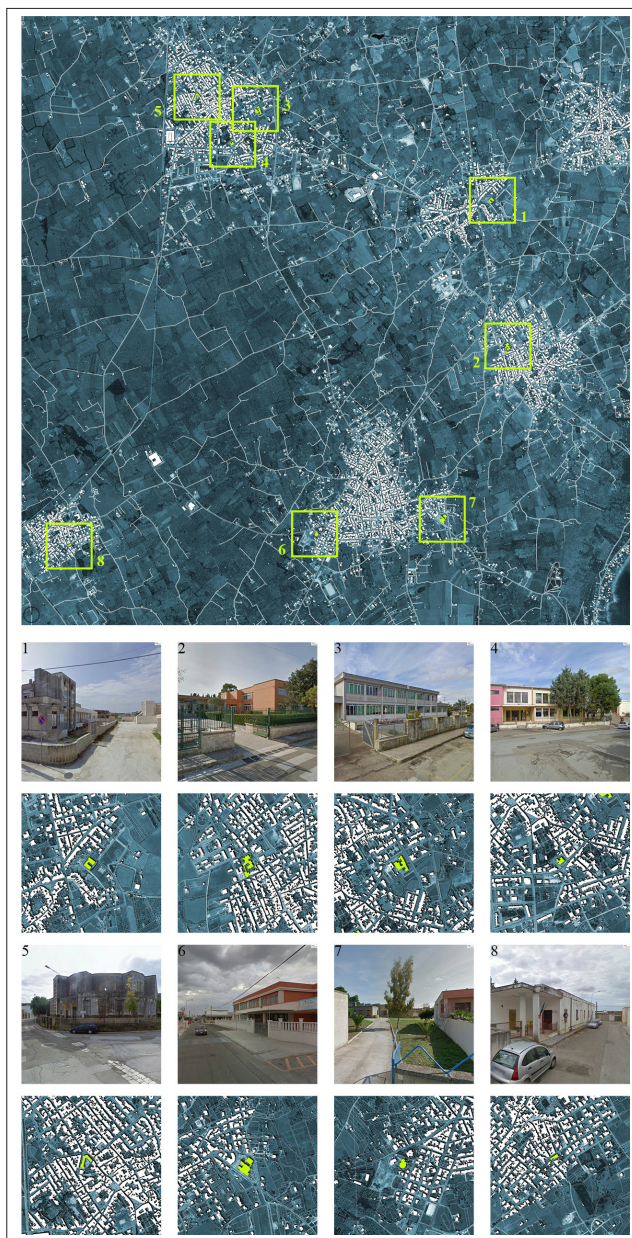


Figura 11 - Scuole, territori e prossimità dell'istituto comprensivo di Andrano, Diso, Spongano (LE): 1.Scuola dell'infanzia (Diso), 2.Scuola primaria L. Tempesta, Scuola secondaria di I grado F. Bottazzi (fraz. Marittima), 3.Scuola secondaria di I grado (Spongano), 4.Scuola dell'infanzia (Spongano), 5. Scuola primaria E. De Amicis (Spongano), 6.Scuola primaria Via del Mare, scuola secondaria di I grado Tenente A. Martella (Andrano), 7.Scuola dell'infanzia via Pigafetta (Andrano), 8.Scuola dell'infanzia via Deledda (Castiglione)

Lo studio condotto rappresenta un supporto per definire azioni di rigenerazione che possano riverberarsi a differenti scale. A partire da questo sguardo plurale, si potranno individuare gli spazi della prossimità educativa (Renzoni, Savoldi 2019), mettendo a sistema con il contesto le scuole e le loro dotazioni (palestre, laboratori, auditorium e aule magne), intese come vere e proprie attrezzature e servizi territoriali per tutta la comunità locale. Progetti e interventi possono in questi termini coinvolgere gli spazi pubblici di immediata prossimità (nella definizione di strade e piazze scolastiche ad esempio), i luoghi di valore socio-culturale e ricreativo presenti sul territorio limitrofo (siano essi percorsi e itinerari stabili verso edifici storici o di valore artistico, testimonianze della storia del luogo, piccole biblioteche o musei locali, spazi aperti, come i boschi montani o il sistema del reticolo interpodere del paesaggio agricolo).

La ricerca ha messo in evidenza, con ampie prospettive di lavoro, contesti molto differenti in cui la condizione di urbanizzazione a bassa densità incontra situazioni plurali, che interrogano la prossimità in modi non banali e che possono suggerire approcci innovativi alla relazione scuola-territorio e strumenti innovativi per far fronte al loro progetto integrato.

Riferimenti bibliografici

- Anci (2019). *Atlante dei piccoli comuni*. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.anci.it/atlan-te-dei-piccoli-comuni/>
- Bartolini, R., Mangione, G.R.J., De Santis, F., Tancredi, A. (2021). Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato. In *Scienze del territorio*, vol. 9, pp. 155-167.
- Caramellino, G., (2018). Modelli. Dal neighborhood al quartiere: le traduzioni di un dibattito tra Italia e Stati Uniti. In *Territorio*, 84, pp. 36-40.
- Collettivo per l'economia fondamentale (2019). *Economia fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana*, Torino: Einaudi.
- Coopers, K. (2016), "Mapping and Making Community in the Postwar European City", in *Journal of Urban History*, 42, pp. 1009-1028.
- Coppola, A., Dal Fabbro, M., Lanzani, A., Pessina, G., Zanfi, F., a cura di (2021), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, Bologna: Il Mulino.
- Curci, F., Kercuku, A., Lanzani, A. (2020). "Dinamiche di contrazione insediativa". In *Rivista di Cultura e Politica*, disponibile online <https://www.rivistailmulino.it/a/dinamiche-di-contrazione-insediativa>.
- De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio. Per un progetto formativo allargato*, Firenze: La Nuova Italia.
- Della Torre, S., Bocciarelli, M., Daglio, L., Neri, R. (2019) (Eds.). *Buildings for Education. A multi-disciplinary overview of the design of school buildings*. Springer Open.
- Donadoni, E. (2021). The Image Of Networks. In *Territorio*, 8, pp- 149-170.
- Fianchini, M. (2017). *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Fondazione Agnelli, (2019). *Rapporto sull'edilizia scolastica*, Roma-Bari: Laterza.
- Freytag, T., Lauen, D., Robertson, S. (eds.) (2022), *Space, Place and Educational Settings*, Springer.
- Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P., (Eds.) (2019). *Geographies of schooling: Knowledge and space* Cham: Springer.
- Laboratorio Standard (Mauro Baioni, Sara Basso, Giovanni Caudo, Alessia Franzese, Elena Marchigiani, Stefano Munarin, Cristina Renzoni, Paola Savoldi, Maria Chiara Tosi, Nicola Vazzoler), a cura di (2021), *Diritti in città. Gli standard urbanistici in Italia dal 1968 a oggi*, Roma: Donzelli.
- Lamacchia, M.R., Luisi, D., Mattioli, C., Pastore, R., Renzon, C., Savoldi, P. (2021). Contratti di scuola, uno spazio per rafforzare le relazioni tra scuola, società e territorio, in A. Coppola,

- M. Dal Fabbro, A. Lanzani, G. Pessina, F. Zanfi, (a cura di), *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze e per la transizione ecologica*, pp. 239-249. Bologna: Il Mulino.
- Lanzani A., Curci F. (2018), “Le Italie in contrazione, tra crisi e opportunità”, in De Rossi A. (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma, pp. 79-107.
- Lanzani A., Curci F., Kërçuku A., De Leo D. (2020), “L'Italia di mezzo tra metropoli e aree interne”, presentazione in occasione del seminario *Ricomporre i divari. Politiche e progetti territoriali contro le disuguaglianze*, Politecnico di Milano, 17-18 febbraio 2020 (disponibile al link: https://www.eccellenza.dastu.polimi.it/wp-content/uploads/2020/04/1.3_L_Italia-di-mezzo-EDIT.pdf).
- Lanzani A. (2022), “Ricollocare i borghi nella provincia italiana”, in Barbera F., Cersosimo D., De Rossi A., a cura di, *Contro i borghi. Il Belpaese che dimentica i paesi*, Donzelli, Roma.
- Lanzani A., Longo A., Renzoni C., Zanfi F. (2020), “Quale spazio collettivo potremo abitare nei prossimi mesi?”, in *Forum Disuguaglianze e Diversità*, disponibile al link: <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/quale-spazio-collettivo-potremo-abitare-nei-prossimi-mesi/>.
- Luisi D., Renzoni C. (2020), “Scuola”, in Cersosimo D., Donzelli C., *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma, pp. 213-217.
- Luongo P., Morniroli A., Rossi-Doria M. 2022, *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*, Donzelli, Roma.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G. (2022), *La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola*, in «Archivio di Studi Urbani e Regionali», vol. LII, 132 (suppl.), p. 87-111.
- Marchigiani, E.; Bonfantini, B. (2022). Urban Transition and the Return of Neighbourhood Planning. Questioning the Proximity Syndrome and the 15-Minute City. In *Sustainability*, 14, 5468. <https://doi.org/10.3390/su14095468>
- Mattioli C., Renzoni C., Savoldi P., a cura di, 2021, *Scuole e territori. Geografie, condizioni, esperienze*, in «Archivio di studi urbani e regionali», Special Issue, supplemento al vol. LII, n. 132.
- Million, A., Heinrich, J., Coelen, T. (2015), *Educational Landscapes and Urban Development. Contextual and Spatial Interfaces and Linkages*, in «Planning Practice & Research», 30:5, 587-601.
- Munarin S., Tosi M.C., Renzoni C., Pace M. (2011), *Spazi del welfare. Esperienze logiche pratiche*, Quodlibet, Macerata.
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, disponibile al link: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- Pileri, P., Renzoni, C., Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Mantova: Corraini.
- Pileri, P. (2020). *Progettare la lentezza*, Milano: People.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche di Coesione (2020). *Lavori preparatori SNAI 2021-27*. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://politichecoesione.governo.it/it/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/lavori-preparatori-snai-2021-2027/>
- Renzoni, C. (2014). Diffusa e attrezzata. Dotazioni urbane e dispersione insediativa. In L. Fabian (a cura di), *New Urban Question. Ricerche sulla città contemporanea*, (pp.76-83). Roma: Aracne.
- Renzoni, C. (2021). Attrezzare territori, costruire spazi di urbanità. Note per uno sguardo di lungo periodo sull'infrastruttura scolastica italiana. In *Archivio di studi urbani e regionali*, Special Issue, suppl al vol. LII, n. 132, pp. 18-35.
- Swenarton M., Avermaete T., van den Heuvel D. (2014), eds., *Architecture and the Welfare State*, Routledge, London.
- Torre A. (2011), *Luoghi. La produzione di località in età moderna e contemporanea*, Donzelli, Roma.
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.

Alleanza tra Scuola e Territorio. Un inventario di modelli ed esperienze per costruire uno strumento condiviso

di IANIRA VASSALLO, VALERIO DELLA SCALA¹

(Dipartimento Interateneo di Scienze Progetto e Politiche del Territorio -
Dipartimento di Architettura e Design - Politecnico di Torino)

1. Alleanze tra scuola e territorio

Negli ultimi due anni la pandemia da Covid-19 ha messo a dura prova il sistema di welfare territoriale del nostro paese, facendo emergere l'inadeguatezza di molti dei principali servizi pubblici (dalla sanità territoriale, all'accessibilità ai cittadini non comunitari...) che, a valle di decenni di invecchiamento delle strutture e dell'organizzazione oltre che di contrazione degli investimenti, oggi risultano essere inefficaci e incapaci di intercettare i reali bisogni dei diversi territori e delle condizioni sociali frammentate della società contemporanea. All'interno di questa cornice il servizio scolastico sicuramente merita un discorso a sé, non solo perché la crisi sanitaria ha determinato la chiusura delle strutture scolastiche per otto mesi nel 2020 ma anche perché ha reso ancora più evidente lo scollamento tra l'offerta del servizio e il reale bisogno educativo, ma anche il divario tra la capillarità fisica degli edifici e la loro effettiva accessibilità. Si tratta di un patrimonio che conta più di 40.000 edifici distribuiti in modo articolato ed esteso sul territorio nazionale², un'infrastruttura che è figlia di una stagione di politiche di welfare (forse l'unica in Italia) portata avanti durante i Trenta Gloriosi con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita e aumentare il livello di istruzione di una popolazione che all'interno della penisola viveva situazioni fortemente disomogenee e polarizzate (De Leonardis 1998). Un periodo storico in cui, soprattutto in contesto urbanistico e sociale, la salvaguardia dei diritti dei cittadini e dell'interesse generale coincideva con progettualità e politiche di welfare sostenute esclusivamente dagli enti pubblici. Mezzo secolo dopo, l'interazione tra attore pubblico e attori privati però è fortemente mutata, anche a seguito di importanti trasformazioni socio-economiche. La prima è certamente legata alla complessificazione dell'organizzazione sociale e economica, che da società di massa a società plurale, ha portato con sé una relativa moltiplicazione e frammentazione dei bisogni – urbani e sociali. La seconda risiede nella trasformazione della domanda di servizi urbani, che se furono pensati negli anni del *boom* economico e della crescita demografica, adesso si confrontano con un'economia in crisi e una popolazione in contrazione, sempre più anziana, ma anche più mobile e multi-etnica. La terza ha a che fare con l'emergere di quella che viene definita oggi "società della cura" (Marinelli 2015): una società fatta di cittadini privati, che in forma singola o associata si attivano per prendersi cura di aree urbane abbandonate, oppure nella costruzione di servizi di welfare, locali e comunitari, di fatto producendo valore pubblico (Saporito, Vassallo, 2020).

Questo ultimo aspetto apre scenari molto interessanti se pensiamo alla costruzione del servizio educativo. Infatti, possiamo riconoscere una certa attitudine ed esperienza pregressa delle

¹ Il presente testo è stato condiviso dai due autori, tuttavia le parti sono così da attribuire: a Ianira Vassallo i paragrafi 1, 2, 3, 4 e a Valerio della Scala i paragrafi 5 e 6 e il coordinamento dell'apparato iconografico.

² Vedi il recente Rapporto sull'edilizia scolastica (Fondazione Agnelli, editore Laterza) 2020.

comunità scolastiche ad attivarsi, prendendo parte alla gestione e riqualificazione del servizio, attraverso azioni di cura dell'edificio scolastico e degli spazi di pertinenza (si pensi al volontariato dei genitori nel dipingere le pareti delle aule o ripulire i cortili), o partecipando alla costruzione di opportunità educative (si pensi anche solo banalmente alle iniziative “nonno vigile” o ancora al “bike to school”), che si integrino al progetto formativo erogato dall'istituzione. Se da un lato la comunità esterna contribuisce ad arricchire e supportare il servizio scolastico al contempo la scuola, sempre più sovente agisce anche come attore territoriale, uscendo dai propri recinti per andare a colonizzare lo spazio urbano³ - giardini pubblici, parchi, biblioteche, musei, ciclofficine, ecc... - con progettualità educative a vari livelli.

Questi processi sono in grado di mostrare la quotidiana azione di apertura della scuola al territorio sia in termini spaziali che in termini di aggregazione sociale e co-progettazione del progetto educativo, un'azione che spesso però viene designata alla singola iniziativa (essa sia del cittadino attivo, del dirigente o dell'insegnante) che ricade sulla responsabilità individuale. In mancanza di una cornice istituzionale univoca però sempre più spesso queste iniziative hanno risonanza esterna e arrivano a costruire vere e proprie reti di pratiche che dilagano e si supportano a livello nazionale (vedi la rete delle scuole aperte e partecipate) provando a sistematizzare modelli di azione che possano essere ripetibili in diversi contesti e situazioni.

2. Dalla scuola autonoma alla scuola aperta e partecipata

L'autonoma iniziativa della scuola, se da un lato non è definita da strumenti e modelli di azione ad hoc, non è sostenuta economicamente in maniera uniforme, dall'altro però è un concetto che viene non solo praticato ma promosso e sostenuto istituzionalmente da decenni. Basti pensare alla Legge Bassanini (Lg. 15 marzo 1997, n. 59) prima e ancora al DPR 275 del 1999. L'incentivo all'autonomia scolastica che fa capo all'art.21 fu il tentativo di reagire ad una situazione di crisi dell'istituzione scolastica già presente alla fine del secolo scorso. Un'opportunità che però oggi possiamo dire essere fallita sia perché non si è poi trovato il modo di sostenerla sia economicamente che organizzativamente a livello istituzionale, lasciando ai singoli istituti l'onere di definirla sia nei modi che nelle risorse nei diversi territori, sia in maniera più generale perché è prevalsa una ideologia iperliberista che ha stravolto l'Italia e con essa la scuola, impoverendo e trasformandola in quella che conosciamo. Quello che possiamo dire oggi è che l'autonomia che è stata praticata fino ad ora ha costruito competitività a livello territoriale piuttosto che solidarietà. Infatti circa quindici anni dopo l'avvio di questo processo i dati sulla dispersione scolastica ma anche sulla povertà educativa pubblicati dal MIUR (Rapporto 2012-2013) mostrano l'accentuarsi e il radicalizzarsi di questi fenomeni.

È finalmente nel CCNL Scuola, 2016-2018 che dal concetto di scuola autonoma si vede l'introduzione del concetto di comunità educante. Questo passaggio, non ha solo un valore lessicale, ma permette di aggiungere dei dettagli sulle modalità attraverso cui oggi è interessante parlare di autonomia in senso di promozione di un modello relazionale. La comunità educante infatti introduce almeno due questioni fondamentali nella gestione del servizio scolastico: il tema degli organi collegiali e del loro funzionamento, la partecipazione di una rete di attori più ampia nella definizione del servizio. Due aspetti messi duramente in crisi dalla Legge 107/15 detta Buona Scuola, che tende a minare lo spirito partecipativo di tali organismi. Quest'ultima, infatti, in modo anche piuttosto contraddittorio, ha cercato di realizzare pienamente l'autonomia delle istituzioni scolasti-

³ Si fa qui riferimento ai risultati di una ricerca tutt'ora in corso, in cui si indaga lo spazio effettivo della scuola nei contesti urbani, a partire dall'azione delle comunità educanti. Questa ricerca fa parte del progetto “La città va a scuola. Piazze scolastiche come luoghi di socialità e qualità ambientale” sostenuto da Fondazione Compagnia di San Paolo, e realizzata con il contributo del DIST (Politecnico di Torino), DASTU (Politecnico di Milano) e delle Associazioni: Architeti senza frontiere, Comitato Torino Respira, Labsus, Laqup, Or.Me.

che, ma ha al contempo utilizzato strumenti che hanno inciso negativamente sul funzionamento e sullo spirito partecipativo dei colleghi docenti⁴ e sull'abilitazione di altri soggetti a prenderne parte.

Quali strumenti ha dunque la scuola per essere davvero aperta, collaborativa e partecipata? Per coinvolgere la comunità educante nel progetto educativo?

Con il soccombere alla pandemia, il Piano Scuola 2020-2021 in primis, ha evidenziato la necessità di un cambio di paradigma citando proprio la sussidiarietà e corresponsabilità educativa e mettendo al centro il ruolo delle comunità territoriali come sistema relazionale essenziale per riaprire la scuola a valle della pandemia da COVID-19. I 'Patti educativi di comunità' in tal senso hanno rappresentato la cornice entro cui sperimentare questa alleanza. Come riportato nel documento infatti "per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità", ferma restando la disponibilità di adeguate risorse finanziarie. Il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati, in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, avviene attraverso lo strumento della conferenza di servizi, chiamata a valutare le singole proposte di cooperazione e le modalità di realizzazione, attraverso i sopra menzionati accordi, che definiscano gli aspetti realizzativi" (p. 7). Il Patto diventa dunque la modalità che sancisce questa alleanza, che deve avere risorse economiche per essere attuata e deve passare dalla conferenza dei servizi per entrare nel P.T.O.F. Ed è proprio in questa cornice che prende avvio tramite un primo finanziamento la stagione dei Patti educativi di comunità.

3. Partire da quel che c'è: dalle singole esperienze virtuose a progettualità sistemiche e politiche territorio

Sebbene il Piano Scuola 20/21 sopra citato, ma anche il successivo del 21/22, abbiamo definito la cornice entro cui ripensare la scuola, ancora una volta è mancata la definizione di strumenti e misure specifici attraverso cui attuare questo nuovo modello educativo. Infatti se osserviamo le prime esperienze di Patti educativi di comunità che si sono costituiti in Italia notiamo due elementi di debolezza del sistema proposto: in primis la localizzazione dei progetti spesso riporta a geografie della disuguaglianza già note ed evidenziate dagli indici di abbandono scolastico e di povertà educativa, inoltre i progetti proposti nella maggior parte dei casi ricalcano esperienze e alleanze già praticate non lasciando spazio al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa sopra citato⁵. Se come detto precedentemente le scuole sono da tempo luoghi di sperimentazione quotidiana di una alleanza con una comunità allargata spesso queste esperienze, a diverso livello di complessità, non si appoggiano su uno strumento attuativo o su una modalità di azione ad hoc e poco sperimentano alleanze orizzontali che permetterebbero alla comunità educante intera non solo di riconoscersi ma anche di agire in modo riconosciuto e condiviso verso un modello di scuola co-progettata con il territorio.

⁴ Uno degli strumenti cui faccio riferimento è il cosiddetto compenso per la valorizzazione del merito (Bonus), introdotto con la legge n. 107/2015, art. 1 cc. dal 126 al 130, che ha riguardato solo il personale docente a tempo indeterminato, escludendo tutto il resto del personale scolastico ed ha introdotto un significativo elemento concorrenziale e di divisione. Altro esempio, è la Card per la formazione, introdotta con la legge n. 107/2015, art 1 cc 121, 122, 124, destinata solo al personale docente a tempo indeterminato, come se il resto del personale non dovesse costantemente formarsi, lasciando, inoltre, alla solitaria scelta del personale questo aspetto rilevante e fondamentale per qualsiasi professionalità.

⁵ Si veda il Rapporto LABSUS 2022 sull'educazione condivisa che riporta in maniera puntuale le considerazioni sopra descritte: <https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2022/>. Il Rapporto riporta una prima analisi dei Patti di collaborazione e dei Patti educativi di Comunità raccolti attraverso l'Osservatorio nazionale sui Patti educativi di comunità (INDIRE-Labsus) (<https://piccolescuole.indire.it/iniziative/osservatorio-patti-educativi-territoriali/>).

A partire da questa riflessione abbiamo pensato di ‘prendere sul serio’ alcuni dei principali modelli di azione di alleanze collaborative che stanno sperimentando le scuole negli ultimi anni per provare a sintetizzare i processi e capire quali elementi di ripetibilità e di innovazione contengono. Non si tratta certo di un’analisi esaustiva di tutte le casistiche né tantomeno ha l’ambizione di coprire il ventaglio delle singolarità di questi processi o di misurarne l’impatto in termini di sostenibilità e innovazione. Il tentativo, più umile, è di rintracciare quelle che operano in maniera più sistematica, contro l’eccezione ma invece a supporto di ciò che già esiste.

Con queste premesse abbiamo analizzato tre strumenti informali di azione che la scuola sta praticando negli ultimi anni, tre modi molto diversi per obiettivi e metodi ma che abbiamo deciso di osservare perché intercettano tre aspetti in grado di porre l’attenzione verso l’idea di scuola di prossimità che è alla base di questo progetto: in primis sono strumenti che ammettono e supportano, seppur in modo diverso, alleanze inedite tra soggetti molto diversi, inoltre sono esperienze che mostrano le ricadute spaziali di certi processi, in grado di mostrare come in maniera crescente la scuola riesca ad essere promotore di processi di rigenerazione urbana; infine ciò che li accomuna è la loro capacità di essere generativi di processi più ampi alla scala territoriale, in grado di evidenziare il nesso necessario tra politiche educative e politiche territoriali.

I tre modelli di esperienza scelti sono dunque: le scuole aperte e partecipate, i patti di collaborazione e i neonati patti educativi di comunità.

Il primo esempio, le scuole aperte e partecipate, è un’esperienza nata e teorizzata con il caso della Scuola Di Donato-Manin di Roma, che ha portato successivamente alla definizione di una rete nazionale di 31 scuole riconosciute dal progetto proposto dal MOVI (Movimento di Volontariato Italiano - rete associativa nazionale) dal titolo “Scuole aperte partecipate in rete” finanziato da Impresa Sociale “Con I Bambini” con il Bando “Un passo avanti” e a numerosi altre reti di scuole aperte a diversa scala (esistono per esempio quella di Bergamo, ma anche di Roma...)

Il secondo caso è quello dello strumento utilizzato per promuovere l’amministrazione condivisa proposta con il Regolamento dei beni comuni, cioè i Patti di collaborazione.

Infine l’ultimo è il già citato caso dei Patti educativi di comunità emersi con il Piano Scuola 20-21.

4. La definizione del toolkit

Nel quadro complessivo dello studio, il lavoro dell’unità locale del Politecnico di Torino – in collaborazione con LABSUS e con il supporto di INDIRE – si è incentrato quindi sulla definizione di una metodologia di modellizzazione e descrizione di strumenti operativi ordinari, con un duplice obiettivo: in primis, decostruire gli iter processuali per poterne individuare ricorsività ed elementi contingenti (obiettivo analitico); in secundis, per produrre degli strumenti di supporto che favoriscano la diffusione di alleanze tra scuole e comunità territoriali (obiettivo operativo). Al centro del lavoro c’è la volontà di andare oltre l’ambito delle esperienze eccezionali e delle best practices stimolando, in questo senso, la ricerca di una via concreta per sensibilizzare e abilitare il personale scolastico a innescare alleanze territoriali strutturali che non si basino solo su reti preesistenti o sulla capacità di singoli soggetti di costruire processi virtuosi, ma che definiscano una pratica normalizzata del ‘fare scuola’.

La scommessa del gruppo di ricerca è che, se osservato da vicino, le singole esperienze virtuose – troppo spesso trattate come episodi eccezionali – possano costituire l’incipit per un fare alleanza che diventi più ordinario, sulla base di un pensiero condiviso sul ruolo e la concezione della scuola che ne ridefinisce il ruolo politico e sociale, estendendosi all’intero territorio nazionale attraverso la messa a sistema di competenze e reti di supporto votate alla diffusione di questi modelli d’azione.

L’analisi parte dall’individuazione di tre modelli: 1) la rete nazionale delle scuole aperte e partecipate; 2) i Patti di collaborazione che coinvolgono in Italia la scuola sia come contraente

che come oggetto del patto; 3) i recenti Patti educativi di comunità. Come già accennato, la selezione non ha lo scopo di costruire un catalogo esaustivo di tutti i possibili strumenti esistenti su scala nazionale, bensì vuole identificare quei modelli che evidenziano in misura maggiore un rapporto virtuoso tra scuola e territorio, secondo tre criteri: a) le ricadute spaziali del progetto (aspetto con cui si intende la capacità di allargare l'idea di spazio educativo al di fuori del recinto scolastico, evidenziando il ruolo della scuola come entità centrale e promotrice di processi di rigenerazione urbana); b) la generatività di percorsi e politiche a scala territoriale (dunque le potenzialità intrinseche dei casi particolari di diventare politiche in grado di coprire scale territoriali più estese); c) la costruzione di alleanze multiattoriali (intesa come la capacità di alcuni processi di aggregare soggetti eterogenei, determinando così un allargamento della comunità educante e una sua identificazione tramite le azioni intraprese, più che con le categorie formali).

Per ognuno dei tre modelli il gruppo di lavoro ha strutturato un'analisi in forma diagrammatica, intrecciando e ibridando competenze e linguaggi che spaziano dall'architettura alla pedagogia, dall'urbanistica alla sociologia. Si è così provato a costruire una sintesi basata sulla definizione di un codice di rappresentazione univoco, cercando di restituire la complessità e la multiscalarità dell'oggetto di studio.

5. La struttura dell'analisi diagrammatica

La costruzione del toolkit si basa su uno schema tripartito di analisi che interseca ciascuno dei tre modelli di azione, così composto:

1. dati quantitativi e comparativi localizzati su scala nazionale e locale;
2. cornici e strumenti regolativi entro cui si colloca lo strumento o che ne favoriscono e abilitano l'attuazione;
3. schema concettuale dei diversi *step* del progetto, prodotto a partire da esperienze particolari, che mette in risalto gli aspetti di ricorrenza, i passaggi obbligati, le tempistiche e gli attori coinvolti.

Entrando nel merito di questi tre aspetti, la prima parte dell'analisi è composta da uno studio macroscopico che inquadra la diffusione degli strumenti e dei modelli d'azione su scala nazionale: attraverso il riferimento a banche dati (sia database di enti pubblici che di associazioni territoriali) sono stati individuati i singoli casi di attuazione dello strumento in esame che sono poi stati mappati su scala nazionale, dunque suddivisi su base regionale per evidenziare eventuali concentrazioni/polarizzazioni. Attraverso l'integrazione di altri schemi e diagrammi a-spaziali i dati raccolti sono stati quindi incrociati con altre informazioni provenienti prevalentemente da report prodotti dal Miur per documentare ulteriori aspetti, tra cui l'eventuale relazione tra il grado di diffusione di questi strumenti e il tasso di abbandono scolastico. Di fatto, questa prima porzione dello studio produce una prima cornice di orientamento, fornendo un'istantanea sintetica dello stato dell'arte di ognuno dei tre modelli. A livello grafico, il primo layer è veicolato tramite forme di rappresentazione convenzionali: mappe per la localizzazione dei casi, diagrammi circolari e a grafici a barre per le analisi sulla distribuzione quantitativa dei casi in rapporto a specifici aspetti ritenuti significativi e rilevanti rispetto allo strumento in esame. In particolare: per i patti di collaborazione, l'analisi evidenzia, oltre alla distribuzione regionale, il rapporto tra la definizione di patti aventi come oggetto la scuola e quelli relativi ad altri settori (In questo caso i dati si riferiscono all'anno 2019 secondo dati estratti dal rapporto Labsus⁶); per la scuola aperta e partecipata, sono stati riportati il grado di partecipazione alla rete nazionale scuole aperte e partecipate del MOVI su base territoriale e

⁶ Rapporto Labsus 2019 sull'amministrazione condivisa dei beni comuni: https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2020/01/LABSUS_Rapporto2019-20_Web.pdf

una schematizzazione sintetica del dato della dispersione scolastica nell'ultimo quinquennio⁷; per i patti educativi di comunità, infine, è stata evidenziata la distribuzione dei finanziamenti destinati ai patti – e la loro entità – suddivisi per regione nel 2020 e 2021⁸.

Questo primo livello interpretativo, oltre a definire la rilevanza, diffusione e struttura del singolo modello pone il lettore già di fronte ad alcuni indizi interessanti circa la relazione con i territori: siano essi contesti urbani, intermedi o marginali; inoltre configura lo strumento sulla rilevanza che assume in alcune regioni piuttosto che in altre, ponendo al centro tanto il carattere legislativo quanto quello generativo delle singole esperienze.

Il secondo livello di analisi, invece, fornisce unitamente un inquadramento giuridico-normativo e uno schema processuale. Per quanto concerne il primo aspetto, ognuno dei tre strumenti è stato inserito all'interno di un diagramma che ne esplicita la cornice regolativa di riferimento, riportando le varie voci di leggi nazionali e regionali e di provvedimenti locali che ne danno forma giuridica. Lo scopo principale di questo diagramma è quello di produrre una panoramica esaustiva dei differenti livelli legislativi e istituzionali che ogni modello d'azione attraversa e, soprattutto, di provare a far emergere eventuali incroci, sovrapposizioni e rapporti interistituzionali. In termini di “supporto operativo”, la maggiore utilità di questa porzione del toolkit dovrebbe essere quella di evidenziare le propedeuticità sottese all'adozione di uno dei tre strumenti/modelli d'azione. Un ulteriore obiettivo, più implicito, di questo schema è quello di identificare gli eventuali elementi di discriminare che identificano il modello e lo differenziano dagli altri. Aspetto importante, considerando che tra le scuole aperte e partecipate, i patti di collaborazione e i patti educativi di comunità esistono molteplici punti di sovrapposizione.

L'inquadramento giuridico è integrato da uno schema di processo sintetico. L'obiettivo in questo caso è quello di mostrare la sequenza di *step* necessari per la messa in pratica dello strumento in esame. Tuttavia, quest'operazione non va intesa come una guideline statica o automatica, bensì come il tentativo di individuare, laddove possibile, il “percorso minimo” necessario alla realizzazione di un progetto che voglia inserirsi uno di quegli specifici contenitori. Questo dipende dalla natura degli strumenti osservati, che costituiscono il tentativo di definire un contenitore istituzionale per assorbire e rafforzare una serie di pratiche spontanee o singolari, realizzate per dare risposta alle crescenti forme di interazione e collaborazione tra istituti scolastici e soggetti territoriali di varia natura. In rapporto a questo, va sottolineato che lo schema d'azione non mira né a uniformare le pratiche, né tantomeno ad appiattirne usi e significati, quanto più a rendere tangibile la “strada da percorrere” nei suoi passaggi necessari, per provare a supportare una diffusione più orizzontale e trasversale di queste opportunità.

Il linguaggio grafico in questo caso diventa più sperimentale: l'integrazione tra testi, codici e simboli che identificano gli attori e linee di collegamento che li connettono producono dei diagrammi che richiamano la logica del flowchart. Sebbene la lettura diventi meno immediata, il diagramma di flusso consente di mantenere un adeguato grado di complessità e di tenere assieme elementi molto differenti tra loro: attori, azioni, leggi, effetti, ricadute future, per citarne solo alcuni. Questa sovrapposizione di informazioni, gestita attraverso la differenziazione di colori, spessori di linea e altri espedienti grafici, consente diverse letture tematiche del processo, consentendo di analizzare selettivamente: l'aggregazione progressiva degli attori; la sequenza e propedeuticità dei documenti prodotti (formali e informali); gli effetti nel tempo sullo spazio educativo.

⁷ I dati sono estratti dai dossier sulla dispersione scolastica prodotti dal MIUR annualmente (gestione patrimonio informativo e statistica): <https://www.miur.gov.it/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>

⁸ I dati sono basati su un'elaborazione openpolis - Con i Bambini, su dati del Ministero dell'Istruzione (ultimo aggiornamento: 27 marzo 2021).

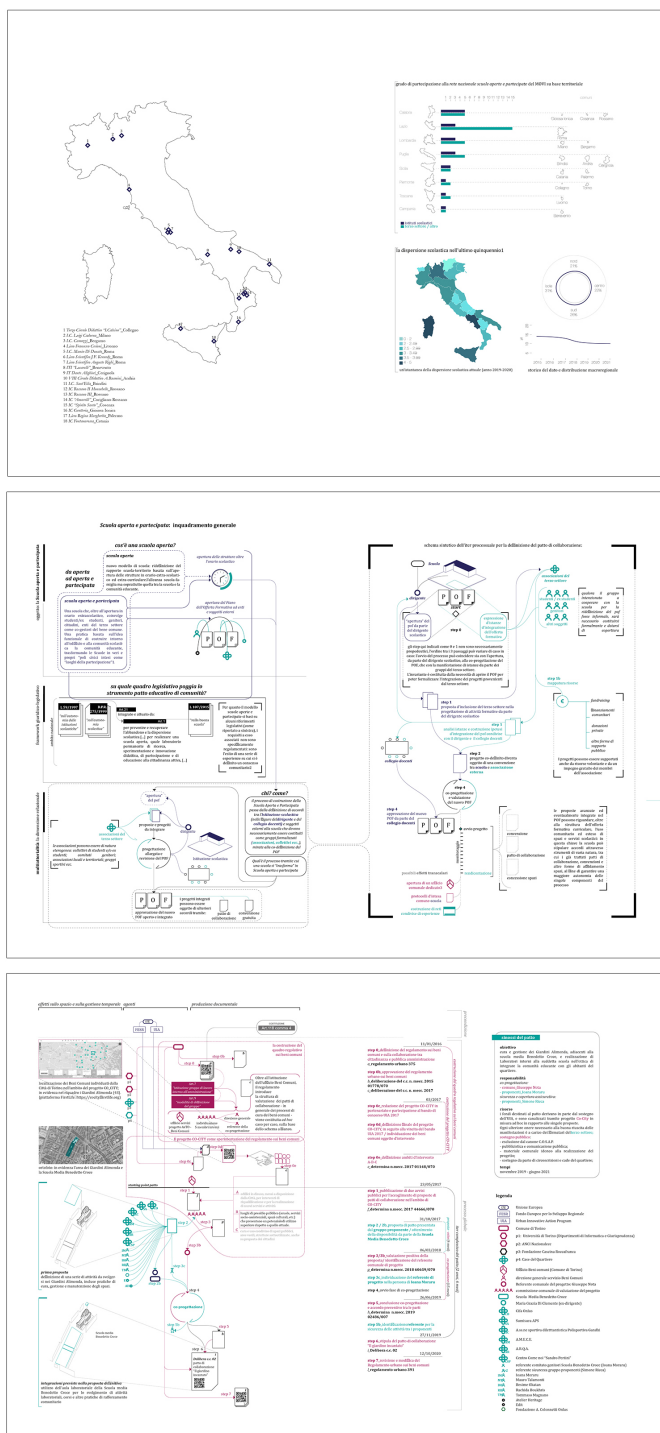


Figura 1 – Dall’alto: *layer I*, analisi macroscopica e inquadramento su scala nazionale; *layer II*, inquadramento giuridico e schema processuale; *layer III*, analisi del caso di studio

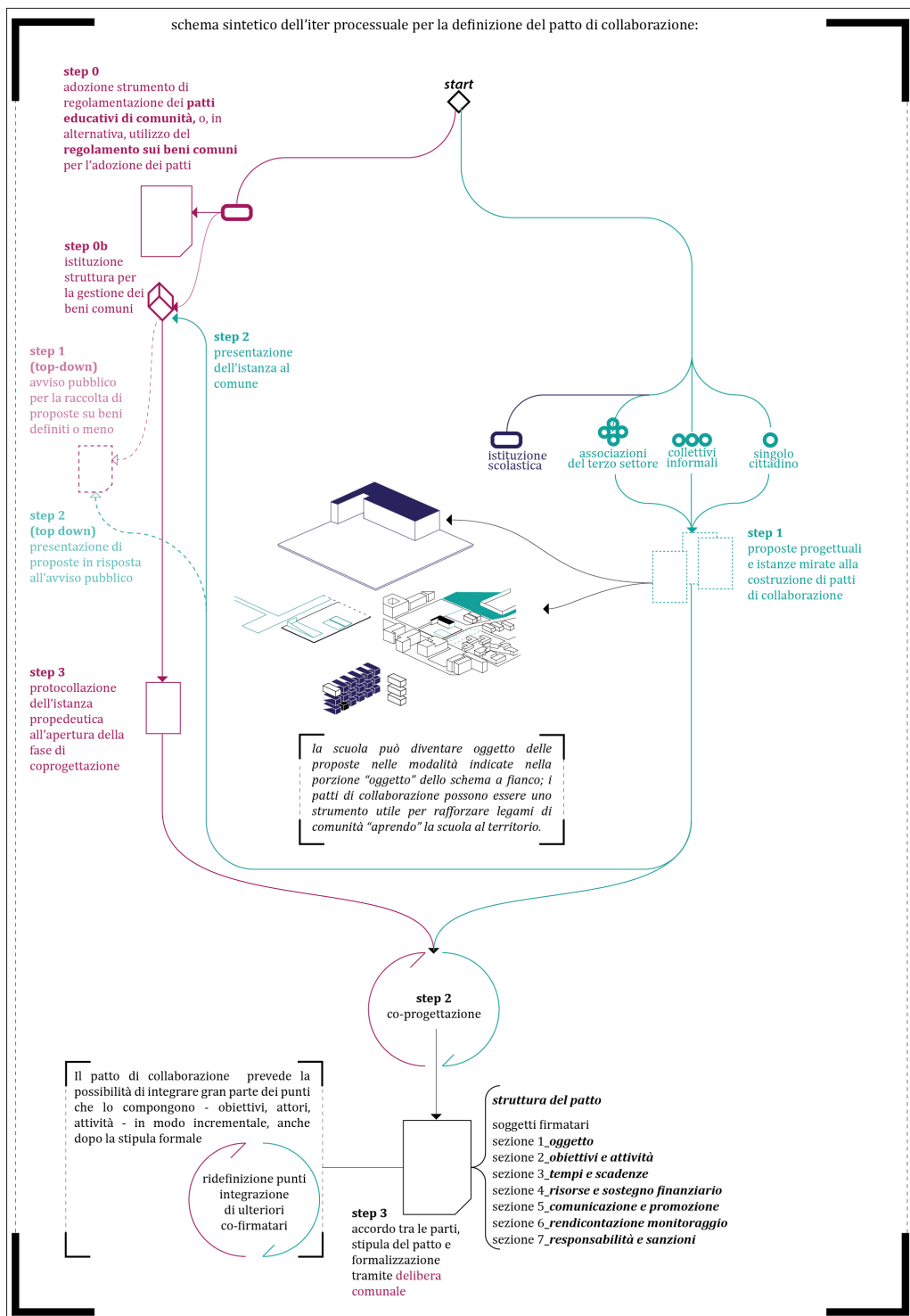


Figura 2

L'ultimo livello, infine, è costituito dall'analisi di una serie di casi studio (tre o quattro per ognuno dei tre strumenti) che producono degli zoom-in fondamentali per dare consistenza reale agli strumenti finora trattati su base teorica. La selezione dei casi si è basata sulla rispondenza rispetto ai modelli d'azione studiati, oltre che ovviamente sulle possibilità concrete d'indagine[4]. Ogni caso di studio è stato “sezionato” per restituire: a) la rete multiattoriale “attivata” dal processo; b) la georeferenziazione di spazi, attori e di tutte le entità coinvolte; c) lo schema di processo, basato sulla struttura del diagramma contenuto nella seconda parte dell'analisi, arricchito con i passaggi particolari, i documenti specifici e tutti gli elementi contingenti che hanno caratterizzato il caso reale, messi in relazione agli eventuali effetti spaziali prodotti.

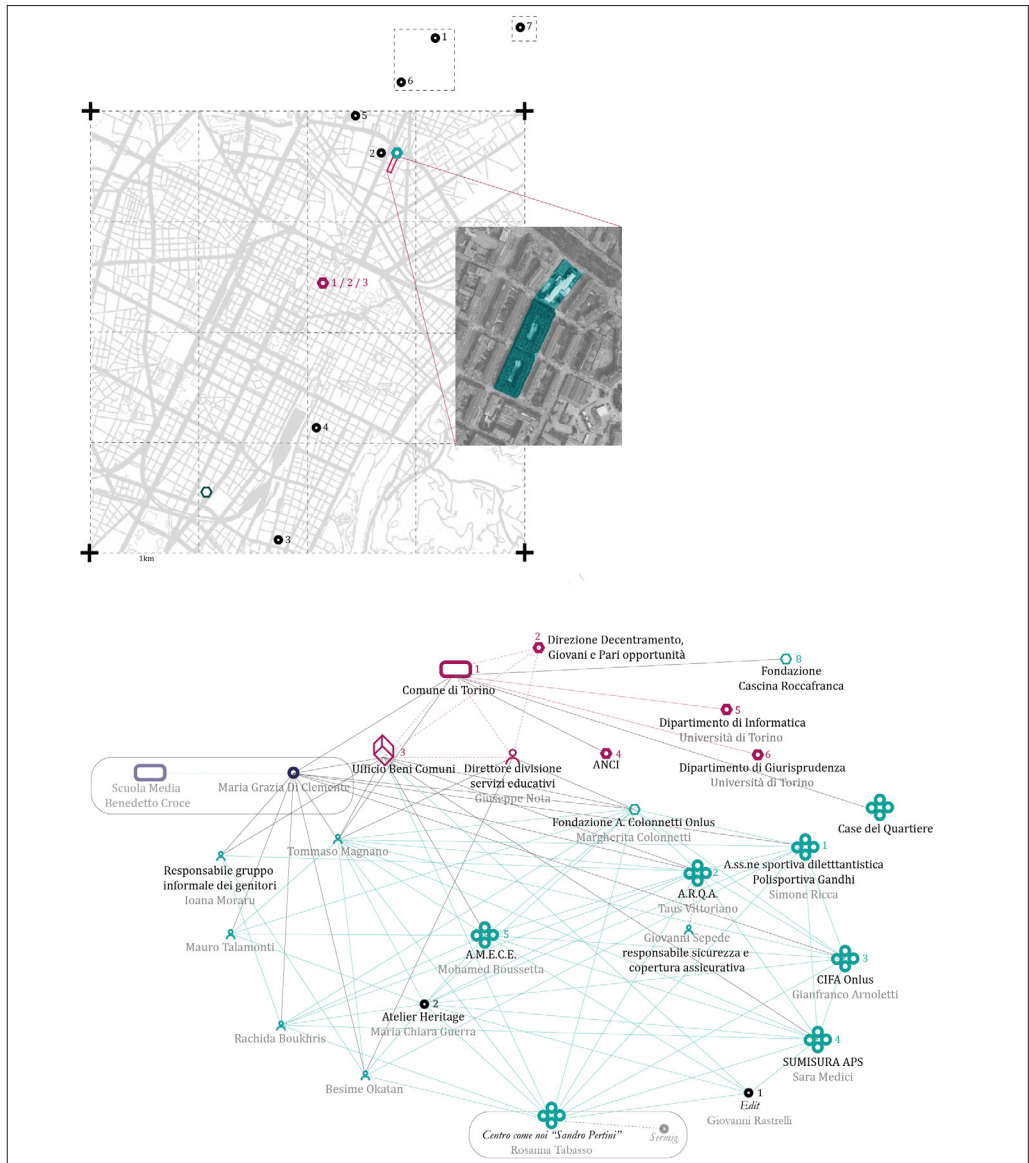


Figura 3 – Esempio di analisi di un caso di studio:
Giardini Alimonda di Torino - patto di collaborazione, georeferenziazione e actor-network map

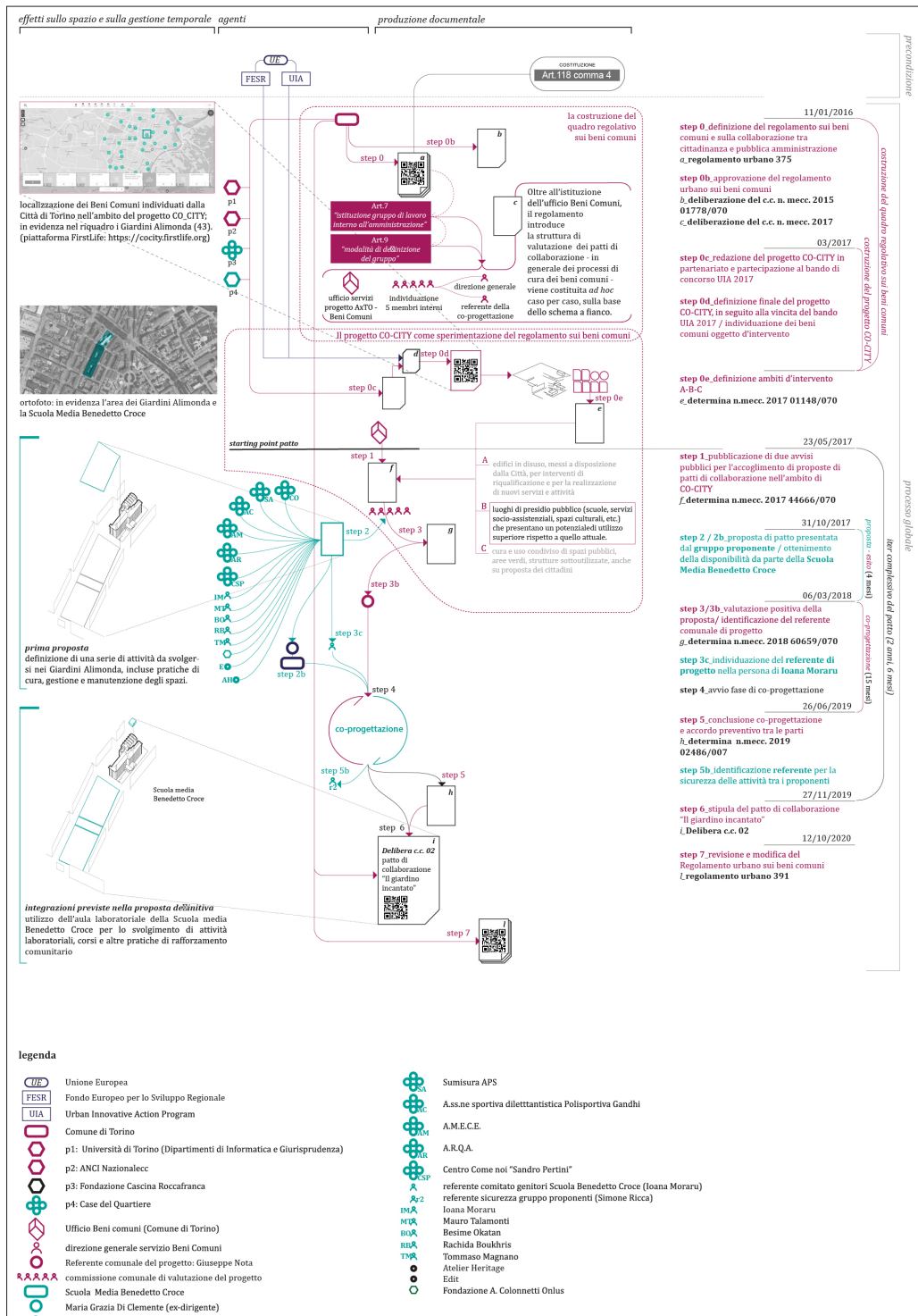


Figura 4 – Giardini Alimonda di Torino - patto di collaborazione, schema di processo

Il valore di quest'ultima porzione del toolkit non è solo quello di mostrare esperienze reali, ma è proprio quello di associare agli schemi teorici prodotti in precedenza una reale materialità. In questo modo, quelli che prima sono rappresentati come degli *step* astratti assumono una dimensione reale che evidenzia come ogni singolo passaggio possa subire deviazioni in corso d'opera, o seguire traiettorie molto particolari per ragioni contestuali. Cosa che consente di costruire una panoramica eterogenea, in cui il comune denominatore è rappresentato dalla valorizzazione della prossimità, e in cui le specificità del singolo caso possono suggerire modalità d'azione più o meno adatte in rapporto a specifici contesti. La rappresentazione qui segue i codici utilizzati in precedenza per lo schema di processo, arricchita però da mappe reali e da schemi architettonici e urbani che riportano gli effetti spaziali generati dalle azioni intraprese.

Lo schema di processo posto a valle di ogni caso (quello sopraccitato come "c") si basa su un'ulteriore tripartizione in colonne in cui quella di destra è occupata dalla timeline che associa ai singoli passaggi le tempistiche relative, quella centrale riporta l'iter procedurale scomposto nelle singole fasi del progetto con evidenziato il ruolo di ogni attore e il livello di cooperazione e, infine, nella colonna di sinistra vengono esplicitate le ricadute spaziali di questi processi attraverso l'identificazione di spazi, localizzazione di soggetti e loro relazioni.

6. "Regola del gioco": alcune riflessioni posteriori sulla sintassi del toolkit

A valle della descrizione puntuale del lavoro di costruzione del *toolkit*, può essere utile riportare alcune riflessioni di carattere più generale sulla ragione delle scelte rappresentazionali adottate, e su cosa queste implicano a livello metodologico ed epistemologico.

La visualizzazione dei singoli processi, così come la rappresentazione dei *framework* normativi entro cui questi si inseriscono, si basano come detto su codici grafici specifici: la costruzione di una "grammatica" *ad hoc* è stata considerata come un passaggio utile a restituire la complessità e la transcalarità dell'oggetto di analisi. È in questa chiave che va letta la definizione di alcune tassonomie di riferimento - documenti, attori, tipologie di connessione - e della loro messa in gerarchia tramite espedienti grafici: icone, differenziazioni cromatiche, spessori. Ne deriva una sintassi specifica che struttura ogni diagramma consentendo di "sincronizzare" e riportare su uno stesso piano informazioni e relazioni di natura molto differente. E se da un lato questo genera alcuni punti di complessità grafica, dall'altro lato si possono così produrre delle infografiche inedite che tengono assieme molti livelli d'informazione attualmente distribuiti su documenti molto diversi e distanti, senza ridurre tutto a schemi ipersemplificati da manualistica convenzionale.

I due maggiori riferimenti utilizzati nella costruzione del toolkit sono il diagramma di flusso e le mappature provenienti dall'ambito delle *social network analysis*⁹ e dell'*actor-network theory*¹⁰. Il

⁹ Sviluppata in ambito sociologico, in particolare in rapporto agli sviluppi sociometrici, l'Analisi delle reti sociali è una metodologia di studio delle interazioni e delle modalità di comunicazione tra attori all'interno di comunità concepite come reti in cui le persone e i gruppi sono i nodi, mentre i flussi relazionali tra loro sono i legami tra i nodi. Essendo incentrata sullo studio delle interazioni e del comportamento organizzativo, quindi delle relazioni interorganizzative, la social network analysis ha assunto nel tempo una dimensione fortemente interdisciplinare, trovando applicazioni in settori molto diversi.

L'assunto centrale di questa tipologia di analisi è che l'elemento cardine dell'azione sociale sia l'interdipendenza relazionale. Le relazioni tra attori costituiscono canali di comunicazione e scambio, sia materiale che immateriale. Il maggior contributo di questo modello di rete è la concettualizzazione della struttura sociale, economica e politica in termini di definizione di pattern di relazione tra gli attori; l'unità di analisi non è il singolo individuo ma un'entità costituita da un insieme di individui, o da sottogruppi della comunità analizzata, e dalle relazioni tra loro.

¹⁰ Con actor-network theory si fa riferimento a un ampio progetto scientifico di cambio di paradigma e ridefinizione della teoria dell'azione diffusosi a partire dagli anni novanta del secolo scorso, che porta inevitabilmente al nome Bruno Latour. Quest'approccio di matrice neo-pragmatista nasce dalla convinzione dell'inadeguatezza della

principio degli schemi di flusso è stato adoperato per la messa in sequenza delle informazioni, per riportarle su un piano diacronico. Ne sono esempi evidenti gli schemi di processo teorici dei tre strumenti analizzati, così come quelli dei singoli casi di studio. Per quanto concerne invece gli altri riferimenti, che prima che grafici si riferiscono al posizionamento concettuale ed epistemologico della ricerca, è importante entrare brevemente nel merito. La *social network analysis* (o analisi delle reti sociali, come viene definita in italiano) ha costituito per lo studio la cornice concettuale di base: il centro focale dell'osservazione è coinciso con le modalità di comunicazione e interazione tra entità all'interno di perimetri configurati come reti di cui i singoli attori (non solo umani, come vedremo in seguito) rappresentano i nodi; in questo schema, i flussi connettivi identificano le relazioni, che possono così essere mostrate nelle loro sovrapposizioni e differenze, facilitando la lettura del funzionamento reale o, meglio, la performatività di una struttura sociale in rapporto a uno specifico processo. Queste schematizzazioni, quindi, consentono di comprendere sia le dinamiche alla base del funzionamento interno di un'organizzazione (nella sua accezione estesa: la scuola come la più estesa comunità educante), che di cogliere traiettorie particolari. Per esempio, riprendendo i casi trattati nello studio, rivelando le interazioni generate dall'attuazione di un nuovo progetto inserito in un P.T.O.F. o, ancora, dall'adesione della scuola a un patto di collaborazione.

Quello che è importante sottolineare, è come in ognuno di questi casi intervengano interazioni e relazioni sia di tipo generale – come i passaggi obbligati per gerarchie e vincoli formali – che di tipo contingente e circostanziale. In questa chiave, una delle maggiori potenzialità delle visualizzazioni reticolari utilizzate è proprio la possibilità di mostrare su uno stesso diagramma i diversi tipi di relazione, cosa che da un lato consente di acquisire una maggiore consapevolezza in termini quantitativi/qualitativi, dall'altro di produrre riflessioni ulteriori, anche in chiave operativa: quale tipo di interazione incide maggiormente nei processi? quanto dell'esito delle cosiddette *best practices* dipende passaggi strutturali e quanto, invece, da azioni informali? È possibile canalizzare alcune delle interazioni contingenti in nuove strategie ricorrenti?

All'interno di questa macro-cornice di riferimento, l'analisi evidenzia punti di contatto anche con l'*actor-network theory*. Soprattutto nella caratterizzazione delle reti e nel peso dato alle componenti non umane. Quest'approccio di matrice pragmatista sottende la precisa volontà di spostare l'attenzione dalle intenzioni soggettive e individuali alla dimensione relazionale e associativa, ma soprattutto all'importanza che assumono nel tempo altre entità oggettuali (la scuola come istituzione, lo spazio come agente, i documenti come oggetti performativi).

L'oggetto centrale dell'analisi è dunque il “dispositivo” composto dai concatenamenti umani e non umani entro cui si distribuiscono le azioni e le competenze, come è evidente in ogni scheda di processo dei casi di studio prodotta.

Riportando il discorso sulle visualizzazioni prodotte, i ragionamenti esposti finora ne riguardano l'aspetto sintattico. In termini prettamente “grammatici”, invece, l'operazione è impostata su una serie di differenziazioni ed espedienti grafici che possono essere descritte in dettaglio: per quel che riguarda le entità coinvolte, nel caso di attori umani è stata utilizzata un'unica icona, mentre i non-umani sono stati ulteriormente caratterizzati mediante icone particolari (scuola, organi scolastici, comune, uffici comunali, associazioni del terzo settore, enti statali,

teoria sociale convenzionale nel descrivere il funzionamento reale delle società umane, in particolare in rapporto all'interazione, e si basa sulla simmetria ontologica e sull'interoggettività, ovvero sulla parificazione tra agenti umani e non umani nell'analisi dei processi. Si tratta di una prospettiva di ricerca trasversale, adottata tanto nel campo della medicina quanto in quello dell'antropologia, dell'economia o delle scienze cognitive, che nell'ultimo ventennio ha iniziato a pervadere anche gli *urban studies*.

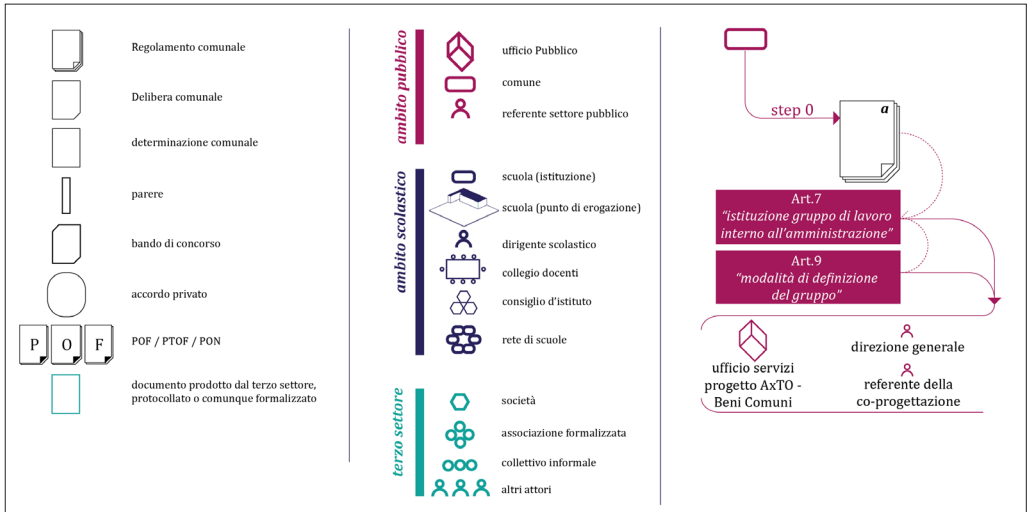


Figura 5 – Da sinistra: schematizzazione delle tassonomie di documenti e attori; esempio di connessione che indica la propedeuticità e le relazioni vincolanti e invarianti del processo

per citare le più ricorrenti), ma in entrambi i casi il discrimine tra settori avviene su base cromatica (bordeaux per l'ambito pubblico (extrascolastico); blu per l'ambito scolastico; verde per il terzo settore); passando ai documenti, è stata assegnata un'icona specifica per ogni tipologia, da cui consegue una diversificazione di natura prevalentemente grafica (solo in un caso è stata utilizzata anche quella cromatica); l'ultima macrocategoria è rappresentata dalle connessioni che seguono la logica dei colori esposta in precedenza (per gli attori) e che possono fornire ulteriori informazioni sulla base del tratto impiegato (una linea tratteggiata che connette due *step* indica un passaggio contingente ma non obbligato, mentre una linea continua con un verso, indicato da una freccia direzionale, rappresenta un passaggio vincolante). L'uso di questi espedienti grafici, principalmente icone e colori, consente di rendere visibili i diversi livelli di lettura senza rischiare di semplificare eccessivamente il processo in oggetto.

Gli aspetti su cui ci siamo concentrati in rapporto alla “regola del gioco” richiamano prevalentemente gli schemi a-spaziali delle schede di processo e delle reti. Tuttavia, come detto nei paragrafi precedenti, l’operazione complessiva intreccia modalità di rappresentazione diverse. L’aspetto fondamentale del *toolkit*, la sua maggiore forza comunicativa, si situa proprio nell’integrazione di queste diverse chiavi di lettura: la rete innescata dal progetto “Il giardino incantato di Trento”, per fare un esempio, acquisisce consistenza spaziale tramite la georeferenziazione degli attori; analogamente, il processo che ha portato il plesso Di Donato dell’Istituto Comprensivo Manin di Roma a diventare una “scuola aperta e partecipata” dice molte più cose grazie agli schemi architettonici e urbani che ne mostrano gli effetti trasformativi sugli spazi scolastici e su quelli limotrofi. L’aspetto chiave del lavoro risiede quindi nella messa a sistema di modi e scale di rappresentazione diverse, che vanno dalla lettura territoriale alla scomposizione “atomica” delle reti.

In definitiva, se è vero che la sintassi del *toolkit* può e, anzi, dev'essere ulteriormente affinata e resa intelligibile, vero è anche che rimane fondamentale interrogarsi sul target a cui destinare questo strumentario, poiché l'obiettivo di renderlo più trasversale possibile non dovrebbe, a nostro avviso, disinnescarne le potenzialità, come si rischierebbe per esempio attuando una generale semplificazione o “asciugatura” degli schemi.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV (2021). *Scuola sconfinata*. Milano: Fondazione G. Feltrinelli.
- Busher, H., Hodgkinson, K., (2021). Co-operation and tension between autonomous schools: A study of interschool networking. In *Educational Review*, MM-XXI, 48(2021), pp. 55–64.
- Campione, M., Contu, E. (2021). *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*. Bologna: Il Mulino.
- Ciaffi, D., Saporito, E. (2022). *Il diritto alla cura dei beni comuni come palestra di democrazia*. In “Concetti chiave e innovazioni teoriche della sociologia dell’ambiente e del territorio del dopo Covid-19”, in *Sociologia urbana e rurale*, MMXXII, 127, pp. 39-51.
- Del Bene, G., Rossi, L.A., Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Milano: Fabbrica dei segni editore.
- De Leonardis O. (1998). *In un diverso welfare*, Milano: Feltrinelli.
- Landri, P., Palmas, Q.L. (2004). *Scuole in tensione. Un’indagine sulle micropolitiche della scuola dell’autonomia*. Milano: Franco Angeli.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. In *Soziale Welt*, MCMXCVI 47, pp. 369-381.
- Mangione, J., Scuola e territorio: idee pratiche per la scuola di prossimità. In *Vita*, MMXX, Consultato il 6 dicembre 2022 <http://www.vita.it/it/article/2020/11/26/scuola-e-territorio-idee-pratiche-per-una-scuola-di-prossimita/157494/>
- Marinelli, A. (2015). *La città della cura. Ovvero, perché una madre ne sa una più dell’urbanista*. Napoli: Liguori editore.
- Pisano, F., Tabarelli, S. Scuole nelle reti: un’indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole. In *Formazione e Insegnamento* MMXII, p.171-185.
- Salvini, A. (Eds.) (2006). *Analisi delle reti sociali*. Milano: Franco Angeli editore.
- Vassallo, I., Saporito, E. (2020). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale. In *Archivio di studi urbani e regionali*, LII, 132 (suppl), pp. 110-124.
- Vittoria, P. (2018). *L’educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*. Firenze: Società editrice fiorentina.

La shared leadership nella scuola di prossimità

di SERENA GRECO
(INDIRE)

Premessa

Le trasformazioni che la società sta vivendo (emergenze sanitarie, politiche, sociali, culturali, storiche, educative alle quali la scuola è chiamata a dare concrete risposte, secondo una logica non lineare ma multi-prospettica) (Montanari & Ruzzante 2021) pongono nuove sfide educative che richiedono alle scuole un orientamento sistematico verso l'innovazione didattica-pedagogica. Il miglioramento e l'innovazione scolastica, intesi sia come *school improvement* che come *school effectiveness*, implicano questioni cruciali per l'evoluzione dei sistemi formativi, come la capacità di rispondere ai cambiamenti sociali, di fronteggiare le sfide dell'innovazione, di garantire l'inclusione e di operare in un contesto internazionale globalizzato e interconnesso. La pandemia da Covid-19, ad esempio, ha messo in evidenza l'importanza di aspetti legati al cambiamento organizzativo — quali le capacità di leadership didattica del dirigente scolastico (DS), la presenza di una leadership distribuita, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, il senso di comunità — che hanno contribuito a determinare il tipo di risposta che le scuole sono state capaci di dare all'emergenza. Molteplici studi hanno infatti riconosciuto come la leadership sia un fattore chiave per l'apprendimento organizzativo e il miglioramento di sistema (Bezzina & Paletta, 2022; Hargreaves & Fullan, 2012; Leithwood et al. 2017; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008;), dimostrando che esiste una correlazione significativa tra il lavoro del dirigente scolastico e gli apprendimenti degli studenti e che le scuole dove gli insegnanti svolgono attivamente azioni di leadership vengono percepite come più efficaci e innovative. Sono scuole nelle quali il ruolo del leader formale supporta e incoraggia le capacità di leadership di tutti gli attori, anche con l'obiettivo di ridurre l'impatto critico nei casi di avvicendamento del DS. È importante, pertanto, riflettere su quali siano le condizioni necessarie e i fattori facilitanti, per costruire e sostenere una Comunità Professionale di apprendimento e approfondire il tema della definizione e analisi dei documenti strategici della scuola (Rapporto di Autovalutazione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Piano di Miglioramento e Rendicontazione Sociale), come strumenti significativi dell'identità in un'ottica di progettazione unitaria.

In questo scenario è interessante citare il framework presentato dall'OCSE (fig.1) relativo alle caratteristiche della scuola come *Learning Organisation (SLO)*, cioè come un'organizzazione che apprende ed è capace di profondi cambiamenti a livello di ruoli e funzioni, ma soprattutto a livello culturale. Nella pubblicazione di Kools e Stoll del 2016¹ viene proposto un modello integrato basato su sette dimensioni (sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno capace di coniugare qualità ed equità; creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico; promuovere occasioni

¹ Kools M., Stoll L., (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*, in “OECD Education Working Papers”, No. 137, OECD Publishing, Paris in <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bv-en>, consultato il 15/03/2022.

di apprendimento e collaborazione all'interno della comunità scolastica; promuovere una cultura della ricerca e dell'innovazione; creare un sistema integrato di *knowledge management*; creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema di educazione, istruzione, formazione; identificare e sostenere un modello di leadership distribuita per l'apprendimento) con lo scopo di supportare la crescita della scuola nell'ottica di un miglioramento continuo, inteso sia come innovazione dei processi (educativo-didattici e organizzativi) che come miglioramento degli esiti in termini di qualità ed equità (Benadusi & Giancola, 2022). Un modello di scuola nella quale tutti i soggetti, individualmente ma soprattutto come comunità, sono in grado di apprendere e (re-)agire per la realizzazione di una *vision* comune, il cui fine ultimo è quello di migliorare l'esperienza di apprendimento di tutti gli studenti, prendendo in considerazione aspetti non solo cognitivi ma anche sociali ed emotivi.

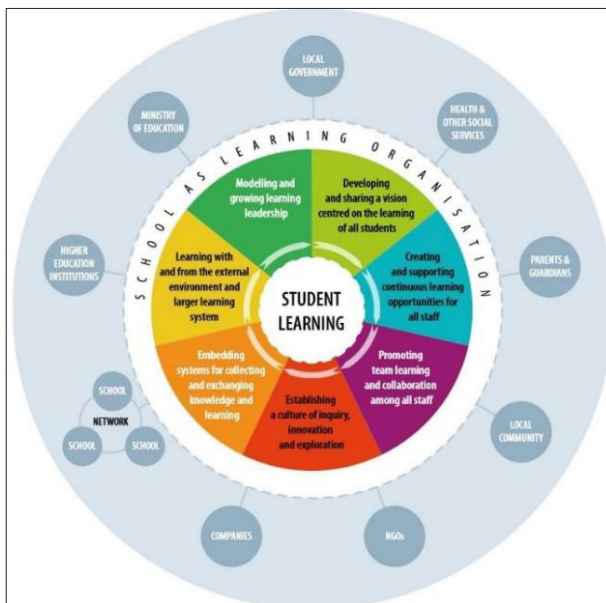


Figura 1 - Kools M., Stoll L., (2016). What Makes a School a Learning Organisation?
In <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Questi aspetti risultano ancor più rilevanti in contesti quali la scuola di prossimità, nelle quali è importante promuovere e approfondire il concetto di *shared leadership*.

Gli insegnanti con ruoli di coordinamento didattico e organizzativo svolgono infatti un'importante attività di integrazione rispetto all'esercizio individualistico della professione, raccordano in modo sistemico il funzionamento della scuola, attenuano la disomogeneità dell'insegnamento, permettono di riconoscere e diffondere l'innovazione, rendono pubbliche le pratiche professionali e replicabili le buone prassi, presidiando di fatto l'esercizio della leadership educativa. Nel caso di studio dell'IO di Bobbio pertanto, il gruppo di ricerca nel definire il framework ha inteso indagare nello studio della dimensione della "Governance", le sottodimensioni della leadership e del middle management.

Per garantire la terzietà della rilevazione, si è inoltre valutato di individuare differenti attori della scuola (dirigente scolastico, docenti, genitori ed esperti esterni), per i quali sono stati selezionati strumenti di indagine della ricerca qualitativa. Per quanto riguarda il DS il gruppo di ricerca ha scelto l'intervista in profondità, con un protocollo di ca. 90 min., mentre la scelta del *focus group* per docenti, genitori ed esperti esterni è rappresentata dall'elevata flessibilità del

metodo che permette ai partecipanti di discutere tra loro in piena libertà e soprattutto facilita l'emergere di aspetti e concetti importanti, spesso non prevedibili a priori dal ricercatore (Faggioli, Greco & Nencioni, 2020). Le domande hanno affrontato molteplici questioni quali la maggiore distribuzione della leadership tra i diversi attori, la valorizzazione delle competenze, il middle management e le figure di sistema, le strategie e gli strumenti di comunicazione interna ed esterna per lo stakeholder engagement.

L'assunto che sta alla base nell'indagare gli aspetti della Governance è che la leadership sia una qualità distintiva di una intera comunità e in quanto tale ne ispira le scelte, i valori e ne determina i comportamenti (Paletta, Greco & Martin Santolaya, 2022). Si evidenzia inoltre come il middle management scolastico sia prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo (Paletta, 2020; Spillane, 2015), incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione degli insegnanti ad una comunità professionale che pone al centro gli apprendimenti degli studenti ed è essa stessa orientata all'apprendimento (*Professional Learning Community*).

Gli studi ci suggeriscono infatti, che i leader possono trasformare le performance organizzative attraverso la creazione di comunità di apprendimento professionale.

Il tema della *leadership for learning* intende rispondere ad una domanda chiave: in che modo la leadership scolastica influenza gli apprendimenti degli studenti? Ovvero, attraverso quali leve il dirigente scolastico, e gli insegnanti che svolgono un ruolo di coordinamento, possono influenzare gli apprendimenti degli studenti?

Nella letteratura sono stati sviluppati diversi approcci di *leadership for learning* che possono essere ricompresi in tre grandi filoni di studio:

- *instructional leadership*;
- *transformational leadership*;
- *distributed leadership/ shared leadership*.

Nell'analisi del caso di IO Bobbio, ci concentreremo sulla *distributed leadership/ shared leadership*.

1. La leadership condivisa

Quello che sappiamo oggi, è che ciò che fa la differenza non è una sola persona al comando (Cerini, 2015), il DS in isolamento nel proprio ufficio, ma l'intera organizzazione, una comunità di pratiche che condivide la leadership e che fa della leadership una qualità dell'intera organizzazione. È superata l'idea secondo la quale il DS era l'unico leader didattico. Un dirigente scolastico non può fungere da leader didattico per un'intera scuola, senza la partecipazione sostanziale di altri educatori (Diamond, 2015; Elmore, 2000; Hallinger 2015; Lambert, 1998; Poplin, 1994). Non solo, il vecchio modello di leadership formale e unipersonale lascia del resto, a volte inespresse le notevoli competenze didattico-organizzative degli insegnanti.

Il lavoro di sviluppo della capacità di leadership porta a chiarire il cambiamento del ruolo del preside come leader didattico. Un dirigente che va avanti da solo scoprirà che la scuola diventa eccessivamente dipendente dalla sua leadership. Il DS efficace di oggi costruisce una visione condivisa con i membri della comunità scolastica, convoca le riunioni, insiste sulla centralità dell'apprendimento degli studenti, promuove e sostiene la leadership negli altri, incoraggia e partecipa a pratiche collaborative, aiuta a porre le domande e facilita il dialogo che affronta le questioni complesse della pratica didattica. Questo lavoro richiede abilità e nuove conoscenze, sulle quali sarebbe importante riflettere in termini di formazione e sviluppo professionale continuo (Nigris, 2018). La *shared leadership* è quindi un processo sociale, in cui il ruolo del leader formale supporta e incoraggia le capacità di leadership di tutti gli attori della scuola. La lea-

dership è focalizzata sulla “*capacity building*” piuttosto che a “dirigere, coordinare e controllare direttamente gli apprendimenti” (Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999). Ma cosa si intende esattamente per leadership condivisa? Nonostante l’interesse diffuso per l’idea di “*shared leadership*”, esistono molteplici interpretazioni del termine. In letteratura l’idea di leadership distribuita si sovrappone in parte ai concetti di leadership condivisa (Pearce e Conger, 2003), collaborativa (Wallace, 2002), democratica (Gastil, 1997) e partecipativa (Vroom & Yago, 1998). Questa molteplicità di concetti affini fa sì che la leadership distribuita sia spesso usata in modo abbreviato per descrivere qualsiasi forma di pratica di leadership condivisa nelle scuole. È questo uso “generico” del termine che ha portato sia all’uso improprio per indicare qualsiasi forma di pratica di leadership di gruppo o condivisa, sia all’idea errata che la leadership condivisa significhi che tutti possano essere alla guida contemporaneamente (Harris, 2007). Sebbene sia certamente vero che la leadership è in qualche misura distribuita, poiché rappresenta la direzione organizzativa, non significa che tutti i membri dell’organizzazione siano contemporaneamente leader.

La teoria della leadership distribuita riconosce che molte persone all’interno dell’istituzione scolastica hanno il potenziale per esercitarla, ma è importante il modo in cui la leadership viene facilitata, orchestrata e sostenuta. Recenti ricerche hanno dimostrato che diversi modelli di leadership condivisa sono fondamentali per ottenere miglioramenti e cambiamenti organizzativi. Alla base del concetto di leadership distribuita c’è l’idea che la leadership non sia appannaggio di un singolo individuo, ma sia una proprietà di tipo emergente e dinamica (Harris, 2005; Spillane, 2006).

Molti studi hanno evidenziato infatti come le istituzioni scolastiche con prestazioni migliori siano quelle che forniscono maggiore autonomia e autorevolezza a gruppi di insegnanti, genitori e studenti (Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999; Paletta 2020a). Si è infatti rivelata una positiva relazione tra il grado di coinvolgimento degli insegnanti nel processo decisionale e la motivazione e l’autoefficacia degli studenti. Sono scuole che migliorano la propria efficacia attraverso una costante attenzione alla qualità delle pratiche di insegnamento e apprendimento, ma allo stesso tempo aumentano i livelli di efficacia individuale e collettiva e il coinvolgimento del personale. I dirigenti scolastici si impegnano per costruire la capacità di leadership dei loro insegnanti, soprattutto con l’obiettivo di garantire che la scuola continui ad avere successo anche in caso di avvicendamento (Dufour, Dufour & Eaker 2008). Pertanto, la leadership non dovrebbe essere attribuita solamente al dirigente scolastico (o ad un ristretto gruppo di staff), ma a coloro che ricercino livelli più elevati di impegno personale e il raggiungimento degli obiettivi dell’intera organizzazione (Luneburg & Ornstein, 2008). La capacità di leadership di realizzare un miglioramento scolastico sostenibile può assumere diverse forme come gruppi di studio degli insegnanti, comunità di apprendimento professionale, team di ricerca-azione. Dare agli insegnanti l’opportunità di diventare agenti attivi nel miglioramento della scuola consente di diffondere le conoscenze e le competenze professionali.

Dirigenti con forti capacità di leadership trasformativa possono consentire agli insegnanti di sentirsi più impegnati nel miglioramento della scuola e disposti a essere innovativi nelle loro pratiche didattiche. Nel progetto internazionale *Learning Leadership to Change (L2C)*, coordinato

² Treccani, definizione. Capacity building: Espressione, che significa letteralmente «costruzione delle capacità», utilizzata spesso insieme alle espressioni capacity development («sviluppo») o capacity strengthening («rafforzamento»), per indicare un processo continuo di miglioramento degli individui in un ambito economico, istituzionale, manageriale. La c. b. è riferita a un processo interno a un’organizzazione che può essere potenziato o accelerato da apporti esterni in grado di favorire il rafforzamento delle potenzialità attraverso l’utilizzo di capacità già esistenti. Si distingue però dai processi di apprendimento realizzati attraverso percorsi di formazione, perché quest’ultima agisce sulle competenze degli individui, ma non sui contesti organizzativi e sui sistemi in cui tali competenze si esplicano e non necessariamente ne amplia le possibilità potenziali. La c. b. include quindi tutte le attività legate allo sviluppo delle risorse umane, al management (strategic management, organisational reengineering, knowledge management, information management ecc.), ma anche alla creazione di un ambiente in grado di innescare percorsi virtuosi che favoriscono la sostenibilità dello sviluppo.

da European Schoolnet, si sono individuati n. 3 livelli di condivisione della leadership e in fig. 2 si evidenzia questa struttura multilivello a livello di classe, livello di scuola e livello di sistema.

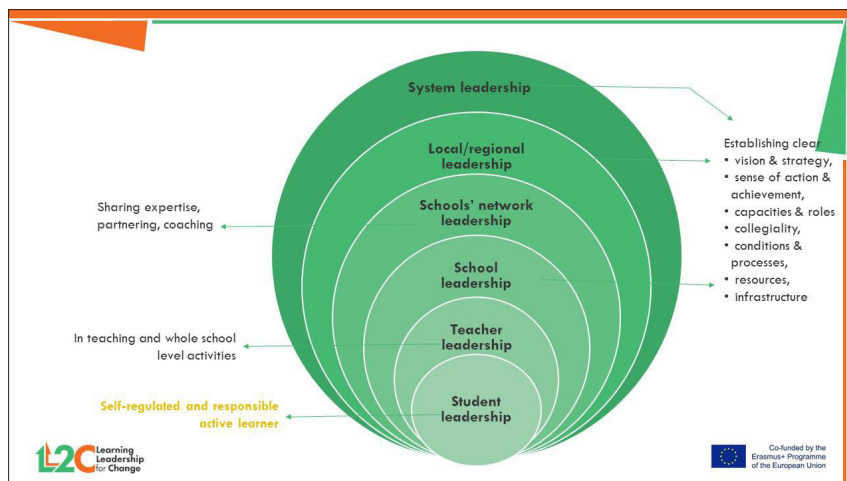


Figura 2 - Shared leadership nel Progetto Learning Leadership to Change (L2C)

Spillane (2006), ne ha evidenziato i vantaggi: la ricaduta sulla motivazione degli studenti; un minor impatto in caso di avvicendamento del DS; effetti positivi sull'apprendimento attraverso la stimolazione, l'incoraggiamento e la promozione di pratiche di insegnamento innovative; effetti significativi sulla qualità dell'organizzazione scolastica. La leadership didattica deve essere un'azione condivisa e comunitaria.

La responsabilità di coloro che ricoprono ruoli di leadership formale nelle scuole è di garantire che i leader informali abbiano l'opportunità di guidare al momento opportuno e ricevano il supporto necessario per apportare cambiamenti o innovare (Harris, Muijs, 2004).

Tale modello non implica che le strutture di leadership formali all'interno delle organizzazioni siano rimosse o ridondanti. Invece, si auspica che esista una forte relazione tra i processi di leadership verticale e orizzontale. Significa anche che coloro che ricoprono ruoli di leadership formale sono i garanti delle pratiche di leadership distribuita nelle loro scuole.

È interessante qui riportare le parole del DS:

"La governance della scuola è forse l'aspetto più complesso che si possa pensare, il DS dovrebbe riuscire a delegare a tutti una funzione. È vero che ci sono le funzioni strumentali, ma io credo che ogni docente dovrebbe avere una delega su qualcosa. Se c'è collaborazione, valorizzazione e anche le disponibilità dei singoli docenti si ha una scuola di comunità. Altrimenti il DS fa il vigile e basta.

Quindi, tanto più io riesco ad essere invisibile tanto più la scuola funziona bene (è segno che il sistema si autogoverna)".

Soprattutto dalle parole del DS emerge un concetto di *shared leadership*, che supporta la presa di responsabilità da parte di tutti gli attori scolastici nell'affrontare problemi e difficoltà che riguardano e coinvolgono l'intera comunità educante. In questo modo al fianco del dirigente scolastico emergono numerose figure di middle leader (per l'articolazione delle figure strumentali si veda l'organigramma disponibile sul sito [icbobbio.edu.it](https://www.icbobbio.edu.it))³ capaci di farsi carico di progetti e percorsi didattici e organizzativi di cambiamento e innovazione.

³ IO Bobbio-Capoluogo Organigramma per l'a.s. 2021/2022 disponibile al link https://www.icbobbio.edu.it/aaa/pages/page_details.php?id=6021&page_id=21156.

2. Apertura scuola territorio e comunicazione con le famiglie

Una dimensione del framework proposto dall'OECD è la dimensione che invita a **“Creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema educativo”**.

Le scuole sono “sistemi aperti” sensibili alle caratteristiche del contesto in cui sono inserite e operano, comprese le condizioni sociali, politiche ed economiche. (Brandt, 2003; Del Bene, Rossi & Viaconzi). Funzionano come parte di un sistema sociale più ampio, che include la comunità locale in cui sono inseriti e tutti gli attori che possono essere considerati stakeholder della scuola; inoltre consentono al personale a tutti i livelli di apprendere in modo collaborativo e continuo per rispondere ai bisogni sociali e alle richieste del loro ambiente.

È importante costruire una *vision* che abbia al centro l'apprendimento di tutti e di ciascuno e nella quale siano considerati in egual modo qualità ed equità.

Una delle maggiori sfide che le comunità si trovano ad affrontare oggi è l'inclusione di coloro che sono a rischio dispersione e le cui difficoltà di apprendimento minano la fiducia in sé stessi.

Non è necessario solamente individuare ed identificare i bisogni formativi degli studenti, ma bisogna anche agire con consapevolezza per valorizzare e rimuovere quelli che possono rappresentare alcuni ostacoli per gli alunni. Forse mai come durante gli anni della pandemia, abbiamo visto quali possono essere le difficoltà per rimuovere gli ostacoli all'inclusione e alla coesione sociale.

Garantire l'equità nell'istruzione significa infatti, fare in modo che *«tutti i giovani siano in grado di sviluppare i propri talenti e realizzare il loro pieno potenziale, indipendentemente dal loro background»*⁴.

Il focus sull'apprendimento e sull'insegnamento è quindi molto importante in quanto si connettono in maniera rilevante e significativa gli apprendimenti, i bisogni degli studenti, con le scelte didattico pedagogiche della scuola e di tutti stakeholders.

Per le scuole strutturate come organizzazioni di apprendimento è necessario “leggere” continuamente l'ambiente per monitorare e rispondere, se necessario, alle sfide e alle opportunità esterne, per evitare l'isolamento e per ottenere un'innovazione significativa.

Il DS ed i docenti devono quindi diventare esperti del loro contesto, avere una comprensione adeguata a relazionarsi e tener conto dei punti di vista e delle situazioni dei genitori, della comunità, delle associazioni del territorio (Greco, Morini & Rossi, 2020). La scuola costruisce e sostiene il capitale professionale di cui ha bisogno attraverso la creazione di partnership e reti che coinvolgano i vari livelli interni ed esterni dell'organizzazione: studenti, insegnanti, genitori e membri delle comunità locali (OCSE 2013).

Queste relazioni sono bidirezionali, poiché la scuola lavora *con e attraverso* la comunità e altri partner: contribuendo alla comunità, rafforzando i legami con essa, e rendendola più attiva. Come sostengono Senge et al. (2000, p. 461):

“Una comunità di persone è un luogo, ricco di attività, di rispetto reciproco e del riconoscimento che tutti in quel luogo sono responsabili e devono rendere conto gli uni agli altri, perché le vite di tutti sono interdipendenti”.

Le SLO sono aperte a relazioni più eque con gli stakeholder e riconoscono i genitori quali partner chiave nel processo educativo e nell'organizzazione della scuola (Bowen et al., 2005; Silins, Mulford & Zarins, 2002). Molteplici ricerche mostrano chiaramente che lavorare con i genitori e sviluppare solide relazioni con loro è fondamentale per l'efficacia di una scuola, e che forti legami genitoriali sono importanti per creare e promuovere la comunità di apprendimento (Bronfenbrenner, 1976; Epstein, 2019). D'altra parte però, quando la comunicazione tra scuola e famiglia non è corretta e chiara, quando i genitori non riconoscono la necessità

⁴ Eurydice Italia (2021, *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*, <https://eurydice.indire.it/publicazioni/lequita-nellistruzione-scolastica-in-europa-strutture-politiche-e-rendimento-degli-studenti/>).

del cambiamento o non comprendono i potenziali benefici dell'innovazione (Avvisati et al., 2013) gli stessi possono rappresentare un ostacolo al cambiamento. La scuola quindi deve condividere le informazioni e considerare i genitori partner strategici nel processo educativo e nell'organizzazione (Storai, Morini & Greco, 2018). Pensare in modo olistico agli studenti significa assicurarsi di pensare al loro benessere, anche utilizzando una molteplicità di servizi: le scuole infatti possono aver bisogno di risorse aggiuntive per rispondere adeguatamente alle esigenze degli studenti e dei ragazzi svantaggiati con particolari esigenze di apprendimento e di socializzazione.

Attraverso la creazione di collaborazioni con gli stakeholder del territorio (enti locali, agenzie formative, altre istituzioni scolastiche...) la scuola sarà in grado di realizzare la propria *vision* e garantire il successo formativo per tutti gli studenti.

La letteratura evidenzia che, quando le scuole si innovano e si trasformano in organizzazioni per l'apprendimento, i loro confini diventano sempre più e deliberatamente sfocati (pensiero dei sistemi aperti). Di conseguenza, l'apprendimento continuo tra il personale non è limitato ai confini fisici della scuola. Al contrario, per aumentare e migliorare le occasioni di sviluppo professionale continuo, nelle SLO insegnanti e dirigenti scolastici si impegnano in un lavoro collaborativo e nell'apprendimento con colleghi di altre scuole attraverso la creazione di reti o collaborazioni tra scuole (Bottrup, 2005; Harris & van Tassel, 2005; Schlechty, 2009; Senge et al., 2019;). Le reti possono essere "vibranti motori di cambiamento" (Sliwka, 2003, p. 63). Queste collaborazioni infatti assumono una serie di forme, consentendo alle scuole di "trasferire" le conoscenze dalla propria comunità di apprendimento professionale nelle reti e allo stesso modo di diffondere le conoscenze dalle reti alle comunità di apprendimento professionale delle singole scuole (Earl&Katz, 2006).

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, inoltre possono essere utilizzate per facilitare la comunicazione, lo scambio di conoscenze e la collaborazione con partner esterni. L'apprendimento in rete infatti facilita la collaborazione e il confronto tra pari e può aiutare a ridurre l'isolamento delle scuole che funzionano in modo indipendente, trasformandole in organizzazioni che fanno parte di un più ampio "sistema di apprendimento".

3. Analisi del focus group e delle interviste

L'analisi fattoriale è diventata una delle procedure statistiche multivariate più diffuse nella ricerca sociale ed economica; esistono due tipologie prevalenti di analisi fattoriale: Analisi Fattoriale Esplorativa, o Cluster Analysis, e Analisi Fattoriale Confermativa, o Analisi del discriminante (Thompson, 2004).

Entrambe, mirano a osservare le relazioni tra un gruppo di indicatori con una variabile latente, ma, nel primo caso è noto a priori che le *n*. unità osservate appartengono a due (o più) popolazioni differenti. Per ogni unità si conosce il corrispondente vettore dei valori delle variabili. L'obiettivo dell'analisi discriminante è quello di stabilire un criterio per assegnare correttamente ulteriori unità alla rispettiva popolazione di appartenenza, minimizzando la probabilità degli errori di attribuzione (Zani & Cerioli, 2007).

In questo studio sarà applicata l'analisi del discriminante a dati di tipo qualitativo e l'analisi finale sarà quindi una combinazione tra analisi del discriminante e analisi testuale (Brown, 2006).

L'analisi testuale di per sé consente inoltre di ampliare la visione d'insieme dell'oggetto di studio, facendo emergere talvolta dimensioni semantiche e tematiche inaspettate (Gheyle & Jacobs, 2017).

Le unità di statistica sono quindi rappresentate dai periodi di un testo e le variabili latenti stabilite a priori sono le dimensioni e sottodimensioni considerate rilevanti per l'argomento trattato. Una volta ultimata l'assegnazione di ciascun periodo ad una dimensione è possibile osservare quanto ciascuna di esse sia rilevante all'interno del testo completo.

In questa indagine si sono prese in esame le seguenti dimensioni e sottodimensioni (tab.1):

Dimensioni	Sottodimensioni
Comunicazione	- La comunicazione interna alla scuola - la comunicazione esterna - la comunicazione con le famiglie - lo Stakeholder engagement (uso del sito, dei social media...) - il piano di comunicazione
Middle Management/staff del DS	- figure di teacher leader - formazione delle figure di sistema - selezione delle figure di sistema - coinvolgimento nelle attività
Shared Leadership	- condividere gli scopi: comprendere e apprezzare gli obiettivi collettivi - lavorare in team multidisciplinari - condivisione e collaborazione tra docenti e esperti esterni - supportare e sostenere il lavoro collaborativo.

Tabella 1 - Dimensioni e sottodimensioni prese in esame per l'analisi testuale

Se nell'analisi del discriminante, le unità statistiche sono assegnate a una variabile latente secondo un criterio basato sulla minimizzazione della varianza interna ai gruppi da formare, nell'analisi testuale, l'assegnazione si basa sul riunire periodi che dal punto di vista tematico e semantico sono più simili alle dimensioni stabilite a priori (Jun, 2013).

In questo studio il software per l'analisi testuale utilizzato è stato Lexi-co; il testo da analizzare è stato suddiviso in periodi in modo tale che il software potesse ricercare all'interno di ciascuno di essi le parole o gruppi di parole più ricorrenti, (è stato impostato di considerare rilevanti solo le parole o gruppi di parole con frequenza superiore a 3, e di non considerare articoli e preposizioni).

I periodi (o interventi in quanto stiamo considerando un dialogo) sono stati considerati ciascuno come un'unica unità statistica indipendentemente dalla loro lunghezza.

Una volta effettuate le operazioni di conteggio delle parole o gruppi di parole ricorrenti tramite Lexi-co è stato possibile attribuire ciascun periodo alla dimensione più vicina dal punto di vista tematico e semantico.

Nell'analisi qualitativa sono stati presi in considerazione i seguenti documenti:

- *intervista* al dirigente scolastico;
- *focus group* con i docenti (n. partecipanti 8);
- *focus group* con i genitori (n. partecipanti 10);
- *focus group* esperti esterni (n. 4 Associazioni);
- *focus group* interprofessionalità (n. partecipanti 6).

4. Dimensione: *Shared Leadership*

L'analisi complessiva dei documenti, mette in evidenza (graf.1) come il tema che maggiormente è emerso nelle interviste e nei *focus group* sia stato proprio quello della *shared leadership* (40,9%).

Tutti gli intervistati infatti sono intervenuti relativamente agli aspetti legati alla gestione della scuola ed in merito al coinvolgimento nelle attività di scuola. In particolare è stata significativa la risposta sul tema della partecipazione e il coinvolgimento da parte delle famiglie. La dimensione relativa alle figure di sistema e allo staff del DS è presente con una significativa percentuale del 25,4%, mentre la comunicazione con il 17,7%.

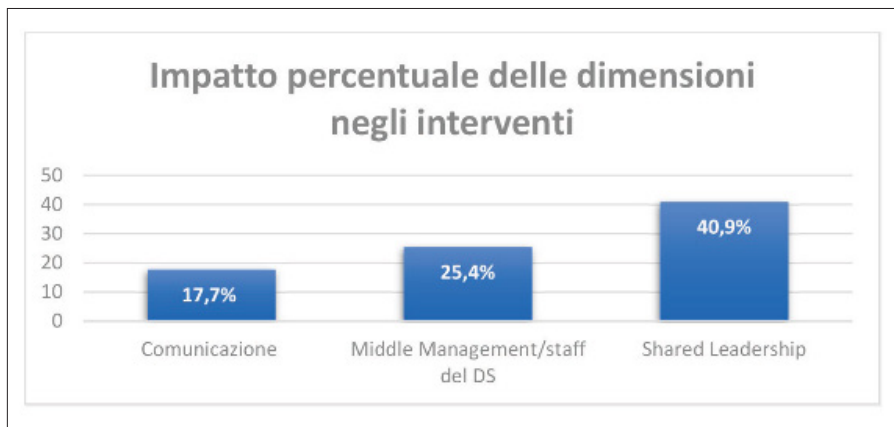


Grafico 1 - Percentuale delle dimensioni nelle interviste e nei focus group.

La dimensione più significativa nell'analisi testuale è quella della *shared leadership* (graf.2). Come abbiamo visto nel paragrafo precedente l'IO Bobbio è una scuola fortemente innestata nel territorio.

Dall'analisi testuale emerge che la sottodimensione più significativa è rappresentata dalla “*Collaborazione e collaborazione tra docenti ed esperti esterni*”. Questo restituisce quanto osservato durante la fase di indagine.

Nello stesso atto di indirizzo del DS⁵ per il triennio 2022-2024, si sottolinea che la pianificazione dell'offerta formativa deve tener conto dello sviluppo di percorsi e di azioni per valorizzare la scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale e della auspicabile apertura verso una scuola di prossimità che garantisca l'apporto delle componenti formative esterne alla scuola attraverso Patti Educativi di Comunità.

Nello stesso atto al punto 6 si legge:

“Integrazione dell'offerta territoriale con quella dell'Istituto con apertura e assorbimento nel PTOF delle attività proposte dal territorio al fine di realizzare una scuola di prossimità con la stipula di Patti Educativi di Comunità che coinvolgano agenzie del terzo settore, esperti specifici, genitori che possano contribuire con le loro competenze all'arricchimento dell'offerta. Apertura della scuola oltre gli orari tradizionali al servizio della comunità”.

Interessante notare che la dimensione *shared leadership* emerge non solo nelle rilevazioni che fanno riferimento agli attori interni alla scuola (DS 33% e docenti 25%), ma anche nel *focus group* genitori (20%), ed esperti esterni (16%), dimostrando una consapevolezza sul tema anche da parte degli stakeholders esterni.

⁵ Atto d'indirizzo del dirigente scolastico per la predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa ex art.1, comma 14, legge n.107/2015. Disponibile al link https://www.icbobbio.edu.it/images/pages/10939-142917-Atto_indirizzo_22-24.pdf.

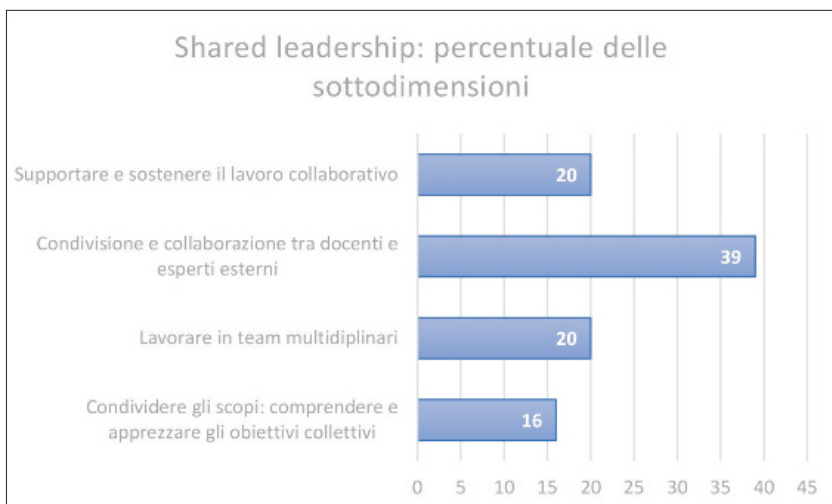


Grafico 2 - Percentuale delle sottodimensioni relative alla dimensione shared leadership.

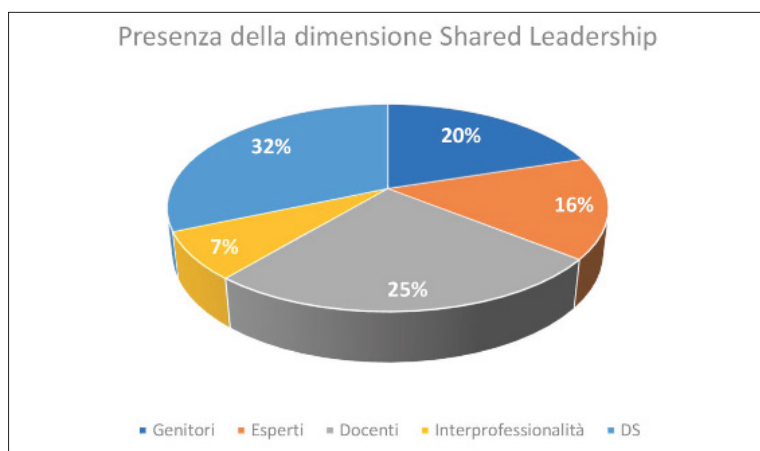


Grafico 3 - Presenza della dimensione shared leadership nelle interviste e nei focus group

Un'altra dimensione rilevante, è quella che fa riferimento al middle management e alle figure di sistema (funzioni strumentali, staff del DS, referenti e responsabili di progetti, laboratori, biblioteche, ecc.). Con posizioni organizzative di middle management scolastico (POMMS) si intendono “tutti gli incarichi aggiuntivi all’insegnamento assunti dai docenti con responsabilità di coordinamento delle risorse umane, strumentali e/o economiche ai fini organizzativi e didattici” (Paletta, 2020).

Sono figure importanti all’interno delle istituzioni scolastiche in quanto supportano e talvolta si sostituiscono ai loro dirigenti nell’esercizio della leadership didattica. Il coinvolgimento degli insegnanti nell’esercizio della leadership didattica agisce come una “rete connettiva” tra la leadership trasformativa del DS e l’insegnamento/apprendimento, contribuendo alla creazione di capacità di miglioramento continuo all’interno delle scuole (Bezzina et al., 2018).

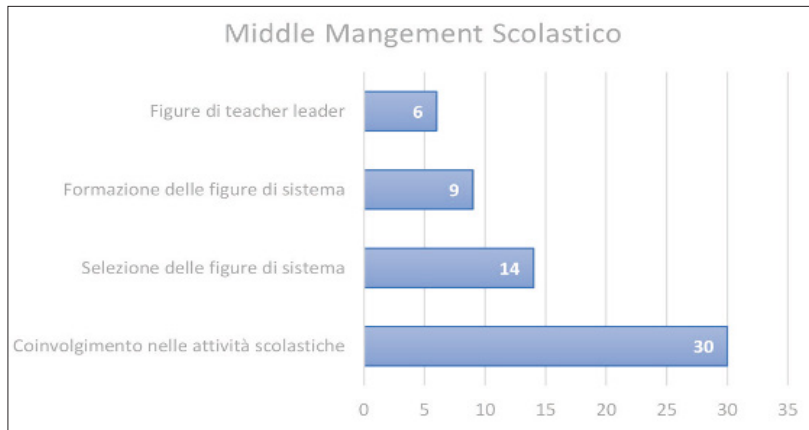


Grafico 4 - Percentuale delle sottodimensioni relative alla dimensione middle management

Nel graf.4 si evidenzia come la sottodimensione maggiormente significativa sia relativa al “Coinvolgimento nelle attività scolastiche”. Tuttavia se pur in percentuale minore, emergono due questioni che sono rilevanti, ovvero la selezione e la formazione di queste figure.

La dimensione emerge nell’intervista per il DS (36%), nel *focus group* con i docenti (25%), ma anche nel focus relativo all’interprofessionalità.

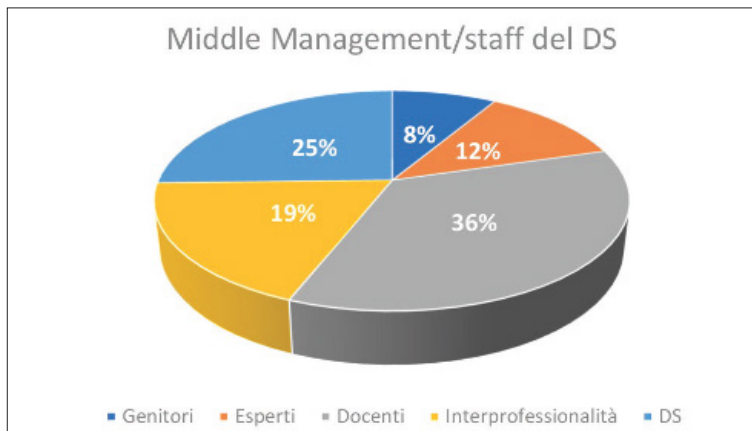


Grafico 5 - Presenza della dimensione middle management nelle interviste e nei focus group

Il tema della comunicazione, come si evince dal graf.1, risulta essere quello meno approfondito durante i *focus group* e le interviste. Tuttavia ci restituisce alcune indicazioni in merito alle strategie e alle azioni legate alla comunicazione (grafico 5), che potranno inoltre fornire delle piste di miglioramento per la stessa istituzione scolastica.

La “comunicazione con le famiglie”, ed “il Piano di comunicazione” sono gli argomenti più discussi, mentre meno significative risultano le informazioni relative alla comunicazione esterna e al tema dello stakeholder engagement.



Grafico 6 - Sottodimensioni relative alla comunicazione.

Interessante notare (grafico 2), la distribuzione all'interno dei documenti, che ci restituisce una particolare attenzione al tema da parte del DS, e dei genitori.

Si suggerisce quindi la necessità di un miglioramento per quanto riguarda gli aspetti di comunicazione: è importante infatti che la scuola, continuamente in ascolto della comunità scolastica in maniera informale, includa la dimensione della comunicazione in modo strutturale e continuativo come processo attivato in modo sistematico.



Grafico 7 - Presenza della dimensione comunicazione nelle interviste e nei focus group

Conclusioni

L'IO Bobbio è una scuola nella quale condivisione, motivazione, partecipazione sono parole e azioni chiave. Si promuove un miglioramento con attenzione alle persone: allo studente e ai suoi bisogni formativi, ma anche a tutte le figure professionali e si offre al personale la possibilità di partecipare attivamente alle decisioni della scuola. Si evidenzia l'importanza della creazione di figure di 'middle management' che condividono con il DS ed i colleghi la leadership scolastica.

Si evince come questa istituzione scolastica abbia già da tempo avviato un processo di cambiamento e di innovazione. È una scuola che viene percepita come riferimento autorevole, formativo e culturale, di un ampio bacino territoriale. Dimostra di voler superare l'autoreferenzialità, mediante un continuo scambio con il territorio, espressa dalla profonda consapevolezza, che compare dalle parole degli attori coinvolti, e anche nei documenti della scuola, di un'organizzazione nella quale tutti sono 'protagonisti'.

Riferimenti bibliografici

- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B., Vincent-Lancrin, S. (2013). *OECD Review of the Italian strategy for digital schools*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>.
- Benadusi, L., Giancola, O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzina, C., Paletta, A., Alimehmeti, G. (2018). What are school leaders in Italy doing? An observational study. In *Educational Management Administration & Leadership*; 46(5):841-863. doi: 10.1177/1741143217694896
- Bezzina, C., Paletta, A. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno*. London: Pearson.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a network: A 'third way' between school learning and workplace learning? *Journal of Workplace Learning* 17, 508-20.
- Bowen, G.L., Rose, R.A., Bowen, N.K. (2005). *The reliability and validity of the School Success Profile*, Philadelphia: Xlibris Press.
- Brandt, J. (2003), "Is this school a learning organization? 10 ways to tell", *Journal of Staff Development*, Vol. 24/1, pp. 10-16.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. (tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1996).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, edited by D. A. Kenny, The Guilford Press, New York, pp. 12-40.
- Cerini, G. (2015). Migliorare la scuola: confronto internazionale su metodi, strumenti, pratiche di school improvement in *Atti del convegno internazionale VALeS*. Firenze: INDIRE.
- De Toni, A. F., De Marchi, S. (2018). *Suole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*. Milano: Rizzoli.
- Del Bene, G., Rossi, L. A., Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Novate Milanese: Fabbri dei segni editore.
- Diamond, J.B., (2015) *What is distributed leadership?* In «Griffiths D and Portelli JP (eds) Key Questions for Educational Leaders. Burlington, Ontario, Canada: Word & Deed Publishing Incorporated & Edphil Books», 151–156.
- Diamond, J., Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*. 30. 147-154. 10.1177/0892020616665938. DOI: 10.1007/978-3-319-15533-3_1.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: new insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Earl, L., Katz, S. (2006). "How Networked Learning Communities Work", *Seminar Series Paper*, No. 155. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. Available: www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf.
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Faggioli, M., Greco, S., Nencioni, P. (2020). *I focus group e l'indagine qualitativa*. In A. Paletta (a cura di), *Dirigenza scolastica e middle management- II volume Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane* (pag 119-133). Bologna: Bononia University Press (BUP).
- Gastil, J. (1997), *A Definition and Illustration of Democratic Leadership*, (pp. 155-78). Oxford: Oxford University Press.
- Gheyle, N., Jacobs, T. (2017). *Content Analysis: a short overview*. Internal research note. DOI: 10.13140/RG.2.2.33689.31841.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.
- Greco, S., Morini, E., Rossi, F. (2020). *Social networks in the perspective of stakeholder engagement*. In Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020, pp. 6351-6358, ISBN: 978-84-09-24232-0.
- Greco, S. (2021). La leadership scolastica ed il Miglioramento continuo. In A. Giannelli, M. Faggioli, R. Briani, S. Greco (a cura di), «Concorso per il Dirigente Tecnico. Manuale di preparazione» (pp. 451-474). Milano: Guerini Editore.
- Greco, S., Morini, E. (2021). *The Use of Data to Support Strategic Planning and School Improvement and Innovation*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", VOL. 3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time, 79-90.
- Greco, S., Storai F., Morini E. (2018). Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 10, n. 15-16, pp. 273-292, ISSN 2038-103.
- Hallinger, P. (2015). *The Evolution of Instructional Leadership*. ISBN: 978-3-319-15532-6.
- Hargreaves, A., Fullan M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2005), *Crossing Boundaries and Breaking Barriers: Distributing Leadership in Schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence". In *International Journal of School Leadership*, Vol. 10 No. 3, pp. 31-325.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: according to the evidence*, Journal of Educational Administration, Vol. 46 Iss 2 pp. 172-188.
- Harris, M., van Tassell, F. (2005). The professional development school as learning organization. In *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28/2, pp. 179-194.
- Jun, S. (2013). A Statistical Text Mining Method for Patent Analysis, *International Journal of Advancements in Computing Technology (IJACT)*, Vol. 5, p. 144.
- Kools, M., Stoll, L., (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. In *OECD Education Working Papers*, No. 137. Paris: OECD Publishing. Consultato il 10 novembre 2020 <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*, in *School leadership and management*, 28, 1, pp. 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Sun, J., Pollock, K., (2017), *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lunenburg, F.C. , Ornstein, A.O. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Wadsworth: Thousand Oaks.
- Montanari, M., Ruzzante, G. (2020). Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato. In *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1, pp. 305-314 DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10433>

- Muijs, D., Harris, A. (2003). *Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature*. Educational Management & Administration. 31. 437-448. 10.1177/0263211X030314007.
- Nigris, E. (2018). Tirocinio ed esperienza professionale: la voce degli studenti in Bolognesi, I., D'Ascenzo, M. (a cura di) *Insegnanti si diventa*. Milano: Franco Angeli, pp.197-206.
- OECD (2013), *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2013), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
- Paletta, A. (2018). *Educational leadership e miglioramento scolastico. Evidenze dalla ricerca sul campo e implicazioni per la valutazione delle prestazioni di dirigenti e insegnanti*. In M. Faggioli, (a cura di.), «Costruire il miglioramento: Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico». Catanzaro: Rubbettino Editore.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e Middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficienza della scuola*. Bologna: Bononia University Press (BUP).
- Paletta, A., Greco, S., Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
- Pearce, C. L., Conger, J. A. (a cura di) (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452229539>.
- Poplin, M. (1994). *The restructuring movement and voices from the inside: Compatibilities and incompatibilities*. Seminar conducted at the meeting of the Association of California School Administrators, Palm Springs, CA.
- Schlechty, P.C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Senge, P. et al. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*, Doubleday, New York.
- Senge, P.M. (2019). *La Quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Napoli: Editoriale scientifica.
- Silins, H., Mulford, B., Zarins S., (2002), "Organizational Learning and School Change", Educational Administration Quarterly, Vol. 38/5, pp. 613-642.
- Silins, H., S. Zarins , B. Mulford (2002), "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools?", *International Education Journal*, Vol. 3/1, pp. 24-32.
- Sliwka, A. (2003), "Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis", *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, OECD Publishing, Paris.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management* 25(4): 383–397.
- Spillane, J.P. (2015). *Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice*. *Societies* 5(2): 277–294.
- Vroom, V., Yago, A.I. (1998). *Situation Effects and Levels of Analysis in the Study of Leadership Participation*, JAI Press, Stamford, CT.
- Wallace, M. (2002). "Modelling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 13 No. 2, pp. 163-86.
- Zani, S., Cerioli, A. (2007). *Analisi dei dati e data mining per le decisioni aziendali*, Giuffrè editore, Milano, pp. 367-378.

Introduzione

di LORENZA ORLANDINI
(INDIRE)

Nella tradizione storica e culturale italiana, le governance scolastiche sono state generalmente percepite come istituzioni centralizzate e verticistiche che, seppur collocate in un determinato territorio, rappresentano qualcosa di ‘altro’ e ‘separato’ rispetto al contesto esterno (Tosolini, 2020, p. 93). A partire dalla seconda metà del Novecento l’idea di scuola aperta come spazio per l’esercizio di esperienze di partecipazione, di democrazia e di interazione con la comunità esterna (Pototschnig, 1975) è uscita dall’autoreferenzialità e dalle logiche organizzative top-down, influenzata dalla cultura pedagogica dell’apertura alla città e alle occasioni formative presenti all’esterno (Laneve, 1991).

Sulla scia di queste considerazioni, si snoda il dibattito provocato dalla pandemia sul presente e sul futuro della scuola, in cui i Patti educativi di comunità si connettono alla riflessione sulla relazione tra scuola e territorio e ai nuovi scenari sull’educazione del futuro delineati da OECD (2020) e UNESCO (2021).

Considerazioni che hanno riacceso i riflettori su tematiche che, seppur caratterizzanti la tradizione pedagogica del nostro Paese, non hanno trovato, fino ad oggi, un posizionamento normativo e una riconoscibilità educativa: il rapporto tra scuola e territorio, tra scuola e comunità, la costruzione di una comunità educante capace di connettere i diversi contesti (formale, non formale e informale) che gli studenti di oggi, futuri cittadini di domani, attraversano nel corso del loro percorso di crescita e di formazione, restano spesso ai margini della progettazione educativa, relegati ad esperienze ‘extra-curricolari’.

La novità dei Patti Educativi di comunità emerge nel corso dell’estate 2021 e si presenta come risposta alle nuove esigenze determinate dalla pandemia e dalle misure anticontagio che hanno spinto le scuole a individuare soluzioni per un ritorno a scuola in sicurezza e, dove possibile, per un allargamento degli ambienti di apprendimento in relazione alle disposizioni normative. Se questa può essere un’applicazione riduttiva, figlia di una visione funzionalista dei Patti educativi di comunità, il loro valore è strettamente collegato, piuttosto, al dare concretezza al principio costituzionale di sussidiarietà di cui perseguono le finalità, spostando l’azione proponente dalla scuola al capitale umano e sociale presente sul territorio, operando anche sul rinnovamento dei modelli di governance delle istituzioni, verso orientamenti aperti alla partecipazione e alla collaborazione all’interno e con la comunità.

Se in tutto questo si potrebbe intravedere una delocalizzazione del ruolo della scuola verso soggetti esterni, primo tra tutti il Terzo Settore, il senso dei Patti è ben descritto da Giancarlo Cerini (2020) secondo il quale «non si tratta di delegare ad altri parti significative del curriculum scolastico [...], ma di ampliare il cerchio delle esperienze non formali e informali dei ragazzi, riconducendole

poi ad una regia educativa della scuola». Un orientamento che è in linea con quanto sostenuto dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, nelle quali leggiamo: «Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche, spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze» (MIUR, 2012). Rispetto a questa lettura, i Patti educativi di comunità rappresentano una possibile modalità di realizzazione di tale indicazione.

Occasione per rinsaldare alleanze già in essere, questi dispositivi possono diventare anche il luogo di progettazione per allargare la partecipazione della comunità educante e ampliare l'offerta formativa attraverso interventi di rigenerazione materiale e immateriale orientati, soprattutto nei territori più fragili, al perseguimento della qualità educativa e al miglioramento della qualità della vita dell'intera comunità. In relazione a ciò, gli ambiti di applicazione dei Patti educativi di comunità, realizzati fino ad oggi, sono riconducibili e determinati dalle caratteristiche specifiche dell'istituzione scolastica, dalle finalità educative e dalla composizione del capitale sociale presente sul territorio in cui opera la scuola. Ampliamento dell'offerta formativa, interventi su specifiche competenze, accesso a occasioni di socializzazione per studenti e studentesse e a luoghi terzi per lo svolgimento di attività didattiche curricolari sono alcune delle macro-tematiche che caratterizzano le progettualità basate sui Patti educativi di comunità.

Secondo questa visione e questi orientamenti sono stati costruiti i contributi di questa sezione. In particolare, il primo capitolo, *A scuola di sussidiarietà. Dai Patti di collaborazione ai Patti educativi di comunità*, di Sara Cavaliere, descrive come il principio di sussidiarietà orizzontale si traduca all'interno di un contesto educativo, presentando dati e tendenze a livello nazionale in modo tale da individuare i punti di convergenza provenienti dalle varie esperienze raccolte.

Il secondo contributo, *I Patti educativi di comunità in Italia: diffusione e caratteristiche* di Rudi Bartolini e Chiara Zanoccoli, ricostruisce i dati quantitativi relativi alla diffusione sul territorio nazionale dei Patti educativi di comunità finanziati dagli Uffici Scolastici Regionali a seguito del Piano Scuola 2020-2021. Il contributo presenta inoltre i risultati dell'analisi del contenuto dei Patti educativi di comunità stipulati da piccole scuole in tre contesti territoriali (Piemonte sud-occidentale, Emilia settentrionale/Lombardia meridionale e Puglia meridionale) considerati rappresentativi del policentrismo insediativo italiano. I risultati dell'analisi identificano le dimensioni tematiche caratterizzanti i Patti, con particolare riferimento alla visione pedagogica ed educativa anche in prospettiva post-pandemica, e li colloca su un ipotetico continuum in base alla loro complessità: bassa, media o alta rispetto alla capacità di ognuno di essi di incidere sul rapporto scuola-territorio e sulla trasformazione della *forma della scuola*.

Il terzo contributo, con cui si conclude la sezione, raccoglie l'esperienza realizzata dall'Istituto Omnicomprensivo Bobbio; il Dirigente Scolastico, Luigi Garioni, e la docente referente, Ernestina Bosoni, autori del contributo *La comunità va a scuola: ragioni e strumenti alla base del Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio (Piacenza)* presentano il tema del rapporto tra scuola e comunità e della didattica esperienziale in situazioni autentiche, mediante la descrizione dell'esperienza della propria scuola basata sulla relazione tra scuola, famiglie e capitale sociale del territorio. Si delinea una visione di scuola che connette educazione formale, non formale e informale per supportare gli studenti nell'acquisizione di competenze utili ad affrontare un mondo complesso in continuo cambiamento attraverso un dialogo strutturato con le diverse componenti sociali.

La sezione, quindi, presentando diversi punti di vista sullo stesso fenomeno, vuole proporre al lettore una riflessione multi prospettica al fine di facilitare la comprensione dei Patti educativi di comunità e il potenziale esplicito e ancora implicito di tali dispositivi per la costruzione di una scuola in dialogo con il territorio, per l'ampliamento dell'offerta formativa come costruzione di un curriculum locale e per la valorizzazione del contesto esterno come contenuto e ambiente di apprendimento.

A scuola di sussidiarietà. L'innovazione della scuola attraverso la lente dei beni comuni

di SARA CAVALIERE
(Labsus - Laboratorio per la sussidiarietà)

1. L'amministrazione condivisa in Italia

Nel 2001 viene introdotto nella nostra Costituzione il principio di sussidiarietà orizzontale: “Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà” (art. 118, ultimo comma). Il principio di sussidiarietà orizzontale ha rivoluzionato il modo di amministrare, guardando al cittadino non solo come portatore di bisogni ma anche di competenze, in questo modo amministrazione pubblica e cittadini sono veri e propri alleati nella presa in cura di un bene comune nel nome dell'interesse generale.

E dall'applicazione di questo principio che è nato il Regolamento per l'amministrazione condivisa dei beni comuni, il primo è stato quello del Comune di Bologna nel 2014, ma ad oggi (luglio 2022) sono ben 274 gli enti che lo hanno adottato (l'elenco viene regolarmente aggiornato sul sito Labsus). In sempre più riconoscono le potenzialità dell'amministrare in modo condiviso e sono numerosi, infatti, i Patti di collaborazione disseminati sul nostro territorio nazionale. Il Patto di collaborazione, strumento attuativo del Regolamento, è una sorta di contratto tra amministrazione e cittadini che definiscono gli obiettivi, le azioni, la durata e le responsabilità riguardo alla cura di un determinato bene comune, ingrediente fondamentale la fiducia. A poter presentare una proposta e sottoscrivere il patto: associazioni, aziende, scuole ma anche singoli cittadini o gruppi informali, il Regolamento apre anche a loro la possibilità di contribuire a progetti di rigenerazione e cura di beni comuni. L'amministrazione in questo tipo di accordo non demanda ma co-programma e co-progetta, si mette in gioco mettendo a disposizione le proprie competenze, non limitandosi a stringere un semplice accordo formale.

Ma cosa intendiamo quando parliamo di bene comune? Spesso si pensa che i beni comuni corrispondano ai beni pubblici, anche, in effetti i beni pubblici diventano beni comuni nel momento in cui i cittadini se ne prendono cura nell'interesse generale. «È un passaggio culturale, non formale, perché nel nostro ordinamento i beni sono di proprietà pubblica oppure privata e quindi tuttora non esiste giuridicamente un terzo genere di beni» (Arena, 2020, p.32), è quando da interesse pubblico si passa ad interesse generale grazie all'intervento della comunità che un bene pubblico diventa bene comune (Arena 2020).

Il patto di collaborazione si pensa spesso che riguardi esclusivamente azioni di cura e pulizia di giardini, parchi, aiuole o spazi pubblici, ma ultimamente, e anche i dati dell'ultimo Rapporto Labsus lo dimostrano, vanno ben oltre le semplici azioni di cura. Non solo per la scelta del luogo (ammesso che sia un luogo) oggetto della proposta, ma anche perché un'azione di cura su un bene materiale come un giardino può sottintendere azioni immateriali, come ad esempio l'inclusione sociale, la costituzione di nuove relazioni, la salvaguardia della salute, la conservazione delle tradizioni, l'edu-

cazione etc. La distanza tra i beni comuni materiali e immateriali si sta infatti accorciando, quasi il 25% dei patti di collaborazione riguarda contemporaneamente beni comuni materiali e immateriali (il Rapporto Labsus 2021 sull'Amministrazione condivisa dei beni comuni è scaricabile sul sito Labsus).

Inizia a diventare difficile distinguerli, basti pensare ai patti riguardanti la scuola come bene comune, che verranno approfonditi in seguito.

Se dobbiamo guardare allo stato dell'amministrazione condivisa in Italia, dall'ultimo Rapporto Labsus sono 1001 i Patti di collaborazione attivi, si tratta del numero di patti attivi nell'anno 2021 e che sono stati resi disponibili e consultabili sui siti e altri canali di informazione istituzionale online (Rapporto Labsus 2021). L'analisi ha interessato 62 Comuni, per un totale di 14 regioni: 6 a Nord, 3 al Centro e, infine, 5 al Sud. Le regioni con il maggior numero di Comuni impegnati nella stipula di Patti di collaborazione sono Lombardia, Toscana, Emilia-Romagna e Piemonte. A sottoscrivere più patti sono i Comuni medio-grandi (dai 60.000 ai 249.000 abitanti) e quelli grandi (più di 250.000 abitanti), probabilmente perché maggiormente organizzati, ma non si può fare questo ragionamento solo sulla base di dati quantitativi (e non anche qualitativi), che non sono neanche esaustivi dipendendo dalla loro pubblicazione o meno sui siti istituzionali (Rapporto Labsus 2021).

L'ultima fotografia dell'amministrazione condivisa in Italia ci fa quindi capire quanto la presenza dei cittadini attivi con i Patti di collaborazione sia diffusa sul territorio, i Patti di collaborazione come chiaro esempio di "democrazia diffusa" (Arena, 2020, p.53).

2. Scuola bene comune: dati a confronto



Figura 1 - Quantità di Patti di collaborazione per Regione e localizzazione dei Comuni con Patti nelle/con le scuole
Mappa elaborata sulla base di dati del Rapporto Labsus 2021

Negli ultimi anni, soprattutto post pandemia, la scuola è entrata al centro dei dibattiti nazionali, la chiusura delle scuole per un tempo prolungato ci ha fatto rendere conto di quanto queste ultime siano essenziali.

In questo contributo viene messo l'accento principalmente al tema sociale, che contrariamente a ciò che ci si poteva aspettare è quello che meno ha risentito delle varie restrizioni. È venuta meno la possibilità di incontro all'interno dei confini scolastici a cui si è sempre stati abituati, ma è stato dato maggiore spazio a quegli ambienti informali luoghi di relazioni lontani dai banchi di scuola. Si parlava di scuola che si apre al territorio già prima della pandemia, ma sicuramente questo contesto gli ha dato modo di acquisire più valore e attenzione.

Parlando di scuola che si apre al territorio non intendiamo solo una scuola che si riappropria di uno spazio diverso da quello a cui è solitamente abituata, ma anche di una scuola che si apre a tutta quella complessità di attori che le gravitano attorno. Tutti questi attori costituiscono una ricchezza nella definizione di progetti educativi, consentendo alla comunità di essere educante, e non solo beneficiaria del servizio. Per comunità educante intendiamo quell'insieme di soggetti che operano nel territorio e che hanno a cuore l'educazione e il benessere dei ragazzi, parliamo di genitori, di associazioni, di enti del terzo settore, di istituzioni etc.

Sono davvero numerosi gli strumenti che permettono alla scuola e alla comunità di collaborare e tra questi proprio il Patto di collaborazione. La scuola come bene comune ormai è attualità e questo lo evidenzia anche il Rapporto quantitativo che Labsus pubblica ogni due anni. Per dare una contezza di come il tema scuola sia sempre più prioritario basta vedere come circa 160 dei patti analizzati (su 1001 totali) nel Rapporto dell'anno 2021 ha tra i soggetti firmatari e le aree e i luoghi d'intervento proprio la scuola (Figura 1). Ad avere come area d'intervento la scuola e le attività educative: dal 4% dei patti analizzati nel 2019, su un totale di 830 patti di collaborazione, (Rapporto Labsus 2019) si è arrivati a più del 7% nel 2021 (Rapporto Labsus 2021).

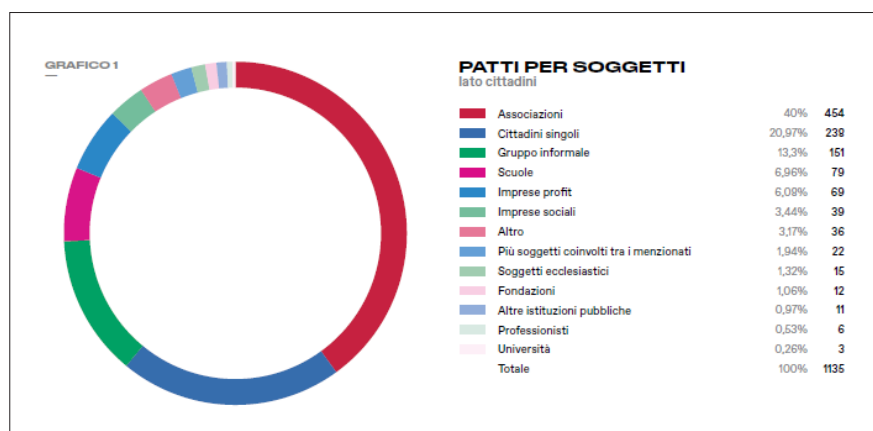


Figura 2 - Soggetti firmatari di Patti di collaborazione lato cittadini

Fonte: Rapporto Labsus 2021

Con il Patto di collaborazione l'amministrazione riconosce nella scuola un vero e proprio alleato con cui poter pensare delle politiche territoriali concrete. La scuola, come presidio socio-culturale sul territorio (Ciaffi, Saporito, 2022), una importante antenna che non solo aggrega per sua natura diversi attori ma che permette anche di raccogliere dati utili al ripensamento di governance.

Nel Patto in realtà vengono coinvolti tutti, perfino gli studenti, che possono essere non più solo dei destinatari dei percorsi educativi ma anche protagonisti. Lo strumento del

Patto si apre infatti a qualsiasi tipo di soggetto (Figura 2) e a qualsiasi azione di cura, che sia materiale o immateriale, o entrambe. Se restringiamo la nostra osservazione sui patti riguardanti la scuola ci si presentano davanti azioni che possono quindi avere un'ampia varietà di obiettivi:

- materiali, come ad esempio di cura e manutenzione degli spazi scolastici o degli spazi pubblici limitrofi alla scuola;
- immateriali, che vanno da quelli didattici ed educativi a quelli pedagogici e sociali.

Se guardiamo invece ai luoghi in cui la scuola stringe alleanze con l'amministrazione e la comunità troviamo (Figura 3):

- un maggior numero di patti su aree verdi, in allineamento con la tendenza dei Patti di collaborazione che è quella di prendersi cura dell'ambiente e del verde urbano;
- un numero consistente di patti in spazi entro i confini della scuola come aule inutilizzate, palestre, biblioteche, laboratori, cortili interni etc;
- spazi esterni alla scuola come spazi pubblici (piazze, vie) o altri luoghi di proprietà comunale;
- spazi culturali come cinema, teatri, musei etc.

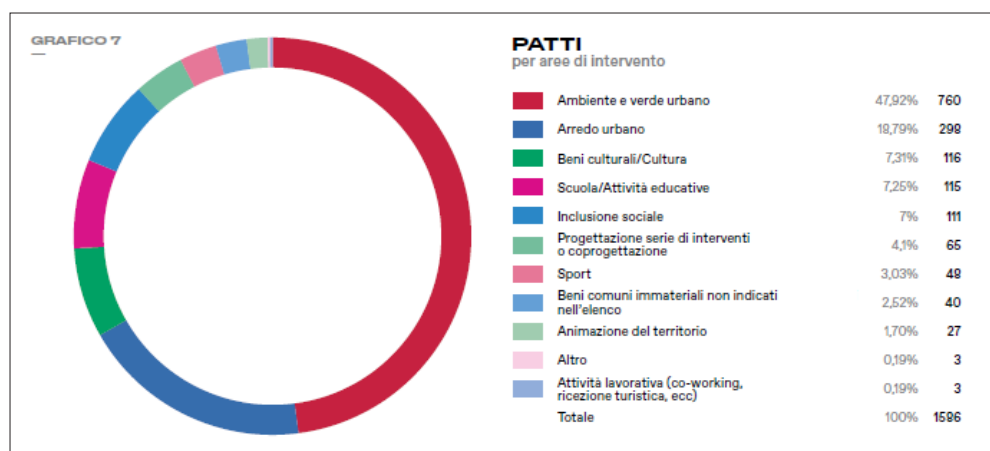


Figura 3 - Aree d'intervento nei Patti di collaborazione
Fonte: Rapporto Labsus 2021

La varietà di luoghi e di attori permette ai patti di collaborazione sulle/con le scuole di offrire una ricchezza di attività (Figura 4). Tra quelle evidenziate dal Rapporto 2021:

- attività ricreative per bambini;
- cura e manutenzione del verde e dell'arredo urbano;
- incontri pubblici;
- laboratori, seminari, workshop, corsi;
- percorsi di sviluppo e abilitazione professionale;
- educazione alla legalità/educazione civica;
- servizio doposcuola;
- scuola estiva;
- attività sportive.

Da quelle che sono anche le esperienze in corso e da quelle che sono le letture dati, abbiamo la certezza che la scuola bene comune sia contemporaneamente: un'istituzione, un bene comune materiale e un bene comune immateriale (Arena, 2020).

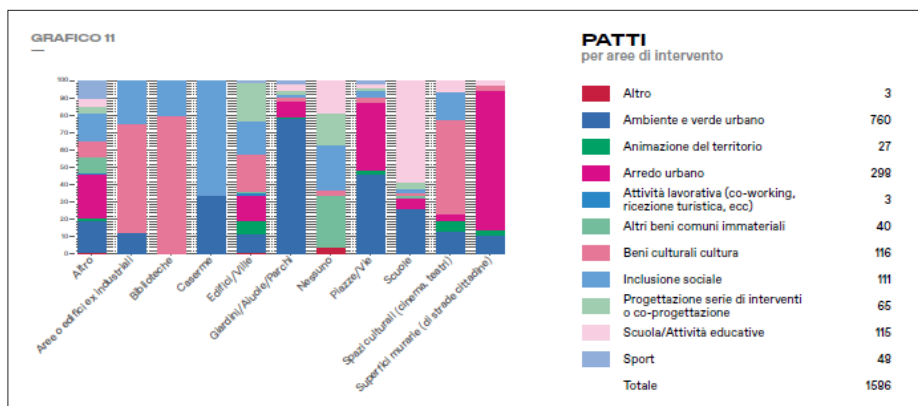


Figura 4 - Aree d'intervento prevalenti per tipologia di luogo
Fonte: Rapporto Labsus 2021

3. Dai Patti di collaborazione ai patti educativi di comunità

Il Patto educativo di comunità è uno strumento riconosciuto ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione, è stato introdotto dal Piano scuola 2020-2021 e volge alla costruzione di alleanze tra scuole, Enti Locali, realtà del terzo settore, istituzioni pubbliche e private. Insomma, si può dire che questo tipo di alleanza è la stessa che ritroviamo in un Patto di collaborazione. Infatti, questo strumento trova le sue origini proprio nel principio di sussidiarietà: «in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa» [...] «tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici» (Piano Scuola 2020-2021).

Possiamo dire, quindi, che Patti di collaborazione e Patti educativi sono sostanzialmente fratelli dato che entrambi figli dell'articolo 118 ed entrambi considerano la co-progettazione tra tutti i soggetti interessati fondamentale (Agostini, Bonomi, 2021).

Il Patto educativo di comunità, a differenza del Patto di collaborazione che può riconoscersi in qualsiasi bene comune, riguarda esclusivamente il bene comune scuola. Nel Patto educativo di comunità, naturale evoluzione del Patto di collaborazione, la protagonista è la scuola bene comune che integra le attività formative ed educative alle esperienze della comunità e del territorio e ne trae beneficio.

I Patti educativi nascono durante l'emergenza pandemica per permettere la ripresa delle attività scolastiche, ma si sono rivelati efficaci anche dopo perché strumenti utili all'allargamento della didattica in un'ottica collaborativa. In tal senso, la presenza della comunità educante diventa così fondamentale.

Nell'anno scolastico 2020-2021 sono stati stanziati 10 milioni a supporto dei Patti educativi di comunità, distribuiti a seconda del numero di alunni e delle esigenze. Le regioni che hanno ricevuto maggiori finanziamenti: Lazio, Sicilia, Emilia Romagna, Piemonte e Lombardia (Figura 5) (Impresa sociale con i bambini, 2022).

Nonostante questo tipo di Patto abbia ricevuto dei finanziamenti ministeriali, è uno strumento meno consolidato di quello del Patto di collaborazione, perché più recente, infatti è difficile dare una lettura precisa di quanto sia diffuso sul territorio nazionale. Da una prima ricostruzione condotta da Indire e Vita, sono 459 i Patti territoriali finanziati con fondi ministeriali (la maggior parte in Sardegna, Puglia e Piemonte) e 71 i patti educativi/Patti di collaborazione delle Piccole scuole con il territorio (Figura 6) (De Carli, 2021).

Inizia quindi a diventare necessario capire quanto i Patti educativi di comunità siano diffusi sul territorio e Labsus e Indire stanno lavorando in tal senso. Nel 2021 grazie ad un Protocollo d'Intesa hanno istituito l'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi di comunità che cerca, tramite la realizzazione di una banca dati, di tracciare una prima geografia di comunità educanti che si attivano per una scuola più aperta e collaborativa e di favorire relazioni e alleanze che possano essere da motore per la nascita di nuove esperienze (Labus, 2021). La fotografia di queste esperienze che darà un'idea della diffusione del Patto educativo di comunità non farà altro che consolidare uno strumento che da molti viene ancora pensato come principio prevalentemente teorico.

In realtà, se si parlasse non solo di alleanza scuola-comunità ma anche di alleanza scuola-territorio lo strumento del patto potrebbe mettere le basi per progetti più ampi quali di contrasto a disagi come la povertà educativa, la dispersione scolastica e le disuguaglianze educative e potrebbe contribuire ad un nuovo disegno di territorio, dove partendo dalle singole scuole si innescano processi di rigenerazione urbana più estesi (Saporito, Vassallo, 2021).

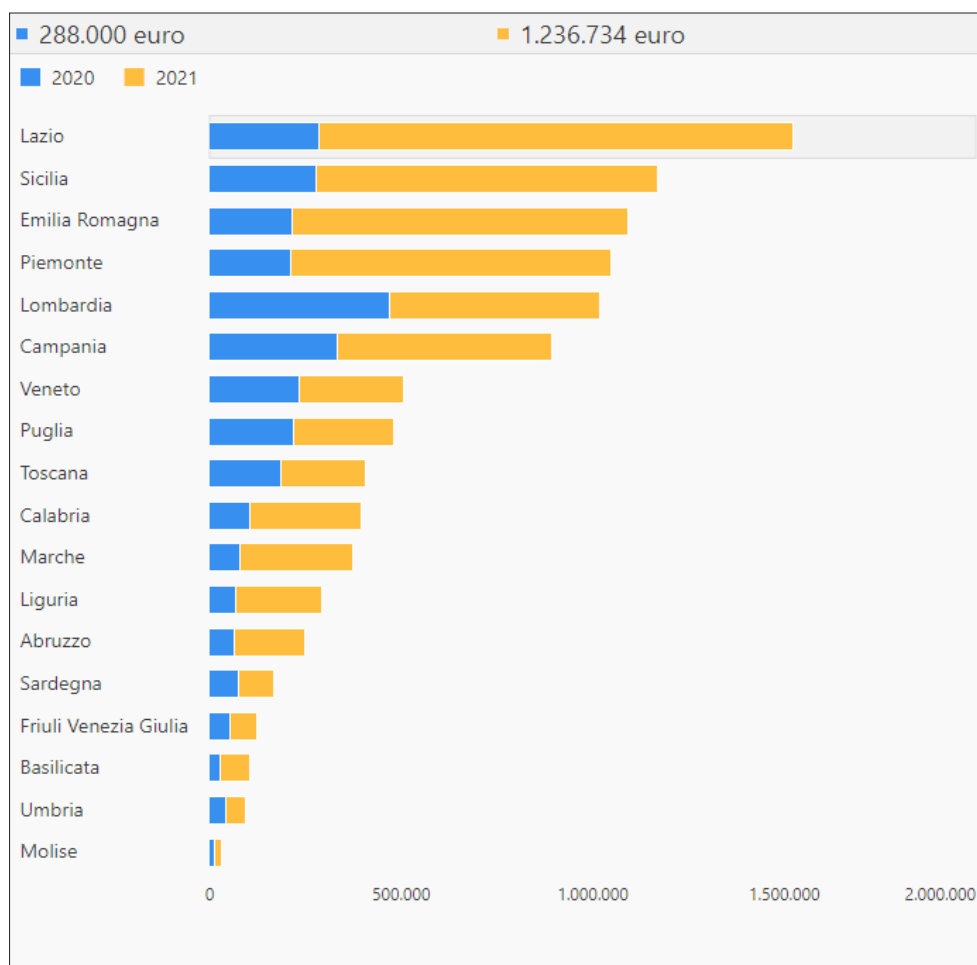


Figura 5 - Distribuzione risorse per il sostegno dei Patti educativi di comunità
Fonte: elaborazione openpolis - Con i bambini su dati Ministero dell'Istruzione (2021)

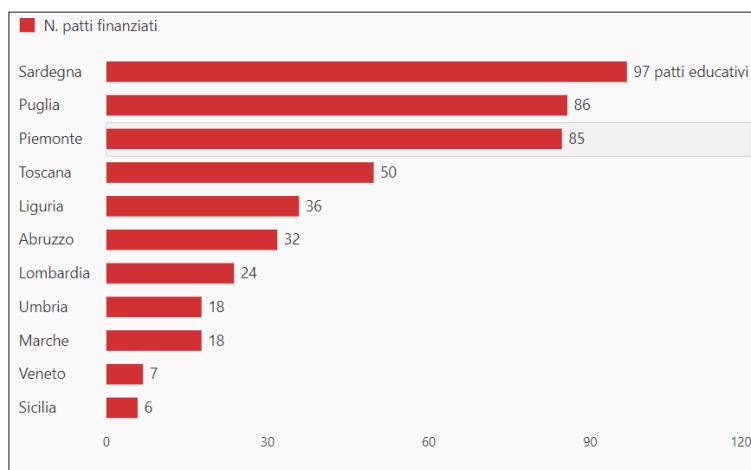


Figura 6 - Numero Patti educativi di comunità per Regione

Fonte: elaborazione open polis - Con i bambini su dati Ministero dell'Istruzione (2021)

4. Integrazione di strumenti per una scuola condivisa

La Scuola come bene comune era già una strada avviata, il Principio di sussidiarietà ha dato solo una spinta in più, grazie a questo nuovo principio nella nostra Costituzione l'apertura della scuola non dipende solo dall'iniziativa istituzionale: «l'azione dello Stato e dei suoi lavoratori si integra con l'azione volontaria e gratuita dei cittadini, a partire da studenti e genitori delle stesse scuole» (Cantisani, 2014, p.14).

La scuola inizia ad aprirsi al territorio tempo fa, prima ancora che nascessero i primi Patti di collaborazione e i primi Patti educativi di comunità, grazie alla riforma sull'autonomia scolastica (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) con cui le istituzioni scolastiche conquistano una autonomia didattica, amministrativa e organizzativa, permettendo in questo modo anche al Terzo Settore di collaborare alla costruzione del servizio scolastico.

A dare piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche la Legge sulla Buona Scuola (L.107/2015) dove viene sottolineato il coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali nella redazione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

Il Piano dell'Offerta Formativa diventa così uno strumento di co-progettazione e di confronto tra scuola e comunità, che presenta al territorio un'offerta più ricca e partecipata. In questo modo ci si allontana dall'idea della concessione, per abbracciare invece la possibilità di progettare insieme un'offerta formativa rivolta a tutto il territorio. In questo modo la scuola non si limita ad essere solo aperta ma anche partecipata. La Scuola aperta e condivisa (Cantisani, 2014) nasce dall'esperienza della Scuola Di Donato di Roma, che da quasi 20 anni, è aperta oltre l'orario scolastico grazie ad un'Associazione di genitori che offre attività non solo alla comunità scolastica ma all'intero quartiere. Un'esperienza che è stata in grado di mettere insieme scuola, istituzioni comunali e genitori, che insieme hanno creduto ad una scuola che potesse essere motore di cambiamento per un quartiere allora degradato.

Da questa esperienza si è poi consolidata l'idea di Scuola aperta e partecipata, una scuola che grazie ad accordi con enti costituiti in associazione riesce a presidiare il territorio oltre l'orario scolastico offrendo occasioni formative, educative e/o ricreative.

La cornice legislativa è stata quindi terreno fertile per le scuole che hanno adottato soluzioni differenti per aprirsi a collaborazioni con l'esterno, tra queste possono essere citati appunto: le scuole aperte e partecipate, i patti educativi di comunità e i patti di collaborazione. Si tratta di strumenti diversi e non esaustivi, che hanno differenti focus ma che danno valore alla relazione con il proprio territorio. Interessante è soprattutto quello che nasce dall'integrazione di questi strumenti, funzionale al raggiungimento di obiettivi.

Come la Scuola Di Donato di Roma, che dopo anni di concessione per l'utilizzo dei locali scolastici da parte dell'Associazione Genitori, firma un Patto di collaborazione con il Municipio e l'Associazione definendo le finalità della collaborazione: «armonizzare e rafforzare gli interventi diretti all'ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta formativa, realizzando iniziative coerenti con le proprie finalità in favore degli alunni, nonché in favore della popolazione giovanile e degli adulti» (Patto di collaborazione per l'attuazione del progetto Scuole Aperte e partecipate, 2018).

Anche la Scuola Aperta e Partecipata Calvino del Comune di Collegno (Figura 7), nata nell'ambito del progetto Scuole Aperte e Partecipate in rete (finanziato dall'impresa sociale "Con i bambini" e con come capofila il Movimento di Volontariato Italiano) ha in corso un Patto di collaborazione che ha permesso di instaurare una relazione di fiducia con la dirigente scolastica, valorizzando così la visione e le azioni previste dal progetto (Bonora, Iannuzzi, 2022).

Il patto di collaborazione in entrambi i casi è stato di supporto alla Scuola Aperta e Partecipata, aprendo la scuola a principalmente due opportunità:

- allargare la co-progettazione e la co-programmazione anche a gruppi informali o cittadini singoli, che non devono obbligatoriamente costituirsi in un'associazione;
- allargare la co-progettazione e la co-programmazione anche all'Ente pubblico (Comune, Unioni di Comuni, Municipio, Circoscrizione).

Come abbiamo visto sono diverse le soluzioni possibili e nessuna esclude l'altra, l'unica certezza è che in tutti i casi la scuola si apre ad una complessità di attori, portatori non tanto di bisogni quanto di competenze. Prima si trattava di esperienze virtuose ma adesso la scuola come bene comune inizia ad entrare nei vocabolari di istituzioni, terzo settore e cittadini.

La stessa Associazione Labsus - Laboratorio per la sussidiarietà nella bozza di Regolamento che rende disponibile sul proprio sito dedica il secondo comma dell'articolo 14 della formazione proprio alla scuola: «Il Comune promuove nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla cittadinanza attiva attraverso la sottoscrizione di patti di collaborazione fra genitori, studenti e istituzione scolastica per la cura della scuola come bene comune».

La scuola con la lente dei beni comuni è una scuola aperta, collaborativa, propositiva che mette al centro l'interesse generale e non solo quello degli insegnanti, delle bambine e dei bambini o dei genitori. Si tratta di una scuola che pensa alla comunità attuale come anche a quella che verrà. Una scuola che crea consapevolezza e senso di appartenenza (Arena, 2020).

Chissà tra qualche anno cosa succederà, quello che è certo è che questo addolcimento dei confini tra ciò che è scuola e ciò che è spazio esterno, tra quella che è la comunità scolastica e quella educativa può solo portare cose belle, il sogno ora è che non si parli più di confini ma di mescolamenti e contaminazioni.



Figura 7 - Scuola Aperta e Partecipata Calvino, Comune di Collegno
Credits: Marcella Iannuzzi

Riferimenti bibliografici

- Agostini G., Bonomi E., (2021). Patti educativi di comunità: uno strumento quotidiano per l'innovazione della scuola, in «Percorsi di secondo welfare». Intervista al Presidente di Labsus Pasquale Bonasora. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.secondowelfare.it/governi-locali/enti-locali/patti-educativi-dicomunita-uno-strumento-quotidiano-perlinnovazione-della-scuola/>
- Arena G., (2020). *I custodi della bellezza*, Milano: Touring Club Italiano.
- Bonora C., Iannuzzi M., (2022). *La Scuola Aperta e Partecipata: una storia di rivincita*, Labsus. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.labsus.org/2022/05/la-scuola-aperta-e-partecipata-una-storia-di-rivincita/>
- Cantiani G. (a cura di), (2014). Quaderno n.2. Strade nuove per imparare l'utilizzo dei beni comuni. In «moviduepuntozero». Anno II n.5. Disponibile online.
- Ciaffi D., Saporito E., (2022). Il diritto alla cura dei beni comuni come palestra di democrazia. *Sociologia urbana e rurale*. N.127.
- Ciaffi D., Leggio C. (a cura di), (2022). *Rapporto 2021 sull'Amministrazione condivisa dei beni comuni*. Labsus. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2021/>
- Ciaffi D., Giglioni F. (a cura di), (2020). *Rapporto 2019 sull'Amministrazione condivisa dei beni comuni*. Labsus. Consultato il 6 dicembre 2022 https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2019/01/LABSUS_Rapporto2019-20.pdf
- De Carli S. (2021). Ai patti educativi territoriali adesso serve una visione. *Magazine Vita*. Consultato il 6 dicembre 2022 <http://www.vita.it/it/article/2021/09/20/ai-patti-educativi-territoriali-adesso-serve-una-visione/160448/>
- Impresa sociale con i bambini (2022). *Giovani e comunità: ricostruire la partecipazione giovanile dopo il covid*. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.conibambini.org/osservatorio/giovani-e-comunita-la-partecipazione-giovanile-e-i-patti-educativi/#:~:text=10%20milioni%20>

di%20euro%20assegnati,di%20patti%20educativi%20di%20comunit%C3%A0.&text=Durante%20l'anno%20scolastico%202020,7%20milioni%20relativi%20al%202021

Labsus, (2021). *Nasce l'Osservatorio nazionale sui Patti educativi*. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.labsus.org/2021/08/nasce-losservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/>

Patto di collaborazione per l'attuazione del progetto Scuole Aperte e Partecipate (2018). Consultato il 6 dicembre 2022 <https://comune-info.net/wp-content/uploads/2021/05/PATTO-2018-Mun1-ICManin-AGDiDo-PattodiCollaborazione-6-giu18-e-Allegati.pdf>

Piano Scuola 2020-2021. Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>

Saporito E., Vassallo I. (2021). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale. *Archivio di studi urbani e regionali*, 132 Suppl.

I Patti educativi di comunità in Italia: diffusione e caratteristiche

di RUDI BARTOLINI, CHIARA ZANOCOLI¹
(INDIRE)

1. I Patti educativi di comunità: diffusione sul territorio nazionale

Il Piano Scuola 2020-2021 viene pubblicato dal MIUR il 26 giugno 2020, quando la scuola è appena finita ma la sua attività in presenza non è mai ripresa. A maggio del 2020 inizia una fase di allentamento delle misure restrittive, riaprono molte attività produttive e commerciali ma non la scuola in presenza. Le fragilità e le criticità nel Paese si sono acuite, in particolare quelle che riguardano i minori (Save the Children, 2021). Nel Piano si propone il Patto educativo di comunità, strumento per «la più ampia realizzazione del servizio scolastico nel presente scenario», che enti locali, istituzioni pubbliche e private che già operano sul territorio, possono utilizzare per mettere a disposizione del progetto educativo strutture o spazi (come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, ma comunque volte a finalità educative.

Se con il Piano Scuola 2020/21 sono stati introdotti i Patti educativi di comunità (da qui in avanti Patti) quale strumento per promuovere o rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e il territorio, è con l'articolo 32 del D.L. 104/2020 che è stato previsto il loro finanziamento, che ha destinato le risorse agli uffici scolastici regionali perché sostenessero i Patti con il fine di «ampliare la permanenza a scuola degli allievi, alternando attività didattica ad attività ludico-ricreativa, di approfondimento culturale, artistico, coreutico, musicale e motorio-sportivo, in attuazione di quanto disposto dall'articolo 1, comma 7, della legge 13 luglio 2015, n. 107». In particolare, l'articolo 2 del DD n. 1725 del 23/11/2020 richiama la necessità di procedere al finanziamento tenendo conto sia del numero degli alunni che dei bisogni espressi dalle istituzioni scolastiche.

I Patti finanziati con risorse ministeriali e gestiti sul territorio dagli uffici scolastici regionali risultano ad oggi 676: il dato è stato finora ricostruito per circa la metà delle regioni italiane² e questa ricostruzione ci indica l'Emilia-Romagna come la regione in cui sono stati progettati e finanziati il maggior numero di Patti, pari a 217, segue la Sardegna, poi la Puglia e il Piemonte, dove sono stati censiti oltre 90 Patti.

Per ogni regione è stato osservato quante delle scuole finanziate fossero istituti con al loro interno almeno una piccola scuola. Tre sono le regioni in cui più della metà dei Patti finanziati hanno interessato un istituto con all'interno una piccola scuola: Liguria, Lombardia e Abruzzo.

¹ Questo testo è stato condiviso dai due autori, tuttavia le parti sono da attribuire come segue: a Rudi Bartolini i paragrafi 2, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17; a Chiara Zanoccoli i paragrafi 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 18.

² Il gruppo di ricerca di Indire sulle Piccole Scuole nel settembre 2021 ha chiesto agli Uffici Scolastici Regionali quanti fossero i Patti educativi siglati sul loro territorio e finanziati con fondi ministeriali; alla richiesta hanno risposto 12 USR.

			Numero complessivo Piccole Scuole con Patto			Numero complessivo Piccole Scuole			
Regione	Istituti con Patto educativo di comunità finanziato da USR	Di cui Piccole Scuole	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Istituti con Piccole Scuole collocate nei comuni progetto STEP
Abruzzo	32	17	24	41	-	140	237	95	
Emilia Romagna	217	-	-	-	-	125	365	69	
Liguria	36	24	18	65	8	69	261	36	2
Lombardia	24	13	2	22	2	209	828	97	6
Marche	18	7	-	14	2	107	231	57	
Piemonte	85	36	22	83	5	294	782	102	12
Puglia	86	18	12	22	4	77	188	59	11
Sicilia	6	3	7	11	3	232	695	139	
Sardegna	97	-	-	-	-	121	296	160	
Toscana	50	-	-	-	-	165	473	81	
Umbria	18	2	5	6	1	82	172	30	
Veneto	7	1	-	3	-	71	687	73	
Totale	676	114	90	267	25	1.692	5.215	998	31

Tabella 1 - Ricostruzione del numero di Istituti scolastici con Patto educativo di comunità finanziato, di cui Istituti con Piccole Scuole e relativi numeri di plessi di infanzia, primaria e secondaria di primo grado – Fonte: Indire

Complessivamente, secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, gli uffici scolastici regionali hanno avuto circa 10 ml di euro, tra lo stanziamento effettuato dal Ministero nel 2020³ e quello del 2021⁴ per finanziare i Patti. In termini assoluti sono quattro le regioni che hanno avuto una somma che ha superato il milione di euro: Lazio, Sicilia, Piemonte e Lombardia.

³ DD n. 1725 del 23/11/2020. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-1725-del-23-novembre-2020>.

⁴ DD n. 192 del 17 febbraio 2021. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.miur.gov.it/-/decreto-dipartimentale-n-192-del-17-febbraio-2021>.

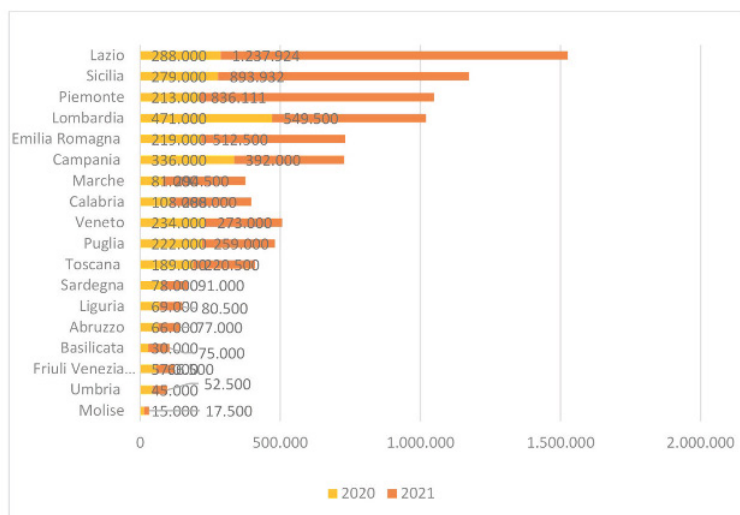


Figura 1 - Risorse assegnate agli USR nell'anno 2020 e 2021 per singola regione

Fonte: Elaborazione Indire con dati Ministero dell'Istruzione

Ma se mettiamo in relazione il finanziamento complessivo ricevuto da ciascuna regione per il numero di alunni⁵ il quadro cambia e, ad esempio, la Sicilia, seconda per finanziamenti ricevuti, scende al quarto posto per finanziamento per singolo studente. I maggiori finanziamenti pro capite si registrano in Lazio, Piemonte, Emilia-Romagna, Marche e Liguria, mentre il finanziamento pro-capite risulta molto inferiore alla media nazionale in Veneto e Lombardia, per le regioni del Nord Italia.

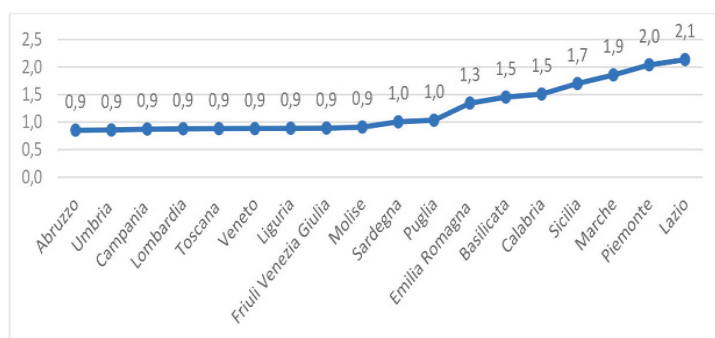


Figura 2 - Finanziamento complessivo a sostegno dei Patti per singolo studente

Fonte: elaborazione Indire su dati Ministero dell'Istruzione

2. Patti educativi e piccole scuole: tre territori sotto osservazione

L'analisi del contenuto sui documenti istituzionali "Patti educativi di comunità" è stata condotta su un sotto insieme di questi Patti, appartenenti a tre contesti territoriali, con specifiche caratteristiche riferite alle condizioni insediative e sociali della provincia italiana, definite nell'ambito del progetto STeP. In particolare, sono stati individuati territori caratterizzati da insediamenti policen-

⁵ Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021", (2020). Milano: Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica.

trici e a bassa densità abitativa, che comprendono, facendo riferimento alla Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI, 2013), prevalentemente ambiti di cintura, intermedi e periferici. I territori così individuati hanno compreso prevalentemente comuni al di sotto dei 10.000 abitanti (con una presenza significativa di comuni al di sotto dei 5.000 abitanti) e sono stati individuati un ambito per ogni area geografica: uno nel Nord Italia, che include comuni della provincia di Asti, Cuneo, Savona, Alessandria e Torino, uno nel Centro-Nord, con comuni nelle province di Lodi, Mantova, Reggio Emilia, Parma e Piacenza, Cremona, Pavia, e uno nel Mezzogiorno, che comprende comuni delle province di Lecce, Taranto e Brindisi. Altri criteri che hanno orientato la scelta hanno fatto riferimento alla diversa offerta educativa e alla dimensione delle scuole: i territori individuati si differenziano infatti per il tipo di offerta educativa, presentano una differente organizzazione degli istituti scolastici e mostrano una distribuzione differente delle piccole scuole. Complessivamente, all'interno di questi tre contesti, sono stati individuati 31 istituti con un Patto finanziato e, contestualmente, le caratteristiche per essere considerati piccola scuola. Nell'inquadramento del Piemonte sud-occidentale con i comuni della Provincia di Savona, sono state individuate 14 esperienze, 6 in Lombardia meridionale ed Emilia settentrionale e 11 nella Puglia meridionale.

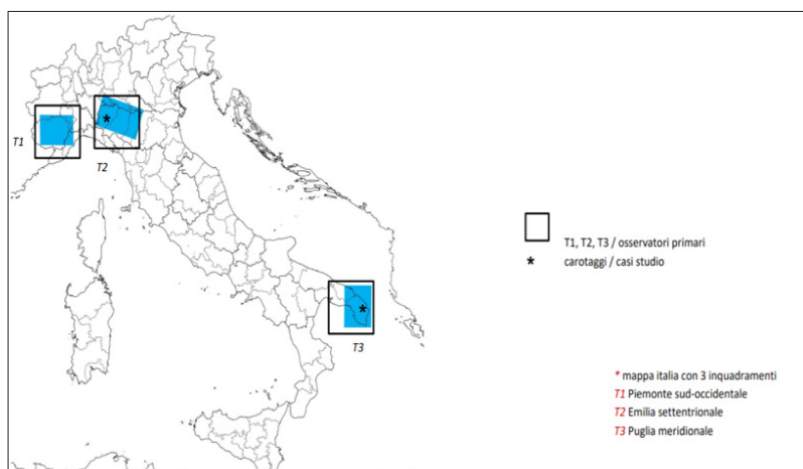


Figura 3 - Collocazione dei territori individuati per l'analisi degli Istituti con Patti educativi di comunità finanziati da USR – Dati Indire e Polimi.

Negli ambiti territoriali considerati dal progetto STeP si riscontra un'alta presenza di piccole scuole; i 31 istituti considerati contano: 13 piccole scuole dell'infanzia, 49 piccole scuole primarie, 5 piccole scuole secondarie di I grado. Riteniamo significativo, a questo punto, un ulteriore approfondimento dei contesti territoriali in cui esse agiscono alla luce dell'indagine che INDIRE ha svolto, a livello nazionale, sui territori delle piccole scuole a partire da tre dimensioni di analisi comprendenti variabili geografiche, demografiche e socio-economiche (Bartolini, De Santis, Tancredi, 2020; Mangione *et al.*, 2021):

- isolamento, che riguarda le caratteristiche fisiche, geografiche e demografiche dei territori in cui i comuni delle piccole scuole sono localizzati, oltre alla raggiungibilità degli edifici scolastici e alla copertura di rete;
- perifericità, concernente la distanza fisica dei comuni da una serie di servizi essenziali: amministrativi, culturali, sanitari, dell'istruzione. Riprende la classificazione dei comuni proposta nell'ambito della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI, 2013);
- marginalità, che afferisce agli aspetti socio-economici di un territorio, come il reddito, il tasso di disoccupazione, l'indice di dipendenza strutturale.

Sono stati così individuati, mediante un'analisi statistica (Cluster TwoStep Analysis), quattro cluster omogenei per caratteristiche. Il Cluster 1 rappresenta i comuni maggiormente periferici delle aree interne, collocati soprattutto in montagna, con territori molto estesi ma scarsamente popolati, in condizioni socio-economiche più disagiate e territorialmente più isolati, presenti soprattutto nel Sud Italia. Il Cluster 2 rappresenta comuni intermedi delle aree interne, collinari, montani e in misura minore pianeggianti, territorialmente piuttosto isolati ma non privi di un tessuto socio-economico. Il Cluster 3 è composto in larga maggioranza da comuni di cintura, ma sono presenti anche comuni polo-intercomunali e comuni polo, con un grado di urbanizzazione medio, che presentano poche problematiche di isolamento e perifericità e hanno le migliori condizioni socio-economiche fra i cluster, collocati soprattutto nel Nord Italia. Il Cluster 4 raccoglie per la quasi totalità piccoli comuni di cintura con un basso grado di urbanizzazione ma fortemente connessi con il tessuto economico e sociale, con alcune problematiche di isolamento e perifericità, ma con discreti indicatori socio-economici, collocati soprattutto nelle zone pianeggianti e collinari del Nord Italia (Nord-Ovest in particolare).

Nella tabella seguente la distribuzione nei cluster delle piccole scuole afferenti agli istituti degli ambiti territoriali STeP che hanno visto finanziato il loro Patto educativo di comunità.

Cluster	% Piccole scuole ambiti territoriali Progetto STeP con Patto
Cluster 1	4,7%
Cluster 2	29,7%
Cluster 3	35,9%
Cluster 4	29,7%
Totale	100%

Tabella 2 - Distribuzione nei cluster delle piccole scuole afferenti agli istituti degli ambiti territoriali STeP che hanno visto finanziato il loro Patto educativo di comunità. Fonte: elaborazione Indire

Nel Cluster 3 si colloca il 35,9% delle piccole scuole considerate, seguono i Cluster 2 e 4 col 29,7% e il Cluster 1 col 4,7%. Dunque, spiccano quei cluster che raccolgono i comuni «dell'Italia di mezzo» (Lanzani *et al.*, 2021), di cintura e intermedi, a cavallo fra aree interne e centri, in linea con le intenzioni del progetto STeP. A conferma di ciò, se osserviamo le classi dei comuni (SNAI, 2013), emerge come il 56,7% di queste piccole scuole siano collocate in comuni di cintura, il 28,4% in comuni intermedi, il 10,4% in comuni polo e il 4,5% in comuni periferici.

3. Contesti territoriali: analisi dei Patti

Le 31 scuole individuate nei tre inquadramenti territoriali sono state contattate e ai dirigenti scolastici è stata chiesta la documentazione relativa al Patto. Rispetto a 31 contatti effettuati, 25 istituti hanno risposto inviandoci il materiale richiesto. Su questo materiale è stata condotta un'analisi qualitativa del contenuto⁶, che ha avuto come principale obiettivo l'esplorazione

⁶ Per l'analisi qualitativa del contenuto è stato utilizzato il software open source QualCoder (<https://qualcoder.wordpress.com/>).

delle dimensioni principali caratterizzanti i documenti⁷. Le dimensioni individuate e per le quali sono state raccolte e collezionate citazioni significative sono state: la visione educativa, gli obiettivi condivisi, gli attori coinvolti, le attività didattiche progettate, gli spazi utilizzati. Principalmente, rispetto al tema della visione educativa, ci si è chiesti se nei Patti emergesse una visione di scuola più ampia: non solo un accordo tra attori per la gestione di una situazione emergenziale, ma una visione ben ancorata agli obiettivi formativi della scuola, capace di costruire un “ecosistema comunitario” (Teneggi, 2020) nell’ottica della scuola diffusa. Sugli obiettivi si sono indagate le intenzionalità degli istituti scolastici, provando a capire se le scuole hanno utilizzato il Patto per rispondere solo ad una situazione di emergenza generata dalle chiusure delle scuole o, contemporaneamente, c’è stato il tentativo di provare ad innovare la didattica, allontanandosi dalle *forme scolaire* tradizionale. Anche rispetto al tema degli attori e delle reti che hanno aderito ai Patti si è osservato come la presenza di alleanze pregresse tra attori del territorio abbia condizionato la progettualità sviluppata e l’agire delle scuole.

L’analisi del contenuto dei documenti è stata affiancata da sei interviste in profondità ai dirigenti scolastici di due scuole per ciascun inquadramento territoriale. Sono stati intervistati, per il Piemonte sud-occidentale insieme ad alcuni comuni della Provincia di Savona, la dirigente scolastica dell’Istituto Comprensivo del V Circolo di Asti (AT) e il dirigente dell’Istituto Comprensivo Barge (CN); per la Lombardia meridionale e l’Emilia settentrionale il dirigente dell’Istituto Comprensivo Lodi Secondo (LO) e la dirigente dell’Istituto Comprensivo Borgo Virgilio (MN); infine, per la Puglia meridionale il dirigente scolastico dell’Istituto Comprensivo Alighieri Diaz (LE) e dell’Istituto Comprensivo di G. Zimbalo (LE).

L’obiettivo conoscitivo principale di queste interviste⁸ è stato, da una parte approfondire le dimensioni oggetto di analisi dei documenti attraverso un colloquio diretto con i dirigenti scolastici, dall’altra esplorare l’effettiva capacità generativa che hanno avuto i Patti, passando dall’analisi della progettualità (i documenti analizzati) ad un’osservazione, attraverso le parole dei dirigenti, dei cambiamenti generati. Le esperienze selezionate sono molto diverse tra loro per numero e tipo di soggetti coinvolti, tipo di progettualità proposta, finanziamento ricevuto ma soprattutto contesto

⁷ Ricordiamo come l’analisi del contenuto sia stata fatta su quanto le scuole hanno dichiarato in fase di progettazione, che non necessariamente e non per tutte le istituzioni scolastiche corrisponde a quelle che è stato realizzato, realizzazione condizionata principalmente dalla quota di finanziamento ricevuto, rispetto a quello richiesto in fase di progettazione.

⁸ Da quali bisogni, necessità, è nato il progetto ‘Patto educativo di Comunità’? Quali le caratteristiche socio territoriali dell’area in cui è collocata la sua scuola? Quali i punti di forza e quali invece quelli di debolezza? Cosa significa per una Piccola Scuola aderire ad un Patto Educativo di Comunità? Quale la visione di scuola che avete portato dentro questa esperienza? Ad un anno circa dalla sigla del patto cosa è stato fatto e cosa si è riusciti a mettere a sistema nell’ambito delle pratiche didattiche? Ci potrebbe raccontare una progettazione didattica che avete realizzato? Queste progettazioni sono confluite nel PTOF? La formazione degli insegnanti precedentemente effettuata ha aiutato a rispondere in maniera efficace o si sono rese necessarie delle azioni di formazione specifiche per le nuove attività realizzate all’interno del Patto? Come hanno percepito il loro ruolo gli insegnanti in queste nuove attività? Le attività svolte nella scuola ‘diffusa’ hanno comportato nella progettazione didattica dei docenti un maggiore inserimento di metodologie attive? Se sì, quali? Hanno comportato l’inserimento di esperti esterni nelle attività didattiche? Se sì, con quale ruolo? Quali spazi esterni in particolare sono stati usati in questa esperienza di Patto Educativo di Comunità (se fuori o dentro il recinto, se spazi all’aperto o terzi spazi)? Gli spazi esterni erano utilizzati anche prima dell’arrivo dei finanziamenti del MIUR per la realizzazione di Patti di Comunità? E se sì che cosa è cambiato? Quali strumenti amministrativi e gestionali ha a disposizione il DS nel dialogo con l’ente locale per il reperimento di altri spazi didattici? Potrebbe descrivere il processo di co-progettazione (se c’è stato) della proposta che è confluita nel Patto? Come si è articolato il processo di elaborazione del progetto (azioni, tempi, budget)? Quali e quanti attori sono stati coinvolti? Con quali relazioni e ruoli stabiliti? Con che cadenza sono stati programmati gli incontri? Quanto tempo è durata questa fase? Quali i vantaggi per la scuola, il territorio, la comunità? Quali invece i passaggi più critici? Cosa si potrebbe migliorare?

di riferimento. La ricerca ha avuto per questo un taglio esplorativo, per riuscire a documentare tale varietà, in un momento in cui di cosa sono stati i Patti si sa ancora poco.

Avendo comunque la necessità di provare a sintetizzare le riflessioni emerse attraverso l'analisi del contenuto, le singole progettualità delle scuole sono state classificate su un *continuum* con tre posizioni: da una parte i Patti "a bassa complessità", istituti che hanno immaginato azioni legate prevalentemente alla gestione dell'emergenza e investito sul recupero degli apprendimenti persi durante le numerose chiusure della scuola in presenza. All'estremo opposto le progettualità che maggiormente hanno immaginato una scuola che esce dagli schemi tradizionali proponendo una visione educativa che va oltre il semplice accordo normativo (Patti "a elevata complessità"). Nel mezzo tante progettualità "in cammino" (Patti "a media complessità") che attraverso lo strumento Patto, stanno provando a realizzare forme di co-progettazione con il territorio, ponendo e proponendo la scuola, anche nella sua struttura fisica, punto di riferimento per il territorio per la cura delle situazioni di fragilità educativa.

Nella tabella qui di seguito sono state inserite da una parte le dimensioni osservate nei documenti, dall'altra la classificazione dei Patti, che va da un minimo ad un massimo di complessità. Nelle celle le dimensioni così come si sono declinate lungo il *continuum*.

		Patti a bassa complessità	Patti a media complessità	Patti a elevata complessità
Dimensioni principali dei Patti	Ruolo Ente locale	Assente o presente ma non soggetto attivo nella fase di progettazione	Presente (non ben definibile il suo ruolo nella fase di co-progettazione)	Presente e soggetto attivo/propositivo nella fase di co-progettazione
	Visione di scuola	Assente, delineata vagamente o non coerente con le azioni proposte	Presente, declinata come una scuola che cura le situazioni di fragilità educativa e volta a stringere relazioni col territorio	Presente, declinata come una scuola in costante dialogo col territorio che prova a scardinare la forma scolastica tradizionale
	Azioni didattiche	Azioni didattiche assenti o incentrate esclusivamente sul recupero degli apprendimenti	Attività didattiche laboratoriali e di didattica attiva	Attività didattiche laboratoriali e di didattica attiva
	Utilizzo spazi	Nessuno o limitato utilizzo di spazi non convenzionali	Utilizzo di spazi non convenzionali interni o esterni all'edificio scolastico	Utilizzo di spazi non convenzionali interni o esterni all'edificio scolastico
	Rete di attori	Piccola ed omogenea	Ampia ed eterogenea	Ampia ed eterogenea
	Esperienze pregresse di lavoro a rete sul territorio	Assenti o insufficientemente delineate	Assenti o scarsamente delineate nei documenti	Presenti, strutturate in un dialogo con il territorio

Tabella 3 - Classificazione dei Patti a bassa, media ed elevata complessità

4. Il contesto Piemonte sud-occidentale

Il quadrante sud-occidentale del Piemonte, insieme ad alcuni comuni della Provincia di Savona, rappresenta un ambito territoriale ampio, che occupa circa un terzo del territorio regionale con un'articolata geomorfologia e una spiccata frammentazione amministrativa e socio-economica (Barella, Zeppetella, 2008). In particolare, nella provincia cuneese sono presenti zone montane, collinari e di pianura e un numero molto elevato di amministrazioni comunali (267 comuni), di cui solo sei con popolazione superiore ai 20.000 abitanti (Istat, 2021). Cuneo, città capoluogo, conta poco meno di 56.000 abitanti, mentre le altre città (Mondovì, Saluzzo, Fossano, Savigliano, Bra, Alba) hanno una popolazione residente intorno alla soglia dei 20.000 abitanti. Accanto alle città medio-piccole e alla continuità di centri di fascia urbanizzata pedemontana si affiancano, da un lato, i nuclei frazionali e le urbanizzazioni diffuse nella parte pianeggiante, dall'altro i sistemi vallivi e i centri montani. La cartografia messa disposizione dal Politecnico di Milano⁹ relativa all'offerta formativa presente in ciascun comune, mostra piuttosto chiaramente le assenze dell'offerta di questo territorio. Solo pochi comuni hanno un'offerta scolastica completa¹⁰, sono diffuse le piccole scuole e, nelle zone più remote, le pluriclassi. Per quanto riguarda la distanza tra sede principale dell'istituto e i suoi plessi si evidenzia una situazione in cui intorno ai centri urbani si riconoscono reti di corto raggio che collegano i plessi dei centri frazionali, mentre i raggi si allungano nei territori montani assumendo frequentemente la configurazione longitudinale delle vallate. Per quanto riguarda le dotazioni come mensa, aula magna e palestra, queste risultano ben distribuite e presenti anche nei contesti più marginali. Invece, per quanto riguarda il tempo pieno sono pochi gli istituti che ne dispongono, coincidendo prevalentemente con i nuclei montani maggiori. In alcuni comuni emerge la presenza di una mensa ma non del tempo pieno.

Il quadrante sud-occidentale del Piemonte, insieme ad alcuni comuni della Provincia di Savona, rappresenta un ambito territoriale ampio, che occupa circa un terzo del territorio regionale con un'articolata geomorfologia e una spiccata frammentazione amministrativa e socioeconomica (Barella, Zeppetella, 2008), i cui comuni ricadono nelle province di Asti, Cuneo, Savona, Torino, Alessandria. Di 12 esperienze è stata recuperata la documentazione di progettazione, composta dalla scheda progetto, accompagnata da una relazione descrittiva del progetto e il Patto di comunità formalizzato e sottoscritto da tutti i soggetti interessati con annessa scheda finanziaria, così come richiesto nell'Avviso pubblico dell'USR Piemonte e Liguria.

5. I Patti educativi di comunità a bassa complessità

Su 12 patti analizzati, 2 sono stati collocati all'inizio di questo immaginario *continuum*: si tratta della Direzione Didattica V Circolo di Asti e l'Istituto Comprensivo Pinerolo III, nell'omonimo Comune di Pinerolo, provincia di Cuneo. In queste esperienze il Patto siglato è stato utilizzato principalmente per prolungare l'offerta educativa nei mesi di giugno, luglio e settembre e si è lavorato principalmente sul rafforzamento e il recupero delle conoscenze perse. In queste progettazioni risulta meno chiara una visione di scuola, ma si è in presenza di un accordo, senza l'ente locale, funzionale a dare risposte immediate in contesti problematici e a prolungare così la permanenza a scuola dei minori. La Direzione Didattica V Circolo di Asti ha cinque plessi,

⁹ Le cartografie sono a cura del gruppo di ricerca afferente al Politecnico di Milano (Dipartimento di Architettura e Studi urbani).

¹⁰ Per offerta scolastica completa ci si riferisce alla presenza insieme di una scuola dell'infanzia, una primaria e una secondaria di primo grado.

di cui tre di scuola primaria (di cui una piccola scuola) e due plessi di scuola dell'infanzia. Nel marzo del 2021 viene siglato un Patto per la realizzazione del progetto "Recuperiamo", a cui aderiscono solo due attori del territorio: una cooperativa sociale e un'associazione sociale la cui attività principale è l'organizzazione dei dopo scuola; non è presente l'ente locale. Nel documento di progetto la scuola rappresenta le difficoltà che si è trovata ad affrontare per le continue interruzioni nell'anno scolastico 2020-2021: «Gli alunni sono stati visti smarriti e disorientati (per eventi mai accaduti prima), provati psicologicamente da malattie o lutti vissuti direttamente in famiglia, i ritmi domestici di piccoli e grandi, totalmente saltati, hanno scardinato le routine implementate per e grazie alla scuola e al lavoro».

Nel documento che sigla il Patto, la scuola illustra le attività che intende realizzare nel periodo compreso tra il 12 giugno e il 31 agosto 2021: costituzione di piccoli gruppi, che lavoreranno per un massimo di quattro ore al giorno, utilizzando anche spazi esterni alla scuola (parchi, giardini, musei, biblioteche...).

Il presente Patto, mirando ad ampliare l'offerta formativa rivolta agli alunni, grazie anche alla fattiva collaborazione con i soggetti del Terzo Settore sopra indicati, mira a permettere loro di colmare i gap negli apprendimenti e ricostruire relazioni, in particolare nel periodo di sospensione dell'attività didattica, dal 12 giugno al 31 agosto 2021, mediante l'attivazione di percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, avvalendosi anche dei molteplici contesti presenti nella specifica realtà territoriale (parchi, giardini, musei, biblioteche...). Si prevedono, in particolare, attività in piccolo gruppo, con il supporto di docenti curricolari e/o educatori delle associazioni partner già menzionate, per almeno sei settimane, indicativamente per quattro ore al giorno, attività che coinvolgeranno al massimo 150 bambini, con particolare attenzione anche alle numerose disabilità e agli alunni con bisogni educativi speciali presenti nella Scuola, in un'ottica inclusiva. (Direzione Didattica V Circolo, Asti - AT)

Nei passi successivi del documento, si va restringendo il campo di azione e viene indicato il recupero degli apprendimenti disciplinari come l'ambito a cui dare priorità.

Si prevede che ci debba essere la necessità di portare avanti il lavoro didattico, in questa ultima fase dell'anno scolastico, con particolare intensità ed impegno, anche al di là dell'orario curricolare, lavoro che dovrà proseguire, per le situazioni di maggiore fragilità, anche durante l'interruzione estiva. Si prevede, altresì, come davvero necessario, il fornire supporto ulteriore, soprattutto agli alunni con disabilità e con altri BES, oltreché per far fronte alle differenti esigenze che emergeranno a seconda delle classi frequentate: specie nelle attuali prime e seconde, che l'anno passato hanno interrotto la frequenza rispettivamente dell'ultimo anno di scuola d'infanzia e dell'essenziale primo anno di scuola primaria. Anche le classi terze, che invece hanno implementato lo studio di materie quali storia, scienze, geografia, necessitano ancora di riprendere in modo adeguato i vari passaggi che consentono di ripetere e padroneggiare un argomento letto e discusso. Nelle classi in uscita occorrerà invece comprendere come e in che modo è posseduta la capacità di conoscere e manipolare un testo scritto, estrapolare dati importanti per effettuare riassunti, comprendere inferenze linguistiche che consentono l'assimilazione adeguata di un testo. (Direzione Didattica V Circolo, Asti - AT)

L'Istituto Comprensivo Pinerolo III ha al suo interno tre plessi di scuola dell'infanzia, tre plessi di scuola primaria, e due plessi di scuola secondaria di primo grado. Solo un plesso della scuola primaria, (Plesso Riva) è piccola scuola. Per la costituzione del Patto lavora con altri due enti, la parrocchia e un'associazione di volontari, concentrandosi sulla presa in carico delle situazioni di maggiore fragilità per lavorare sul *learning loss* degli studenti. Se la parrocchia si prende in carico l'organizzazione del supporto allo studio, l'associazione di volontari progetta attività maggiormente laboratoriali. Anche in questo caso si nota l'assenza nella rete dell'ente locale.

AZIONI - PROGETTUALITÀ - IC Pinerolo3: Individuazione degli alunni in situazione di maggior fragilità (didattica, emotiva e relazionale) da parte del Consiglio di classe; propone e indirizza le famiglie verso le attività più consone alle esigenze dei propri figli; promuove e coordina le attività di monitoraggio e verifica dei risultati attesi, in itinere e finali, in collaborazione con gli enti coinvolti e i genitori; promuove e coordina eventuali azioni correttive nei casi in cui si riscontrasse la necessità di rivedere gli interventi personalizzati, e finali, in collaborazione con gli enti coinvolti e i genitori. Promuove e

coordina eventuali azioni correttive nel caso in cui si riscontrasse la necessità di rivedere gli interventi personalizzati.

Parrocchia dello Spirito Santo: organizza le attività proprie del recupero scolastico: Individuazione del personale educativo, raccolta delle iscrizioni, formazione dei gruppi di lavoro; realizza i percorsi formativi e educativi di recupero e supporto allo studio per ragazzi della classe della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado dell'IC. Pinerolo 3; si relaziona costantemente con i docenti referenti del progetto per comunicare il raggiungimento degli obiettivi e/o eventuali criticità del percorso.

Associazione Volontari San Domenico (AVOSD): (Possibile attuazione solo in caso di riapertura delle scuole) organizza le attività di individuazione del personale educativo, raccolta delle iscrizioni, formazione dei gruppi di lavoro; realizza laboratori di manualità (Bottega delle Abilità) per recuperare l'arte di usare le mani e favorire una riappropriazione del mondo reale in un momento in cui il virtuale sembra prendere il sopravvento nelle vite dei ragazzi; propone a bambini e ragazzi attività sportive libere (guidate da educatori ma non competitive).

(Istituto Comprensivo Pinerolo III, Pinerolo - TO)

6. I Patti educativi di comunità a media complessità

L'analisi qualitativa del contenuto ci indica un nucleo numeroso di Patti (8 su 12) che ha provato ad immaginare una progettualità più ampia, che, almeno sulla carta, tenta di andare oltre la gestione dell'emergenza, con il prolungamento estivo delle attività didattiche, attivando didattiche varie, di stampo maggiormente laboratoriale. L'obiettivo primario rimane, in queste esperienze, il contrasto alla povertà e all'emergenza educativa, che, già presente in tanti territori, si è andata esacerbando durante la pandemia. Le reti sono generalmente piuttosto ampie: sempre presente l'ente locale che insieme alle associazioni di volontariato, le associazioni sportive, le parrocchie, le cooperative sociali trovano nello strumento Patto una cornice in cui collocare un'attività di coprogettazione funzionale al sostegno delle fragilità che insistono sul territorio. Se in alcuni casi questa collaborazione era già presente e aveva trovato spazio dentro il PTOF degli istituti, in altri sembra nascere sulla spinta della nuova possibilità offerta dal Piano Scuola 2020-21.

L'istituto comprensivo di Cervasca, in provincia di Cuneo, sigla un Patto per la realizzazione del progetto "Camminiamo ognuno al suo passo" insieme all'ente locale, la biblioteca civica, la parrocchia, la pro-loco, due associazioni sportive e un'associazione di promozione sociale, che fornisce una cornice istituzionale affinché si riallaccino relazioni distese tra Scuola, Comune e Parrocchia: «Il progetto "Camminiamo ognuno al suo passo" nasce dalla necessità riscontrata sul territorio di una maggiore sinergia tra le varie realtà di riferimento per la comunità. In particolare, da anni i rapporti risultavano tesi tra Scuole e Comune e tra Scuola e Parrocchia».

La scuola ha al suo interno tre plessi di scuola dell'infanzia, quattro plessi di scuola elementare (di cui due piccole scuole) e un plesso di scuola secondaria di primo grado.

La scuola si occuperà del recupero degli apprendimenti in collaborazione anche con il doposcuola della parrocchia e coordinerà la rete locale in collaborazione con l'amministrazione comunale. La Pro Loco di Cervasca organizzerà eventi volti alla socializzazione con una valenza inclusiva per i soggetti più fragili e al coinvolgimento delle famiglie. L'ASD Cervasca¹¹ e l'ASD Cervaschese 98¹² promuoveranno il ritorno alla pratica sportiva come occasione di socializzazione di recupero psicofisico.

La biblioteca civica organizzerà momenti di lettura di prestito libri di condivisione del giudizio sugli stessi per un ritorno al confronto fra pari, su argomenti culturali ma non limitati allo studio del 'programma', cosa così da stimolare l'interesse è la partecipazione.

La scuola e l'amministrazione comunale organizzeranno eventi di attualizzazione della memoria attraverso momenti commemorativi aperti che possono coinvolgere tutta la comunità di Cervasca per

¹¹ Associazione Sportiva Dilettantistica di Cervasca.

¹² Associazione Sportiva Dilettantistica ciclistica di Cervasca.

permettere il superamento delle distanze imposte dall'emergenza sanitaria, pur nel rispetto delle misure di contenimento del COVID 19; questi progetti potranno essere realizzati grazie al supporto dell'associazione di promozione sociale Merlo Group.

Quest'ultima affianca inoltre la scuola nella scoperta delle offerte occupazionali del territorio, attività utile all'orientamento formativo degli alunni delle classi terze della scuola secondaria di primo grado. (Istituto Comprensivo di Cervasca - CN)

La visione educativa che emerge dal documento è piuttosto in linea con le indicazioni sia ministeriali che dell'Ufficio Scolastico Regionale. Esplicito il riferimento all'utilizzo di spazi non convenzionali esterni all'edificio scolastico: «Contrastare e prevenire il fallimento formativo e l'abbandono scolastico, valorizzando il senso di comunità e tutte le risorse del territorio, per un recupero della socialità, a partire dai soggetti più fragili, attraverso l'organizzazione di attività creative all'interno dell'Anfiteatro e del Salone comunale; scambio libri e attività di lettura e condivisione nella biblioteca civica, attività sportiva in palestra e all'aperto».

L'Istituto Comprensivo Carducci di Busca, in provincia di Cuneo, ha finalizzato il Patto al contrasto della dispersione scolastica e al sostegno delle fragilità educative dei minori del proprio territorio, riconosce la funzione costituzionale della scuola e propone un percorso in cui la scuola si apre e si arricchisce con le specificità del territorio e la sua dimensione locale. La scuola è composta da due plessi della scuola dell'infanzia, tre plessi di scuola primaria (di cui uno piccolo) e un plesso di scuola secondaria di primo grado.

I "Patti Educativi di Comunità" sono una modalità di costruzione della comunità locale" che si assume la responsabilità di essere "educante" e per questo capace di sostenere i percorsi di crescita e di educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi come propria responsabilità, individuando come priorità la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior fragilità e lavorando per rimuovere le disuguaglianze al fine di prevenire e contrastare la povertà educativa. I patti territoriali riconoscono la funzione costituzionale della scuola e gli obiettivi del sistema pubblico di istruzione e li sostengono. Per questo non sono, e non devono essere, una procedura per svilire la funzione pubblica della scuola attraverso la delega ad altri della propria responsabilità educativa. Sono piuttosto il momento in cui la funzione di istruzione e di formazione alla comprensione del mondo contemporaneo, a cui il sistema scolastico pubblico deve rispondere, si arricchisce delle specificità e delle chiavi di lettura che la dimensione locale suggerisce, favorendo lo sviluppo delle capacità di bambine/i e degli adolescenti e la crescita delle competenze" (Istituto Comprensivo G. Carducci, Busca -CN).

L'istituto copre una vasta area che si estende dalla pianura cuneese ad una ampia area montana compresa nelle aree interne. La percentuale di alunni non italo-foni che frequenta l'istituto è pari circa al 20,2% e la percentuale di alunni BES supera il 10%. Al Patto hanno aderito il Comune di Busca, due associazioni di volontariato, la consulta delle famiglie (organo consultivo del Comune), un cineclub e le azioni proposte, sviluppate anche sulla base di confronto costante con Ufficio Socio-Sanitario dell'ASL CN1, prevengono molte attività dedicate al sostegno delle diversità linguistiche e culturali.

Attivare confronti periodici strutturati fra gli aderenti al Patto attraverso una "cabina di regia"; Favorire la partecipazione attiva e il coinvolgimento diretto delle famiglie negli incontri territoriali, nonché nelle scelte educative del patto territoriale; favorire la partecipazione attiva di ragazze e ragazzi delle scuole attraverso eventi, incontri di consultazione adatti alla loro età, percorsi di cittadinanza attiva; Organizzare, promuovere e diffondere incontri e opportunità formative che consentano un costante aggiornamento di competenze condivise e confronto tra i diversi attori della comunità; realizzare almeno 2 eventi annuali di comunità, anche con finalità culturali, che contribuiscono a rafforzare i legami e l'identità territoriale delle parti coinvolte. Attività laboratoriali rivolti ai minori in orario curricolare ed extracurricolare per il contrasto della dispersione scolastica e povertà educativa, la promozione del protagonismo giovanile promossi dal privato sociale e dall'Istituzione scolastica e garantiti dall'amministrazione pubblica. Le attività si svolgeranno in particolare nel periodo estivo, quando vengono meno le attività garantite dalla scuola ed emergono con evidenza le maggiori povertà educative e familiari; seminari di formazione e approfondimento rivolti alla Comunità Educante (docenti, dirigente scolastico,

amministratori, volontari, operatori sociali, educatori, genitori e adolescenti); presa in carico di situazioni con fragilità socio-economica, linguistica e culturale; attività laboratoriali rivolte alle classi della scuola primaria e secondaria di primo grado, finalizzati all'acquisizione delle competenze interculturali, quali il dialogo, la conoscenza di sé e degli altri, la promozione di comportamenti rispettosi, positivi e di curiosità verso l'altro e le altre culture; attività di integrazione e recupero delle difficoltà scolastiche anche in periodo estivo ed extrascolastico per tutti gli alunni, con particolare riferimento a quelli con più evidenti fenomeni di povertà educativa; servizi di integrazione ed inclusione scolastica rivolti a famiglie e alunni con background migratorio quali: interventi di mediazione linguistico-culturale; consulenze e supporto didattico in italiano L2 per gli alunni N.A.I.; facilitazione nella comunicazione scuola-famiglia; attività laboratoriali di auto-narrazione e debate rivolte alle classi prime della scuola secondaria di primo grado per lo sviluppo delle competenze di base, quali: l'empatia, l'autostima, il problem solving, l'efficacia comunicativa, favorendo il benessere personale e collettivo; Attività laboratoriali di narrazione audiovisiva rivolte alle classi della secondaria di primo grado finalizzate all'acquisizione del linguaggio e delle competenze multimediali, anche col supporto dei volontari ed esperti di Cinema della locale cineteca. (Istituto Comprensivo G. Carducci, Busca - CN)

Anche il Patto dell'Istituto Comprensivo di Saluzzo, provincia di Cuneo, si pone in continuità rispetto a quanto il Piano Triennale dell'Offerta Formativa già prevede attraverso la collaborazione con numerosi enti del terzo settore per la realizzazione di progetti e iniziative. Negli ultimi tre anni, nella premessa del Patto, l'istituto precisa che altre attività sono state realizzate nel periodo estivo per rafforzare il rapporto tra scuola e gli studenti. La scuola è composta da quattro plessi di scuola dell'infanzia (di cui due monosezioni), sei plessi di primaria (di cui uno piccolo) e due plessi di secondaria di primo grado.

«Nell'esperienza dell'Istituto Comprensivo di Saluzzo degli ultimi tre anni, diverse iniziative sono state attivate durante il periodo estivo per rinforzare il rapporto tra la scuola e gli alunni. Per questi alunni i progetti Attiviamoci, PON, Pari e dispari, FAMI... hanno costruito occasioni per relazionarsi in piccolo gruppo e con figure adulte di riferimento (sia docenti che educatori che volontari) e trovare occasioni per sviluppare competenze, creare relazioni, sentire l'istituzione scolastica attenta al loro percorso».

La rete che ha siglato il Patto è composta dal Comune di Saluzzo, dal Parco del Monviso, tre cooperative sociali e una associazione naturalistica. Anche per questa esperienza la visione educativa e di conseguenza la progettualità è ancorata all'obiettivo della dispersione scolastica.

La proposta, che si sviluppa a partire dalle esperienze pregresse dell'IC di Saluzzo e del suo territorio, è la seguente: costituzione di 2 gruppi di 12-15 alunni con due incontri settimanali laboratoriali dalle 14.00-14.30 (accoglienza) alle 17.30-18.00 (uscita) il martedì e giovedì per: - conoscere il territorio (musei, biblioteche, orienteering...) - sviluppare competenze digitali (realizzazione di file audio, video, mappe concettuali, uso di social media, netiquette) - svolgimento di attività motorie ludiche per lo sviluppo di competenze sociali, civiche e fair play - sviluppo di competenze linguistiche in italiano L2 per gli alunni stranieri. È prevista inoltre un'uscita di 6 ore con l'accompagnamento di una guida naturalistica ogni 15 giorni di mercoledì per: aumentare le conoscenze scientifiche (botanica, zoologia, geologia), vivere esperienze di gruppo - utilizzare metodologie alternative, ludico-educative, per stimolare la voglia di conoscenza. Le attività si svolgeranno per 4 settimane dal 5 luglio fino al 29 luglio 2021. (Istituto Comprensivo di Saluzzo, Saluzzo - CN)

L'Istituto Comprensivo Bra 2 insiste sulla necessità di procedere con un confronto e una programmazione costante tra scuola, docenti, famiglie per la progettazione delle attività tese a sostenere gli studenti più fragili, quindi contrastare e prevenire la dispersione scolastica in un territorio caratterizzato, scrive la scuola stessa nel Patto, da «estrema disomogeneità, da un lato sono presenti famiglie immigrate, caratterizzate da un contesto precario e degradato, dall'altro sono in aumento situazioni di assenza genitoriale».

La scuola è composta da 4 plessi dell'infanzia, sei della scuola primaria (di cui 4 dell'infanzia) e un plesso della scuola secondaria di primo grado.

Il Patto di Comunità “Nessuno resti indietro” è stato sottoscritto dall’Istituto Comprensivo Bra 2 e Bra 1, l’Ente Locale, due cooperative sociali, un’associazione di quartiere, la biblioteca civica, che hanno condiviso queste finalità generali nel Patto sottoscritto.

L’obiettivo del Patto Educativo di Comunità “Nessuno resti indietro” è contrastare e prevenire i fenomeni della povertà educativa, dell’abbandono scolastico e del fallimento formativo, e allo stesso tempo valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e tutte le risorse del territorio e della comunità scolastica ed educativa allargata. In questo modo, il Patto diventa un vero e proprio luogo dove attivare un processo che rafforza e valorizza la scuola pubblica, prendersi cura delle situazioni di maggior fragilità, prevenire i fenomeni della povertà educativa, dell’abbandono scolastico e del fallimento formativo, garantire supporto psico-sociale a giovani e famiglie, favorire il protagonismo giovanile e allo stesso tempo valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze educative e tutte le risorse del territorio, in una stretta connessione con le istituzioni scolastiche, l’ente locale e i suoi servizi, le organizzazioni del civismo attivo e del privato sociale. (Istituto Comprensivo Bra 2, Bra - CN)

L’Istituto comprensivo di Bernezzo, in provincia di Cuneo, è una scuola con soli 4 plessi: un plesso d’infanzia, due plessi di primaria (di cui uno piccolo) e un plesso di secondaria di primo grado. Nel Patto viene delineato il tema della corresponsabilità educativa, della necessità che sia la comunità, tutta, a prendersi in carico la cura e la crescita dei minori: «Diversi attori si sono confrontati rispetto al tema della Corresponsabilità educativa e rispetto alla necessità di proporsi come modelli autentici, autorevoli, credibili e coerenti tra loro. È emersa la consapevolezza che gli adulti con responsabilità educative, a partire dalla famiglia, non possano sempre farsi carico da soli dei bisogni e delle domande che i bambini e i ragazzi manifestano; è necessario recuperare una rinnovata cultura della genitorialità sociale anche come risposta alle sempre più diffuse forme di isolamento sociale».

Il Patto viene siglato da un’ampia rete di attori: l’Istituto Comprensivo di Bernezzo, il Comune di Bernezzo, l’Unione Montana valle Grana, le Parrocchie di Bernezzo e san Rocco Bernezzo, l’Associazione dei genitori Grow up di Bernezzo, l’Associazione Sportiva Dilettantistica di Bernezzo, GekoVideo, US 2000 San Rocco Bernezzo, che hanno deciso di farsi promotori del Patto Educativo di Comunità per la realizzazione del progetto “La scuola che vorrei - Insieme per il futuro della scuola”:

Il progetto “La scuola che vorrei” - insieme per la scuola del futuro- si pone come finalità la pianificazione di attività scolastiche e di recupero, educative e formative, rivolte agli studenti svantaggiati o con bisogni educativi speciali della Scuola Secondaria dell’Istituto Comprensivo di Bernezzo. La Comunità educante ha a cuore la formazione e la crescita armonica dei propri alunni, in particolare di quelli che hanno risentito maggiormente le conseguenze negative delle condizioni anomale della didattica di quest’ultimo anno; lo svantaggio di alcuni soggetti, già di per sé fragili e con necessità educative speciali, si è ulteriormente aggravato negli ultimi mesi, e la prospettiva dei prossimi mesi non lascia presagire significativi miglioramenti. Tanti alunni del nostro Istituto hanno bisogno di “una marcia in più” per recuperare esperienze, competenze, spazi di confronto e di crescita che sono stati loro sottratti e che essi non hanno i mezzi per poter recuperare in autonomia. (Istituto Comprensivo Bernezzo, Bernezzo - CN)

L’Istituto Comprensivo di Poirino, situato a Poirino un comune della provincia di Torino, ha al suo interno tre plessi di scuola dell’infanzia (di cui due monosezioni), tre plessi di scuola primaria di cui due piccoli e un plesso di scuola secondaria di primo grado.

Sigla un Patto con una rete ampia di attori, che comprende il Comune di Poirino, la filarmonica, l’associazione per il Museo storico della comunità di Poirino, una Compagnia teatrale comunale, l’Università della terza età, due associazioni sportive dilettantistiche.

Una rete ampia ed eterogenea, che mette in rete anche soggetti con età anagrafiche diverse: «Il presente Patto Educativo di Comunità si configura come strumento per siglare alleanze territoriali tra scuola, ente locale soggetti del terzo settore e si basa su un approccio partecipativo, cooperativo, solidale di tutta la società».

Troviamo in questo Patto lo schema ricorrente anche negli altri: volontà di presa in carico delle maggiori fragilità, azioni per favorire l'inclusione, riduzione della dispersione scolastica, promozione della continuità educativa tra le diverse esperienze e agenzie formative del territorio. Le azioni previste sono: «attività di coprogettazione tra la scuola ed enti del terzo settore finalizzate alla realizzazione di percorsi laboratoriali rispondenti ai bisogni degli studenti/studentesse e finalizzati all'acquisizione e/o rafforzamento delle competenze. Attività laboratoriali sul tema della cittadinanza attiva. Attività di animazione culturale. Messa a disposizione di spazi, locali e strutture per attività rivolte ai minori».

L'Istituto Comprensivo F. Marro è situato nel Comune di Villar Perosa, in provincia di Torino, ha al suo interno quattro plessi di scuola dell'infanzia, di cui una monosezione, cinque plessi di scuola primaria, di cui una piccola scuola e un plesso di secondaria di primo grado. La rete di soggetti che aderisce al Patto è composta dagli Enti locali che fanno parte del bacino d'utenza dell'Istituto Comprensivo, un'agenzia di formazione, (l'associazione Intraform) tutte le associazioni e società sportive presenti sul territorio villarese, il CAI di Pinasca per "Scuola all'Aperto", l'Associazione Piemonte Movie, la compagnia teatrale "Cantiere senza sensi APS", lo Sci club. Inoltre, prendono parte alle attività del Patto due esperti esterni, una pedagoga e una consulente e formatrice.

In questo documento emerge con estrema chiarezza la volontà delle parti di allargare gli spazi convenzionali della scuola agli spazi esterni:

Il Patto è un'alleanza territoriale che implica la scuola fuori dalla scuola'. Spazio che è sia fisico che sociale: "realizzare un sistema educativo a livello territoriale tra Ente Locale, Scuola, Associazioni, Soggetti privati (genitori, nonni, esperti...). Integrare il lavoro fatto a scuola con esperienze legate alla comunità. Arricchire percorsi di istruzione non formale avvalendosi dei molteplici contesti presenti nella specifica realtà territoriale: "Scuola all'aperto" Sollecitare la comunità territoriale a prendersi "cura" della propria scuola, a riconoscerla come proprio "bene" e a sentire in essa il "battito della comunità. (Istituto Comprensivo F. Marro, Villar Perosa - TO)

Nel dettaglio dei progetti che si propone di realizzare troviamo: didattica all'aperto, pedibus, attività sportive extracurricolari, dizionario cinematografico, laboratorio teatrale, brain gym a sostegno dell'esame finale della secondaria di primo grado, doposcuola con le associazioni, danza popolare, corso di equitazione, giornata sulla neve.

L'Istituto Comprensivo Pinerolo 1 (Comune di Pinerolo, provincia di Torino) ha al suo interno tre plessi di infanzia, tre plessi di scuola primaria, di cui una piccola scuola e un plesso di scuola secondaria di secondo grado. Il Patto è sottoscritto da una rete composta da 13 soggetti: oltre l'Istituto Comprensivo Pinerolo I c'è anche l'Istituto Comprensivo Pinerolo II, il Consorzio Intercomunale dei Servizi Sociali, la Biblioteca Civica, una Fondazione per la salvaguardia naturalistica e culturale di un parco storico, un'associazione musicale, un museo e centro studi di arte preistorica, sei associazioni sportive.

I soggetti proponenti sottoscrivono un Patto per la realizzazione del progetto "Insieme per una comunità aperta all'inclusione" con l'intento di:

... creare un'offerta educativa integrata attiva sul territorio da spendere anche nel periodo estivo; arricchire il curriculum scolastico con esperienze non formali e informali svolte dagli studenti, integrando e/o alternando la didattica ordinaria ad attività ludico creative, di approfondimento culturale, artistico, coreutico, musicale e motorio – sportivo; agganciare la logica della reciprocità, creando legami di solidarietà tra enti territoriali, imprese sociali, associazioni di volontariato, agenzie culturali che possono ampliare l'offerta formativa delle scuole con esperienze innovative di apprendimento; coinvolgere il più possibile le famiglie nel percorso formativo/educativo dei propri figli; rendere la scuola un laboratorio sociale e di comunità.

Nel dettaglio, le attività che si propone sono:

attività di consolidamento del metodo di studio e recupero disciplinare Laboratorio di potenziamento della lingua inglese; laboratorio teorico musicale permanente; laboratorio storie in musica radio dramma, laboratorio lettura scrittura creativa; laboratorio artistico murales; laboratorio canto chitarra

percussioni, laboratori viaggi nel tempo, laboratorio “Raccontare la biodiversità nel parco storico del Castello di Miradolo”; laboratorio ambiente; attività sportive: scherma, ultimate frisbee, pallacanestro, pallavolo, atletica, calcio, scacchi. (Istituto Comprensivo Pinerolo 1, Pinerolo - TO)

7. I Patti educativi a elevata complessità

L'analisi qualitativa del contenuto dei Patti ci ha portato a posizionare all'estremo avanzato del *continuum*, due esperienze in particolare: quella dell'Istituto Comprensivo di Barge, in provincia di Cuneo e quella dell'Istituto Comprensivo Savona I Don Andrea Gallo, nel comune di Savona. L'analisi ci ha mostrato due esperienze che, per quello che riguarda le azioni didattiche, hanno interpretato lo strumento Patto non solo come luogo per contenere le crescenti povertà educative, ma anche per creare nuove modalità di fare scuola. L'idea e la pratica di scuola che emerge è quella di un'istituzione che intrattiene una fitta rete di rapporti con il territorio, che riesce ad ampliare le opportunità di crescita e apprendimento dei minori, riconoscendo e intrecciando gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali. Sullo sfondo, come cornice di riferimento in entrambe le esperienze, rimane la cura delle maggiori fragilità (situazioni di povertà educativa e materiale, alunni con origini migratorie e difficoltà linguistiche, bisogni educativi speciali, ecc.). Infine, emerge una progettazione e gestione delle politiche educative agita come spazio di confronto paritario tra attori, in primis scuole, enti locali, soggetti del civismo attivo e del privato sociale che portano all'interno della cornice istituzionale Patto una pregressa esperienza di riflessione condivisa e congiunta sulle politiche educative.

L'Istituto Comprensivo di Barge¹³ in provincia di Cuneo sigla, nei primi mesi del 2021, un Patto educativo di comunità insieme al Comune di Barge e al Comune di Bagnolo Piemonte, l'Istituto comprensivo di Bagnolo Piemonte, il Dipartimento di Filosofia e scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, il Consorzio Monviso Solidale, le Parrocchie di Bagnolo e di Barge, un cospicuo numero¹⁴ tra enti del terzo settore, associazioni e fondazioni del territorio. Nella documentazione inviata dalla scuola si legge di come il Patto porti a compimento e dia forma istituzionale ad un percorso già svoltosi all'interno del Tavolo delle politiche sociali di Barge e Bagnolo Piemonte, che prende avvio alla fine degli anni Novanta, quando si rende necessario costruire delle politiche pubbliche locali in grado di sostenere l'arrivo sul territorio di un numero rilevante di cittadini cinesi¹⁵. I Tavoli per le politiche sociali avviano il loro lavoro nell'ambito del progetto “Mediazione Culturale e sviluppo di comunità nei territori di Barge e Bagnolo Piemonte” e, si legge nella relazione allegata al Patto:

... accompagnano un lungo processo di maturazione della comunità educante locale, riconoscendo e valorizzando i territori e la rete come un laboratorio permanente pedagogico e progettuale. I Tavoli, avviati inizialmente in forma disgiunta per favorire i processi di sviluppo di comunità locali, hanno poi trovato una loro sintesi nel 2017, da quando si svolgono, una volta al mese durante il periodo scolastico,

¹³ L'Istituto comprensivo di Barge ha al suo interno tre plessi di scuola dell'infanzia (di cui due monosezioni) tre plessi di scuola primaria (di cui due piccole scuole) e un plesso di scuola secondaria di primo grado.

¹⁴ Terzo settore: associazioni, enti e fondazioni: “Insieme per...” ODV (Barge e Bagnolo), “Amici della Biblioteca” ODV (Barge), UNITRE Barge e Bagnolo, Orti generali, Quasi Quadro, Vesulus, Teatrando per caso, Centro Cinofo, Comunità Slowfood “Dal Bracco al Viso” (Barge e Bagnolo), Legambiente, Fondazione Santagata, Concooperative, Parco del Monviso- MAB UNESCO, AICA, Class & Jazz, Cooperativa sociale Armonia, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Istituto Storico della Resistenza e della Società Contemporanea di Cuneo. Adesioni cittadine: Teatro di Bagnolo, Cinema di Barge, Biblioteca “Michele Ginotta” di Barge, Biblioteca “Dino Fenoglio” di Bagnolo Piemonte, Mab UNESCO, Uncem, ITI, Associazione-Istituto Musicale “Giulio Roberti” di Barge, AIDO.

¹⁵ Gli stranieri residenti a Barge al 1° gennaio 2021 sono 1.349 e rappresentano il 18,0% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Repubblica Popolare Cinese con il 58,6% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dal Marocco (13,9%) e dalla Romania (11,7%). Fonte: www.tuttitalia.it

in forma congiunta tra i due comuni di Barge e Bagnolo Piemonte, per favorire i processi di contaminazione e scambio di buone pratiche tra territori oltre che l'ottimizzazione delle risorse¹⁶.

Il Patto viene siglato nella primavera del 2021, dichiara di assumere il metodo della co-progettazione integrata tra gli attori del territorio intrecciando, in termini sia di contenuto che di tempi, l'attività curricolare con quella extra curricolare, propone interventi individualizzati per gli alunni particolarmente fragili, con percorsi di apprendimento dell'italiano L2 e utilizzo della mediazione culturale. Inoltre, il progetto vuole valorizzare e ispirarsi a buone pratiche educative già sperimentate in altri contesti, come la Comunità Educante di Napoli¹⁷.

La scuola chiede un finanziamento di circa 55.000 euro per la realizzazione di un cospicuo numero di attività:

Nei mesi di giugno, luglio e agosto il nostro Istituto intende realizzare attività laboratoriali in collaborazione con il Comune di Barge, l'Associazione Insieme Per... ODV¹⁸, il Consorzio Monviso Solidale¹⁹, l'Istituto Musicale Roberti e le associazioni ambientali.

Le attività di progetto hanno come beneficiari gli alunni della scuola secondaria di primo grado con ricadute sugli alunni della scuola primaria attraverso strategie di peer education.

Queste le attività proposte: 2 settimane di laboratorio linguistico italiano L2 (con personale specializzato nell'insegnamento di italiano L2) con supporto del mediatore culturale ed educatori "Ass. Insieme per..." ODV; 1 settimana di laboratorio di lingua francese con docenti madrelingua; 4 settimane di Summer camp (con associazione di docenti madrelingua) presso locali "Ass. Insieme per..." ODV (che fornisce accompagnamento/tutoraggio durante le lezioni del mattino); 4 settimane di laboratorio scientifico/ambientale e ecologico con uscite sul territorio e rilevazioni ambientali, coinvolgendo le associazioni già operanti sul territorio (con Legambiente - Vesulus - Viso a Viso - Parco del Monviso). Verrà inoltre utilizzato il laboratorio di scienze a scuola; 1 settimana di laboratorio artistico a piccoli gruppi per conoscere il patrimonio artistico e culturale del territorio; 1 settimana di laboratorio musicale (laboratorio di ascolto e prova di strumenti) con l'Istituto Roberti; 2 settimane di laboratorio di lettura e scrittura creativa all'aperto con coinvolgimento della biblioteca (Amici della biblioteca) e l'intervento di scrittori locali; 1 settimana di laboratorio di coding e pensiero computazionale nei laboratori della scuola. (Istituto Comprensivo Barge, Barge - CN)

Nel Patto un paragrafo è dedicato al ruolo e ai compiti che i soggetti coinvolti avranno e per gli enti locali si delinea un ruolo attivo nella partecipazione ad altri bandi pubblici. Poco dopo la sigla del Patto i comuni di Barge e Bagnolo Piemonte approvano, infatti, uno schema di convenzione finalizzato alla partecipazione a un Avviso pubblico per il finanziamento di progetti per il contrasto della povertà educativa dal titolo "Educare in Comune", pubblicato il 1° dicembre 2020 dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia. Barge e Bagnolo Piemonte partecipano a questo Avviso con una proposta progettuale denominata "Generazioni - cantiere di comunità", improntata sui temi della cultura, dell'arte e dell'ambiente per prevenire e combattere la povertà educativa. La Sindaca di Barge, nelle pagine

¹⁶ Relazione progetto Lab-Estate, Analisi del contesto e bisogni del territorio, p. 1.

¹⁷ Patto Educativo Comunità di Napoli: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/publicazioni/patto-educativo-comunita-napoli> (18 maggio 2022 ultima consultazione).

¹⁸ L'associazione è nata nel 2000 nel territorio di Barge e Bagnolo Pte, ponendosi come mission il sostegno alla genitorialità e l'inclusività nei confronti di tutte le componenti sociali, a partire dalle più fragili, stranieri e diversamente abili in particolare.

¹⁹ Il Consorzio Monviso Solidale è stato costituito nel 1997 dai 52 Comuni delle aree territoriali di Fossano, Saluzzo e Savigliano, comprese le Comunità Montane alle Varaita e Valle Po Bronda e Infernotto, per la gestione dei servizi socioassistenziali. Attualmente i Comuni aderenti sono 58, corrispondenti al territorio dell'A.S.L. 17. Il Consorzio fornisce servizi ad anziani, minori, disabili e in generale alle persone in condizione di disagio sociale mediante: l'assistenza sociale e domiciliare; l'educativa territoriale gli inserimenti lavorativi (S.I.L.); gli inserimenti in strutture diurne e residenziali; gli affidamenti familiari secondo diverse modalità; il servizio di mediazione familiare.

del sito internet del Comune, spiega come il Patto Educativo di Comunità e la Convenzione tra il Comune di Barge e il Comune di Bagnolo Piemonte per la partecipazione all'avviso pubblico costituiscano due atti connessi tra di loro, che si rafforzano tra di loro.

L'altro Patto analizzato e che per caratteristiche è stato posizionato all'estremo opposto del *continuum*, tra i Patti a «elevata complessità», insieme al Patto dell'Istituto di Barge, è quello presentato dell'Istituto Comprensivo Don Andrea Gallo di Savona. Il Patto viene presentato dalla Conferenza Cittadina per la Scuola²⁰, con il progetto "Agenda Scuola 2030", progetto in cui la visione di scuola è incentrata sulla salvaguardia dell'ambiente, lo sviluppo sostenibile e l'utilizzo consapevole della tecnologia.

Nella prospettiva di una nuova sussidiarietà in grado di valorizzare le autonomie scolastiche nel segno di una "autonomia responsabile e solidale", intesa come leva per poter aprire sempre più la scuola al territorio, si intende integrare gli apprendimenti degli alunni sia nei contesti formali, sia in quelli non formali, favorendo, nel contempo, l'inclusione. Per far ciò si ritiene necessario ridefinire e rilanciare il senso della "comunità", ma anche incentivare il coinvolgimento e l'alleanza con tutte le forze "vive" esistenti nel contesto locale in cui le Istituzioni scolastiche sono inserite. L'esperienza della pandemia ha fatto emergere, le fragilità personali, familiari e sociali del contesto savonese, evidenziando gli aspetti prioritari sui quali agire, affinché tale intervento possa diventare una potente leva di educazione alla partecipazione e alla cittadinanza attiva e, allo stesso tempo, faccia sì che gli alunni che frequentano gli Istituti del primo grado di istruzione di Savona possano ritrovare la serenità, la sicurezza ed il desiderio di raggiungere i loro traguardi futuri con entusiasmo, impegno e responsabilità (Istituto Comprensivo Don Andrea Gallo, Savona - SV).

Nel Patto, grazie ad una collaborazione con l'Università degli Studi di Genova e di un nucleo di Associazioni che si occupano di sviluppo sostenibile (Fondazione CIMA, Giovani per la Scienza, ecc.) si parla di un ampliamento dell'offerta formativa negli Istituti grazie all'intervento di esperti esterni che affiancheranno il lavoro scolastico mettendo in relazione le discipline con l'educazione ambientale.

Non si tratta dunque di inventare altre materie scolastiche, ma di ripensare la funzione delle discipline scolastiche, utilizzando l'educazione ambientale come risorsa per selezionare, in fase di programmazione, obiettivi formativi, concetti chiave, temi e problemi. La relazione tra le discipline e l'educazione ambientale diventa dunque dialettica nel senso che le prime possono fornire gli strumenti metodologici e concettuali utili per la comprensione del tema- problema, lo svolgimento del quale può a sua volta potenziare e integrare concetti e idee curriculari. L'educazione ambientale può stimolare le discipline a confrontarsi e a interagire, aiutando i ragazzi a ricomporre i saperi e a vivere l'apprendimento scolastico come strumento per capire la realtà locale e globale (Istituto Comprensivo Statale Savona I Don Andrea Gallo - SV).

Se il costo totale degli interventi era stato previsto di circa 115.000 euro il finanziamento ricevuto dall'Ufficio scolastico regionale della Liguria, secondo il Decreto di assegnazione dell'USR Liguria del 26/04/2021 n. 1295²¹ è stato pari a € 44.478,90.

8. Le interviste del Piemonte sud-occidentale

Per il caso della Direzione Didattica V Circolo di Asti e dell'Istituto Comprensivo di Barge all'analisi del materiale documentale si è aggiunta un'intervista ai dirigenti scolastici per indagare meglio obiettivi del Patto, visione educativa e azioni sviluppate.

²⁰ La Conferenza cittadina per la scuola del Comune di Savona viene istituita nel 2015, nasce però nel 2010 come Patto per la Scuola, a cui aderiscono i quattro istituti comprensivi del Comune e i CPIA, con lo scopo di migliorare la qualità del sistema educativo, realizzando un coordinamento stabile tra i soggetti partecipanti.

²¹ https://www.istruzioneeliguria.it/wp-content/uploads/2021/04/m_pi.AOODRLI.REGISTRO-REGIONALE-DEI-DECRETI.0001295.26-04-2021.pdf.

Le interviste hanno reso soprattutto possibile passare, dalla sola analisi dei documenti di progettazione, ad indagare meglio i cambiamenti generati ed insieme isolare alcuni temi chiave per fornire raccomandazioni di policy. I due casi sono stati scelti anche per verificare se la loro collocazione sul *continuum* si potesse confermare a seguito delle interviste. Per la Direzione Didattica V Circolo d'Asti è stata intervistata la Dirigente scolastica, la quale, per illustrare la visione educativa che caratterizza il Patto, fa riferimento al titolo del progetto presentato in risposta al bando dell'USR.

Abbiamo intitolato il Patto 'Recuperiamo' e credo che sia già abbastanza esplicativo degli obiettivi e delle finalità del Patto, che erano quelle di tentare di ricostruire in qualche modo la socialità persa e poi cercare di recuperare un po' quanto perso dal punto di vista delle competenze e delle conoscenze per alcuni bambini, che erano già in difficoltà prima ed infine dare un supporto alle famiglie con bambini con disabilità. L'obiettivo era cercare di recuperare il più possibile, cercare di raccogliere un po' i cocci e di rimetterli un po' uno accanto all'altro per cercare di ricreare un vaso, con una forma che sembrasse più o meno tale. Il fatto è che noi avevamo previsto un finanziamento che poi è stato molto ridotto. E quindi abbiamo anche dovuto ridurre molto le nostre ambizioni. Alla fine, siamo riusciti a lavorare con circa più o meno fra i 40 e 50 alunni, quelli che avevano appunto incontrato più difficoltà e hanno riportato valutazioni finali non buone, nonostante tutti i tentativi che si sono messi in atto fino all'ultimo. L'obiettivo era cercare un po' di restituire a questi bambini, con maggiore disagio, un po' della scuola che avevano perso.

Sulla situazione socio-economica del contesto territoriale la Dirigente evidenzia alcune problematiche ormai ricorrenti e che sono facilmente riconducibili al tema della disuguaglianza, delle profonde differenze nelle condizioni di partenza degli studenti che la pandemia ha aggravato ancora di più.

La nostra scuola è in un quartiere operaio degli anni '60, in verità già prima, addirittura le prime strutture risalgono a fine 800 inizio 900. Oggi è un quartiere piuttosto diversificato, nel senso che vicino c'è l'ospedale, quindi ci abitano molti medici ed infermieri. Ma c'è anche una zona di case popolari dove risiedono adesso soprattutto stranieri, albanesi e marocchini in particolare. I bambini di origine straniera o con famiglie un po' culturalmente non molto vivaci sono spariti o quasi dalla didattica a distanza. Quando poi si è ripresa la scuola l'anno scorso il gap, che già c'era, si è visto molto aggravato.

Rispetto al tema delle azioni didattiche previste nella cornice del Patto, emerge una progettualità tutta dedicata al recupero degli apprendimenti, che ha lasciato indietro azioni più laboratoriali anche a causa del finanziamento ricevuto, molto inferiore rispetto a quanto richiesto.

Avevamo progettato una durata più lunga, tutta la seconda metà di giugno e tutto luglio, invece poi abbiamo fatto due settimane e mezzo. Avevo previsto uscite didattiche, in fattorie didattiche, attività come visite ai musei, avevamo previsto attività sportive, avendo avuto pochi finanziamenti e poco tempo abbiamo deciso di puntare sull'aspetto didattico. Abbiamo usato i nostri docenti interni per la parte appunto più di recupero delle conoscenze delle abilità e delle competenze e gli educatori della cooperativa per la seconda parte della mattinata in modo che questi bambini che ricordo erano stati da soli o seduti al banco con le mascherine a distanza potessero risocializzare insieme giocando anche solo a calcio nel cortile, nei giardini della scuola. Abbiamo scelto di basare la maggior parte dei finanziamenti sulla parte didattica più tradizionale, il recupero proprio di matematica abbiamo puntato su matematica italiano inglese le tre discipline che fanno parte degli Invalsi, che sono un po' i fondamenti.

La DS racconta di una rete ristretta composta dalla scuola, una cooperativa e un'associazione. Assente l'ente locale, che si limita a concedere l'utilizzo dei locali anche dopo la conclusione dell'anno scolastico.

Per il caso del Patto dell'Istituto Comprensivo di Barge e Bagnolo Piemonte, oltre l'analisi del materiale documentale inviatoci della scuola e altro materiale trovato in rete²² è stata realizzata un'intervista al Dirigente Scolastico dell'Istituto comprensivo di Barge. Trova conferma, nelle parole del Dirigente, l'esistenza di una pregressa e consolidata collaborazione tra scuole, enti locali e soggetti del terzo settore, che trovandosi a vivere problemi simili, avviano tavoli congiunti cercando le strategie migliori per farvi fronte.

Intanto bisogna dire questo, che il comune di Barge e il comune di Bagnolo hanno una realtà abbastanza simile dal punto di vista delle interculturalità, nel senso che sia Barge che Bagnolo sono due comuni su cui c'è una forte presenza di cinesi e, oramai, già di seconda generazione. Quindi, in realtà, era già stato fatto negli anni un grande lavoro da parte degli enti locali sulla predisposizione, per esempio, di sportelli di mediazione, di progetti specifici, anche da parte di associazioni del volontariato e del terzo settore. Quindi l'idea è stata quella, in qualche modo, di formalizzare questo Patto, che è partito da una proposta dei due sindaci del comune di Barge e del comune di Bagnolo e che poi è anche stata finalizzata alla presentazione di un progetto di cui, però, i comuni non hanno più avuto rimando. Il progetto, che è anche citato nel Patto, si chiama 'Generazioni cantiere di comunità'. Quindi l'idea era formalizzare una rete di relazioni che ripeto si aveva tra comuni, tra i due istituti comprensivi ma non solo, perché a Barge, oltre l'istituto comprensivo, c'è un istituto alberghiero e poi ci sono le parrocchie e tutti i vari soggetti che poi sono confluiti nel Patto.

Il Dirigente sottolinea come la scuola, in questo lavoro, abbia portato un'attenzione ai temi dell'integrazione degli alunni non italofoni trovando ascolto e sostegno nell'Ente locale.

Il Comune ci dà delle risorse per poter incaricare un mediatore culturale, che da noi è fondamentale, è che purtroppo non è strutturato ma tutti gli anni dobbiamo, come dire, cercare e formalizzare un incarico, ma tendiamo ad avere sempre la stessa persona che anche la stessa che lavora nello sportello comunale, e quindi riusciamo... in qualche modo c'è un forte legame tra insegnanti che fanno le segnalazioni e associazione che accoglie al pomeriggio questi alunni e mediatore che, davvero, media perché molto spesso abbiamo cinesi che sono seguiti dai nonni che non parlano italiano e che non hanno i genitori.

All'interno di questa cornice di estrema collaborazione tra soggetti, la progettualità immaginata all'interno del progetto Patto è ampia ed articolata per una richiesta complessiva di circa 55.000 euro.

Il progetto era ambizioso perché era stata fatta una richiesta di €55000. Ne sono arrivati €8000, siamo rimasti un po' male diciamo... Abbiamo accusato il colpo perché abbiamo detto: con questi soldi non sappiamo cosa fare... la scelta è stata di continuare sui laboratori, ma sul laboratorio di inglese quindi abbiamo recuperato tramite avvisi pubblici della madrelingua, perché l'idea era un po' la struttura del *Summer Camp* perché si potesse approfondire l'inglese ma con modalità più laboratoriali ludiche e soprattutto quella presenza di madrelingua e di qualche educatore (...) poi c'è tutto il tema dei disabili. Quindi ovviamente abbiamo aperto al territorio, aperto a tutti, quindi lei sa che se si iscrive un disabile, poi il disabile ha bisogno di una copertura, anche di un insegnante di sostegno di un assistente fisico eccetera quindi alla fine non è stato facile...

Con l'intervista al Dirigente si apprende come la progettualità pensata dalla scuola non venga realizzata completamente perché il finanziamento ricevuto risulta pari a circa il 15% di quello richiesto.

Il Dirigente evidenzia inoltre come nell'estate del 2021 l'Istituto fosse presente su tre progettualità. La prima, relativa all'Avviso "Educare in Comune", del Ministero delle Politiche per la famiglia, a titolarità degli Enti locali, ma in attesa di risposta circa il finanziamento. La seconda relativa al Patto Educativo di comunità e, la terza, per l'utilizzo dei fondi ministeriale del Piano Estate 2021.

²² Ci riferiamo in particolare alle informazioni pubblicate sul sito del comune di Barge (https://www.comune.barge.cn.it/archivio/news/BARGE-APPROVA-UN-PATTO-EDUCATIVO-DI-COMUNITA_1616.asp). Consultato il 6 dicembre 2022 https://www.comune.barge.cn.it/cgibin/archivio/03092021143720_COMUNE_DI_BARGE.pdf

Emerge, nel caso del Patto dell'Istituto Comprensivo di Barge, il problema di finanziamenti che si sovrappongono sia sulle dimensioni tematiche sia nei tempi provocando difficoltà ai beneficiari finali.

La partecipazione all'avviso Educare in Comune è una cosa che hanno gestito direttamente loro, gli Enti Locali, naturalmente abbiamo fatto dei tavoli per dire che noi eravamo dentro, che eravamo molto contenti e disponibili ad accogliere le eventuali attività, che erano tante. Infatti, quando si è trattato poi di progettare le attività estive io ero anche un po' titubante a dire la verità, perché dicevo, abbiamo già calendarizzato degli interventi su giugno con i fondi del famoso Piano estate, poi avevamo questo progetto aperto, a cui io pensavo potessero esserci delle risposte in tempi brevi. noi avevamo chiesto un progetto di Patto molto ricco con diversi laboratori che andavano ad aggiungersi al Piano estate di giugno, ma poi abbiamo dovuto ridimensionarli perché siamo stati finanziati per una minima parte. Fino al 30 giugno siamo stati finanziati dal Piano estate del Ministro e li abbiamo fatto appunto attività di potenziamento disciplinare, abbiamo fatto scuola vera, cioè potenziamento degli apprendimenti di italiano matematica e le lingue. Dopodiché, invece su luglio, con le risorse dei Patti, siamo andati sui laboratori, in particolare laboratorio di inglese, poi, sempre con queste risorse siamo riusciti a fare rientrare un piccolo laboratorio di coding è un piccolo laboratorio di arte. Ma il cuore dell'intervento è stato un laboratorio settimanale Summer Camp che ha coinvolto le classi dalla prima elementare alla terza media, in maniera parallela.

Infine, al Dirigente è stato chiesto di mettere in luce i vantaggi che la scuola, il territorio, la comunità possono avere dall'attuazione di un Patto:

L'idea di formalizzare è importante, nel senso che le amministrazioni cambiano, noi adesso abbiamo un'interlocuzione buona con il mio Comune, ma presumo anche il comune di Bagnolo, Insomma, ci sono effettivamente attività, reti di relazioni che sono nate dal basso e che adesso sono solide. Ma non è detto che, cambiando amministrazione, non cambino anche gli orientamenti.

9. Il contesto Emilia settentrionale - Lombardia meridionale

Nel quadrante territoriale del progetto STeP comprendente l'Emilia settentrionale e la Lombardia meridionale ricadono comuni delle province di Modena, Parma, Piacenza, Reggio Emilia, Cremona, Lodi, Mantova e Pavia. Il territorio è prevalentemente pianeggiante verso nord, a mano a mano che ci si avvicina al fiume Po, e collinare e di montagna spostandosi verso gli Appennini. A livello insediativo, si registra la massiccia presenza di piccoli comuni sotto i 5.000 abitanti, che rappresentano circa il 69% di tutti i comuni del quadrante, i comuni fra i 5.000 e i 10.000 abitanti sono il 17,8%, quelli fra 10.000 e 30.000 abitanti sono il 9,9% e quelli oltre i 30.000 abitanti circa il 3%. Il 61,3% dei comuni sono di cintura, il 22,9% sono comuni intermedi, il 9,6% comuni periferici, il 3,8% comuni polo, il 2,1% comuni ultraperiferici e lo 0,3% comuni polo intercomunali (SNAI, 2013). Dunque, il 65,4% dei comuni appartiene alla macroclasse dei "centri" e il 34,6% a quella delle "aree interne", ma se si sommano le classi di confine, cioè i comuni cintura e i comuni intermedi, si ottiene oltre l'84% dei comuni considerati. Rifacendosi anche in questo caso alle cartografie del Politecnico di Milano, si nota che nel presente quadrante territoriale le situazioni di assenza di offerta formativa sono molto limitate e riguardano principalmente la scuola dell'infanzia. Osservando le reti scolastiche che legano i vari istituti ai rispettivi plessi, esse sono di medio raggio nei comuni di pianura e collinari, mentre sono molto lunghe e con numerosi punti di erogazione quelle della montagna, dove frequente è la presenza di piccole scuole e di pluriclassi. Queste conformazioni delle reti fanno sì che in pianura si riscontri frequentemente una coincidenza con l'organizzazione amministrativa comunale, mentre in montagna sono molti i casi di non corrispondenza. A livello di calo demografico, questo quadrante territoriale sembra essere il meno colpito e in alcuni comuni si registra una crescita della popolazione. Le scuole presentano generalmente una buona dotazione (aula magna, palestre, mense, spazi amministrativi) anche nelle aree di montagna è diffuso il servizio del tempo pieno.

L'Emilia settentrionale non ha avuto istituti con piccole scuole che hanno visto i propri Patti educativi di comunità finanziati dall'USR, mentre nella Lombardia meridionale sono stati 6 gli istituti finanziati. Sono 12 le piccole scuole che fanno capo a questi istituti, 10 primarie e 2 secondarie di I grado. In riferimento ai cluster territoriali illustrati nel paragrafo 2, 8 plessi ricadono nel Cluster 4 e 2 plessi nel Cluster 3²³. Sono tutti comuni di cintura, tutti sotto i 5000 abitanti, tranne due casi che superano i 10.000, collocati in territori pianeggianti. Scarse, dunque, le problematiche legate all'isolamento e alla lontananza dai servizi essenziali, anche se spesso le scuole denunciano le difficoltà dei ragazzi a trovare punti di aggregazione e presidi culturali oltre la scuola stessa. Dei 6 istituti finanziati, 4 ci hanno inviato i loro Patti educativi di comunità da analizzare.

10. Patti educativi a bassa complessità per una risposta all'emergenza educativa causata dalla pandemia

In questo quadrante territoriale i Patti educativi di comunità collocabili all'estremo iniziale del *continuum* sono quelli dell'Istituto Comprensivo "Aldo Moro" di Maleo e dell'Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano che si concentrano sostanzialmente sulla gestione dell'emergenza post pandemica, cercando principalmente risposte di carattere formativo e/o organizzativo. L'Istituto Comprensivo "Aldo Moro" di Maleo in provincia di Lodi conta 3 plessi di scuola dell'infanzia, 4 plessi di primaria (di cui 3 piccole scuole) e 4 plessi di scuola secondaria di I grado (di cui 2 piccole scuole) e ha siglato un Patto con l'Amministrazione comunale per inserire, attraverso una borsa lavoro, una lavoratrice di nazionalità non italiana al fine di «poter fronteggiare al meglio le aumentate richieste di pulizia e sanificazione nonché di sorveglianza sulle norme anti Covid...». Un Patto, dunque, che resta tutto interno alla scuola e non prevede alcuna ricaduta sulle attività didattiche.

All'Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano fanno riferimento 2 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie (di cui una piccola scuola) e 2 scuole secondarie di I grado situate in diversi comuni in provincia di Lodi: Borghetto Lodigiano, Borgo San Giovanni, Graffignana, Villanova del Sillaro. Il Patto educativo di comunità sottoscritto con i quattro comuni, senza il coinvolgimento di altri soggetti, viene descritto come «una modalità di costruzione della comunità locale che si assume la responsabilità di essere educante» e si pone come finalità principale quella di «supportare l'Istituzione scolastica nelle azioni di carattere tecnico/organizzativo necessarie a garantire la riapertura dei plessi scolastici» attraverso azioni volte a «garantire la ripresa delle attività didattiche in presenza (valutazione dei locali e degli spazi esterni; disposizione dei vari plessi; riprogrammazione dell'organizzazione scolastica: orari di ingresso/uscita alunni; modalità di fruizione del servizio di pre-scuola e post-scuola; del servizio mensa; definizione di differenti modalità di accesso ai locali scolastici; valutazione di eventuali interventi di manutenzione necessari alla riqualificazione dei locali esistenti», al «supporto alla didattica a distanza, prioritariamente attraverso l'implementazione della rete internet», alla formazione e all'approfondimento su tematiche relative alla pandemia, al sostegno psicologico per la comunità educante. Sono previste anche azioni legate al contrasto della povertà educativa e di integrazione scolastica per famiglie straniere; si accenna ad attività laboratoriali in orario extrascolastico ma senza una descrizione sufficiente a consentire una valutazione. Questo Patto si concentra principalmente su azioni volte ad affrontare le varie criticità emerse dalla pandemia, sia per quanto concerne la gestione dello spazio e del tempo scuola, sia per ciò che riguarda gli aspetti didattico/formativi.

²³ Per due plessi non è stato possibile l'inserimento nei cluster per motivi tecnici legati al reperimento di informazioni.

11. Patti educativi a media complessità, verso un rapporto più articolato col territorio

Nella parte intermedia del *continuum* troviamo l'Istituto Comprensivo Lodi Secondo e l'Istituto Comprensivo Borgo Virgilio, dove, rispetto alle due progettualità precedenti afferenti questo quadrante, è possibile scorgere un maggior slancio verso l'istaurazione di relazioni più ampie e articolate col territorio, che permettono di andare al di là dei confini della scuola per poter affrontare con maggior efficacia problematiche comuni. Anche le reti di soggetti coinvolti risultano più ampie.

L'Istituto Comprensivo Lodi Secondo è formato da 5 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie (di cui 2 piccole scuole), 3 scuole secondarie di I grado dislocate su cinque comuni: Lodi, San Martino in Strada, Cavenago d'Adda, Ossago Lodigiano, Mairago-Basiglio. Oltre alle amministrazioni comunali appena elencate, il Patto educativo di comunità coinvolge due oratori, tre associazioni di promozione sociale e Confartigianato. Il Patto è descritto come uno strumento importante per porre «le basi per future e necessarie collaborazioni con l'obiettivo innanzitutto di promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra la Scuola e le comunità educanti territoriali». Le iniziative proposte erano tese al prolungamento delle attività educative per il potenziamento delle competenze disciplinari e per il contrasto alla dispersione scolastica nei mesi di giugno e settembre, sia in orario scolastico che extrascolastico e sfruttando anche spazi messi a disposizione dagli attori coinvolti. La pandemia aveva creato infatti una situazione molto critica, dove la scuola rischiava di perdere il contatto con tanti ragazzi. La parte finale del Patto apre a future collaborazioni col territorio attraverso esperienze di service learning per la promozione della cittadinanza attiva, attività di sostegno agli alunni più fragili e per la prevenzione del bullismo e delle ludopatie. Infine, l'Istituto Comprensivo Borgo Virgilio in provincia di Mantova - che conta 5 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie (di cui una piccola scuola) e 3 scuole secondarie di primo grado - ha sottoscritto un Patto educativo di comunità con i comuni di Borgo Virgilio e Bagnolo S. Vito, dove è previsto il coinvolgimento di una cooperativa e una polisportiva. Il Patto si pone l'obiettivo «di prevenire il disagio sociale ed educare i giovani cittadini 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». Le azioni intraprese si sono concentrate nei mesi estivi e miravano al recupero, consolidamento e potenziamento degli apprendimenti e alla socializzazione, in risposta alle difficoltà e alle lacune emerse con la pandemia. Le attività hanno visto il coinvolgimento sia di docenti della scuola che di esperti esterni.

12. Le interviste nel quadrante Emilia settentrionale - Lombardia meridionale

Come per gli altri quadranti territoriali, anche sull'Emilia settentrionale-Lombardia meridionale sono state fatte due interviste ai Dirigenti scolastici di altrettanti Istituti comprensivi per i quali erano state raccolte e analizzate le progettazioni: si tratta dell'Istituto Comprensivo Borgo Virgilio, nell'omonimo comune in provincia di Mantova e dell'Istituto comprensivo Lodi Secondo, nel comune di Lodi.

La Dirigente dell'Istituto Borgo Virgilio (una scuola che conta 5 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie, di cui una piccola scuola e 3 scuole secondarie di primo grado) ci descrive una scuola che ha visto inasprirsi le fragilità educative sia durante la chiusura della scuola in presenza nei primi mesi del 2020 che durante le continue interruzioni che hanno caratterizzato l'anno scolastico 2020-2021.

I ragazzi per un anno sono stati sostanzialmente a casa, siamo riusciti tramite i mezzi informatici, tramite le piattaforme a raggiungerli, però, insomma... Chiaramente la scuola in presenza, specie per i più piccoli, era mancata per un intero quadrimestre e l'anno scorso tra interruzioni e periodi di quarantena delle classi c'è stata una certa discontinuità e si è riscontrato che, a livello di acquisizione, di livello di competenze, gli alunni non avevano raggiunto quella preparazione adeguata agli obiettivi che ci si era posti. Perlomeno, li avevano raggiunti in maniera variegata.

La Dirigente sottolinea come la pandemia abbia reso ancora più diseguali e differenziate le situazioni di partenza degli studenti. Infatti, se in alcune famiglie i minori hanno trovato il giusto supporto, altri non hanno avuto questo sostegno nei lunghi periodi di chiusura della scuola in presenza.

La disomogeneità nasce specialmente dalla situazione socio-economica alle spalle di questi bambini perché se abbiamo delle famiglie che hanno strumenti e mezzi culturali, le difficoltà sono state in qualche modo compensate dalla famiglia, una specie di scuola parallela a livello familiare. Ma per tanti bambini così non è stato.

Noi abbiamo una percentuale, per esempio, di bambini stranieri... Anche se questo non significa che siano per forza in difficoltà. Però tante volte la lingua, se non è acquisita dai genitori, è un ostacolo all'apprendimento. E la scuola risponde a questi bisogni di questi bambini in maniera naturalmente più ampia anche rispetto a cosa può fare la famiglia, che non ha strumenti per poterlo fare in italiano.

Le azioni didattiche sviluppate sono state decise in Collegio docenti, privilegiando il recupero degli apprendimenti e il sostegno allo studio individuale nei mesi di giugno e settembre. Mentre, nei mesi di luglio ed agosto, si sono lasciati i locali della scuola alle cooperative che sono risultate vincitrici dell'appalto per la realizzazione dei Cred²⁴.

Abbiamo pensato insieme al Collegio docenti, visto il finanziamento, di aprire la scuola già a giugno. Abbiamo fatto una settimana di interruzione e poi abbiamo pensato ad articolare dei corsi, in particolare di italiano matematica e inglese rivolti sia ai bambini della scuola primaria che ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Per quanto riguarda luglio e agosto non avevamo disponibilità degli operatori scolastici. Ma c'è anche da dire che qui la tradizione è quella dei Cred²⁵, quindi abbiamo pensato di fornire sempre i locali, come facciamo normalmente, ma di inserire anche all'interno di questi Cred, organizzati dalla cooperativa a cui è stato affidato l'appalto da parte dei comuni, uno spazio compiti perché molti bambini non hanno qualcuno che possa aiutarli in questo periodo e quindi si prevedeva questo spazio compiti all'interno della giornata lunga.

Nella progettazione delle attività, grande attenzione è stata data al rafforzamento degli apprendimenti. La Dirigente sottolinea però come non siano stati creati gruppi omogenei nei bisogni, promuovendo invece un apprendimento cooperativo che sostenesse relazioni sociali positive.

Il nostro target non è costituito solo da alunni in difficoltà di apprendimento ma anche da alunni che hanno necessità di ripassare o di stare insieme.

Non li abbiamo separati per fare il gruppo del recupero e quello del potenziamento, hanno lavorato insieme basandosi soprattutto sulla *peer education*.

Rispetto alla rete che si è formata per la presentazione del Patto siamo davanti ad un *unicum* rispetto a tutte le altre alleanze che si sono andate formando: presente solo l'Istituto Comprensivo Borgo Virgilio e due enti locali: il Comune di Borgo Virgilio e il Comune di Bagnolo San Vito.

In questo Patto ci siamo incontrati con le amministrazioni che ci hanno detto cosa avrebbero fatto e io ho chiesto, come scuola, che fosse inserito questo "spazio compiti". Durante i mesi di luglio e agosto, quando a scuola c'erano gli operatori, abbiamo dato delle linee generali su cosa potevamo noi, come scuola, desiderare che fosse fatto con i ragazzi. In totale abbiamo organizzato circa 800 ore di formazione tra primaria secondaria, con una percentuale di partecipazione complessiva del 30% dei bambini della primaria, del 74% dei nostri alunni della secondaria, il 46% nel secondo periodo di settembre sempre per la secondaria. Avendo una realtà sociale molto variegata, credo che sia stato anche un punto di riferimento per le famiglie, un posto sicuro, dove sapere che i figli potevano stare. Penso che, prima ancora del recupero degli apprendimenti, da parte delle famiglie sia stata apprezzata questa parte. Ci ha fatto molto piacere la grande partecipazione degli alunni della secondaria, che venivano per imparare ma anche per stare in compagnia. Dal punto di vista degli apprendimenti noi eravamo davvero preoccupati. Credo comunque che si sia riusciti, non dico a recuperare tutto il periodo, però a dare qualche strumento in più, a lavorare per i ragazzi più grandi sul metodo di studio per far apprendere loro anche

²⁴ Centri Ricreativi Educativi Diurni (attività educative per minori promosse dai Comuni nel periodo estivo).

²⁵ Centri Ricreativi Educativi Diurni (attività educative per minori promosse dai Comuni nel periodo estivo).

nuovi strumenti e abbiamo visto che questo periodo è stato un periodo per riqualificare anche la didattica. Una svolta verso una didattica che si occupa anche delle competenze digitali. I ragazzini, abilissimi col cellulare, non sapevano strutturare un testo in Word, non sapevano fare una tabella, utilizzare determinati strumenti il che ci ha preoccupati non poco, per cui abbiamo pensato che una alfabetizzazione e un uso il più possibile consapevole potesse essere molto utile.

La seconda intervista è stata fatta alla Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Lodi Secondo "G. Spezzaferri", una scuola complessa con al suo interno 12 plessi, 5 plessi dell'infanzia, 4 della primaria (di cui 2 piccole scuole) e 3 della secondaria di primo grado dislocati su cinque comuni: Lodi, San Martino in Strada, Cavenago d'Adda, Ossago Lodigiano, Mairago-Basiasco. La Dirigente, arrivata in questo istituto nel settembre del 2019, ha investito fin dal primo momento tempo ed energie nel provare a creare buone relazioni con gli enti locali, convinta dell'importanza di costruire un vero e proprio "partenariato educativo con il territorio".

Il mio istituto è composto da 12 plessi situati su 5 comuni. Per me è stato necessario fin da subito instaurare delle relazioni con le amministrazioni locali. Sono andata a conoscerle di persona nel settembre del 2019. Quel lavoro mi è tornato utile quando mi sono trovata a gestire tutta la parte della pandemia e dell'organizzazione dei servizi sul territorio. Ho trovato un riscontro in tutti coloro che avevo conosciuto. Chiaramente è stata una fatica, una fatica enorme... Il mio territorio è fatto da piccolissimi centri (a parte Lodi centro) gli altri sono proprio dei piccoli paesi. Voi considerate che in un Comune, come Ossago Lodigiano, in tutto a scuola ho 55 alunni su tutte e 5 le classi; una grande fatica, anche nel mantenere attive le classi.

La Dirigente mette in relazione l'alto tasso di pendolarismo dei genitori, che lavorano per lo più fuori provincia, principalmente a Milano, con la necessità di creare opportunità di socializzazione pomeridiana per i ragazzi in un territorio particolarmente manchevole nell'offrire luoghi e spazi di incontro per i minori.

Il contesto familiare è quello di genitori che lavorano fuori, che lavorano a Milano, abbiamo un alto tasso di pendolarismo. Ci sono un bel po' di chilometri tra un paese e l'altro, questo rende ancora più difficili i collegamenti. Oppure ci sono plessi in ambienti rurali come la scuola secondaria di primo grado a Basiasco, abbiamo solo quattro sezioni ed è un ambiente di campagna. Quindi al pomeriggio questi ragazzi non hanno assolutamente niente, se non chiudersi in casa e quindi da questo punto di vista l'alleanza col territorio è stata fondamentale.

In un territorio fragile, per gli aspetti richiamati nella riflessione della Dirigente, la chiusura della scuola in presenza non ha fatto altro che acuire problemi esistenti o creare nuove fragilità. Ma fin dall'inizio della pandemia è risultato evidente come la risposta giusta poteva stare solo nel rafforzamento delle relazioni tra scuola e territorio.

La pandemia ci ha dato un tessuto sociale carico di bisogni e di fragilità educativa a livello familiare delle vere e proprie povertà educative ma soprattutto tanti fenomeni di dispersione scolastica. Era necessario avviare un confronto su come aiutare questi ragazzi, perché avevamo dei ragazzi che a scuola non venivano ma che frequentavano magari gli spazi esterni, frequentavano l'oratorio. E quindi a noi fuggivano ma poi magari si inserivano in questi contesti educativi. C'era necessità di una scuola che interagisse col territorio esterno.

Interrogata su quale visione sia stata portata dalla scuola nel Patto educativo di comunità la Dirigente parla di una scuola "inclusiva". Ma non lascia né vaga né retorica questa dimensione dell'inclusività, agganciandola ad un problema concreto di abbandono scolastico che si sono trovati ad affrontare durante la prima lunga chiusura, nella primavera del 2020, della scuola in presenza.

La visione che noi abbiamo portato era di una scuola inclusiva che riuscisse a prendere tutti, non lasciasse indietro nessuno e garantisse il successo formativo, abbassando quanto più possibile l'abbandono scolastico, la dispersione e il ritiro sociale. Noi abbiamo ripreso per i capelli, come si dice, almeno 7, 8 alunni che non venivano a scuola da mesi e non si collegavano più. Passavano le ore chiusi in camera, ci sono stati dei genitori che hanno chiesto aiuto, ma anche dei genitori che un po' legittimavano questo

malessere dei figli dicendo che soffrivano di ansia da prestazione, che non volevano più tornare a scuola perché non si trovavano bene con i compagni perché avevano subito bullismo. Ma forse erano tutte un po' delle giustificazioni, forse alcuni genitori non riuscivano a riappropriarsi anche della capacità genitoriale, non riuscivano a gestire i figli. Quindi noi abbiamo agito in questo contesto perché quando io parlo di inclusione parlo di prendere dentro queste persone qua, senza lasciare indietro nessuno.

Davanti alle assenze, apparentemente meno evidenti perché nelle primavera del 2020 si manifestavano come collegamenti non avvenuti, la Dirigente ha lavorato insieme agli enti locali e ai servizi scolari per evitare di procedere direttamente con la segnalazione al tribunale dei minori.

Il Patto con l'Assessore alla pubblica istruzione piuttosto che con i servizi sociali che mi hanno fornito l'educatore che va a casa dall'alunno, questo, che sembra scontato, ma se non c'è un patto chiaro, non sempre c'è collaborazione con queste figure. Noi come scuola non volevamo fare la segnalazione al tribunale dei minori, noi volevamo aiutare i ragazzi a capire che un aiuto gli serviva fosse anche solo l'educatore che lo accompagnava fuori a fare la spesa o ad andare all'oratorio o andare al campo di calcio (...) Una mamma ha chiesto aiuto e abbiamo fatto diversi incontri con i genitori con il comune e l'intervento ad esempio di vigili urbani è stato fondamentale, un'alleanza educativa incredibile perché è chiaro che quando un vigile entra in casa di una persona se non ha un mandato del tribunale dei minori non può farlo. Quindi lì c'era proprio un connubio di alleanze che ha portato la famiglia ad affidarsi e fidarsi e noi a lavorare bene quindi questo vigile che è entrato che ha detto: "Guarda io sono tuo amico non voglio portarci io a scuola. Io voglio che a scuola ci vai tu". Ecco pian piano questo ragazzino è rimasto per un mese dentro l'aula sostegno a fare lezione solo con una professoressa, che si occupava di lui quindi non vi dico il ritaglio di ore per cercare di avere questi spazi, con un piano personalizzato sia in termini di ore che di spazi.

Con il Patto la scuola avvia una collaborazione con l'oratorio e vengono progettate due attività, una per gli allievi della scuola primaria l'altra per la scuola secondaria di primo grado.

Le progettazioni più significative sono state due, una realizzata con una campagna di crowdfunding aperta al territorio del Comune di Lodi per sostenere il Progetto "Invasione responsabile" rivolto agli alunni della scuola primaria. I ragazzi hanno potuto sperimentare cosa significa creare delle azioni sul territorio partendo dalla scuola, portando in famiglia, portando sul territorio delle azioni di rispetto dell'ambiente, della società, delle persone. Questo ha dato poi vita ad un manifesto che è stato poi pubblicato sul territorio con gli elementi più significativi del percorso. L'altro percorso significativo è stato quello relativo al Consiglio degli studenti della scuola secondaria. Questo gruppo di ragazzi di tutte le classi della scuola secondaria che hanno costituito questo gruppo di lavoro, molto motivato, coordinato da due docenti. I ragazzi hanno chiesto, ad esempio, appuntamenti ai sindaci per parlare direttamente con loro e portare le loro istanze.

Netto e positivo il giudizio che dà la Dirigente sull'esperienza Patto educativo di Comunità.

Si è riusciti a sollecitare la collaborazione attiva di tutte le figure che avevano firmato il Patto. Si è capito che questo stare insieme poteva essere utile anche per il futuro. Alcune pratiche possono essere consolidate, possono esistere non solo nei momenti di emergenza. Questo per noi deve diventare la prassi, il quotidiano... Quindi ha funzionato proprio molto bene questo spirito di collaborazione questa sinergia che si è creata tra di noi. Volevamo fare una qualcosa non di episodico ma che comunque possiamo portare avanti nel tempo e questo devo dire che ha funzionato anche in termini di conoscenza reciproca: io so fin dove arrivi tu, tu sai fin dove arrivo io.

Le criticità rimangono legate ai problemi strutturali della scuola italiana: la precarietà del corpo docente è controproducente anche sul tema delle alleanze tra scuola e territorio.

Quello che non aiuta è il turnover dei docenti, perché magari si è formato un gruppo, che sta facendo un certo tipo di percorso, di ricerca azione per analizzare gli elementi e poi subito dopo subentrano altre figure che magari sono meno motivate che sanno di stare, di rimanere magari un anno, pochi mesi e poi di non esserci più.

Irrisorio il contributo ricevuto dall'USR in risposta al bando. La progettualità è stata attuata con un insieme di fondi di provenienza e ampiezza diversa che hanno permesso di realizzare i progetti ma non di proseguire oltre il termine previsto.

Dall'USR abbiamo avuto circa 3.800 euro, poi ci sono stati i finanziamenti dello Stato chiaramente quelli statali sono stati più cospicui, siamo riusciti a pagare tutti gli esperti che hanno lavorato con i ragazzi. Ora abbiamo esaurito tutto. Sfortunatamente nella scuola i soldi non sono mai sufficienti, abbiamo utilizzato anche i fondi interni alla scuola e i fondi dei comuni. Noi vorremmo che queste attività fossero parte della progettualità d'istituto. Quest'anno ho proprio previsto che ci fosse un pacchetto di ore che andasse ad implementare queste azioni.

13. Il contesto della Puglia meridionale

Nel quadrante della Puglia meridionale considerato dal progetto STeP ricadono comuni delle province di Brindisi, Lecce e Taranto. Il territorio è in larga prevalenza pianeggiante, caratterizzato dalla presenza di due città, Lecce e Brindisi (la cui popolazione non supera i 100.000 abitanti), e da un forte policentrismo insediativo composto in prevalenza da piccoli e medi comuni sotto i 10.000 abitanti (circa il 70%), solo 4 comuni superano i 30.000 abitanti (SNAI, 2013). Il 43,8% di essi sono comuni intermedi, il 30,4% comuni di cintura, il 24,1% comuni periferici e l'1,8% comuni polo. La superficie media dei comuni è sensibilmente superiore rispetto agli altri due ambiti territoriali del progetto STeP, poche ed estese sono le Unioni Comunali. Si registra una forte e generalizzata contrazione demografica. Come ben evidenziato dalle cartografie proposte dal Politecnico di Milano, la Puglia meridionale è quasi priva di "assenze" per quanto riguarda l'erogazione del servizio scolastico del primo ciclo di istruzione; le reti scolastiche, che legano istituti e plessi, sono più corte e con un numero minore di punti di erogazione rispetto agli altri due ambiti territoriali considerati; data l'ampiezza delle superfici comunali si riscontra quasi sempre una sovrapposizione fra il governo del territorio e quello della scuola. Le scuole presentano buone dotazioni (aula magna, palestre, spazi amministrativi), ma sono poche quelle dotate di mensa. Il servizio del tempo pieno non è molto diffuso, soprattutto nelle scuole dell'interno.

La Puglia è una delle regioni italiane con la minor incidenza di piccole scuole (Mangione *et al.*, 2021) e si caratterizza in media per plessi scolastici di dimensioni medio grandi; nei comuni considerati si contano 103 piccole scuole (21 scuole dell'infanzia, 61 primarie e 21 secondarie di I grado) e sono presenti solo 3 piccole scuole primarie con pluriclassi.

Nei comuni della Puglia meridionale considerati dal progetto STeP, sono 11 gli istituti scolastici con plessi di piccole scuole che hanno avuto un Patto educativo di comunità finanziato dall'USR. 18 sono le piccole scuole ad essi legate: 4 scuole dell'infanzia, 12 primarie e 2 secondarie di I grado. Rispetto ai cluster territoriali descritti nel secondo paragrafo, 7 di queste piccole scuole (41,2%) si collocano nel Cluster 2, 4 (23,5%) nel Cluster 4 e 3 scuole sia per il Cluster 1 che per il Cluster 3 (17,6% per entrambi). Possiamo notare che 10 scuole (58,8%), cioè quelle dei cluster 1 e 2, sono collocate in comuni delle aree interne e dunque presentano problemi di perifericità, isolamento e marginalità (quest'ultima dimensione pesa soprattutto per le scuole collocate nei territori del Cluster 1). Da questi 11 istituti sono state recuperate 9 progettualità che verranno analizzate nei prossimi paragrafi.

14. Patti educativi a bassa complessità con azioni circoscritte alla scuola

Fra i Patti educativi di comunità della Puglia meridionale che si sono concentrati sulla gestione dell'emergenza e delle problematiche legate alla pandemia da COVID19, troviamo quello stipulato dalla Direzione Didattica Statale 4° Circolo "Sigismondo Castromediano" di Lecce, composta da tre plessi di scuola dell'infanzia e tre plessi di scuola primaria (fra cui la piccola

scuola “Frigole”). Il Patto, tutto interno alla comunità scolastica, ha la forma di un’assunzione di corresponsabilità fra istituzione scuola, studenti e famiglie con l’obiettivo di stabilire impegni reciproci e promuovere comportamenti e misure organizzative volti a minimizzare i rischi legati alla pandemia e a garantire il benessere di studenti e personale:

La scuola e le famiglie interagiscono in una rete di complessità che va affrontata e governata con equilibrio, rispetto delle rispettive competenze, assunzione di una piena corresponsabilità educativa di ciascuna componente nei confronti delle altre: sia i docenti che ciascuna delle famiglie hanno una mission educativa nei confronti dei singoli bambini, come nei confronti della classe e della scuola nel suo insieme. Ora più che mai deve essere ben chiaro il fatto che l’azione del singolo può ripercuotersi su tutta la comunità; da qui scaturisce l’interdipendenza nella corresponsabilità (4° Circolo “Sigismondo Castromediano”).

Le misure individuate riguardano la gestione degli ambienti di apprendimento e dei gruppi di studenti, le modalità di accoglienza, il funzionamento orario, fino alla gestione della mensa.

Il Patto educativo di comunità dell’Istituto Comprensivo “Polo2 Galatone-Seclì” di Galatone (LE) vede tra i firmatari, oltre all’istituto, il Comune di Galatone e tre associazioni sportive. L’istituto comprende 5 scuole dell’infanzia (fra cui la piccola scuola “Walt Disney”), tre scuole primarie (fra cui la piccola scuola “XXV Aprile”) e due scuole secondarie di I grado. Il Patto, attraverso il progetto “Sport: Scuola e comunità”, intende valorizzare lo sport inteso come «disciplina e rispetto delle regole», come pratica in grado di promuovere benessere e salute, valori etici, inclusione sociale e solidarietà, il miglioramento delle strutture della scuola e degli spazi presenti sul territorio. Andando così ad arricchire il piano dell’offerta formativa della scuola (PTOF). Il piano finanziario legato al Patto si concentra sulla realizzazione di un campo scoperto da pallavolo/pallacanestro/pallamano/calcetto nel cortile di pertinenza della scuola media “Principe di Napoli”.

Infine, l’Istituto Comprensivo “Sant’Elia – Commenda” di Brindisi - formato da quattro plessi di scuola dell’infanzia, tre plessi di primaria (fra cui la piccola scuola “Mantegna”) e un plesso di scuola secondaria di I grado – propone attraverso il Patto educativo di comunità lo sviluppo del progetto “Il villaggio educativo del Quartiere Sant’Elia” che «mira ad educare al bene comune e alla realizzazione di una comunità educante nel rispetto dei principi della partecipazione attiva» e a «coinvolgere l’intera comunità in un processo educativo basato sulla corresponsabilità, sulla costruzione di alleanze con le famiglie e con il territorio, risultato di un progetto chiaro, trasparente e condiviso e non frutto di rapporti legati ai momenti più critici o dettati dall’emergenza». Le finalità elencate nel documento sono ampie, vanno dal recupero dello svantaggio negli apprendimenti e nelle relazioni sociali, a «sollecitare la motivazione ad apprendere attraverso percorsi innovativi quali escursioni sul territorio, laboratori musicali, laboratori di robotica, laboratori ludico-pittorici, creazione di blog, cooperative learning...», fino al consolidamento delle competenze in lingua inglese e all’applicazione del pensiero logico-matematico e scientifico. Tuttavia, non emerge dal documento fornito quali siano, oltre alla scuola, gli altri soggetti sottoscrittori del Patto; l’unico attore menzionato esplicitamente è una cooperativa del territorio. Concretamente la principale azione descritta si pone in continuità con un progetto precedente e riguarda il coinvolgimento degli alunni nel recupero della facciata della scuola:

... sarà continuato l’intervento di recupero delle facciate della Scuola Secondaria di primo grado [...] con la collaborazione degli operatori e volontari della Cooperativa Legami di Comunità e con il coinvolgimento degli stessi alunni, impegnati in attività di Educazione Civica, anche in orario curriculare”. Si riporta di seguito una prima evidenza riguardante l’intervento di arte urbana partecipata, già realizzato con il progetto “Uno spazio sociale sostenibile”. Visto l’alto livello di coinvolgimento sociale, da parte dei cittadini e della comunità scolastica, il progetto “Il villaggio educativo del quartiere Sant’Elia”, sarà concepito come la naturale prosecuzione del precedente.

I tre Patti qui descritti sembrano dunque legati, esplicitamente o meno, ad azioni circoscritte che si esauriscono nel perimetro della scuola e vedono un coinvolgimento limitato di attori, ma che comunque possono rappresentare un primo passo per instaurare rapporti strutturati col territorio.

15. Patti educativi a media complessità per una relazione strutturata col territorio

L'Istituto Comprensivo Valesium di Torchiarolo (BR) e l'Istituto Comprensivo Ugento in provincia di Lecce propongono due Patti educativi piuttosto diversi nella loro articolazione, ma accumulati da uno stretto percorso di collaborazione col territorio che trova ricadute nell'offerta formativa delle scuole. L'Istituto Comprensivo Valesium conta sei plessi, tre di scuola dell'infanzia, due di primaria (fra cui la piccola scuola "G. Rodari") e uno di secondaria di I grado, che si trovano sui territori del Comune di Torchiolo e del Comune di San Pietro Vernotico. Il Patto è stato siglato con entrambe le amministrazioni comunali e può far affidamento su alcuni partenariati già avviati con la Protezione Civile, l'Oratorio Giovanni Paolo II di Torchiarolo, tre associazioni operanti nel terzo settore, due cooperative sociali, un ente di formazione riconosciuto dalla Regione Puglia. La proposta progettuale intitolata "Buon vento!" si pone come obiettivo «il contrasto alla povertà e all'emergenza educative all'interno di un contesto sociale ed economico fragile e non facilitante, in cui la scuola rappresenta una delle poche forme di aggregazione e l'unico presidio educativo stabile. Si intende rispondere ai bisogni educativi degli alunni, aumentando i loro livelli di interesse e di partecipazione. La scuola e la comunità diventano spazio da vivere, offrendo opportunità di crescita nuove».

Nel segno di un rafforzamento dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio.

Sono state perciò previste attività di stampo laboratoriale che mettono al centro del processo formativo gli studenti, da realizzare oltre il tempo e lo spazio della scuola in collaborazione con agenzie operanti sul territorio:

1. Attività ludico-ricreative legate al mondo dell'arte e della cultura laboratori musico-teatrali con spettacolo finale da realizzarsi preferibilmente in forma di musical.
2. Attività sportive e motorie; sport acquatici individuale e/o di gruppo (vela/nuoto/snorkeling) da realizzarsi in una delle vicine località balneari sotto la guida di formatori esperti, nell'ottica della valorizzazione e corretta fruizione delle risorse che il territorio offre.
3. Educazione alla cittadinanza/supporto alla comunità; percorsi formativi nei confronti di temi legati a ambiente e sostenibilità, anche tramite l'organizzazione di visite a luoghi di interesse (Parchi/Riserve naturali), attività recupero di edifici e/o aree verdi dismessi. Sensibilizzazione al mondo del volontariato come forma di avvicinamento ai temi della cittadinanza e alla vita collettiva.
4. Conoscenza del territorio e delle tradizioni locali; attività finalizzate alla conoscenza delle tradizioni e della cultura locale, anche per mezzo di visite alla scoperta del territorio (capoluogo di provincia/masserie didattiche).

Emerge una visione di scuole aperta al territorio che vede la collaborazione con le istituzioni e gli attori locali come percorso indispensabile per affrontare problematiche sociali comuni.

All'Istituto Comprensivo Ugento fanno capo tre scuole dell'infanzia (fra cui la piccola scuola della frazione di Gemini), tre scuole primarie (fra cui la piccola scuola "S. Giovanni Bosco") e una scuola secondaria di I grado. Il Patto educativo di comunità proposto è stato siglato insieme all'amministrazione comunale, il parco naturale di Ugento, Pro loco, Protezione civile, Diocesi di Ugento Santamaria di Leuca, musei e associazioni locali.

Il Patto propone un percorso formativo sulla cultura della prevenzione per i docenti e il personale della scuola.

La prevenzione è intesa come «uno stato dell'essere umano che interessa la tutela della salute fisica, psichica e di relazione»; attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori del Patto si pongono i seguenti obiettivi:

- garantire, anche attraverso alleanze e collaborazioni, che in ogni spazio educativo (oratorio, società sportiva, singoli eventi...) siano presenti figure educative ad hoc;
- offrire a ogni ente la possibilità di avvalersi di figure professionalmente competenti e preparate;
 - ad accogliere bambini e ragazzi, compresi quelli con disabilità o portatori di disagio sociale;

- a supportare gli operatori nella sperimentazione e acquisizione di attenzioni e proposte che facilitino l'accesso alla cultura della prevenzione, mediante il potenziamento o la valorizzazione della pratica sportiva e ricreativa a chiunque lo desideri;
- operare affinché sia facilitata l'accessibilità dei disabili in ogni struttura (di carattere sportivo, educativo, ricreativo...) del territorio;
- accrescere la presenza e la partecipazione di tutte le realtà sportive e associative al progetto in essere;
- monitorare la partecipazione nel tempo di bambini e ragazzi con disabilità o disagio sociale, come elemento di valutazione delle attività proposte e delle strategie di accoglienza utilizzate.

Si può notare come il percorso formativo proposto sia orientato ad accrescere le sinergie fra scuola e territorio, affinché sia possibile un arricchimento dell'offerta formativa rivolta ai ragazzi e la promozione di «competenze di cittadinanza, [...] competenze relazionali e sanitarie per un buon vivere». Vengono dettagliati inoltre il metodo di confronto fra i sottoscrittori del Patto, le azioni di monitoraggio e valutazione delle attività e quelle di disseminazione.

In queste progettualità troviamo la consapevolezza dell'importanza di instaurare solidi rapporti con istituzioni e attori del territorio che abbiano una ricaduta sul *fare scuola*, soprattutto per quanto riguarda i temi dell'inclusione e dell'integrazione. Tuttavia, non sembrano ancora delineare un cambiamento profondo nella *forme scolaire* dominante.

16. Patti educativi di comunità a elevata complessità per ripensare la *forme scolaire*

Per quanto riguarda la Puglia meridionale, sull'estremo avanzato del *continuum* troviamo quattro progettazioni facenti capo all'Istituto Comprensivo "Italo Calvino" di Alliste, all'Istituto Comprensivo "Aradeo", all'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole e all'Istituto Comprensivo "G. Zimbalo" di Carmiano, tutti nella provincia di Lecce. In esse, la stretta collaborazione col territorio è tesa verso l'innovazione del modello scolastico tradizionale.

All'Istituto Comprensivo Italo Calvino fanno capo quattro scuole dell'infanzia, tre scuole primarie (fra cui la piccola scuola primaria "S. Giovanni Bosco") e due scuole secondarie di I grado situate nei comuni di Alliste e Melissano. Il Patto educativo di comunità è siglato dai Comuni di Alliste e Melissano e vede il coinvolgimento sul territorio di associazioni e attori del terzo settore. La visione è quella di una «scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale», una scuola che «include e orienta» promuovendo, come esplicitato nel Patto stesso, una maggiore attenzione al ruolo della comunità nei processi educativi, attuando percorsi educativi volti a prevenire la dispersione scolastica e contrastare la povertà educativa, sostenendo l'educazione alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità ambientale. Il progetto "Comunità educante" previsto nel patto propone una serie di percorsi educativi che hanno come filo conduttore "il territorio": si va dal laboratorio di educazione ambientale, al trekking e all'attività di orienteering, all'allestimento di un parco didattico sul funzionamento delle serre, oltre a laboratori di scrittura e *digital storytelling* per raccontare peculiarità e tradizioni del luogo.

Il progetto si propone, ai sensi della Legge 107/2015, art. 1 comma 7, e in particolare alle lettere I e m la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico: potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio di tutti gli alunni, in particolare degli alunni con Bisogni educativi speciali. [...] (Istituto Comprensivo Italo Calvino)

Dal Patto emerge una governance collaborativa fra scuola ed ente locale, con un ruolo importante ed attivo di quest'ultimo nella realizzazione della progettualità.

Quattro scuole dell'infanzia, cinque scuole primarie (fra cui le tre piccole scuole di Via XXIV Maggio, di Via G. Perlasca e di Via Vecchia Tuglie) e due scuole secondarie di I grado, collocate nei comuni di Aradeo e Neviano, fanno parte dell'Istituto Comprensivo Aradeo. Il Patto vede la sottoscrizione dei due comuni menzionati e di numerosi attori del territorio, fra cui ricordiamo la Biblioteca Comunale, l'Associazione Misericordia, la Protezione civile, la Consulta giovanile di Aradeo e varie associazioni culturali, sociali e sportive.

La visione è ben delineata.

La sottoscrizione del presente Patto è finalizzata a portare a sistema le numerose azioni di progettazione integrata tra l'Istituto Scolastico e le agenzie formali e non formali presenti sul territorio, messe in atto negli ultimi anni, migliorandone la governance al fine di fornire unitarietà di visione al progetto educativo della Scuola per contrastare e prevenire i fenomeni di povertà educativa, abbandono scolastico e fallimento formativo. Un Patto capace di configurarsi come presidio ad alta densità educativa, inteso come luogo per attivare un processo capace di valorizzare la scuola come laboratorio sociale di comunità capace di progettare l'offerta formativa secondo le quattro aree afferenti al Piano di miglioramento (area competenze linguistiche, area competenze logico-matematiche, area competenza digitale, area inclusività) ampliando le opportunità di apprendimento (IC Aradeo).

Le azioni previste nel Patto sono volte in primo luogo a promuovere l'inclusione, a contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, ma sono anche tese alla cura del territorio e alla valorizzazione del capitale umano della comunità. Sono previste le seguenti azioni:

- attività laboratoriali rivolti ai minori in orario curricolare ed extra-curricolare per il contrasto della dispersione scolastica e povertà educativa, la promozione del protagonismo giovanile promossi dal privato sociale e garantiti dall'amministrazione pubblica.
- Interventi individualizzati, concertati con le diverse realtà territoriali (Servizi Sociali, Servizi e Progetti di prossimità per minori e famiglie promossi dal privato sociale e dal pubblico), per la presa in carico la situazione con fragilità socio-economica garantendo un sostegno economico per la realizzazione di percorsi formativi per lo sviluppo dei talenti dei minori, per garantire l'accesso paritario alle opportunità didattiche e formative e per offrire la possibilità di nuove esperienze (viaggi formativi, scambi culturali, campi estivi).
- Supporto alla Didattica a Distanza, sostegno allo studio in modalità telematica e contrasto al Digital Divide attraverso la fornitura di devices, in risposta ad esigenze specifiche raccolte dalla Comunità Educatrice e formazione dei minori sull'utilizzo sano delle nuove tecnologie.
- Seminari di formazione e approfondimento rivolti alla Comunità Educatrice (docenti, operatori sociali, genitori e alunni).

Per realizzarle si dichiara la costituzione di una "cabina di regia" fra i sottoscrittori del Patto per definire tempi, modalità e strumenti d'intervento attraverso un confronto periodico. Dunque, strutturando una collaborazione ben articolata con i soggetti del territorio, si intende arricchire e potenziare l'offerta formativa della scuola.

Un'altra esperienza significativa è quella dell'Istituto comprensivo "A. Diaz", a cui fanno capo tre scuole dell'infanzia, tre scuole primarie (fra cui le due piccole scuole "Via Codacci Pisanelli" e "Gandhi") e tre scuole secondarie di primo grado (fra cui le due piccole scuole "G. Galilei" e "Diaz") situate nei comuni leccesi di Vernole e Castri di Lecce. Il Patto educativo di comunità è sottoscritto dalle due amministrazioni comunali e da numerosi soggetti del territorio, fra cui ricordiamo la "Riserva Naturale dello Stato Oasi WWF Le Cesine" che è stata teatro di molte attività. La visione educativa che emerge è quella di una scuola fortemente aperta al territorio, capace di innovare la propria offerta formativa, sia da un punto di vista curricolare che metodologico, valorizzando le specificità locali. Il recupero degli apprendimenti e della socialità dei ragazzi a seguito della pandemia e la valorizzazione del patrimonio storico/culturale/artistico e ambientale del territorio sono stati i due obiettivi principali, fortemente legati fra loro e che ritroviamo nelle varie azioni intraprese. Fra le tipologie di attività previste:

1. Attività didattiche di recupero delle competenze di base trasversali e disciplinari, con particolare riferimento alle competenze chiave europee (area linguistico-espressiva in lingua madre e in lingua straniera, area logico-matematica).
2. Attività didattiche di tipo trasversale a carattere laboratoriale ed esperienziale, volte al potenziamento delle competenze sociali, civiche e comunicative, allo sviluppo dello spirito di iniziativa, della consapevolezza culturale e della creatività e originalità.
3. Laboratori teatrali, gruppi di lettura, percorsi di elaborazione delle emozioni, creative writing, attività musicali.
4. Attività motorie e di orienteering.

Alcuni esempi specifici:

Perdersi... nei boschi narrativi.

Laboratori narrativi e di lettura ad alta voce. Partendo dalla lettura ad alta voce di un libro, e attraverso la narrazione co-costruita tra alunni e docenti, verranno approfonditi trama e personaggi dell'avventura, si esploreranno diversi punti di vista e si imparerà a riconoscere e gestire le emozioni.

Ritrovarsi... nel labirinto dei numeri.

Il laboratorio logico-matematico vuole consentire ai bambini di vivere l'apprendimento come scoperta. Saranno organizzate attività ludiche per sperimentare pratiche didattiche innovative e laboratoriali finalizzate a stimolare il pensiero logico-creativo di ciascuno, ad attivare il pensiero computazionale, a recuperare/rafforzare le conoscenze matematiche pregresse.

Laboratorio di musica d'insieme.

La Musica costituisce un insostituibile arricchimento della persona, in quanto concorre in misura determinante allo sviluppo armonico delle potenzialità cognitive ed espressive degli alunni, inoltre nel corso dei secoli è stata caratterizzata da contaminazioni e prestiti rappresentando uno dei canali principali di integrazione tra le diverse culture.

Ricominciamo da qui!

Percorso didattico di introduzione alla creatività naturale e di educazione alla terra all'aperto. In collaborazione con la Riserva Naturale dello Stato Oasi WWF "Le Cesine". Ripartire dalla natura può aiutarci a comprendere meglio il nostro ruolo sul pianeta, a farci sentire importanti, a mutare le nostre abitudini non corrette, a diventare animali sociali. Da dove ricominciare allora se non da uno tra i pochi luoghi in Italia dove importanti regole di salvaguardia, tutela e conservazione hanno fatto sì che si conservasse natura e cultura?

Nel loro svolgimento si è cercato sempre uno "sconfinamento" dall'aula, sia in spazi esterni alla scuola (come le attività svolte nella già citata Oasi de Le Cesine) sia in spazi interni come i laboratori, e un ricorso costante a metodologie attive di carattere laboratoriale/esperienziale. Nella maggior parte delle attività, sono stati coinvolti esperti esterni nel tentativo di «portare la scuola sul territorio e il territorio nella scuola» (intervista DS). Ogni attività è stata frutto di un processo co-progettazione, dove la scuola individuava le tematiche da affrontare e gli ambiti educativi di riferimento, e gli enti e i soggetti coinvolti proponevano la "progettazione esecutiva", ovviamente sempre vagliata e approvata in via definitiva dalla scuola.

Infine, troviamo il Patto educativo di comunità dell'Istituto Comprensivo "G. Zimbalo" a cui fanno riferimento tre scuole dell'infanzia (fra cui la piccola scuola di Magliano), due scuole primarie e una scuola secondaria di I grado nel Comune di Carmiano in provincia di Lecce. Il Patto è sottoscritto dall'Amministrazione comunale e da varie associazioni, cooperative sociali ed enti del territorio. La visione educativa è quella di una scuola che si apre al territorio al fine di contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa, oltre a favorire l'inclusione sociale e la partecipazione attiva di alunni/e e delle loro famiglie:

Finalità generale del Patto educativo è quella di attivare un processo integrato tra pubblico e privato finalizzato a contrastare e prevenire i fenomeni della povertà educativa, dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo e allo stesso tempo valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze educative e tutte le risorse del territorio, in una stretta connessione con le istituzioni scolastiche, l'ente locale e i suoi servizi, le organizzazioni del civismo attivo e del privato sociale. Un "patto" capace di configurarsi come presidio ad alta densità educativa...

Il Patto prevedeva numerose attività di stampo laboratoriale, anche in orario extrascolastico, che sono state però limitate dall'emergenza pandemica. Durante quest'anno scolastico si sono svolti laboratori di arte e musica che hanno portato alla realizzazione di due murales, uno sulla facciata esterna e uno all'interno della scuola, con la partecipazione di minori stranieri non accompagnati attraverso la collaborazione della Cooperativa Rinascita. Quest'attività è stata importante anche per introdurre nella didattica metodologie attive, per riflettere su linguaggi comunicativi vicini ai ragazzi, che hanno avuto un impatto significativo sulle motivazioni di quest'ultimi. È stata inoltre allestita con la collaborazione del Comune e di altre associazioni del territorio una biblioteca a disposizione della scuola, per il funzionamento della quale gli insegnanti hanno ricevuto una formazione dedicata. La collaborazione con l'Ente locale e gli attori del territorio appare oggi ben avviata e costante, anche grazie al dispositivo del Patto educativo di comunità che ha dato una cornice istituzionale a queste relazioni.

17. Le interviste della Puglia meridionale

Abbiamo voluto approfondire, attraverso delle interviste, due casi del quadrante della Puglia meridionale, quello dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole e quello dell'Istituto Comprensivo "G. Zimbalo" di Carmiano.

Pantareo Conte, Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole, ci illustra le motivazioni che hanno portato alla stesura del Patto educativo di comunità: la necessità per i ragazzi di recuperare socialità e relazioni a seguito delle restrizioni causate dalla pandemia e la volontà di valorizzare la realtà locale di cui la scuola fa parte.

Le motivazioni principali che ci hanno spinto alla stesura del Patto educativo di comunità, che abbiamo fortemente voluto, sono state due. La prima è legata alla situazione pandemica che ha portato i nostri ragazzi a vivere rinchiusi nelle loro case, e spesso in loro stessi, e quindi alla necessità fondamentale di riaprirsi al mondo circostante, a cui la scuola non può derogare.

La seconda motivazione è stata quella di valorizzare la realtà locale, molto ricca sia sotto l'aspetto storico-culturale, sia sotto quello ambientale. Il territorio, che si estende sui comuni di Vernole e Castri di Lecce, è articolato in molte frazioni ognuna delle quali è caratterizzata da specificità linguistiche e culturali ed ha dunque una propria identità ben definita e molto sentita dalla popolazione. Il patrimonio artistico-architettonico è di particolare valore, ricordiamo ad esempio il centro di Acaya, antica città fortificata. Per ciò che concerne l'ambiente naturale, possiamo contare sulla "Riserva Naturale dello Stato Oasi WWF Le Cesine", un'eccellenza regionale a cavallo tra la campagna e il mare, dove possiamo ritrovare zone caratterizzate da dune, un'area palustre, il bosco, la macchia e zone coltivate. Tutto ciò ha favorito una presenza associazionistica molto forte e attiva, sul territorio operano infatti diverse associazioni di volontariato in settori anche molto differenti.

Il Dirigente continua spiegando come queste motivazioni ed esigenze siano state declinate nelle azioni previste nel Patto educativo di comunità.

Il Patto di comunità è nato poco meno di un anno fa e le azioni che abbiamo organizzato si sono messe in continuità con quelle proposte nel Piano scuola estate. Abbiamo cercato di coniugare le motivazioni espresse in precedenza portando i ragazzi fuori dall'aula e, molto spesso, fuori dalla scuola, sul territorio, così che si sentissero anche più liberi di socializzare e interagire. Possiamo dire che il 70% delle attività si sono svolte fuori dalla scuola e le restanti comunque fuori dall'aula, nei laboratori. Così numerose attività hanno avuto come teatro l'Oasi delle Cesine e, oltre all'osservazione della natura, hanno affrontato i temi della tutela ambientale e dello sviluppo sostenibile. Altre si sono svolte nel castello di Acaya e in altri luoghi di interesse storico e si sono concentrate sul recupero delle tradizioni storico-artistiche locali. Inoltre, per alcuni laboratori, si è fatto ricorso anche alle sedi delle associazioni. Quindi possiamo dire di aver veramente sfruttato il nostro territorio, dal castello fortificato fino al mare. E il Patto educativo di comunità è stato fondamentale, anche prima facevamo ricorso agli spazi esterni, però mai in maniera così intensiva, mai con una partecipazione diretta degli enti del territorio nelle attività didattiche così forte.

Tutte le attività descritte sono state poi inserite nel PTOF, l'intento della scuola è infatti quello di ampliare e migliorare l'offerta formativa grazie all'esperienza del Patto educativo di comunità.

Le attività proposte col Patto educativo di comunità sono confluite nel PTOF, il quale prevede di contare sul rinnovo del Patto anche per i prossimi anni, sperando di ottenere nuovamente dei finanziamenti. Ci siamo mossi, infatti, secondo una “visione globale”, ad esempio l'attività di recupero, in chiave didattica, delle tradizioni musicali – la taranta e la pizzica sono tipiche del nostro territorio – è legata proprio ad un incremento dell'offerta formativa che la nostra scuola intende perseguire e cioè l'attivazione di un percorso musicale all'interno del nostro istituto proprio partendo da ciò che stiamo già realizzando.

I docenti hanno svolto un ruolo attivo e propositivo e per tante attività è stato importante il ricorso ad esperti esterni, come sottolineato dalle parole del Dirigente.

C'è stata una partecipazione attiva da parte dei docenti della scuola, che spesso nelle varie iniziative hanno avuto un ruolo anche in fase ideativa/propositiva oltre che in quella realizzativa. Mi spiego meglio, in una realtà piccola come la nostra gli insegnanti in alcuni casi fanno anche parte di quel mondo associazionistico che ha partecipato alla proposta del Patto; ad esempio in una delle attività di orienteering che andremo a svolgere, per sviluppare alcune capacità logico matematiche, scientifiche e anche motorie, in collaborazione con le associazioni di Boy-scout locali e con l'Oasi delle Cesine e del castello di Acaya, le insegnanti sono contestualmente anche proponenti dell'iniziativa perché fanno parte proprio di una di queste associazioni. Le attività sono comunque state svolte prevalentemente da esperti esterni; è stata una scelta voluta per arricchire l'offerta data ai ragazzi attraverso interventi nuovi, con competenze diverse. Ricordo, ad esempio, gli esperti del WWF per quanto riguarda appunto i percorsi ambientali, gli esperti delle associazioni locali e alcuni musicisti professionisti per i percorsi musicali e nelle varie attività ce ne sono stati molti altri provenienti dalle associazioni. Queste figure, portatrici di competenze nuove, hanno arricchito anche gli insegnanti, possiamo dire sia stata una sorta di formazione partecipata per i docenti.

Le esperienze formative svolte col Patto educativo di comunità sono state importanti per introdurre nella scuola metodologie didattiche attive di stampo laboratoriale e ciò ha incontrato un riscontro positivo da parte delle famiglie e della comunità locale.

Abbiamo cercato di far tesoro delle buone pratiche acquisite all'esterno per ricondurle poi nella classe, anche perché a causa della pandemia abbiamo dovuto veramente lavorare tanto sul recupero dei ritmi di apprendimento dei bambini. E, in questo senso, le cosiddette didattiche attive, il ricorso agli spazi esterni, l'andare sul territorio, ci hanno aiutato molto.

Forse, al netto dei molti aspetti negativi, questa “crisi” ci ha aiutato a “svecchiare” la scuola in tempi più rapidi; credo sia venuto il momento di cominciare a guardare quello che possiamo conservare e mettere a frutto di questo brutto periodo per costruire la scuola di domani.

Mi preme sottolineare che le famiglie hanno accolto positivamente questo nuovo modo di fare scuola e un po', forse, se lo aspettavano e se lo aspettano anche.

Alcuni genitori hanno anche partecipato alla progettazione delle attività. Credo che oltre alla scuola stessa, sia la società, sia la comunità di appartenenza si aspettino una scuola differente, un modo di fare scuola nuovo, soprattutto oggi con tutto quello che è successo. Anzi, paradossalmente, è la scuola più legata a un “modello consueto”, piuttosto che le famiglie o il territorio.

Il Dirigente poi affronta alcuni aspetti legati alla progettazione del Patto educativo e al coinvolgimento degli attori del territorio.

Il Patto è nato su iniziativa della scuola e la risposta da parte del territorio è stata immediata e molto forte, dagli enti locali, fondamentali, alle associazioni, che hanno aderito numerose, alle famiglie. Cercherò di spiegare sinteticamente come ha funzionato la progettazione delle varie attività. Prima di tutto, a livello scolastico abbiamo individuato alcune tematiche che volevamo affrontare e sono state approvate in sede collegiale (quindi i docenti sono stati coinvolti nella scelta delle linee progettuali di massima); dopodiché è iniziato il confronto con gli enti e le associazioni del territorio a cui abbiamo proposto i temi e gli ambiti di sviluppo, abbiamo chiesto loro una partecipazione attiva al Patto nella progettazione esecutiva; quest'ultima è stata poi calibrata con le scuole in base alle loro specificità. È veramente stata una co-progettazione, può sembrare un processo articolato ma in realtà è stato nei fatti molto semplice da sviluppare. Il confronto è periodico e tutt'ora in corso.

Vorrei sottolineare l'ottimo rapporto che abbiamo con le due amministrazioni comunali di Vernole e Castri di Lecce, una collaborazione molto stretta, certamente avvantaggiata dalla prossimità fisica su cui si può contare in realtà come le nostre.

Viene sottolineato come il Patto educativo di comunità possa rappresentare uno strumento che non solo valorizzi le specificità locali ma dia una visione comune verso cui tendere. Questo è molto importante soprattutto in realtà complesse e frammentate come quelle dove si ritrovano le piccole scuole.

Uno dei rischi che corriamo è la frammentazione, perdere l'unitarietà della scuola nella frammentarietà dei piccoli plessi in cui essa è differenziata, plessi che possono essere anche molto lontani fra loro. I Patti di comunità hanno rappresentato l'occasione di unire insieme il particolarismo della realtà territoriale con una visione unitaria, per cui aderire al Patto significa unire le forze per realizzare un'azione comune attraverso percorsi differenti che rappresentano le identità territoriali.

La ricerca di una identità comune all'istituto è uno degli obiettivi del nostro Patto, ma se vogliamo anche della mia azione come dirigente scolastico e, ribadisco, non è facile in una realtà frammentata e fortemente identitaria come quella in cui operiamo. Vogliamo rispettare e valorizzare le diverse identità del territorio, ma facendo percepire una comunanza, un'appartenenza comune. Questo è stato un mio obiettivo appena arrivato all'Istituto Comprensivo: a volte fra plessi vi era una distanza enorme, sembravano scuole completamente differenti - è uno dei rischi che si corrono nelle piccole scuole - e dunque c'era bisogno di dare un'identità comune conservando al contempo le singole identità. Il Patto ha aiutato, a poco a poco ci stiamo riuscendo.

Infine, il Dirigente scolastico mette in evidenza punti di forza e criticità legati all'implementazione del Patto educativo di comunità.

Un punto di forza del Patto educativo di comunità credo sia proprio uno degli scopi per cui è nato e cioè aprire la scuola al territorio in maniera "istituzionale" e aprire il territorio alla scuola. La collaborazione fra scuola ed enti locali c'è sempre stata, ma in modo più saltuario, senza appunto una cornice istituzionale che il Patto invece ha dato. Il Patto ha fatto sì che vi fosse una co-partecipazione per un obiettivo comune; la scuola e il territorio hanno collaborato insieme per realizzare qualcosa che era della scuola e del territorio, questo è l'elemento fondamentale che penso e spero possa continuare anche per il futuro.

Un altro elemento positivo del Patto è che ha permesso alla scuola di fare proprie le esperienze dell'extra scuola, basate sulla didattica attiva, sulla didattica all'aperto, all'aria aperta, che devono rimanere nella scuola in modo costante, cambiando il modo di fare scuola consueto. Per noi è stata un'esperienza molto positiva, che ha ridato vigore alla voglia di fare scuola dei bambini. Sottolineo, dunque, l'importanza di aver aperto la scuola al territorio e il territorio alla scuola, perché è stato qualcosa di reciproco, e l'aver avuto la possibilità di sviluppare un modo diverso di fare scuola, perché come dicevo abbiamo portato nella scuola le metodologie che abbiamo sperimentato fuori, per noi è stato davvero positivo. Spero che tutto ciò si consolidi con la buona volontà degli insegnanti e del personale scolastico.

Circa gli aspetti critici, può sembrare paradossale, ma forse potrebbero essere meglio focalizzate le modalità del rapporto fra scuola ed enti partecipanti all'interno dei Patti educativi di comunità. Mi spiego meglio, un aspetto su cui all'inizio del percorso progettuale abbiamo dovuto molto lavorare è stato quello di chiarire agli enti, primi fra tutti i comuni, il perché noi proponevamo queste cose e la domanda che effettivamente veniva fatta era "e qual è il ruolo del comune all'interno di questo patto?" o "qual è il ruolo dell'associazione in questo Patto?", è chiaro che abbiamo costruito insieme questi ruoli, e forse è stato bene così, però credo che andare in futuro a chiarire meglio ruoli e rapporti possa aiutare ad impostare una collaborazione efficace.

L'altro aspetto critico che mi sento di rilevare è di carattere puramente burocratico amministrativo. Un limite del Patto educativo di comunità è stato il momento dell'affidamento degli incarichi, cosa intendo dire: noi abbiamo sottoscritto un Patto, quel Patto è stato finanziato, ma nel momento in cui abbiamo dovuto affidare gli incarichi agli esperti, abbiamo dovuto seguire le regole dettate dalla normativa generale, per cui bandi aperti, bandi liberi, e può capitare, legittimamente, che il bando venga vinto da soggetti che non fanno parte del Patto. Il dover rigidamente seguire le norme amministrative, giustissime, per l'attribuzione degli incarichi porta, come ha portato noi, ad attribuire un incarico "fuori dal Patto" nonostante ci fossero partner all'interno del Patto stesso che avrebbero potuto ricoprire l'incarico. Più semplice sarebbe, con un Patto di comunità finanziato, dare la possibilità di individuare i soggetti a cui, ad esempio, affidare la formazione all'interno del Patto stesso.

Antonia Fiore, Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo "G. Zimbardo" di Carmiano, ci descrive con queste parole la visione di scuola aperta che ha portato alla stesura del Patto educativo di comunità:

L'idea di fondo, che sta alla base del Patto educativo di comunità, è quella che la scuola non può assolutamente essere un ente chiuso in sé stesso e quindi aprirsi al territorio è una priorità dell'Istituto. Abbiamo per costruire relazioni col territorio che possano rappresentare per i nostri alunni delle opportunità e una

fonte di conoscenza delle varie componenti della nostra realtà territoriale. Quindi da questo nasce il Patto che ha cercato di coinvolgere davvero i vari soggetti del territorio.

La Dirigente continua tratteggiando le caratteristiche del contesto locale e le finalità del Patto.

Il nostro territorio viene da una storia particolare, purtroppo qualche anno fa il comune è stato sciolto per infiltrazione mafiosa, si sono poi succeduti dei commissari prefettizi e, oggi, finalmente, a seguito di recenti elezioni, abbiamo un'amministrazione comunale. Quindi abbiamo un territorio che si deve riaffermare, che deve ricostruire una rete di relazioni solide e improntata su valori forti.

In questo contesto, la finalità prioritaria del Patto è quella di contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa consolidando i legami tra le varie parti del territorio, tra le sue varie componenti, compresa la scuola.

L'impatto della pandemia ha molto limitato l'effettiva realizzazione di tutte le attività previste nel Patto educativo di comunità, ma i percorsi svolti sono stati comunque significativi.

La pandemia ha fortemente ritardato la realizzazione delle azioni previste nel Patto, ma siamo comunque riusciti a svolgerne molte. Ed è già avviato il confronto con gli enti locali e le associazioni per progettare di nuove. Fra quelle svolte ricordo il laboratorio di arte e musica che ha portato alla realizzazione di due grandi murali, uno all'esterno della facciata principale della scuola secondaria di Carmiano e uno all'interno della scalinata che porta al primo piano. In questa attività c'è stato un importante confronto interculturale, infatti vi hanno partecipato, insieme agli studenti della nostra scuola, anche i minori stranieri non accompagnati seguiti da una delle associazioni facenti parte del Patto.

È stata inoltre l'occasione per confrontarsi con nuovi linguaggi comunicativi e artistici più vicini ai ragazzi. Abbiamo, poi, realizzato una biblioteca, in collaborazione con il Comune e le associazioni del territorio, che è a disposizione della scuola con un protocollo apposito che ne disciplina l'utilizzo. Nello spazio della biblioteca saranno realizzati numerosi laboratori, uno dei quali vedrà come protagonista la scrittrice e illustratrice Beatrice Alemagna, adorata dai bambini. Tutte le attività sono confluite e confluiranno nel PTOF della scuola. Queste esperienze hanno certamente dato una spinta innovativa al nostro modo di fare scuola.

Vorrei aggiungere che sono stati previsti anche dei momenti formativi per gli insegnanti: uno più specifico di carattere progettuale per i docenti referenti coinvolti direttamente nello sviluppo del progetto e delle sue attività e uno più ampio, rivolto a tutto il personale della scuola, volto a fornire conoscenze e competenze per un utilizzo ottimale della biblioteca e tenuto dall'Associazione VentitreDieci.

La Dirigente sottolinea come abbiano aderito al Patto numerosi attori del territorio oltre al comune di Carmiano e si sofferma sul percorso progettuale fatto.

L'iniziativa è stata della scuola con la partecipazione al bando ministeriale per ricevere il finanziamento e poi, il 9 dicembre 2020, c'è stata la formalizzazione del Patto con le sue finalità. Abbiamo avuto un'ottima risposta da tutta la comunità; al Patto hanno aderito il Comune, le cooperative del territorio Ambarabà e Rinascita, il centro di formazione Ce.F.A.S., la cooperativa sociale GRIOT, le associazioni Slow Food, GiustaMente Puglia e VentitreDieci, l'Ordine dei medici di Lecce, la ASL di Lecce e l'ambito territoriale di Campi Salentina. La collaborazione con tutti questi soggetti è sia formale che informale e quotidiana. Il rapporto col Comune è ottimale e si svolge mediante incontri periodici, in relazione alle necessità che emergono.

Infine, a bilancio dell'esperienza, illustra i punti di forza e le criticità del Patto educativo di comunità.

I vantaggi che un Patto educativo di comunità può portare alla scuola e alla comunità sono tantissimi, ma forse quello più importante è il miglioramento della comunicazione e delle relazioni tra enti ed istituzioni, perché attraverso di esso si creano occasioni di interscambio, dove tutti i soggetti coinvolti sono chiamati a dare un contributo. Ciò ricade positivamente sulla qualità dell'offerta formativa e sulle opportunità per il territorio. Non mi sento di indicare particolari criticità, certamente andando avanti con l'esperienza miglioreremo il coordinamento fra i soggetti coinvolti, l'organizzazione dei momenti di confronto e anche nella fase propositiva potranno intervenire altri attori oltre alla scuola.

18. Dall'analisi del contenuto ad una sintesi finale

Cercando di fare un breve riepilogo seguendo la tabella n. 3 proposta nel terzo paragrafo, dei 25 Patti educativi di comunità analizzati: 7 (28%) risultano Patti a bassa complessità collocati all'estremo

iniziale del nostro *continuum*, con azioni limitate e con scuole che ancora faticano a sfruttare questo strumento per instaurare relazioni strutturate col territorio; 12 (48%) sono Patti a media complessità, “in cammino” nel mezzo del *continuum*, dove le scuole sono riuscite a proporre azioni maggiormente articolate e instaurato un rapporto proficuo col territorio, ma che ancora non hanno avviato una significativa trasformazione nel modo consueto di fare scuola, nella *forme scolaire* dominante; 6 (24%) sono Patti a elevata complessità, che si collocano all’estremo avanzato del *continuum*, dove emerge un solido rapporto col territorio, e una coerenza fra la visione educativa della scuola e le azioni proposte, il Patto in questi casi è stato un dispositivo utile per innescare o consolidare una trasformazione profonda del modello scolastico e costruire una scuola innovativa e aperta al territorio.

Patti a bassa complessità	Patti a media complessità	Patti a elevata complessità
Inquadramento territoriale del Piemonte sud-occidentale e Liguria		
Direzione Didattica V Circolo Asti (AT)	Istituto Comprensivo di Cervasca (CN)	Istituto Comprensivo Barge, Barge (BG)
Istituto Comprensivo Pinerolo III Pinerolo (TO)	Istituto Comprensivo G. Carducci Busca (CN)	Istituto Comprensivo Don Andrea Gallo, Savona (SV)
	Istituto Comprensivo di Saluzzo, Saluzzo (CN)	
	Istituto Comprensivo Bra 2 Bra (CN)	
	Istituto Comprensivo Bernezzo Bernezzo (CN)	
	Istituto Comprensivo di Poirino Poirino (TO)	
	Istituto Comprensivo F. Marro Villar Perosa, (TO)	
	Istituto Comprensivo Pinerolo 1 Pinerolo (TO)	
Inquadramento territoriale dell’Emilia settentrionale – Lombardia meridionale		
Istituto Comprensivo Completo Statale di Maleo (LO)	Istituto Comprensivo Lodi Secondo (LO)	
Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano (LO)	Istituto Comprensivo Borgo Virgilio (MN)	
Inquadramento territoriale della Puglia meridionale		
Direzione Didattica Statale 4° Circolo Sigismondo Castromediano (LE)	Istituto Comprensivo Valesium Torchiarolo (BR)	Istituto Comprensivo Italo Calvino Alliste, (LE)
Istituto Comprensivo Polo2 Galatone-Secli Galatone (LE)	Istituto Comprensivo Ugento (LE)	Istituto Comprensivo Aradeo, (LE)
Istituto Comprensivo Sant’Elia Commenda (BR)		Istituto Comprensivo “A. Diaz” di Vernole (LE)
		Istituto Comprensivo “G. Zimbalo” di Carmiano (LE)

Tabella 4 - Patti educativi di comunità per inquadramento territoriale e livello di complessità

Riferimenti bibliografici

- Barella, D., Zeppetella, P. (2008), *I quadranti del territorio piemontese: le prospettive del sud-ovest*. IRES - Istituto di ricerche economico sociali del Piemonte, Torino. https://www.butterfly.eu/islandora/object/librib:345516/datastream/PDF/content/librib_345516.pdf.
- Bartolini, R., De Santis, F., Tancredi, A. (2020). *Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie*. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Carocci. Roma.
- Lanzani, A., De Leo, D., Mattioli, C., Marelli, E., e Zanfi, F. (2021). *Nell'Italia di mezzo: rigenerazione e valorizzazione dei territori della produzione*. In A. Coppola, M. Del Fabbro, G. Pessina, F. Zanfi (a cura di). *Ricomporre i divari*. il Mulino. Bologna.
- Luisi, D., Mattioli, C. e Zabatinò, A. (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine Esplorativa*, Rapporto di ricerca.
- Mangione, G.R.J., Bartolini R., Chipa, S., De Santis, F., Tancredi, A., (2021). *Piccole scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*, Report INDIRE, Ministero dell'Istruzione.
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*, UTET, Torino.
- Save the Children, 2020, *PROTEGGIAMO I BAMBINI. WHATEVER IT TAKES. L'impatto della pandemia sui bambini e sugli adolescenti in Italia e nel mondo*.
- SNAI (2013), *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance* (https://www.miur.gov.it/documents/20182/890263/strategia_nazionale_aree_interne.pdf/d10fc111-65c0-4acd-b253-63efae626b19).
- Teneggi, G. (2020). *Cooperazione*. In D. Cersosimo, C. Donzelli (a cura di). *Manifesto per riabitare l'Italia*, Donzelli, Roma.

La comunità va a scuola: ragioni e strumenti alla base del Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio (Piacenza)

di LUIGI GARIONI, ERNESTINA BOSONI
(Istituto Omnicomprensivo Bobbio)

Introduzione

Il capitolo tratta il tema del rapporto biunivoco scuola-comunità e della didattica esperienziale in situazioni autentiche, mediante l'illustrazione dell'esperienza dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza), sottoscrittore di un Patto Educativo di Comunità con altri attori quali amministrazioni locali, associazioni, genitori.

La trattazione affronta la *vision* del Patto, l'orientamento strategico e gli obiettivi dello stesso, sinteticamente riconducibili a favorire lo sviluppo di un nuovo *concept* di scuola che intreccia educazione formale, non formale e informale per supportare gli studenti nell'acquisizione di competenze utili ad affrontare un mondo complesso in continuo cambiamento, anche mediante una conoscenza consapevole e un atteggiamento proattivo e partecipato nei confronti della comunità di riferimento.

Il capitolo approfondisce inoltre gli strumenti alla base del Patto Educativo di comunità nelle diverse fasi del processo, dalla fase di co-progettazione a quella di co-gestione.

1. L'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio: il contesto interno ed esterno

L'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio è situato in Provincia di Piacenza, sulle colline della Val Trebbia a circa 45 km dalla città.

L'Istituto, nato come Istituto Comprensivo nell'anno 2000 è diventato Omnicomprensivo nel 2020 accorpando la sede di Bobbio dell'Istituto Tecnico Commerciale, si compone di 14 plessi localizzati nei numerosi Comuni che appartengono al vasto territorio -di circa 460 Km² in 7 comuni montani: Bobbio, Travo, Coli, Corte Brugnatella, Cerignale, Zerba, Ottone.

La conformazione geografica della vallata ha rappresentato uno dei fattori di spinta verso il processo in atto negli ultimi anni di creazione di reti e di ricerca di sinergie tra i diversi attori della comunità, che hanno dato vita alla nascita dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta.

L'Istituto negli ultimi anni ha sviluppato un processo di europeizzazione consolidando una diffusa cultura di ricerca dell'apertura. Questo processo ha consentito di acquisire buone pratiche, di costruire reti, di integrare il digitale nella didattica, nella comunicazione e nei processi gestionali favorendo lo *storytelling* e la diffusione delle esperienze sia a livello locale che internazionale.

Di assoluto rilievo nel percorso vissuto dall'Istituto Omnicomprensivo è stata l'adesione al movimento "Piccole Scuole INDIRE" che ha ulteriormente sviluppato il confronto con altre scuole con caratteristiche simili e portato l'Istituto a definire la propria *vision* e a mettere in atto azioni volte alla sua realizzazione.

La recente storia dell'Istituto ha tra i momenti salienti, la partecipazione al Bando Educare nel 2019 e la sottoscrizione in data 2 settembre 2021 del Patto Educativo di Comunità, che affianca protocolli di intesa già preesistenti e ben consolidati.

2. Vision Educativa del Patto Educativo di Comunità

La *vision* educativa del Patto Educativo di Comunità condivisa attraverso un *hub* di Piccole Scuole INDIRE è di seguito sintetizzata:

“Siamo comunità educante in continua evoluzione, arcipelago di relazioni territoriali e internazionali, luogo di inclusione e cooperazione in cui la persona, centro dell'azione formativa, diviene cittadino europeo: consapevole, capace di partecipazione attiva, attento a legalità e sostenibilità, in grado di destreggiarsi con le sfide di un mondo complesso e in continuo cambiamento perché ha imparato ad imparare”.

Il Patto Educativo di Comunità dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, quale accordo fattivo e concreto che viene stipulato tra soggetti pubblici e privati, è finalizzato a favorire il reciproco aiuto, costruire comunità, migliorare situazioni esistenti, creare innovazione sociale e culturale, stimolare il senso di appartenenza e promuovere la cittadinanza attiva. L'orientamento strategico alla base del Patto è quello di favorire lo sviluppo di un nuovo *concept* di scuola che intreccia educazione formale, non formale e informale per supportare gli studenti nell'acquisizione di competenze utili ad affrontare un mondo complesso in continuo cambiamento, anche mediante una conoscenza consapevole e un atteggiamento proattivo e partecipato nei confronti del proprio territorio.

Il modello di scuola che maggiormente rappresenta la “visione” di scuola espressa nel Patto è, quindi, quello di scuola diffusa.

In sintesi gli obiettivi perseguiti con la creazione del Patto Educativo di Comunità sono stati:

- sviluppo del cittadino per un'educazione civica trasversale e costante;
- attenzione all'ambiente (di crescita e di vita) e alla sostenibilità mediante un uso consapevole e strutturato dell'*outdoor*;
- orientamento alla professionalità spesa sul territorio per renderlo vitale, valorizzarlo e farlo crescere;
- senso di appartenenza al territorio e cura dello stesso;
- valorizzazione delle diverse intelligenze e modi di apprendere.

3. Attori e spazi coinvolti

I diversi attori sono stati coinvolti nella progettazione e realizzazione condivisa di attività di educazione civica applicata, valorizzando di ognuno competenze specifiche emerse in sede di mappatura e utilizzando spazi comunali alternativi alla Scuola.

Attori della rete:

- 7 Comuni Unione
- Associazioni sia su base volontaria sia sovvenzionate con fondi scuola (patti educativi + *crowdfunding* + *sponsor*) per realizzare idee specifiche e condivise
- Genitori/famiglie (ore di assistenza e ore di competenza)
- Docenti
- Studenti (3/18 anni di tutti i plessi) al fine di ottenere sia una trasversalità verticale (all'interno dell'Istituto) sia orizzontale (tra discipline).

Gli spazi dedicati sono stati vari, ciò a testimonianza di una positiva contaminazione tra luoghi interni ed esterni. La Scuola è uscita dal proprio edificio per entrare a 360 gradi negli spazi della comunità locale. Sono stati utilizzati *set outdoor* messi a disposizione dai Comuni e spazi di pertinenza di associazioni. Per fare qualche esempio: biblioteca comunale, campo sportivo,

mercato, museo, palestra, sala polivalente, ambiente naturale, quale il greto del fiume, i boschi e i sentieri prossimi ai diversi plessi.

Il concetto di spazio va però inteso anche in senso più allargato per comprendere gli spazi digitali, quali luogo di interazione, scambio e implementazione di attività, pubblicazione di informazioni e materiali e condivisione con la Comunità e con le reti.

4. Le fasi di co-progettazione

Nella fase di progettazione sono stati incontrati gli assessori dei Comuni e insieme si è deciso di procedere ad una mappatura Comune per Comune evidenziando le possibilità e le criticità specifiche di ogni territorio.

Il risultato di ogni Comune è stato condiviso con i fiduciari di plesso (docenti responsabili del plesso) pertinenti.

Successivamente si è pensato di estendere la mappatura anche alle famiglie per evidenziare disponibilità e competenze spendibili nei “Patti” attraverso l'utilizzo di *format* per raccolta dati, specificamente creati, che verranno di seguito illustrati.

Fatta l'analisi della situazione di contesto, avendo chiari spazi disponibili, potenzialità e criticità, si è pensato di strutturare una progettualità, per ogni livello scolastico di ogni plesso, utile a portare gli alunni a lavorare con la comunità e per la comunità, allenando competenze civiche e mettendosi in gioco per gli altri, anche coinvolgendo associazioni, Comuni e famiglie.

Alla luce delle mappature dei Comuni e famiglie sono state ipotizzate delle progettualità interdisciplinari per ogni livello scolastico di ogni plesso in approccio *Service Learning*, per consentire agli alunni di imparare e potenziare competenze civiche. Questa attività è stata condotta in modo particolare dai fiduciari di plesso che hanno lavorato con specifici gruppi docenti. Ciò allo scopo di utilizzare un modello di progettazione, già validato da INDIRE e già usato in precedenza, utile a implementare esperienze autentiche orientate allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali.

Le progettualità sono state presentate e discusse con i Comuni e gli altri *stakeholder* interessati.

In fase di progettazione del Patto Educativo di Comunità, concretamente, sono stati organizzati quattro incontri tra maggio e giugno 2021 e nel periodo tra settembre e ottobre 2021, in cui i docenti dei vari Consigli di Classe dell'Istituto hanno proceduto alla progettazione condivisa delle varie attività.

5. Il percorso operativo e gli strumenti

Il percorso operativo di stesura e sottoscrizione del Patto Educativo di Comunità si è realizzato attraverso definiti *step* di raccolta delle informazioni, delle disponibilità e dei fabbisogni dei vari soggetti coinvolti, che sono stati implementati previa definizione di un'opportuna documentazione di supporto. In particolare, sono stati redatti specifici *form* a supporto delle prime fasi di mappatura del potenziale territoriale dei vari *stakeholder* di riferimento.

Il primo *step* operativo ha riguardato l'attività di condivisione degli obiettivi strategici e operativi del Patto Educativo di Comunità a livello di Unione di Comuni, con la stesura formale della relativa documentazione.

Alla mappatura degli Enti Locali coinvolti è seguito il censimento delle associazioni, a vario titolo, presenti sul territorio (organizzazioni di volontariato e associazioni di promozione sociale) oltre che di imprese sociali e reti associative. A seguito di questo iniziale censimento, il *focus* è stato posto su quelle realtà che, per *vision* e *mission*, risultavano essere più coerenti

con la finalità didattico-educativa del progetto. Questo lavoro di indagine ha consentito di realizzare una raccolta di *expertise* della comunità, con riferimenti certi di persone referenti per la presa di contatto, anche in relazione alla loro disponibilità di intervento in termini di ore/classi e tipologia.

Il lavoro svolto con Enti Locali e associazioni ha consentito di focalizzare il Patto Educativo di Comunità sulle finalità istituzionali, facendo in modo che non si fermasse agli aspetti formali, ma potesse dare sostenibilità ad un modello di scuola di prossimità estremamente operativa. Il Patto ha permesso la concreta realizzazione dei progetti non solo di breve respiro, ma anche di medio-lungo periodo, con l'ambizione di creare nuove virtuose abitudini.

Il lavoro di raccolta delle disponibilità si è poi esteso alle famiglie, con l'ausilio di un *form* dedicato, per censire competenze e disponibilità in termini di ore da mettere a disposizione per i bisogni della scuola.

Successivamente sono stati condivisi gli esiti delle mappature al fine di confrontare e condividere le *best practices*.

Sono quindi state avviate le prassi, mediante una programmazione annuale integrata tra le diverse Agenzie educative, evidenziando necessità e risorse al fine di promuovere percorsi integrati tra Scuola e Comunità sulla base delle reciproche esigenze.

Variabile strategica delle attività di mappatura sopra descritte è stata quella di definire *format* condivisi e omogenei, che potessero standardizzare, non solo le attività operative, ma anche la successiva elaborazione dei dati, consentendo confronti e valutazioni trasversali.

Il percorso ha consentito di produrre materiale per i docenti su cui lavorare per strutturare dei percorsi arricchiti dall'*expertise* delle associazioni e integrati con la comunità.

In particolare, a supporto della fase di mappatura delle disponibilità e dei fabbisogni dei Comuni è stato redatto un *form* (schema 1) composto delle seguenti sezioni di indagine:

- *la Comunità per la Scuola* in cui raccogliere informazioni in merito a risorse logistiche -intese come luoghi fuori dall'edificio scolastico, *indoor* e *outdoor*, potenziale sede di attività didattiche - e risorse finanziarie. In questa sezione trova spazio anche la mappatura di associazioni, enti, società operative sul territorio, di cui viene chiesta una classificazione in base all'ambito di attività svolta (naturalistico, sanitario, culturale, religioso...), ma anche di persone che a vario titolo possono dare un contributo ad attività didattiche in quanto possessori di specifiche *skills*. La sezione si chiude con lo spazio dedicato alla raccolta di percorsi, buone pratiche di Comunità e con un ultimo ambito su necessità specifiche della Comunità migliorabili con l'intervento della Scuola;
- *la Scuola per la Comunità*, in cui mappare i contributi degli alunni dei vari ordini di Scuola, in termini di scopi e risorse, idee per il miglioramento della comunità, proposte per la risoluzione di problemi emersi.

COMUNE DI	
CONTESTO	
LA COMUNITÀ PER LA SCUOLA	
RISORSE LOGISTICHE Quali luoghi, fuori dall' edificio scolastico, indoor e outdoor, possono essere sede di attività didattica?	
RISORSE FINANZIARIE Quali risorse interne ed esterne potrebbero essere individuate e da quali fonti pubbliche?	
ASSOCIAZIONI - START UP - STAKEHOLDER	
Ambito culturale	
Ambito naturalistico	
Ambito religioso	
Ambito sociale	
Ambito ricreativo	
Ambito sportivo	
Ambito sanitario	
Ambito economico	
RISORSE UMANE ESTERNE	
Singole risorse umane volontarie a sostegno della scuola	
Singole risorse umane in termini di competenze pro bono offerte alla comunità	

PERCORSI – BUONE PRATICHE DI COMUNITÀ - PRASSI EFFICACI CONSOLIDATE	
Percorsi didattici condivisi	
Buone pratiche di comunità	
Prassi efficaci	
NECESSITÀ SPECIFICHE DELLA COMUNITÀ	
Situazioni nella comunità da mi- gliorare con l'aiuto della scuola	
Altre necessità	
LA SCUOLA PER LA COMUNITÀ	
CONTRIBUTO ALUNNI IN- FANZIA - FASCIA 3/6	
SCOPI	
RISORSE	
CONTRIBUTO ALUNNI PRIMARIA - FASCIA 6/11	
SCOPI	
RISORSE	
CONTRIBUTO ALUNNI SE- CONDARIA 1° GRADO- FA- SCIA 11/14	
SCOPI	
RISORSE	
CONTRIBUTO ALUNNI SE- CONDARIA 2° GRADO - FA- SCIA 14/18	
SCOPI	
RISORSE	

Schema 1 - *Form* per la mappatura dei Comuni

6. L'impatto sull'offerta formativa

Un Patto Educativo di Comunità prevede che il contributo di associazioni, persone, enti arricchisca l'offerta formativa in un preciso piano didattico.

I macro-obiettivi di tale scelta sono sinteticamente quelli di:

- consentire agli alunni di lavorare in contesti formali, non formali e informali;
- acquisire competenze disciplinari e trasversali;
- sviluppare competenze sociali emotive e civiche;
- accrescere il senso di appartenenza alla Comunità e la capacità di mettersi a servizio della stessa.

Operativamente, sulla base degli esiti delle mappature sopra illustrate, utilizzando un *format* comune (schema n. 2), *student centered* e *competence oriented*, gli insegnanti di tutti gli ordini di Scuola, dall'Infanzia alla Secondaria di Secondo Grado, progettano, di anno in anno, percorsi per la Scuola di Comunità concretizzando azioni civiche:

- per dare qualità e ricchezza al curriculum considerando isolamento e scarse possibilità dell'area;
- per creare una progettazione educativa potenziata dalle altre agenzie educative come associazioni, famiglie, comuni...;
- per consentire agli alunni di sviluppare competenze civiche e dare il proprio contributo alla comunità.

Il progetto ha esercitato un impatto anche sul curriculum. È stata infatti avviata una sperimentazione del cambiamento di orario introducendo il 25% di curriculum territoriale, al fine di consentire l'inserimento regolare di varie attività per competenze con interventi esterni di esperti.

Su due Scuole Primarie dell'Istituto è stato introdotto e mantenuto, in coerenza con il DPR 275/99 sull'Autonomia e successiva Legge 53/2003, un orario organizzato in moduli da 45 minuti che consente di:

- mantenere il curriculum nazionale per il 75%;
- ricavare un 10% di monte ore per approfondimento/recupero e laboratori del curriculum nazionale;
- ottenere un 15% di monte ore per il curriculum locale: la nostra scuola di Comunità.

TITOLO:	SCUOLA:		REFERENTE: AUTORI:
Abstract (max. 500 caratteri spazi inclusi)			
Età degli studenti (possibile età di imple- mentazione da/a. Specificare se è di classe o a gruppo misto)	CLASSE?	GRUPPO ETÀ MISTA?	
Prerequisiti (che cosa gli alunni devono già essere in grado di fare per af- frontare l'esperienza)			

Bisogni da cui nasce la proposta (motivi di contesto per cui si è scelto di sviluppare la proposta degli alunni)	
Scopo della proposta (tipo di impatto che si vuole ottenere)	
Argomento di background (macro argomento intorno al quale si sviluppa la progettualità)	
Prodotto realizzato (ciò che realizzeranno e che pubblicheranno gli alunni. Il prodotto, digitale o analogico, dovrebbe sempre essere pubblicato/presentato in situazione reale dagli alunni)	
Discipline scolastiche coinvolte	
Metodo e strategie impiegate	
Spazi e setting (quali ambienti virtuali e/o reali, quali setting di classe)	
Tempo di preparazione per gli insegnanti	
Tempo di realizzazione con gli alunni	
Strumenti utilizzati (<i>webtool</i> o strumenti analogici)	
Step di implementazione (indicare in modo sintetico, gli step fondamentali previsti)	

Competenze del 21° secolo allenate (Colora le competenze allenate)	Alfabetizzazione letteraria: abilità di leggere, comprendere e usare il linguaggio scritto e orale.	Alfabetizzazione numerica: abilità di usare numeri e altri segni per esprimere relazioni quantitative.	Alfabetizzazione scientifica: abilità di usare la conoscenza e i principi scientifici per capire l'ambiente di un individuo e fare ipotesi.	Alfabetizzazione alle ICT: abilità di usare e creare contenuti per la tecnologia, di trovare e condividere informazioni, rispondere a domande e interagire con altre persone e con i programmi del computer.
	Alfabetizzazione finanziaria: abilità di capire e applicare nella pratica aspetti finanziari concettuali.	Alfabetizzazione culturale e civica: abilità di capire, apprezzare, analizzare e applicare la conoscenza delle scienze umanistiche.	Pensiero critico / Problem solving: abilità di identificare e ponderare situazioni, idee e informazioni per formulare risposte e soluzioni.	Creatività: abilità di immaginare e progettare strade nuove e innovative di affrontare i problemi, rispondendo alle richieste attraverso la sintesi e l'applicazione della conoscenza.
	Comunicazione: abilità di ascoltare, comprendere e contestualizzare informazioni attraverso segni verbali, non verbali, scritti e visuali.	Collaborazione: abilità di lavorare in gruppo per raggiungere un obiettivo comune, con la capacità di prevenire e gestire i conflitti.	Curiosità: desiderio di fare domande, dimostrando una mente aperta.	Iniziativa: desiderio di farsi carico di nuovi compiti e obiettivi.
	Perseveranza: abilità di mantenere l'interesse a raggiungere un obiettivo.	Flessibilità: abilità di cambiare piani, metodi, opinioni e obiettivi alla luce di nuove informazioni.	Leadership: abilità di dirigere, guidare e ispirare gli altri per raggiungere un obiettivo comune.	Consapevolezza sociale e culturale: abilità di interagire con altre persone in un modo socialmente ed eticamente appropriato.
Strumenti di monitoraggio (griglie/rubriche/registrazioni, ...)				
Parametri e tecniche di valutazione/ autovalutazione	Che cosa verrà valutato del processo? Che cosa verrà valutato del prodotto? Come verrà effettuata la revisione metacognitiva?			

Schema 2 - *Format* progettazione

Conclusioni e linee evolutive

I progetti avviati all'interno dei Patti di Comunità dell'Istituto Omnicomprensivo consentono lo svolgimento di una didattica attiva ed esperienziale in situazioni autentiche.

Si tratta di una didattica per competenze che si svolge utilizzando in modo integrato e sinergico gli spazi interni alla scuola e quelli *outdoor*, come l'ambiente fisico circostante, i locali degli Enti coinvolti, spazi pubblici come biblioteca, museo, oratorio, palestra, sala polivalente.

A questi spazi si affiancano anche quelli digitali, quali luoghi di ricerca, confronto, pubblicazione e condivisione dei contenuti prodotti con la Comunità.

L'attività laboratoriale ed esperienziale consente l'utilizzo di metodologie didattiche innovative (solo per fare qualche esempio, *Cooperative Learning*, *Work Based Learning*) modulate sullo specifico progetto e spesso in approccio *Service Learning*, in cui il discente è attore protagonista del proprio percorso di crescita.

I prossimi *step* già programmati sono dei percorsi di civismo, che hanno visto quale prima attività l'attivazione di un corso di formazione su *Advocacy* e *Fundraising* scolastico in collaborazione con un'associazione nazionale, per attivare percorsi di partecipazione attiva alla vita politica dei ragazzi.

È un agire reciproco, la Comunità per la Scuola e la Scuola per la Comunità, che deve rinnovarsi continuamente, con dinamismo e determinazione, per poter essere duraturo e significativo per gli studenti e per il territorio di riferimento. Ciò richiede il coinvolgimento di tutto il corpo docente e non docente della Scuola, che deve essere adeguatamente supportato da specifica formazione.

Introduzione

di ALESSIA ROSA
(INDIRE)

Oggetti di attenzione della terza sezione di questo testo sono tre colonne portanti dell'azione educativa odierna e cioè lo spazio, l'interprofessionalità e il curriculum.

A partire da una considerazione arricchita ed estesa dello spazio educativo tali aspetti sono analizzati attraverso una visione multiprospettica che incide con forza sulle dinamiche educative e sugli attori che agiscono all'interno del sistema considerato.

Delineato lo sfondo teorico con specifici richiami di carattere nazionale e internazionale i temi sono stati riletti attraverso l'analisi documentale e sul campo, quest'ultima inerente all'esperienza sviluppata all'interno dell'IO di Bobbio, realtà scolastica fortemente radicata nel sistema territoriale attraverso specifici patti di comunità.

Introduciamo con ordine i concetti che saranno meglio e più diffusamente considerati nei paragrafi seguenti.

Il concetto di spazio scolastico come terzo educatore a partire dall'infanzia è ad oggi ampiamente riconosciuto dalla letteratura pedagogica (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009, Edwards, Gandini, Forman, 1995) Il valore educativo dello spazio è considerato non solo nelle peculiarità della classe o della sezione (livello micro) ma anche e soprattutto attraverso le opportunità offerte dal mesosistema della scuola e dal macrosistema del territorio limitrofo.

Abbandonando una visione che oppone scuola ed extra scuola, il perimetro dell'azione didattica si amplia chiamando a un nuovo impegno relazionale e di coprogettazione docenti, dirigenti ed esponenti delle molteplici attività territoriali, in un circolo virtuoso di reciproco supporto tra scuola e territorio.

Si configura un ecosistema di apprendimento caratterizzato da spazi fisici e culturali in continua evoluzione e da un ricco sistema di appartenenze affettive fatto di elementi multisensoriali ed esperienziali. All'interno di tale ecosistema la molteplicità delle opportunità educative consente agli studenti di sviluppare agevolmente competenze e talenti anche attraverso il coinvolgimento emotivo, funzionale sia al transfert cognitivo sia all'acquisizione degli apprendimenti.

Parallelamente la scuola diventa, propulsore della vita locale e collettore di iniziative e attività rivolte alla cittadinanza, aspetto particolarmente importante nei piccoli centri.

Nel capitolo *Spazio e didattica nella scuola di prossimità* Stefania Chipa e Lorenza Orlandini analizzano la dimensione della "Trasposizione didattica" attraverso le sottodimensioni di "Spazio e didattica" e "Approcci e metodologie" all'interno dei patti educativi di comunità.

Tramite gli strumenti del *focus group*, della *learning story* e delle interviste in profondità il contributo investiga le dimensioni sopra esposte all'interno del caso di studio dell'IO di Bobbio.

Attraverso la codifica a posteriori dei dati raccolti l'analisi può essere confrontata con altre esperienze configurandosi come il primo passo di un più ampio lavoro di analisi.

L'apertura della scuola al territorio conduce inevitabilmente a un ampliamento dei profili di coloro che possono essere parte attiva nei processi educativi e didattici, non solo i professionisti, ma anche volontari e famiglie possono condividere competenze e tradizioni culturali.

L'intento non è quello di sgravare i docenti da compiti che gli sono propri ma al contrario di arricchire l'offerta educativa e di consentire agli insegnanti di pianificare attività capaci di rispondere alle logiche della personalizzazione didattica. Il docente si pone quindi come facilitatore di processi educativi e formativi, in una visione di coprogettazione e mai di delega.

Nel capitolo "*La multi-agency, una nuova frontiera per la professione docente?*" Giuseppina Cannela e Giuseppina Rita Jose Mangione analizzano il tema dell'interprofessionalità di cui dell'IO Bobbio rappresenta un esempio virtuoso. Più specificatamente le autrici hanno indagato la *multi-agency* attraverso la triangolazione delle testimonianze di docenti, dirigenti e educatori al fine delineare il cambiamento trasformativo del territorio oggetto di indagine.

L'apertura al territorio non solo amplia le opportunità educative ma attraverso il coinvolgimento di differenti attori è in grado di rispondere alle necessità della scuola, andando a supportare possibili limiti strutturali ed organizzativi determinati dalle peculiarità delle realtà in cui la popolazione scolastica è numericamente limitata.

È il caso delle piccole scuole dell'infanzia costituite da mono sezioni eterogenee. Tale configurazione apparentemente di scarsa rilevanza ha, al contrario, importanti ripercussioni sia a livello organizzativo che didattico. Ne è un esempio l'impossibilità di lavorare a classi aperte.

Tali aspetti sono analizzati nel contributo "La Piccola Scuola dell'infanzia Santa Rita: dalle routine all'uso degli spazi" di Alessia Rosa.

L'autrice indaga come, attraverso il supporto delle famiglie e del territorio, sia possibile garantire ai bambini l'organizzazione delle routine che caratterizzano i tempi educativi dell'età considerata e l'ampliamento delle opportunità esperienziali. Aspetto quest'ultimo prezioso nelle realtà territoriali in cui non sono presenti altre proposte educative/ricreative strutturate. La cura dei più piccoli da parte della comunità ha inoltre un importante valore simbolico nella trasmissione delle tradizioni culturali e nella conoscenza delle culture altre. La piccola scuola dell'infanzia diviene così un importante spazio di confronto e crescita genitoriale, di cui l'attività "Ago filo e Fantasia" realizzata nella Scuola Santa Rita di Marsaglia afferente all'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio è un interessante esempio.

I contributi che seguono questa breve introduzione si pongono dunque l'obiettivo di condurre il lettore nella considerazione delle dimensioni dello spazio, del curriculum e dell'interprofessionalità attraverso la lente di analisi dei territori marginali. Il risultato è la valorizzazione di un nuovo orizzonte educativo e di pensiero.

Spazio e didattica nella scuola di prossimità

di STEFANIA CHIPA, LORENZA ORLANDINI¹
(INDIRE)

«L'educazione è un fatto di interazioni complesse, molte delle quali si verificano solo se anche l'ambiente vi partecipa»².

Loris Malaguzzi

1. Problema e domanda di ricerca

L'*educational research* sul tema delle scuole piccole e rurali evidenzia come le scuole di piccole dimensioni e collocate in contesti geografici e socio-economici sfidanti (Mangione, Cannella, 2021) siano in grado di forzare i limiti e le contraddizioni della morfologia classica delle istituzioni scolastiche (Landri, 2021) per sperimentare modalità di insegnamento e apprendimento che le collocano in una dimensione di apertura al territorio e alla comunità (Mangione, Cannella, Chipa, 2022). La scuola come punto di riferimento per la comunità è un tema variamente affrontato dalla ricerca pedagogica italiana e internazionale che concorda nell'attribuire al pensiero di John Dewey i principi fondamentali della riflessione su questa tematica. Nel nostro Paese a partire dagli anni Cinquanta del Novecento si sono sviluppate proposte educative e riflessioni teoriche che hanno posto al centro il concetto di scuola come collante sociale (Livingston, Bailey, Kearns, 2010) per territori caratterizzati da povertà educativa e da disagio o malessere sociale. Le esperienze coraggiose di Danilo Dolci a Trappeto e la Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani nel Mugello hanno costituito riferimenti importanti anche per le riflessioni della pedagogia laica italiana degli anni Sessanta che si ispirava alla filosofia di Dewey. Nel concetto di sistema formativo integrato Frabboni (1980) e De Bartolomeis (2018) approfondiscono il tema dell'istituzione scolastica che si apre al territorio e che guarda alla propria comunità come a una risorsa da coinvolgere in progettualità educative. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si sottolinea che l'«elaborazione e la realizzazione del curricolo costituiscono (...) un processo dinamico e aperto, e rappresentano per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo» (MIUR, 2012, p.15). Queste «comunità scolastiche (...) rappresentano un presidio per la vita democratica e civile... rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese» (ibidem, p.15).

Con il *Piano scuola 2020-21* e le azioni di finanziamento attivate dal Ministero dell'Istruzione a sostegno delle alleanze strutturate nei dispositivi dei Patti educativi di comunità (MI, 2020), la relazione fra scuola e territorio è tornata al centro del dibattito sul futuro dei sistemi educativi.

¹ Questo testo è stato condiviso dalle due autrici, tuttavia le parti sono così da attribuire: a Stefania Chipa i paragrafi 1, 2, 4, 5, 8, 10; a Lorenza Orlandini i paragrafi 3, 6, 7, 9.

² L'affermazione di Loris Malaguzzi è desunta dal volume: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

I documenti internazionali di politica educativa tracciano scenari dei sistemi scolastici in evoluzione verso configurazioni di scuole estese al territorio come *community school* e *learning hub* (OECD, 2020; UNESCO, 2021). In queste nuove configurazioni lo spazio interno alla scuola è in connessione con lo spazio all'aperto della comunità e i terzi spazi culturali come musei, biblioteche, fattorie didattiche (Martínez-Celorrio, 2020); inoltre nella didattica quotidiana vengono coinvolte figure di educatori ed esperti esterni che lavorano in team con il corpo docente (Istance, Paniagua, 2019). Fra le caratteristiche individuate da OECD (2020) come caratterizzanti queste nuove configurazioni di scuola emergono tre temi forti: (1) *lo spazio* che si estende dall'interno della scuola agli spazi della comunità e che sollecita i docenti a introdurre metodologie didattiche attive e inquiry-based; (2) *la professionalità educativa*, dato che si affermano forme di collaborazione strutturata fra docenti, educatori ed esperti esterni che conducono e spesso progettano insieme le attività didattiche; (3) *la governance* che richiede di investire in una leadership condivisa fra gli attori scolastici che assumono una postura organizzativa orientata alla presa di responsabilità nell'affrontare problemi e difficoltà che riguardano e coinvolgono l'intera comunità educante. Il lavoro svolto in Italia da INDIRE con la Rete Nazionale delle Piccole Scuole (Mangione & Cannella, 2020; Mangione et al., 2021) ha consentito di osservare da vicino contesti educativi in cui i limiti e le contraddizioni della forma scolastica tradizionale hanno dato origine a modalità organizzative e didattiche differenti dagli schemi dell'istruzione di base e obbligatoria e che possono costituire riferimenti anche per la scuola tradizionale verso forme di scuola aperta al territorio.

Nell'ambito del progetto di ricerca "STeP - Scuole Territori e Prossimità" finanziato con fondi del Ministero dell'Università e Ricerca e svolto in collaborazione con il Politecnico di Milano (capofila) e Politecnico di Torino, è stata individuata un'esperienza di piccola scuola che, attraverso la stipula di un Patto educativo di comunità, ha dato vita nell'anno scolastico 2021-2022 a una forma di scuola estesa al territorio.

La domanda di ricerca a cui lo studio di caso intende dare risposta è: quali sono gli elementi caratterizzanti una scuola estesa al territorio che possono essere trasferibili anche a contesti standard?

L'Istituto Omnicomprensivo (IO) di Bobbio (Piacenza) comprende 14 plessi collocati in un'area geografica di circa 70 Km, che attraversa 7 comuni e che si estende lungo la Valle del fiume Trebbia, in un territorio appenninico di grande suggestione paesaggistica interessato da un sensibile fenomeno di spopolamento. La scuola, come spesso accade nei piccoli contesti, ha intessuto negli anni strette relazioni con la comunità locale. A partire dal 2020, grazie alla partecipazione al progetto EduCare finanziato dal Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia, ha siglato con l'Unione dei Comuni un Patto educativo di comunità. Questa opportunità ha fatto sì che la collaborazione fra i due enti si strutturasse a un livello più alto sia dal punto di vista organizzativo che nella progettualità educativa. Tramite il Patto, la scuola ha avviato una mappatura del potenziale territoriale della comunità: sono stati individuati tutti i possibili luoghi, all'aperto o nei terzi spazi culturali, in cui svolgere le attività didattiche e sono stati coinvolti professionisti esterni disponibili a collaborare con i docenti su temi di loro competenza.

Per condurre lo studio di caso il gruppo di ricerca ha individuato tre dimensioni caratterizzanti la forma di scuola estesa al territorio, basandosi sulle caratteristiche descritte da OECD proprie dello scenario della scuola come *learning hub* (OECD, 2020) e sugli elementi della *forme scolaire* proposti da Maulini e Perrenoud (2005).

Dimensioni dello studio di caso	Definizione di OECD	Definizione di Maulini & Perrenoud	Descrizione adottata dal gruppo di ricerca
Trasposizione didattica	Spazi, contenuti, tempi, relazioni: • La sperimentazione e la diversità delle metodologie didattiche sono la norma. I percorsi personalizzati sono rafforzati in un quadro di lavoro collaborativo. • Le attività sono pianificate nel contesto di ecosistemi di apprendimento più ampi, le opportunità vengono mappate grazie a una rete interconnessa di spazi educativi.	Perché vi sia una forma scolastica, le conoscenze insegnate e quelle apprese devono essere state oggetto di una trasposizione didattica, di una codifica, di una analisi e decostruzione, di una organizzazione tale da facilitarne la trasmissione e l'assimilazione.	• L'utilizzo prevalente di metodologie didattiche ispirate alla didattica <i>inquiry-based</i> (Dewey, 1993) e a un apprendimento di tipo esperienziale (Kolb, 1984). • Lo spazio educativo si estende anche fuori dalla scuola: in spazi all'aperto (boschi, giardini, spazi della comunità) e nei terzi spazi culturali (musei, centri polivalenti, biblioteche).
Contratto didattico	Status professionale, ruoli, certificazioni: • Insegnanti competenti e che fanno parte di reti co-esistono con diversi attori individuali e istituzionali che possono mettere a disposizione varie abilità e competenze. • Forti partnership per utilizzare le risorse delle istituzioni esterne: musei, biblioteche, poli tecnologici e altro ancora.	Perché vi sia una forma scolastica, occorre un contratto didattico che vincoli un formatore (maestro, professore, mentore) e più discenti (studenti, allievi, discepoli, apprendisti). Il ruolo del primo consiste nel condividere parte del suo sapere e nel promuoverne l'appropriazione da parte del discente; quest'ultimo ha la responsabilità di ascoltare, lavorare, ripetere, cercare di capire e memorizzare, di prestarsi ad una valutazione in itinere, in breve di apprendere in modo apparentemente visibile e controllabile.	Si creano nuove forme di collaborazione professionale fra il corpo docente e gli esperti esterni (educatori ed esperti delle associazioni del territorio). Questi team interprofessionali si relazionano con gli studenti per le attività didattiche in aula e all'esterno della scuola.
Governance	Attori, relazioni di potere, partecipazione: • Forte attenzione al processo decisionale a livello della comunità educante • Unità che si auto-organizzano in partenariati di differenti tipologie.		Maggiore distribuzione della leadership tra i diversi attori della scuola, individuazione di <i>middle management</i> e di figure di sistema, valorizzazione delle competenze, individuazione delle strategie e degli strumenti di comunicazione interna ed esterna per il coinvolgimento di tutti gli attori della comunità educante.

Tabella 1 - Le dimensioni che hanno guidato lo studio di caso con relative definizioni

2. I temi della trasposizione didattica

Oggetto di questo contributo è la dimensione della trasposizione didattica definita nei termini di «codificazione, scomposizione, organizzazione capace di assicurare la trasmissione e l'assimilazione dei saperi» (Maulini & Perrenoud, 2005) con particolare attenzione alla relazione fra spazi educativi e didattica e a come questa si caratterizzi in una scuola aperta al territorio, che utilizza e collabora con le risorse locali nella prospettiva di mettere in relazione la cultura del luogo con una dimensione più ampia, nazionale e globale.

Il ruolo svolto dallo spazio scolastico come terzo educatore (Edwards, Gandini, Forman, 2017) trova molti riferimenti nella riflessione pedagogica degli ultimi anni. Si è affermata una visione olistica (Barrett, Zhang, Moffatt & Kobbacy, 2012) che mette in relazione lo spazio dell'aula, indicato come livello micro, con altri due sistemi: il mesosistema della scuola e il macrosistema degli spazi e delle relazioni che la scuola intesse con la comunità (OECD, 2013). Questi tre livelli interagiscono fra di loro e spingono docenti e dirigenti scolastici a progettare le azioni educative come collocate in un contesto più ampio che dall'aula si estende agli altri spazi della scuola, da quelli di connessione a quelli esterni fino a interessare gli ambienti naturalistici, gli spazi urbani e i terzi spazi culturali. Questa idea di ambiente esteso oltre l'aula è influenzata dalle scelte pedagogiche e organizzative di dirigenti scolastici e docenti: il punto di partenza è senz'altro la visione di scuola che si ha in mente per la propria comunità (Mangione, Cannella, Chipa, 2022). Inoltre, in quanto contenitore fisico e materiale dell'azione didattica, lo spazio è elemento chiave della progettazione dei docenti per la gestione dei gruppi, dei tempi e per la scelta delle metodologie didattiche (Castoldi, 2020). Certamente come uno spazio è organizzato, attraverso il suo setting di arredi, tecnologie e materiali è considerato *affordance* (Gibson, 1979) in grado di determinare i significati dell'esperienza di apprendimento (Young, Cleveland & Imms, 2020). Anche le caratteristiche fisiche che possiede in termini di illuminazione, rumore, temperatura hanno effetti sulla qualità dell'apprendimento.

La relazione fra qualità degli spazi e qualità degli apprendimenti è stretta (Edwards, C., Gandini L., Forman G., 2010). Per Malaguzzi e la pedagogia che a lui si ispira esiste una «stretta e vincolante interazione» (Malaguzzi, 2022, p. 23) tra architettura e progettualità educativa. Queste dimensioni sono in costante dialogo e dovrebbero costituire il vocabolario comune dei docenti per le loro attività in classe.

Il report dell'American Federation of Teachers (2006) commissionato a seguito del *No Child Left Behind Act* ha rilevato che «poor environments in schools (...) adversely influence the health, performance, and attendance of students» (p. 1). Dunque elementi quali l'illuminazione, il rumore, la circolazione d'aria, la presenza di colore sono ufficialmente riconosciuti come fattori che influenzano l'apprendimento in termini di benessere, performance e attenzione degli studenti.

Una ricerca condotta da Peter Barret (2015) per l'Università di Salford Manchester ha dato evidenza che l'apprendimento migliora fino al 16% se l'ambiente soddisfa tre condizioni: (1) naturalezza, come presenza di una corretta illuminazione, ventilazione, temperatura e anche la capacità di emulare gli ambienti naturali; (2) stimolazione, come la presenza di spazi arredati e configurati in modo differente, pensati per una diversificazione di attività e approcci e per l'uso di sensi e posture diverse, che coinvolgano oltre alla mente anche tutto il corpo e consentano di stare in piedi, su sedute morbide, intorno a tavoli di lavoro, sul pavimento; (3) individualizzazione, cioè la possibilità per ogni individuo, studente o insegnante, di trovare un posto in cui si trova a proprio agio per studiare e lavorare. Queste ultime due caratteristiche (stimolazione e individualizzazione) rafforzano quanto già indicato da Lippman (2010) che ha sintetizzato in quattro le qualità degli spazi scolastici che hanno effetti sulla qualità degli apprendimenti. Per Lippman lo spazio deve: stimolare l'interesse degli studenti, favorendo il dialogo, la discussione e l'esplorazione di nuovi percorsi educativi (*engagement space*); favorire il raccoglimento e la rifles-

sione per consentire a ciascuno di apprendere secondo il proprio tempo e stile (*reflective space*); sostenere le interazioni necessarie per abilitare lo sviluppo prossimale (*proximal space*); far sì che ciascuno si senta rappresentato e vi si possa riconoscere, in una parola identificare, così da attivare un naturale attaccamento ai luoghi, condizione che consente di esprimere la creatività e che infonde sicurezza e benessere (*place attachment*).

Lo spazio, in quanto contesto di azione per attività strutturate intenzionalmente dall'insegnante, è spazio fisico e/o virtuale, ma anche spazio organizzativo, culturale e relazionale. Le sue caratteristiche ambientali (luce, rumore, circolazione d'aria), la scelta di arredi e setting che facilitano una didattica collaborativa e attiva, la presenza di elementi naturali, di materiali o artefatti che sostengono l'esplorazione e una didattica *inquiry-based*, promuovono negli studenti comportamenti che favoriscono una maggiore partecipazione e influiscono sugli apprendimenti (Uline, Tanner, 2009).

Questa è la prospettiva che adottiamo in questa ricerca.

Nello studio di caso condotto presso l'IO Bobbio la dimensione della trasposizione didattica è per questa ragione stata indagata sulla base di due sottodimensioni: 1) spazi e didattica, per comprendere la «stretta e vincolante interazione» (Malaguzzi, 2022, p. 23) tra configurazione degli spazi e progettualità educativa; 2) approcci e metodologie, per indagare quali sono gli approcci pedagogici e le metodologie didattiche maggiormente utilizzate quando l'aula si estende ad altri spazi dell'edificio scolastico fino a comprendere ambienti esterni alla scuola e a coinvolgere esperti del territorio.

3. La scuola come ambiente di apprendimento: visione sistemica e prospettive future

Per ambiente di apprendimento si intende quella porzione degli ambienti scolastici utilizzati quotidianamente per le attività didattiche (Tosi, 2019) che costituiscono l'idea di ecosistema di apprendimento all'interno del quale si realizza l'esperienza formativa (Castoldi, 2020). Il costruito di ambiente di apprendimento è un concetto organico e olistico (OCSE, 2013), che include sia le modalità di apprendimento che il contesto in cui avviene ed è strettamente collegato agli esiti del processo.

Possiamo pensare all'ambiente di apprendimento secondo una logica sistemica, caratterizzata dalla divisione in tre sottosistemi (Fig. 1): aula (microsistema), scuola (mesosistema) e territorio (macrosistema).

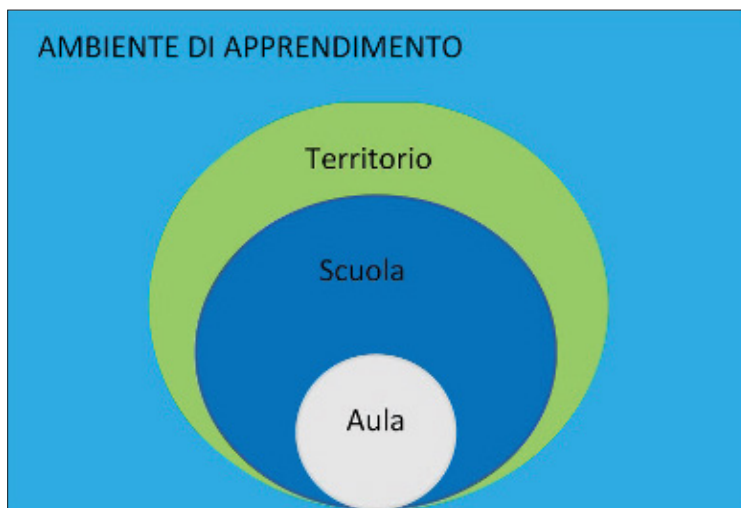


Figura 1- I sottosistemi dell'ambiente di apprendimento (elaborazione INDIRE da Castoldi, 2020)

Il primo sottosistema (aula) comprende le diverse modalità di allestimento e configurazione di questo spazio. In chiave innovativa e in funzione delle possibilità di personalizzazione e differenziazione delle attività (Tomlison, 2017, d'Alonzo, 2016) in chiave inclusiva (OMS 2007), l'aula può essere organizzata secondo setting flessibili, che superano l'impostazione per righe e file tipica della lezione erogativa, in connessione con i bisogni dei singoli e le specificità delle attività didattiche progettate dai docenti. Ne rappresentano un esempio le aule con zone interne, introdotte in particolare dalla Rete di Scuole Senza Zaino, e l'aula flessibile che, attraverso la presenza di arredi modulabili, consente a docenti e studenti di passare agilmente da un setting ad un altro.

Il sottosistema scuola considera l'edificio scolastico come ambiente di apprendimento integrato (INDIRE, 2016) e sfrutta il tessuto connettivo interno per ampliare le superfici utilizzabili nella didattica quotidiana (Dovey & Fisher, 2014) e favorire soluzioni a supporto di attività laboratoriali.

In questo senso, atri, corridoi, refettori sono progettati in connessione con i luoghi della didattica quotidiana o ne rappresentano un'estensione, come avviene, ad esempio, nell'aula plus. Con questo termine in letteratura si intende l'estensione dell'aula convenzionale mediante spazio aggiuntivo (Seydel, 2018); solitamente è ricavata dalla progettazione intenzionale e allestimento, per le attività didattiche, di una porzione di corridoio o di un atrio antistante l'aula. Questa soluzione può essere realizzata anche in chiave outdoor, utilizzando una porzione di spazio all'aperto, come, ad esempio, il giardino o il cortile scolastico (Chipa, Orlandini, 2021). Tra le caratteristiche delle aule funzionali a innalzare i livelli di apprendimento degli studenti e delle studentesse sono state individuate: la presenza di grandi finestre per ottenere una buona ventilazione, superfici più ampie per migliorare la qualità dell'aria e presenza di aperture sull'esterno per favorire il contatto visivo con la natura, l'accesso diretto e l'utilizzo di ambienti outdoor (Barrett et al., 2019).

Lo spazio aggiuntivo che si ottiene con lo schema dell'aula plus è, quindi, una soluzione architettonica funzionale ad ampliare la superficie dell'aula a supporto di determinate attività didattiche. Considerare gli spazi connettivi e di transito come parte dell'ambiente di apprendimento permette di superare un'impostazione per cui la scuola è considerata come sommatoria di singoli spazi con funzioni limitate a pochi momenti della giornata scolastica.

Un esempio significativo è rappresentato dagli spazi dedicati alla refezione; solitamente sono ambienti ampi, ma utilizzati per poche ore nel corso di una giornata scolastica che possono essere riprogettati secondo una logica polifunzionale. Ciò consente, nel corso del tempo e in base alle necessità didattiche, di trasformare questi spazi in relazione alle esigenze didattiche differenti e emergenti.

Il sottosistema del territorio si caratterizza per l'insieme di relazioni che la scuola intesse in un'ottica di reciprocità con le componenti sociali. Risponde a quanto contenuto nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* che invitano a portare a compimento il processo di apertura verso l'esterno per giungere alla costruzione di comunità educanti (MIUR, 2012, p.8) e si connette ai nuovi scenari dell'educazione descritti dall'OCSE (2020) con la scuola come *learning hub*: presidio, fisico, culturale e simbolico per il territorio. In questo scenario, la scuola è progettata dal punto di vista architettonico, in connessione con il contesto di riferimento, dal punto di vista paesaggistico/naturale (Alexander, Ishikawa e Silverstein, 1977; Uptis, 2004) e nella relazione tra dentro e fuori l'edificio scolastico (Borri, 2018). Tale orientamento sottolinea come lo spazio, interno ed esterno alla scuola, è un elemento non di dettaglio, ma sul quale riflettere per maturare coerenza nella progettazione dell'evento educativo (Weyland, Galletti, 2018 p.27) e sviluppare senso di appartenenza ad una comunità e ad un territorio.

In questo scenario si collocano gli spazi dedicati alla didattica, nella visione promossa dal Manifesto "1+4 Spazi Educativi per la scuola del Terzo Millennio", sviluppato da INDIRE (2016), che costituiscono un unico ambiente di apprendimento integrato in connessione tra di loro.



Figura 2 - Il Manifesto “1+4 Spazi Educativi per la scuola del Terzo Millennio” (INDIRE, 2016)

L'aula, quindi, non è più l'unico luogo dedicato ad accogliere il processo di insegnamento e di apprendimento, esperienze e pratiche didattiche, ma ciascuno spazio scolastico ha un valore simbolico e uno valore funzionale. Il valore simbolico è connesso all'insieme di elementi che compongono un determinato ambiente (disposizione dei banchi, tipologie di allestimenti, materiali a disposizione) ciascuno con un proprio significato. È, quindi, ciò che lo spazio, o una parte di esso, rappresenta dal punto di vista identitario in connessione con la visione pedagogica della scuola. Il valore funzionale, invece, si collega alle possibilità di utilizzo che lo spazio svolge all'interno di un sistema di apprendimento più ampio determinato dall'insieme degli elementi che lo compongono e delle situazioni didattiche che supporta e sostiene. La sua organizzazione svolge il ruolo di mediatore e facilitatore del processo di apprendimento, ovvero: fornisce indizi, risorse e stimoli per l'apprendimento.

In questa ottica gli ambienti di apprendimento outdoor possono svolgere differenti funzioni (Afshar, Barrie, 2020), riferibili ai diversi spazi presentati nel Manifesto, a supporto dello svolgimento delle attività didattiche quotidiane. Si tratta, quindi, prima di tutto, di superare quella visione per

cui gli ambienti esterni alle mura scolastiche rappresentano il contesto ideale per attività ricreative e informali, e di utilizzare questi luoghi in chiave di allargamento dell'ambiente di apprendimento e delle opportunità formative. Tale possibilità diventa ancora più importante in seguito all'emergenza sanitaria e alle misure anti-contagio che hanno imposto il ritorno a setting fissi e immutabili; in questo scenario l'esterno diventa funzionale al recupero di metodologie e esperienze didattiche che prevedono la possibilità di muoversi con maggiore libertà rispetto agli ambienti indoor.

Pur rappresentando ambienti dall'alto potenziale educativo (D'Aprile, 2020), i cortili e i giardini scolastici in Italia sono fortemente sottoutilizzati (Alvisi et al. 2022; Open Polis, 2020) e sfruttati in maniera marginale. Spesso rappresentano il punto di scambio fra la scuola e la strada, tra la scuola e la città, sfruttati come parcheggi, si configurano come non-luoghi (Augè, 1992) privi di identità e di un valore funzionale. In altre situazioni sono destinati ad essere utilizzati nei momenti di ricreazione nel corso della giornata scolastica e comunque per un lasso temporale limitato e non didatticamente progettato. In realtà, gli spazi verdi, così come i cortili scolastici, se progettati e realizzati in continuità, o facilmente accessibili dagli spazi della didattica quotidiana, possono acquisire valore anche per l'educazione ambientale e alimentare degli studenti (INDIRE, 2016). Spesso il cortile non è considerato luogo d'apprendimento, ma ambiente dedicato a momenti informali o tessuto connettivo tra dentro e fuori l'edificio scolastico.

La pandemia ha permesso di avviare una riflessione sul tema degli spazi all'aperto e della loro configurazione e utilizzo al fine di salvaguardare la salute delle comunità scolastiche e portare avanti attività laboratoriali. Il recente documento *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*, redatto per orientare la progettazione degli edifici scolastici finanziati dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), promuove, al punto 5, l'idea di una scuola "fra dentro e fuori" e considera ogni spazio fondamentale per l'apprendimento. Affinché gli spazi esterni diventino ambienti di apprendimento è necessario, come si legge nel documento, che "siano progettati all'interno del piano della scuola, dotati di strutture, arredi, pavimentazioni diversificate, zone ombreggiate, semichiusate, depositi, sedute", ovvero: che siano *pedagogicamente* progettati per supportare la didattica in connessione con gli ambienti interni e che favoriscano un uso diversificato, flessibile e plurale in modo tale che si adattino a più esigenze e invitino all'utilizzo.

4. Le strategie di raccolta dati e gli strumenti

Il percorso di analisi dello studio di caso ha previsto differenti strategie di raccolta dati.

È stato chiesto ai docenti di individuare due pratiche didattiche significative per l'uso degli spazi fuori dall'aula e sul territorio in cui era prevista la collaborazione fra docenti ed esperti esterni. Relativamente a ciascuna delle due pratiche è stato chiesto di produrre una storia narrativa, compilando lo strumento di indagine della *Learning Story* (LS), basato sulla metodologia dello scenario come condizione per l'innovazione (Zhao et al., 2002; Bussey, Inayatullah, 2008). La LS è una sceneggiatura didattica narrativa il cui output finale è una storia che racconta in sviluppo cronologico le attività didattiche previste dal docente ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che si è posto (Chipa, 2021), integrate, nel caso dello strumento somministrato presso l'IO di Bobbio, con l'indicazione di quali spazi della scuola e fuori della scuola sono previsti e quali situazioni didattiche (Brousseau, 1998) sono utilizzate.

In un secondo momento, per avviare una riflessione condivisa fra le varie componenti della comunità scolastica sul tema degli spazi educativi fuori dall'aula, sono state organizzate interviste con il dirigente scolastico, con l'Assessore alla Scuola, un *focus group* con i docenti e gli esperti esterni e uno con i genitori. Gli strumenti di indagine sono stati sviluppati a partire dalle dimensioni e relative sottodimensioni individuate per orientare la ricerca (cfr. Paragrafo 1). A causa delle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria legata agli sviluppi della pandemia da Covid-19, gli strumenti sono stati somministrati online. Le interviste e i *focus group* sono stati videoregistrati.

5. La *Learning story* per indagare spazi e relazioni con la didattica

La LS ha l'obiettivo di evidenziare le relazioni fra spazio di apprendimento, progettazione didattica e ruoli svolti da docenti, esperti esterni e studenti nel corso della realizzazione delle attività.

Nel caso dell'IO Bobbio, il *format* della LS (Tosi, 2019, p. 170) è stato integrato e adattato in relazione al coinvolgimento degli esperti esterni, per far emergere, dal vissuto dei docenti, il ruolo svolto da questa figura professionale nelle interazioni in équipe con i docenti e verso gli studenti. La LS è strutturata in due parti. Nella prima il docente esplicita le informazioni di contesto: inserisce il titolo dell'attività, il tempo che è previsto per la sua realizzazione, quanti e quali studenti coinvolge con riferimento alla pluriclasse; fornisce poi una descrizione generale della classe relativamente a studenti con certificazioni, al contesto immigratorio, alla collocazione della scuola rispetto al territorio; indica quali discipline/aree insegna e con quale esperto esterno lavora in équipe; passa poi a una descrizione generale degli aspetti caratterizzanti gli spazi della scuola (es. se ci sono state ristrutturazioni recenti, in quanti piani si articola, in che modo gli spazi all'aperto sono collegati con l'edificio); infine elenca gli obiettivi educativi dell'attività, le metodologie didattiche prevalenti e fornisce un breve abstract del percorso didattico. La seconda parte è il racconto del percorso didattico nel dettaglio: il docente parla in prima persona di come con l'esperto esterno è organizzato lo svolgimento delle attività didattiche, quali spazi della scuola e fuori della scuola sono coinvolti nelle attività, quali setting (in cerchio, a piccoli gruppi, in piedi, seduti a terra) e quali situazioni didattiche sono attivati. La situazione didattica ha lo scopo di esplicitare le interazioni fra i soggetti coinvolti e il loro contesto di apprendimento mettendo in evidenza le relazioni che intercorrono fra di loro, i ruoli e i setting nell'uso dello spazio.

Il format della Learning Story					
Titolo dell'attività: _____					
Tempo di realizzazione: _____					
Durata totale: _____					
Numero di studenti coinvolti, età e se si tratta di pluriclasse: _____					
Il contesto di riferimento: _____					
Gli ambienti della mia scuola: _____					
Disegna o inserisci la pianta degli ambienti utilizzati per l'attività didattica descritta: _____					
Gli obiettivi educativi (Inserire obiettivi misurabili): _____					
Un breve abstract del percorso didattico: _____					
Metodologie:					
<i>Group learning</i>					
<i>Inquiry-based learning</i>					
<i>Project-based learning</i>					
Altro (Specificare) _____					
Il percorso didattico nel dettaglio:					
Il docente	L'esperto esterno	Gli studenti	Situazioni didattiche	Uso dello spazio	Note

Figura 3 - Il *format* della *Learning Story*.

Relativamente alla scelta delle situazioni didattiche, è stata proposta ai docenti dell'IO Bobbio una tassonomia messa a punto dai ricercatori INDIRE nell'ambito delle attività di ricerca sugli ambienti di apprendimento (Tosi, 2019).

Situazioni didattiche

Descrizione

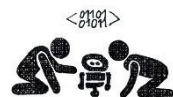
Situazione didattica	Descrizione
	Lezione frontale Esposizione del docente a un gruppo di studenti.
	Studio autonomo Elaborazione individuale in area riservata o nicchia in grado di favorire la concentrazione.
	Attività ludica Percorso di apprendimento basato sul gioco sia analogico che digitale.
	Mentoring Apprendimento supportato dal docente che si dedica all'alunno in base alle sue esigenze specifiche.
	Peer to peer Apprendimento supportato da un pari.
	Laboratorio/Esperienza Attività finalizzata all'osservazione di fenomeni, alla sperimentazione e alla riflessione sull'esperienza.
	Collaborazione in Piccolo gruppo Attività svolte in piccoli gruppi generalmente improntate al cooperative learning.

Figura 4 - La tassonomia delle situazioni didattiche

Il *format* della LS è stato condiviso con docenti e Dirigente Scolastico nel corso di un seminario formativo online che si è tenuto nel mese di dicembre 2021. È stata inviata ai docenti una LS di esempio così da rendere più chiaro possibile lo strumento e facilitare le modalità di compilazione.

Learning story di esempio

Titolo: “Come contrastare il riscaldamento globale”

Tempo di realizzazione dell’attività descritta: tre ore (due in classe e un’ora negli spazi esterni).

Durata totale dell’attività: è parte integrante di Unità di Apprendimento della durata di 1 mese.

Numero di studenti coinvolti, se si tratta di pluriclasse specificare a quali classi fanno riferimento:

Numero di bambini appartenenti alla classe 1° ...

Numero di bambini appartenenti alla classe 2° ...

Numero di bambini appartenenti alla classe 3° ...

Numero di bambini appartenenti alla classe 4° ...

Numero di bambini appartenenti alla classe 5° ...

Altro...

Il contesto

Sono un’insegnante di scuola primaria di un piccolo comune nella provincia di Firenze. Quest’anno sono servizio in una classe quinta a tempo pieno. Il nostro gruppo classe è composto da 22 alunni. Sono presenti due studenti stranieri (Legge 170) che vivono in Italia da qualche anno, uno studente BES e un certificato con la legge 104/1992. Con l’educatore dell’associazione “Bimbi al centro” progettiamo e conduciamo attività didattiche che si svolgono anche in spazi esterni alla scuola e che prevedono il coinvolgimento della comunità educante.

Gli ambienti della mia scuola

Lavoro in un piccolo plesso scolastico. La scuola fino a tre anni fa era piuttosto anonima, gli spazi comuni per lo più vuoti venivano usati quasi esclusivamente per la ricreazione e nelle classi c’erano i soliti banchi che ogni collega gestiva in modo diverso, qualcuna li disponeva a ferro di cavallo oppure li raggruppava, ma la grande maggioranza di noi li teneva allineati con la cattedra al centro. Ci sono 5 classi, dalla prima alla quinta. La scuola è disposta su due piani. Al piano terra ci sono due aule (prima e seconda primaria) con una uscita diretta sul giardino, una palestra, un atrio, e una stanza di una ventina di metri quadri che una volta era dedicata ad una piccola biblioteca. Gli ambienti della palestra e dell’ex biblioteca sono stati uniti e ora questo spazio viene utilizzato anche come grande agorà per eventi che coinvolgono un certo numero di persone. Al primo piano la situazione è più o meno la stessa: un atrio comune sul quale si affacciano le classi terza, quarta e quinta; poi abbiamo una piccola un’aula di una ventina di metri quadri che fino a qualche anno fa veniva usata come auletta di sostegno poi trasformata in uno spazio per attività di tipo esplorativo, un ex spazio mensa trasformata in mediateca, spazio recuperato dopo che abbiamo deciso di pranzare in classe. Ogni classe ha un’uscita su delle grandi terrazze dove nel tempo abbiamo sistemato vasi e fioriere, allestiti anche grazie al contributo dei genitori.

Obiettivi educativi dell’attività didattica

(Inserire qui obiettivi misurabili)

Individuare elementi che conducono a un sistema di combustione

Organizzare elementi al fine di sperimentare un processo di combustione

Progettare individuare elementi che salvaguardano il sistema di combustione

Individuare in rete documentazione connessa alla sperimentazione

Rafforzare la capacità di lavoro di gruppo

Individuare strategie per organizzarsi

Capacità di attribuire compiti diversi Rafforzare le competenze di meta riflessione Un breve abstract del percorso didattico Abbiamo programmato una attività in quattro sessioni settimanali da svolgersi il giovedì che è il giorno in cui l'educatore e io siamo in compresenza nella classe. In questo modo siamo stati in grado di seguire più situazioni didattiche. La ricerca sugli effetti degli incendi è iniziata in classe da una domanda-guida che ho posto a seguito della quale gli studenti hanno identificato le criticità. L'educatore ha svolto una funzione di supporto ai gruppi nella discussione. Successivamente gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno svolto l'esperimento scientifico negli spazi esterni alla scuola sotto la supervisione dell'educatore. In questa fase, ho svolto un ruolo di osservazione e monitoraggio delle attività. Obiettivo finale dell'attività è la realizzazione di una presentazione multimediale frutto di una ricerca dal titolo "Come contrastare il riscaldamento globale". Metodologie: - o <i>Group learning</i> - o <i>Inquiry-based learning</i> - o <i>Project-based learning</i> - o Altro (Specificare): _____ - o Altro (Specificare): _____ • Altro (Specificare): _____					
Il docente	L'esperto esterno	Gli studenti	Situazioni didattiche	Uso dello spazio	Note
Insieme all'esperto esterno abbiamo organizzato un'attività di <i>brainstorming</i> per capire che tipo di informazioni gli alunni avevano acquisito in precedenza. In generale tutti avevano sentito parlare degli incendi in Australia, informazioni recepite per lo più dalla TV. Dopo l'attività di <i>brainstorming</i> abbiamo spiegato ai ragazzi cosa c'era da fare e in quali spazi avremmo dovuto distribuirci. Ne abbiamo parlato insieme e alla fine ci siamo organizzati.	Nel corso dei <i>brainstorming</i> ho preso nota degli interventi degli studenti e realizzato una mappa di sintesi di ciò che è emerso dalla discussione che ho condiviso con la classe al termine dell'attività di <i>brainstorming</i>.	Gli studenti si siedono in circolo alcuni litigano per il posto. Poi trovano una soluzione in autonomia. Rispondono alle domande alzando la mano. In generale tutti avevano sentito parlare degli incendi in Australia, informazioni recepite per lo più dalla TV. Tre bambini non ne avevano mai sentito parlare.		Ci siamo riuniti tutti nell'atrio, ci siamo sistemati con sedie e cuscini allestiti in situazione di agorà.	

A tre coppie di alunni abbiamo dato il compito di selezionare dei testi che trattano il tema della fauna nel territorio australiano. Altri, invece si sono occupati di ricerca e selezione dei contenuti relativi agli esperimenti. Ho organizzato una micro attività mirata a sostenere Giorgio nell'attività di lettura e del linguaggio parlato.	Ho supportato i gruppi di lavoro nella ricerca e selezione dei contenuti avendo in mente l'esperimento che avrebbero realizzato successivamente			In aula abbiamo allestito una zona morbida con dei cuscini per accogliere tre coppie di alunni in situazione peer to peer. In ogni postazione erano disponibili dei libri sugli animali che vivono in Australia.	
Siamo usciti nel bosco antistante la scuola. In questa fase ho supportato l'educatore nell'attività proposta, rinforzando i suoi stimoli e documentando con delle foto ciò che gli studenti stavano facendo					
Siamo tornati all'interno della scuola e abbiamo poi diviso il gruppo classe in quattro gruppi (2 da 6 e 2 da 5). Due gruppi da 5 hanno svolto due semplici esperimenti uno per catturare l'ossigeno e un altro per vedere l'effetto della brace che si riaccende a contatto con l'ossigeno...					

Figura 5 - *Learning Story* di esempio

I docenti hanno individuato due unità di apprendimento significative per l'uso degli spazi esterni e la presenza di esperti che operano in team con i docenti: "Ago, filo e fantasia" che coinvolge in verticale la pluriclasse della scuola primaria e la mono-sezione dell'infanzia presso il plesso di Marsaglia e il percorso "La scuola nel bosco" a cui partecipano le classi seconda e terza della scuola secondaria di primo grado del plesso di Bobbio.

Relativamente a queste due esperienze sono state prodotte tre LS: due relative all'attività "Ago, filo e fantasia", una curata dalla docente della scuola dell'infanzia e l'altra realizzata dalla docente della scuola primaria; la terza per il percorso "La scuola nel bosco", prodotta dalla docente referente per la scuola secondaria di primo grado.

6. Quali configurazioni spaziali nella scuola di prossimità

La lettura delle LS e la successiva osservazione della pratica educativa fuori dall'aula e partecipata dal docente e dall'esperto esterno hanno permesso di osservare nel caso dell'IO Bobbio una progressiva apertura del concetto di ambiente di apprendimento a spazi fuori dall'aula e di rintracciare alcuni degli schemi funzionali presenti in letteratura (Seydel, 2018). Nelle due esperienze didattiche oggetto dello studio di caso si è passati dall'utilizzare il tessuto connettivo dell'edificio scolastico (il corridoio antistante la pluriclasse della scuola primaria e la mono-sezione della scuola dell'infanzia) ad uscire, con le attività della scuola secondaria di primo grado, sul territorio intorno alla scuola. Nel caso di "Ago, filo e fantasia" si è rintracciata una tipica configurazione di 'aula plus', in cui lo spazio esterno all'aula, in questo caso la porzione di corridoio antistante alla pluriclasse primaria e alla mono-sezione dell'infanzia, rappresenta l'estensione dell'aula tradizionale. Nell'esperienza de "La scuola nel bosco" è stato rintracciato il 'paesaggio didattico': il bosco vicino alla scuola diventa un unico ambiente didattico in cui le classi e il team docente/esperto esterno si spostano dall'uno all'altro spazio sulla base delle tipologie di attività didattiche da svolgere.

Tipologia di configurazione spaziale	Descrizione
	Aula plus: L'aula plus rappresenta un'estensione dell'aula tradizionale mediante spazio aggiuntivo e/o aule di gruppo collegate. Può essere esplicitamente prevista in sede di progettazione di una scuola oppure essere ottenuta aprendo l'aula su un corridoio attrezzato per svolgere attività didattiche, oppure unendo due aule. Tale soluzione consente di avere due ambienti distinti riservati allo stesso gruppo classe, oppure un ambiente plus in condivisione con altre classi, per consentire attività diversificate a piccolo gruppo, anche a classi parallele.
	Paesaggio didattico: scioglimento delle aule convenzionali a favore di grandi aree completamente o parzialmente aperte, si basa sul concetto che ogni superficie della scuola può essere abitabile e utilizzabile nell'ambito della vita scolastica. Si tratta generalmente di uno spazio aperto che può ospitare zone per il lavoro individuale, isole per piccoli gruppi, divani morbidi per il relax: una serie di zone rimodulabili.

Tabella 2 - Tipologie di configurazioni spaziali osservate presso l'IO Bobbio (Fonte: Tosi, 2019)

“Ago, filo e fantasia” è un’attività di peer tutoring e cooperative learning finalizzata allo sviluppo di decorazioni per il periodo natalizio e del carnevale. Si basa sulla collaborazione tra docenti della scuola dell’infanzia e della primaria a cui partecipano anche esperti esterni, in particolare i genitori con esperienza professionale nel settore della moda e della sartoria che hanno messo a disposizione, tramite il dispositivo organizzativo della banca del tempo, le proprie abilità per la realizzazione di percorsi di didattica laboratoriale. Le attività si svolgono negli ambienti prossimali alle aule, sfruttando gli spazi di connessione della scuola, come atrii e corridoi. Ciò consente di avere uno spazio più ampio a disposizione e organizzare gli studenti in piccoli gruppi di lavoro su una superficie maggiore per rispondere anche alle misure sanitarie previste per il contenimento della diffusione del Covid-19.



Figura 6 - L'utilizzo degli spazi di transito nella scuola dell'infanzia

“La scuola nel bosco”, invece, è un percorso di outdoor education che coinvolge in verticale gli studenti e le studentesse della scuola primaria (classe quinta) e della secondaria di primo grado e prevede la realizzazione di un itinerario sentieristico che inizia e termina nel centro del paese di Bobbio. Gli studenti della scuola primaria sono stati coinvolti in un’attività di ricerca e analisi, in collaborazione con le proprie famiglie, per individuare i sentieri caratteristici presenti nel territorio. Individuato l’oggetto su cui lavorare, gli studenti della scuola secondaria di primo grado, durante le attività in classe, hanno realizzato la segnaletica che è stata successivamente posizionata nel corso delle uscite didattiche. Contemporaneamente hanno lavorato anche alla realizzazione di un sito web contenente gli itinerari individuati dall’attività di ricerca realizzata dagli studenti della scuola primaria. L’esperienza ha utilizzato principalmente metodologie basate su gruppi di lavoro (inquiry based learning e project based learning) favorendo lo sviluppo di competenze e abilità collegate al lavoro in team. Inoltre, il contatto con la natura e con l’ambiente esterno ha fatto riflettere gli studenti sulle azioni da mettere in pratica per il rispetto della natura, per promuovere la conoscenza del proprio territorio e promuovere il senso di appartenenza a una comunità.



Figura 7 - Le attività all'aperto della scuola secondaria di primo grado

Nell'esperienza della scuola di prossimità realizzata dall'IO Bobbio, si osserva una progressiva apertura degli ambienti di apprendimento: la classe si espande al tessuto connettivo della scuola fino ad uscire, con le attività della scuola secondaria di primo grado, sul territorio circostante che diventa contenuto e ambiente di apprendimento. Tali configurazioni spaziali, sono funzionali a supportare le attività didattiche e, nel caso dell'esperienza outdoor, sono utili per trattare “ciò che in aula non può essere portato” (De Bartolomeis, 2018). Ciò consente ai diversi ambienti (aula, scuola e territorio) di connettersi ed essere reciprocamente permeabili.

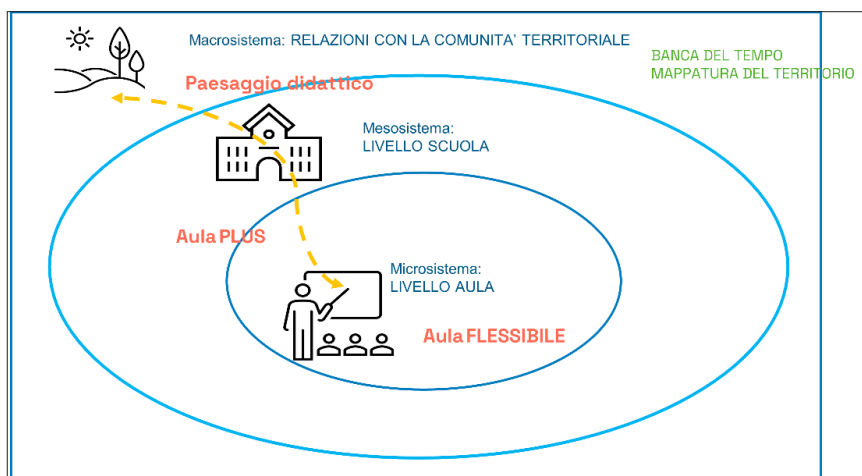


Figura 8 - La permeabilità degli ambienti di apprendimento nella scuola di prossimità dell'IO Bobbio

L'aula plus permette infatti l'utilizzo degli ambienti di connessione interni alla scuola (in questo caso atri e corridoi) in relazione alle esigenze didattiche: la configurazione interna all'aula supera la logica tradizionale (Hattie, 2008), verso setting più aperti e flessibili in modo da supportare un insieme ampio di situazioni, attività e strategie. Nell'aula plus lo spazio offre la possibilità di mutare configurazione in relazione a esigenze specifiche grazie anche alla presenza di arredi modulari. L'aula plus, come già accennato, permette la connessione tra il microsistema aula e il mesosistema scuola.

L'ulteriore passaggio verso il territorio esterno si concretizza in relazione alle attività in verticale tra scuola primaria e secondaria di primo grado e a obiettivi formativi specifici, come la necessità di far conoscere il territorio in cui studenti e studentesse vivono in funzione di un'appropriazione di luoghi, ambienti e vissuti. Le piccole scuole, infatti, rappresentano un fattore di salvaguardia di quei luoghi, marginali e periferici, a rischio spopolamento; il contatto con il territorio, per queste istituzioni, è connaturato alla loro essenza (Pruneri, 2021) e, allo stesso tempo, la scuola non assicura

solo il diritto fondamentale all'istruzione, ma funziona da elemento di aggregazione e da variabile di attivazione di un intero territorio (Rivoltella, 2021). In tal senso, su questi territori perdere una scuola significa perdere un territorio, la sua storia e il capitale sociale e culturale che vive su di esso che, inevitabilmente, sarebbe obbligato a spostarsi altrove per avere accesso ai servizi. Conoscere il territorio per gli studenti e per le studentesse di una piccola scuola è strategico per poterlo comprendere, per appropriarsene e per sviluppare quel senso di appartenenza al luogo e alla comunità, elementi fondamentali per evitare la possibilità di spopolamento. Inoltre, l'accesso al territorio, la conoscenza del proprio contesto di vita e dei gruppi culturali che lo abitano, costituiscono quindi presupposti indispensabili per potenziare il senso di rispetto verso l'ambiente naturale e antropico, comprese le diversità che caratterizzano ciascun individuo e gruppo sociale (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020).

7. Metodologia di analisi della documentazione

Interviste e *focus group* si sono svolti a distanza nel periodo gennaio-febbraio 2022 alla presenza di due ricercatori: il primo con il ruolo di conduttore dello strumento, che poneva domande e sollecitava riflessioni, e il secondo come osservatore con il compito di cogliere l'implicito dalle interazioni emerse durante la somministrazione. Le videoregistrazioni sono state interamente trascritte e analizzate all'interno del gruppo di ricerca. Anche le LS sono state analizzate seguendo la stessa metodologia.

In una prima fase, si è proceduto alla trascrizione delle interviste e dei *focus group*. In un secondo momento, si è proseguito con la lettura della documentazione raccolta per individuare delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010, p. 50). Questo processo di analisi si è svolto attraverso una prima selezione di porzioni di testo significative a partire dalla trascrizione dei contenuti raccolti.

Esempio Unità di testo

Siamo fortunati di avere un territorio che ambientalmente è molto bello e prezioso quindi vorremmo che i nostri ragazzi in un futuro rimanessero sul territorio e imparassero anche a sfruttare quelle che sono le potenzialità e prendere esempio da chi è rimasto per svolgere anche un'attività professionale in un futuro.

Tabella 3 - Unità di testo dall'intervista al Dirigente Scolastico

A ciascuna "Unità di testo" è stata associata una descrizione sintetica dei contenuti individuati e negoziati all'interno del gruppo di ricerca. In seguito, alle singole descrizioni sintetiche è stata attribuita un'etichetta per far emergere la qualità essenziale e la concettualizzazione del significato connesso alla descrizione sintetica, in modo da permettere una comparazione tra i contenuti provenienti dalla somministrazione dei diversi strumenti.

Unità di testo	Descrizione sintetica	Etichetta
Siamo fortunati di avere un territorio che ambientalmente è molto bello e prezioso quindi vorremmo che i nostri ragazzi in un futuro rimanessero sul territorio e imparassero anche a sfruttare quelle che sono le potenzialità e prendere esempio da chi è rimasto per svolgere anche un'attività professionale in un futuro.	Fare didattica sul territorio per intravedere uno sbocco professionale	Territorio educante

Tabella 4 - Esempio di analisi di un'unità significativa di testo

Ogni etichetta è stata analizzata e negoziata all'interno del gruppo di ricerca, in modo che da una prima codifica esplorativa si potesse giungere a raggruppare le etichette in temi più generali; i ricercatori hanno lavorato riformulando le etichette o sussumendo le vecchie in classi più ampie (Schilling, 2006). È stato utilizzato uno "sguardo euristico" per esercitare una *epoché* (Mortari, 2010) rispetto alle conoscenze pregresse circa il contesto della scuola di Bobbio e delle Piccole scuole Italiane.

Un'analisi di questo tipo consente di ottenere un sapere esemplare che possa supportare e orientare interventi nel contesto di indagine.

Sono state individuate e analizzate 51 Unità di testo riferibili alla Dimensione "Trasposizione Didattica", di cui 34 relative alla sottodimensione "Approcci e Metodologie" e 17 per "Spazi e Didattica". Queste unità di testo, a seguito di confronti ricorsivi fra i ricercatori, sono state raggruppate in dimensioni più ampie; in particolare sono emerse 6 etichette che descrivono la sottodimensione "Approcci e metodologie" e 5 che possono riferirsi a "Spazi e didattica".

Di seguito sono riportati i risultati del processo di analisi.

Dimensione	Sottodimensione	N° Unità di testo	N° Etichette
Trasposizione didattica	Approcci e Metodologie	34	6
	Spazi e Didattica	17	5
Totale		51	11

Come descritto nel paragrafo precedente, per trasposizione didattica si intende «codificazione, scomposizione, organizzazione capace di assicurare la trasmissione e l'assimilazione dei saperi» (Maulini & Perrenoud, 2005) con particolare attenzione alla relazione fra spazi educativi e approcci didattici che caratterizzano la scuola di prossimità, aperta al territorio e in collaborazione con le risorse presenti su di esso. L'analisi, quindi, si è concentrata su:

- l'apertura progressiva dell'aula sul tessuto connettivo (atri e corridoi), attraverso soluzioni architettoniche che sostengono la visione di scuola come ambiente di apprendimento. Tale impostazione consente di superare l'idea che l'aula sia l'unico ambiente in cui avvengono i processi di apprendimento e insegnamento, favorisce l'uscita all'esterno, sul territorio, che diventa contenuto e ambiente di apprendimento, per sfruttare i terzi spazi culturali (musei, centri polivalenti, biblioteche) come luoghi del fare scuola;
- la scuola che si apre su spazi esterni all'aula si caratterizza per promuovere attività di didattica laboratoriale attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche che favoriscono un apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e una didattica inquiry-based (Dewey, 1993).

8. Risultati per la sottodimensione "Spazio e didattica"

Per quanto riguarda la sottodimensione "Spazio e didattica" focalizzata sull'uso di spazi esterni all'aula e sui cambiamenti che essi innescano rispetto alle pratiche didattiche sono state individuate 5 etichette che evidenziano i benefici della collaborazione scuola-territorio e il valore funzionale attribuito allo spazio esterno.

Etichette Percentuali

Etichette sottodimensione “Spazi e didattica”	Percentuale
Benefici fisici e psicologici connessi alle attività all’aperto	5%
Connessione tra spazi interni ed esterni per attività <i>inquiry based</i> e <i>problem based</i>	30%
Spazio esterno come spazio del fare per attività di scoperta e di problematizzazione	20%
Territorio come opportunità di arricchimento formativo/territorio educante	30%
Visione sistemica del territorio: come opportunità per le piccole scuole	15%
Totale	100%

Tabella 5 - Etichette per la sottodimensione Spazi e didattica

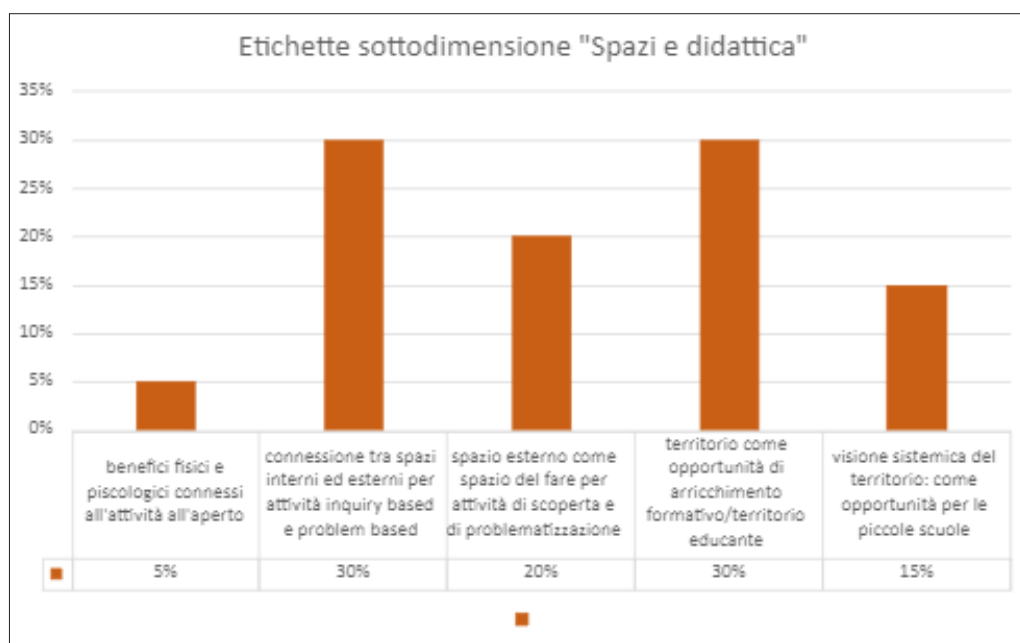


Grafico 1 - Le etichette della sottodimensione “Spazi e didattica”

Le tre etichette che ricorrono più frequentemente (connessione tra spazi interni ed esterni; territorio come fonte di opportunità formative; spazio esterno come contesto sfidante) fanno emergere come nelle due esperienze didattiche dell'IO Bobbio gli spazi interni della scuola siano pedagogicamente connessi con quelli esterni che la comunità scolastica interpreta come fonte di opportunità formative capaci di sostenere una didattica basata sulla scoperta e sui problemi. Dall'analisi dei testi dei *focus group* e delle LS emerge come lo spazio interno ed esterno siano considerati dai docenti un unico spazio senza soluzione di continuità: nelle progettazioni didattiche vengono esplicitate quali attività svolgere in classe e quali all'esterno per approfondire, ricercare, applicare i contenuti introdotti in classe.

8.1 Territorio come opportunità di arricchimento formativo

Da interviste e *focus group* questo tema emerge come un beneficio evidente per tutti gli attori della comunità educante. Svolgere attività didattiche negli spazi fuori dal perimetro scolastico costituisce un'opportunità:

1. per gli studenti di conoscere le risorse e le potenzialità del luogo in cui vivono e iniziare a osservarlo in ottica di sviluppo della professionalità futura, in modo da rimanere sul territorio e non abbandonarlo come i fenomeni di spopolamento dei piccoli centri registrano: *Siamo fortunati ad avere un territorio che ambientalmente è molto bello e prezioso quindi vorremmo che i nostri ragazzi in un futuro rimanessero sul territorio e quindi imparassero anche a sfruttare quelle che sono le potenzialità e prendere esempio da chi è rimasto sul territorio per svolgere anche un'attività professionale in un futuro*, Intervista Dirigente);
2. per le famiglie di conoscere e apprezzare con maggiore consapevolezza le peculiarità del luogo di appartenenza che lo rendono unico, spesso scoprendo luoghi e risorse a loro sconosciute (*è stata un'opportunità per vedere i monumenti e le attrazioni di Bobbio e conoscere anche un po' la storia, focus group genitori*);
3. infine per i docenti è la spinta ad abbandonare una modalità didattica basata quasi unicamente sulla lezione frontale e su una configurazione standard dello spazio d'aula con i banchi a file a righe per introdurre una didattica basata sull'indagine e sui problemi del territorio che rivoluziona i setting d'aula a partire dall'eliminazione della cattedra, dall'uso dei banchi cooperativi e da una presenza diffusa della tecnologia anche in esterno (*consente ai docenti di crescere, di imparare a gestire la classe in modo diverso e non cristallizzato in quello che era la fila dei banchi per intenderci, e permette anche agli studenti di vedere un possibile sbocco futuro professionale*, Intervista Dirigente Scolastico).

8.2 Visione sistemica del territorio

Dall'analisi del contenuto, emerge come ente locale e istituzione scolastica siano impegnate a traguardare un impegno comune: l'atteggiamento dell'ente locale è stato quello di «rendersi presente e rendersi servente rispetto alla scuola» (Cannella, Chipa, Mangione, 2021, p. 32); si è chiesto quali spazi del proprio territorio avrebbero potuto offrire esperienze educative che nel chiuso dell'edificio scolastico gli studenti non avrebbero potuto fare (*“Il criterio che abbiamo utilizzato per scegliere quali spazi mettere a disposizione della scuola è stato quello di chiederci “cosa c'è in quel luogo, che a scuola non c'è?”*, o anche *“in quel luogo non ci sono cose che ci sono già a scuola”* (Intervista assessore).

L'IO Bobbio si è posto come «intellettuale sociale» (Chipa, Orlandini, Tosolini, 2020, p. 224), assumendo una postura a servizio del territorio, leggendo e interpretando debolezze e potenzialità nella consapevolezza che le sue peculiarità geografiche, economiche e sociali, contribuiscono a formare cittadini consapevoli (Dewey, 1927) delle identità dei luoghi da cui provengono (Orr, 1992). (*“Un'alleanza è sostanzialmente una raccolta dei bisogni di un territorio e di una comunità”*, Intervista al Dirigente Scolastico). Una scuola è tale perché vive e insiste su un determinato territorio, altrove sarebbe tutta un'altra scuola. La conoscenza dei luoghi contribuisce a creare quel *place-attachment* indispensabile anche per contrastare il fenomeno di abbandono delle aree interne o periferiche del Paese: *“Siamo fortunati perché viviamo in un territorio immerso nella natura e abbiamo tanti spazi oltre alla scuola, e sono tutti spazi che, seppur la scuola sia bellissima, hanno qualcosa di diverso che li differenzia rispetto all'aula. Ad es. nei sentieri non abbiamo i banchi, ma abbiamo la varietà di piante e fiori, dei quali le studentesse e gli studenti possono fare esperienza e che potrebbero fare solo lì e non in classe. Il criterio è stato quello di trovare degli spazi che offrissero opportunità diverse ai ragazzi, dove potessero fare esperienza”* (Intervista assessore).

La presenza di una visione sistematica costituisce un elemento caratterizzante la costruzione di alleanze tra scuola e territorio che aspirano ad avere un orizzonte di impegno più ampio della singola progettualità educativa. Uno degli elementi emersi dalla ricerca svolta all'interno della Rete delle Piccole scuole (Mangione, Cannella, Chipa, 2022) è che quando istituzione scolastica ed ente

locale hanno una visione condivisa, un'idea comune di educazione, l'alleanza si iscrive nel costrutto sociologico del territorio inteso come “sistema formativo allargato” (De Bartolomeis, 2018; Schafft, 2016; Zinner, 2019), come “luogo di opportunità formative” (Cerini, 2015) che arricchiscono il curricolo locale e di cui si avvantaggiano tutte le componenti della comunità educante.

8.3 Connessione fra ambienti interni ed esterni

L'analisi evidenzia come nel contesto dell'IO Bobbio sia presente una consuetudine a svolgere attività all'aperto nel contesto naturalistico che circonda la scuola (*“Le attività didattiche all'esterno sono il più possibile inserite nell'ambiente naturalistico circostante, molto spesso facevamo delle parti fuori che in classe non potevamo fare”, focus group Docenti*). Il tema dell'accessibilità dello spazio esterno e della facilità nel raggiungerlo è sottolineato in letteratura come uno dei requisiti importanti per trasformare un'attività all'aperto da episodica a strutturale: «lo spazio esterno deve essere vicino, possibile, praticabile» (Zavalloni, 2015), «a portata dei propri passi, e per lo più gratuito e disponibile, in sintesi accanto alle scuole» (Bortolotti, Bosello, 2020).

Quando uno spazio interno è pedagogicamente connesso con quello esterno i docenti sono portati ad usarli entrambi come fossero un unico paesaggio di apprendimento. La progettazione delle attività didattiche tiene conto di queste due diversi scenari ambientali e chiede ai docenti di considerare tempi, contenuti e setting relativi: *“alcune parti della lezione che prima venivano svolte in classe sono state ripensate per essere svolte negli spazi esterni?” (focus group docenti/esperti esterni)*.

Lo svolgimento delle attività in esterno influenza a propria volta il setting d'aula: la tipologia di lavoro per problemi e per domande, che caratterizza l'attività all'esterno, richiede un'organizzazione in piccoli gruppi che prosegue anche quando si rientra in classe: *“quando tornano in classe continuano a lavorare in gruppo (...). Per cui il setting di classe cambia, è generalmente un setting a isole o può essere un setting di agorà quando vai a discutere la tematica o a fare il punto della situazione. Di certo il setting meno usato è quello frontale” (focus group docenti/esperti esterni)*.

8.4 Spazio esterno come spazio del fare per attività di scoperta e di problematizzazione

Gli spazi esterni sono ambienti ricchi di stimoli, sfidanti per i docenti e per gli studenti. Sono contesti di vita, dunque ecosistemi complessi abitati dalla natura e partecipati dalle comunità. Pongono gli studenti in situazioni che possono aumentare i loro repertori di conoscenze disciplinari e trasversali. I docenti sono coinvolti a proporre una didattica basata sull'indagine che stimola gli studenti a porre domande, a mettere in atto azioni utili per risolvere i problemi in modo da comprendere in maniera più profonda i fenomeni presenti nei contesti di vita: *“Quando vai a lavorare sul territorio per gran parte devi abbandonare la lezione frontale e andare a ragionare sui metodi attivi. I metodi che maggiormente adottiamo durante queste esperienze sono l'inquiry-based learning associato all'approccio project-based (dal focus group docenti/esperti esterni); “Noi lavoriamo sulla scoperta perché importante è che loro scoprano quello che hanno sempre visto per imparare a vederlo con occhi diversi; (...) con i più grandi è importante che lavoriamo sulla problematizzazione: le leggi che regolano i fenomeni fisici-naturalistici devono venire fuori da loro, devono capirlo chiedendosi il perché” (focus group docenti/esperti esterni)*.

Il contesto esterno è ulteriormente arricchito dall'esperienza di lavorare in team, docenti con esperti esterni, elemento che verrà analizzato nel dettaglio nel paragrafo successivo. Questa collaborazione professionale abilita una didattica basata sulle esperienze e una conseguente diversa gestione della classe: *“Imparano a mettere in atto una didattica basata sulle esperienze, una didattica che è un lavoro di gruppo sui ragazzi, è una didattica che ci porta fuori da quello che è la tradizione della classe per farci entrare in quella dimensione che è dell'artigiano, del lavoro, dell'attività sportiva (intervista Dirigente Scolastico); gestione della classe cambia perché è un tipo di lavoro group-based, un tipo di lavoro che mette al centro lo studente, che mette al centro lo sviluppo di competenze e che quindi si basa sul gruppo” (focus group docenti/esperti esterni)*.

8.5 Benefici fisici e psicologici connessi all'attività all'esterno

L'analisi del contenuto di interviste, *focus group* e *Learning Story* restituisce un quadro allineato con quanto emerge dalla letteratura (Kaplan, 1995; Mitchell & Popham, 2008; Moore & Cosco, 2014) in cui si evidenziano gli effetti positivi che una didattica in ambiente esterno ha sul benessere psico-fisico degli studenti.

L'IO Bobbio è attento allo sviluppo del potenziale ludico-motorio dei bambini della scuola primaria (*cercare di sfruttare il potenziale da un punto di vista ludico-motorio, dare stimoli per vivere gli spazi del territorio partendo dal gioco della motricità, Learning Story*) e alla valorizzazione del movimento per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, nella consapevolezza che uno spazio che consente agli studenti di non stare sempre e solo seduti li aiuta a essere più attenti e motivati.

Queste esperienze didattiche all'aperto si sono svolte nel corso di un anno scolastico ancora caratterizzato dal ricorso alla Didattica Digitale Integrata per rispondere alle problematiche causate dalla pandemia da Covid-19; i genitori hanno sottolineato l'effetto positivo che ha contribuito al recupero della serenità, a scaricare la tensione e riequilibrare gli stati di stress e ansia provocati dalle interruzioni della didattica in classe (*nello svolgimento di attività all'aperto ho notato una serenità nei ragazzi e la possibilità di scaricare la tensione di questi giornate in casa con la DAD, quindi direi solo effetti positivi, dal focus group genitori*).

9. Risultati per la sottodimensione “Approcci e metodologie”

Per quanto riguarda la sottodimensione “Approcci e metodologie” sono emerse 6 etichette che restituiscono e descrivono, in particolare, il quadro della collaborazione tra docente ed esperto esterno e la tipologia di attività realizzate.

Etichette sottodimensionate “Approcci e metodologie”	%
Arricchimento dell'offerta formativa	9%
Approccio cooperativo all'apprendimento	6%
Cambiamento e ampliamento del ruolo del docente	30%
Cambiamento nell'atteggiamento degli studenti (proattività, motivazione, partecipazione)	23%
Riconoscimento delle competenze dell'esperto esterno	26%
Spazio esterno come spazio del fare	6%
Totale	100%

Tabella 6 - Etichette per la sottodimensione Approcci e metodologie

Le due etichette che ricorrono più frequentemente sottolineano la centralità della relazione interprofessionale tra docenti ed esperti esterni come elemento che caratterizza i percorsi realizzati: “cambiamento e ampliamento del ruolo del docente” (30%) e “riconoscimento delle competenze dell'esperto esterno” (26%) descrivono la relazione interprofessionale generata attraverso le attività proposte.

Il contributo della figura esterna è finalizzato, in particolare, all'introduzione di strategie di gestione del gruppo classe che portano a un “cambiamento nell'atteggiamento degli studenti” (23%) che appaiono proattivi, motivati e partecipi alle attività proposte, grazie anche a situazioni didattiche attive e collaborative.

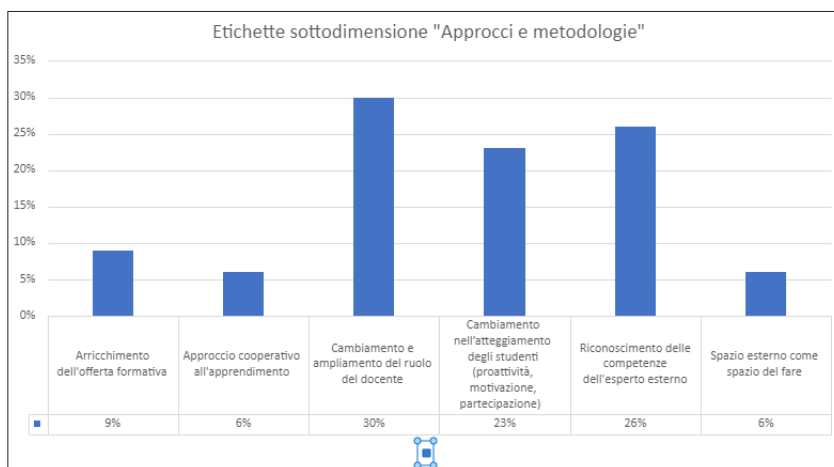


Grafico 2 - La distribuzione delle etichette della sottodimensione "Approcci e metodologie"

9.1 Cambiamento e ampliamento del ruolo del docente

Il cambiamento del ruolo del docente si evidenzia in particolare nel corso dello svolgimento delle attività didattiche gestite dall'esperto esterno. Di conseguenza, il docente, da regista dell'evento formativo, diventa facilitatore del processo di insegnamento e apprendimento. In particolare, nella fase iniziale del percorso, si occupa della costituzione dei gruppi di lavoro, in quanto conosce in profondità gli studenti e può equilibrare la distribuzione in relazione alla tipologia di esperienze previste. Nel corso delle attività con l'esperto esterno, il docente, inoltre, non conducendo in prima persona, ha la possibilità di dedicarsi ad attività di documentazione della pratica e di osservazione degli studenti a supporto anche dei processi valutativi.

9.2 Riconoscimento delle competenze dell'esperto esterno

La collaborazione interprofessionale è uno dei temi centrali nella scuola di prossimità (cfr. Capitolo Cannella, Mangione). Lo scambio di competenze che avviene tra docenti ed esperti esterni sta emergendo come ambito di ricerca e riflessione. Le indicazioni provenienti, ad esempio, dal Piano Scuola estate 2021 - che hanno visto l'introduzione dei Patti educativi di comunità (Cerini, 2020) - e dall'OCSE (2020) con l'idea di scuola come presidio culturale per il territorio e per la comunità di riferimento, aprono a possibili integrazioni tra questi due ambiti professionali. Solitamente la collaborazione interprofessionale a scuola avviene nell'ambito di uno specifico gruppo, ad esempio: assistenti sociali, infermieri, educatori e insegnanti. Nello scenario attuale, invece, le possibilità di integrazione si ampliano verso la costituzione di équipe formative supportate da dispositivi normativi (ad esempio gli stessi Patti di comunità, l'insegnamento dell'Educazione Civica) e pedagogici (ad esempio: approcci pedagogici, come il Service Learning e l'Outdoor Education che si basano sulla relazione scuola-territorio). Alcune ricerche (Hynek et al., 2020; Lawson & Lawson, 2020) evidenziano i risultati positivi per gli studenti e le comunità scolastiche nel momento in cui si realizzano esperienze didattiche che integrano professionalità differenti e, allo stesso tempo, sottolineano le difficoltà (organizzative e comunicative) nel rendere strutturale e proficua questa relazione.

9.3 Cambiamento nell'atteggiamento degli studenti (proattività, motivazione, partecipazione)

La tipologia di attività svolte dell'IO Bobbio pone gli studenti come soggetti attivi del percorso di apprendimento. Si tratta, infatti, principalmente di esperienze laboratoriali e in contesti di vita reale che consentono alle studentesse e agli studenti di osservare, discutere, manipolare e creare. Già Dewey (1916) aveva sottolineato la naturale motivazione ad apprendere presente in tutti gli studenti, alimentata dal bisogno di conoscere ed esplorare la realtà in cui vivono. Elementi caratterizzanti della visione dell'apprendimento deweyana sono, infatti, l'esperienza diretta e il *learning by doing* che permettono all'apprendimento di diventare duraturo, efficace e significativo. In particolare, l'ambiente esterno, in continuità con quello interno, si connota come setting per vivere esperienze reali, attraverso le quali gli studenti imparano, esplorano e comprendono il funzionamento delle cose, dei fenomeni presenti in natura, riuscendo a percepirsi come dei soggetti attivi e consapevoli (Schenetti et al., 2015).

9.4 Arricchimento dell'offerta formativa

L'art. 8 del D.P.R. 275/1999 assegna alle scuole la possibilità di determinare una quota del curriculum obbligatorio per valorizzare il pluralismo culturale e territoriale, rispondere in modo adeguato alle diverse esigenze formative degli alunni, che si determinano e si manifestano nel rapporto con il proprio contesto di vita; tenere conto delle esigenze e delle richieste delle famiglie, degli enti locali e, in generale, dei contesti sociali, culturali ed economici del territorio di appartenenza delle singole scuole. In relazione a ciò, quando scuola e territorio collaborano secondo il paradigma dell'interazione (Tosolini, 2020), l'istituzione scolastica costruisce una propria identità che si concretizza nell'offerta formativa e in pratiche didattiche collegate alle caratteristiche del territorio di cui fa parte. In quest'ottica, una scuola è tale perché si trova su un determinato luogo; altrove, avrebbe peculiarità completamente diverse (Ibidem). In questa visione, si collocano l'insieme di possibilità che i Patti educativi di comunità offrono alle scuole e che consentono di arricchire l'offerta formativa attraverso la costruzione di un curriculum locale e territoriale, in connessione e collaborazione con la comunità esterna. In tal senso, il *dentro* e il *fuori* la scuola si collegano in chiave generativa, in connessione con il costruito educativo del territorio come "artefatto sociale" (Lefebvre, 2018; Mangione, Chipa, Cannella, 2012), secondo il quale la scuola diventa parte attiva nel territorio e il curriculum è il prodotto di una "conversazione animata tra dentro e fuori l'aula" (Bruner, 1997).

9.5 Spazio esterno come spazio del fare

In questa visione di connessione tra dentro e fuori la scuola, l'ambiente esterno assume valore funzionale di spazio esplorazione (INDIRE, 2016) in cui si realizzano esperienze didattiche, contribuendo allo sviluppo di un sistema formativo allargato che oltrepassa i confini delle mura delle aule e degli edifici scolastici (De Bartolomeis, 2018). Tale ambiente, quindi, si caratterizza come luogo del fare; ciò significa che, nella percezione delle diverse componenti della comunità educante di Bobbio, l'esterno (sia quello appena fuori dall'aula sia il territorio) è considerato come elemento che facilita la realizzazione di percorsi di apprendimento in cui gli studenti svolgono un ruolo attivo. L'allargamento degli spazi scolastici ha permesso di proseguire con le attività laboratoriali che hanno bisogno, per essere realizzate, di setting e allestimenti flessibili e mobili, anche in presenza delle misure sanitarie e le restrizioni anti-contagio.

9.6 Approccio Cooperativo all'apprendimento

Il valore aggiunto della costituzione di équipe interprofessionali e dello svolgimento delle attività didattiche in luoghi diversi dall'aula si concretizza nella progettazione di attività che

prevedono situazioni didattiche (Tosi, 2019) che superano l'impostazione della lezione tradizionale. Le attività esperienziali analizzate, in particolare attraverso le *Learning Story*, in maniera trasversale agli ordini di scuola, si sono basate sullo svolgimento di attività cooperative in piccolo gruppo incentrate sulla costruzione di oggetti e artefatti. Nel caso della scuola dell'infanzia (cfr. Capitolo III), l'attività proposta ha visto la volontaria esterna nel ruolo di mentor nello svolgimento del percorso; nel caso della scuola secondaria di secondo grado, la figura esterna ha svolto un ruolo di facilitatore e guida nelle attività assegnate ai diversi sottogruppi. L'approccio cooperativo riconosce l'importanza, infatti, di un apprendimento attivo, basato sulla reciprocità e corresponsabilità tra le persone in apprendimento, sulla interdipendenza positiva tra i membri del gruppo per conseguire risultati e sul miglioramento delle relazioni sociali per lo sviluppo delle conoscenze (Ciari, 2011). In generale, negli apprendimenti scolastici questa metodologia è risultata funzionale allo sviluppo delle abilità affettive, cognitive e sociali (Johnson, Johnson 1987; Slavin, 1991) e nel caso dell'IO Bobbio trova concreta applicazione.

10. Conclusioni e prospettive

La ricerca presentata in questo capitolo si è posta l'obiettivo di produrre conoscenza originale in grado di costituire un avanzamento del sapere consolidato nella letteratura nazionale e internazionale sulle caratteristiche di una scuola aperta al territorio anche tenendo conto delle prospettive di sviluppo suggerite dai documenti internazionali di politica educativa.

L'analisi del contenuto delle trascrizioni delle interviste, dei *focus group* e delle documentazioni delle *Learning Story* raccolte presso l'IO Bobbio relativamente alla dimensione "Trasposizione didattica" hanno consentito di individuare alcuni nuclei fondamentali che caratterizzano una scuola di prossimità in relazione all'espandersi dell'ambiente di apprendimento agli spazi esterni dell'aula e della scuola.

L'IO Bobbio, attraverso il dispositivo organizzativo del Patto educativo di comunità avviato prima dell'insorgere della pandemia da Covid-19 e perfezionato negli anni scolastici 2021 e 2022, ha stabilito con l'ente locale un'alleanza organizzativamente strutturata e attenta alla dimensione educativa. Rispetto ai rapporti di collaborazione che negli anni precedenti erano già stati attivati, questo che rientra nel perimetro del Patto ha richiesto a entrambi i soggetti un cambiamento di visione: l'ente locale si è posto in ascolto della scuola e si è reso servente rispetto alle necessità educative degli studenti, la scuola ha mappato il territorio in termini di risorse, limiti e potenzialità per interrogarsi sul modo in cui l'azione educativa è in grado di sviluppare negli studenti quell'agentività (OECD, 2019) necessaria per comprendere e intervenire sui problemi reali, partendo dalla prospettiva locale per includere una visione globale. Su base annuale, scuola ed ente locale si sono impegnati a realizzare un'azione di mappatura del potenziale territoriale in termini di spazi, per una didattica oltre l'aula, e di professionalità esterne.

Gli esiti dell'analisi del materiale raccolto mostrano che in questa realtà scolastica il territorio è diventato parte costitutiva dell'ambiente di apprendimento, riscrivendone il concetto sulla base della permeabilità fra le tre dimensioni micro-meso e macro: in una scuola che si apre al territorio in maniera strutturata, lo spazio della scuola si estende senza soluzione di continuità dall'aula (micro) agli spazi di connessione (meso) fino a comprendere il territorio circostante (macro). I docenti progettano le attività considerando questo perimetro di azione didattica. Il costruito di ambiente di apprendimento per loro assume le caratteristiche del *learning hub* indicate da OECD (2020): parte dall'aula per le fasi di input, si estende all'aula plus per attività esperienziali, a piccoli gruppi e basate sull'investigazione, condotte con la stessa impostazione anche quando lo spazio educativo si estende al territorio (paesaggio didattico).

Svolgere attività didattica all'aperto consente a studenti e docenti di operare in un ambiente ventilato, dotato di illuminazione naturale, che abilita il movimento, che dunque persegue quelle caratteristiche di comfort e naturalezza richiamate da Barrett come elementi peculiari di uno spazio che migliora gli apprendimenti.

L'attività didattica fuori dall'aula e in natura rende visibile agli studenti ciò che il framework delle competenze ecologiche (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022) richiama all'interno delle quattro aree di competenza. Osservare un ambiente che ospita le diverse forme viventi e che è sensibile alle azioni di ciascun individuo consente di: (1) assimilare i valori della sostenibilità, (2) comprenderne la complessità, (3) immaginare futuri sostenibili, (4) agire perché si possano verificare.

Per i docenti dell'IO Bobbio, come risulta dall'analisi della documentazione, uscire dall'aula ha significato anche uno stimolo a uscire dalla zona di comfort. Il cambiamento dello spazio li ha spinti a progettare una didattica basata sull'investigazione e sull'esplorazione, a incentivare l'uso della tecnologia anche all'esterno come strumento di osservazione e analisi, a organizzare gli studenti in piccoli gruppi; pratiche che sono rimaste tali anche una volta rientrati in classe, dove una didattica prevalentemente frontale non avrebbe più risposto agli obiettivi di insegnamento e apprendimento. Contemporaneamente, questa apertura anche in termini professionali, ha avuto come impatto una crescita nelle conoscenze specifiche e legate al territorio, potendosi i docenti avvantaggiare di un lavoro in team con esperti esterni provenienti dal mondo delle associazioni e del terzo settore.

Per gli studenti una didattica in un contesto-altro rispetto a quello formale dell'aula ha significato porsi nella condizione ottimale per esprimere i propri 'talenti'. È l'informale che forma: un contesto che è percepito come meno costretto, ma non per questo meno progettato, ha dato evidenza di una maggiore efficacia dell'azione didattica. Anche la presenza di esperti esterni ha contribuito a ciò, alleggerendo gli studenti dal peso del giudizio dell'insegnante. Infine, la possibilità di vedere le conoscenze disciplinari in azione ai fini di migliorare il proprio contesto di vita, ha reso gli studenti maggiormente coinvolti nelle attività didattiche.

Gli spazi di apprendimento utilizzati e realizzati per la scuola di prossimità si collegano, dal punto di vista funzionale e simbolico, alla dimensione esplorativa e laboratoriale del Manifesto INDIRE 1+4 "Spazi educativi per la scuola del terzo millennio". Lo spazio esplorazione è, infatti, definito come luogo della scoperta pensato per imparare facendo, dove gli studenti e le studentesse sviluppano competenze per risolvere problemi, osservano i fenomeni con specifici strumenti e analizzano e descrivono gli esiti delle loro sperimentazioni. L'allestimento dello spazio esplorazione si realizza attraverso due soluzioni differenti: nel caso della scuola dell'infanzia e primaria, il tessuto connettivo dell'aula con il corridoio diventa spazio esplorativo dedicato ad attività laboratoriali, nel caso, invece, della scuola primaria e della secondaria di primo grado il territorio acquisisce valore esplorativo.

In questo scenario, lo spazio esterno svolge la funzione di facilitatore nella connessione tra sapere formale e informale, in un'ottica di valorizzazione di tutte le componenti e delle relazioni che si instaurano fra il soggetto, gli altri, e il mondo naturale. A livello di relazioni sociali, la possibilità di collaborare con i compagni, di negoziare il proprio punto di vista e di imparare l'uno dall'altro, rappresentano un modo per ampliare i propri orizzonti e superare gli stereotipi o le diverse visioni del mondo. Attività che si svolgono al di fuori degli ambienti tradizionali rappresentano un'occasione per consolidare i legami di amicizia tra pari e le relazioni con gli insegnanti, proprio perché l'ambiente, meno strutturato rispetto all'aula tradizionale, rappresenta un vantaggio in termini di facilità di risoluzione dei conflitti, superamento delle difficoltà e confronto all'interno del gruppo (Giunti et al., 2021). Un ambiente meno noto rispetto a quello dell'aula tradizionale, inoltre, aiuta studenti, studentesse e docenti ad uscire dalla propria zona di comfort, sperimentando un maggior senso di libertà (Kimball, Bacon, 1993).

In sintesi, lo studio di caso sull'IO Bobbio ha mostrato come in una scuola aperta al territorio, la dimensione dello spazio che si modifica a vantaggio di una nuova idea di ambiente di apprendimento esteso al contesto circostante, porti a cambiare anche l'approccio educativo: da una *educazione place-based* si passa a un'educazione *place-conscious* (Greenwood, 2013), dove il luogo non assume solo la funzione di contenuto curricolare o di spazio oltre l'aula, ma è l'attivatore di una consapevolezza nuova: rafforza il senso di appartenenza, aiuta a leggere il territorio nei termini di potenzialità offerte anche per nuovi sviluppi professionali. Questa coscienza del luogo si espande dalla scuola agli altri attori della comunità educante, come i genitori, che hanno dichiarato che grazie alle attività didattiche in esterno svolte in collaborazione con gli esperti, hanno potuto conoscere aspetti del territorio a loro ignoti. L'esplorazione dello spazio stimola il *place attachment*, una delle quattro caratteristiche che Lippman, come illustrato nel Paragrafo 2, individua negli ambienti di apprendimento che hanno effetti positivi sulla qualità degli apprendimenti.

Questo cambio di paradigma verso una pedagogia critica del luogo fa compiere un passo in avanti rispetto al domandarsi in che modo il contesto possa influenzare il contenuto o il luogo possa essere rilevante per le attività di insegnamento e apprendimento. Una visione *place-conscious* ha il potere di innalzare le esperienze di apprendimento dalla dimensione locale e puntuale di quel luogo vissuto come contesto esperienziale per pensare al luogo come contesto in cui sperimentare una conoscenza planetaria (Balducci, 1992).

Riferimenti bibliografici

- Afshar, N., Barrie, A. (2020). The Significance of Outdoor Learning Environments in Innovative Learning Environments. In conference: *APRU 2020 Sustainable Cities and Landscapes Conference*.
https://www.researchgate.net/publication/349226478_The_Significance_of_Outdoor_Learning_Environments_in_Innovative_Learning_Environments DOI: 10.17608/k6.auckland.13578134.v2.
- Alexander, S., Ishikawa, S., Silverstein, M. (1977). *A pattern language*. New York: Oxford University Press.
- Alvisi, M., et al. (2022). *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola*. Consultato il 6 dicembre 2022 https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura.pdf.
- Augè, M. (1992). *Nonluoghi*. Milano: Eléuthera.
- Balducci, E. (1992). *L'uomo planetario*. Firenze: Edizioni Cultura della Pace.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffatt, J., Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. In *Building and Environment* 59 Elsevier Ltd., pp. 678-689. <http://dx.doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., Ustinova M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning A Synthesis of the Evidence*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30920/9781464813788.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-53202-6, doi:10.2760/172626, JRC128040.
- Borri, S. (a cura di), (2018). *The Classroom is Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Consultato il 6 dicembre 2022. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Laula-si-%C3%A8-rotta-EPUB.pdf>.

- Bortolotti, A., Schenetti, M., Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, pp. 417-433. doi: 10.7346/sipes-01-2020-29.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M., Pullin, A. S. (2010). *A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments*, BMC Public Health, 10, 456.
- Breithecker, D., *Sedentary and Non-Sedentary Behaviour*, Wiesbaden: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs-und Bewegungsförderung e.V. (2014).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bussey, M., Inayatullah, S., Milojević, I. (Eds.) (2008). *Alternative Educational Futures. Pedagogies for Emergent Worlds*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cannella, G., Chipa, S., Mangione, G. R. (2021). Il valore del patto educativo di comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle Piccole Scuole. In G. R. Mangione, G. Cannella, & F. De Santis (a cura di), *Quaderno della Ricerca #59 - Piccole scuole, scuole di prossimità*, vol. 59, pp. 23-46, Torino: Loescher Editore.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (2020). I patti educativi di comunità: non solo emergenza. In «Idee per una ripartenza intelligente», *Notizie della Scuola*, Tecnodid, n. 1.
- Chiari, G. (2011). Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica dell'educazione tra pari. In *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, 57. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Chipa, S. (2021). Un esempio di didattica a distanza: l'ambiente di apprendimento allargato. In Cannella, G., Mangione, G., Rivoltella, P.C. *A scuola nelle piccole scuole*. Morcelliana Editrice, pp- 168-179. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.morcelliana.net/didattica/4155-a-scuola-nelle-piccole-scuole-9788828402831.html>.
- Chipa, S., Orlandini, L. (2021). Apprendere fuori dall'aula oltre l'emergenza da Covid-19: l'esperienza dell'IC Venturino Venturi di Loro Ciuffenna (AR). In Miotti, B., Guasti, L., Scaradozzi, D., Di Stasio, M., Screpanti, L. (a cura di), *Movimento maker, robotica educativa e ambienti innovativi a scuola e in DAD. Riflessioni a seguito del convegno FabLearn Italy 2020*. Roma: Carocci.
- Chipa, S., Orlandini, L. (2021). Ambienti di apprendimento outdoor, in *OFFICINA* N.34/2021, Treviso.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento: Erickson.
- D'Aprile, I. (2020). *Apprendere con gioia. Outdoor education nei cortili scolastici*, Bari: Edizioni la Meridiana Partenze.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Dewey, J. (1902). The school as social centre. The Elementary School Teacher. In *The University Chicago Press Journals*, 3, 2, pp. 73-86. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.jstor.org/stable/pdf/992485.pdf>.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione*. Roma: Anicia.
- Dovey, K., Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage. In *The Journal of Architecture*, 19:1, pp. 43-63. DOI: 10.1080/13602365.2014.882376
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Farné, R., Agostini, F. (2014) *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci Editore.

- Forum Disuguaglianze Diversità, (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa Rapporto di ricerca*. <https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf>.
- Frabboni, F., (1988). *Un'educazione Possibile. Il Sistema Formativo Tra "Policentrismo" E "Specialismo"*. Brescia: La Nuova Italia.
- Giunti, C. et al. (2021). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, versione 1.0. Firenze: INDIRE. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf>
- Giunti, C., Orlandini, L. (2019). Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning. In *Attualità pedagogiche*, vol. 1, n.1, pp. 80-92. Consultato il 6 dicembre 2022 <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/2/2>.
- Greenwood, D. A., (2013). *A critical theory of place-conscious education*. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E. J. Wals (Eds), *International handbook of research on environmental education* (pp. 93-100), Routledge.
- 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. In *Journal of Interprofessional Care*. DOI: 10.1080/13561820.2019.1708281.
- INDIRE (2020). *Il Manifesto 1+4 Spazi Educativi per la scuola del Terzo Millennio*. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf.
- Istance, D., Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. <https://www.brookings.edu/>.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1984). *Structuring Cooperative Learning, Lesson Plans for Teachers*, Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kimball R. O. - Bacon, S. B., *The wilderness challenge model*, in M. A. Gass (Ed.), «Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming», pp. 11-41, Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company, (1993).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Landri, P., *Le piccole scuole interrogano la questione della forma scolastica*, 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*. Roma: Carocci, p. 109-111.
- Lawson, H. A., Lawson, M. A. (2020). Student Engagement and Disengagement as a Collective Action Problem. In *Education Sciences*, Vol, 1, n.8. DOI: 10.3390/educsci10080212.
- Lewis, N., Kearns, R., McCreanor, T., Witten, K. (2010). School closures as breaches in the fabric of rural welfare: community perspectives from New Zealand. In P, Milbourne (eds), *Welfare Reform in Rural Places: Comparative Perspectives*. Emerald Group Publishing Limite, pp. 219-236.
- Lippman, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*. New Jersey: Wiley.
- Mangione, G.R.J., Cannella, G., Chipa, S. (2022), *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Malaguzzi, L. (2022). *Taccuini V. La scuola, l'edilizia, l'arredo. Vite parallele, vite impossibili?*. Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia e Reggio Children, Reggio Emilia.
- Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O., Maulini, C., Montandon (Eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations*, pp. 147–168.

- MIUR, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.
- MIUR, *Norme tecniche-quadro*, (2013) <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/Linee-guida-2013-converted.pdf>.
- Moore, R. (1996). Compact Nature: The Role of Playing and Learning Gardens on Children's Live. In *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8, pp. 72-82.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. In *Education Sciences & Society*, vol, 1, n. 1.
- Oakes, J., Maier, A., Daniel, J. (2017). *Community Schools: An Evidence-Based Strategy for Equitable School Improvement*. Boulder. CO: National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/equitable-community-schools>
- OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en..>
- OECD, *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030*, OECD (2019).
- OECD, *Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Paris, (2013).
- Open Polis, *Il valore educativo dei giardini scolastici*, (2020) <https://www.openpolis.it/il-valore-educativo-dei-giardini-scolastici/>.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, (2017).
- Orr D.W, *Place and Pedagogy* (1992), in «Hope is an Imperative», Island Press, Washington, DC, (2011). https://doi.org/10.5822/978-1-61091-017-0_27.
- Pruneri, F. (2021) . L'evoluzione storico sociale delle piccole scuole in Italia. In Cannella G., Mangione G., Rivoltella P.C. *A scuola nelle piccole scuole*. Brescia: Morcelliana Editrice.
- Rivoltella, P.C. (2021). Comunità, Tecnologie, Inclusione nei contesti piccoli o “non-standard”. In Cannella G., Mangione G., Rivoltella P.C., *A scuola nelle piccole scuole*, Morcelliana, Brescia: Morcelliana Editrice.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. In *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 22, n. 1, pp. 28-37.
- Slavin, R.E. (1991). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Boston: Allyn and Bacon.
- Seydel, O. (2018). Cluster Classroom – Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany. In Borri, S. (ed.), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*, pp. 183-196. Salerno: Ediguida.
- Strongoli, R.C. (2017). *Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto*. In *Formazione & Insegnamento*, vol. 10, n. 5. Consultato il 6 dicembre 2022 <https://www.iris.unict.it/bitstream/20.500.11769/316803/1/343-352%20-%20Strongoli.pdf>.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Tosi, L. (ed.), (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti.
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Uptis, R. (2004). School architecture and complexity. In *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1 (1), pp. 19-38. Consultato il 6 dicembre 2022 http://www.complicityandeducation.ualberta.ca/COMPLICITY1/pdfs/Complicity11d_Uptis.pdf.

- Vanacore, R., Gomez Paloma, F., (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Edizioni Anicia. Consultato il 6 dicembre 2022 https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/265550/154526/Progettare_gli_spazi_educatvi_pubblicato.pdf.
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., Federici, A. (2018), Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. In *Formazione & Insegnamento*, vol. XVII, n1. doi: 107346/-fei-XVII-01-19_33.
- Young, F., Cleveland, B., Imms W. (2020). The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. In *The Australian Educational Researcher*, vol. 47, pp. 721-723.
- Yusof, Y. (2013). *School architecture and academic achievement learning from schools in Auckland*. Auckland, New Zealand: University Of Auckland.
- Walsh, V., Golins, G. L. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
- Weyland, B., Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

La *multi-agency* nel nuovo contratto educativo per la scuola di prossimità

di GIUSEPPINA CANNELLA, GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE
(INDIRE)

1. Oltre il modello dominante: i cambiamenti della “forme scolaire” e la necessità di un nuovo contratto educativo

Il contesto pandemico e post-pandemico ha spinto le governance scolastiche a individuare nuovi strumenti in grado di sostenere forme educative estese e partecipate, alleanze sociali volte a responsabilizzare comunità intere nell'intervenire sulle situazioni di disagio e iniquità. Il tema delle alleanze si può ricondurre al costrutto sociologico della “giustizia sociale e dell'identità culturale” (MacGill, Wyeld, 2009) definita anche in termini di “reconciliation”¹.

La scuola si ripensa come “social glue”, come spazio di partecipazione alla comunità locale (Kearns et al., 2010); un'occasione per rafforzare l'identità e per definire azioni in grado di promuovere l'appartenenza a una comunità. La scuola come comunità educante, una “comunità in miniatura” come sosteneva Dewey in “Democrazia ed educazione” (2018), è al centro di un processo di apprendimento che si svolge sempre e ovunque e che si propone nella dimensione dell'apertura. Si tratta di promuovere una “educazione aperta” dove la scuola è disponibile ad accogliere gli altri e «non resta in una posizione esclusiva» (Capitini, 1967 p. 41). “Educazione aperta” intercetta la questione della forma della scuola (Vincent 1994; Maulini, Perrenoud, 2005) ossia quel «dénominateur commun» a cui si ispirano i sistemi di istruzione. L'inventario provvisorio raccoglie otto tratti distintivi.

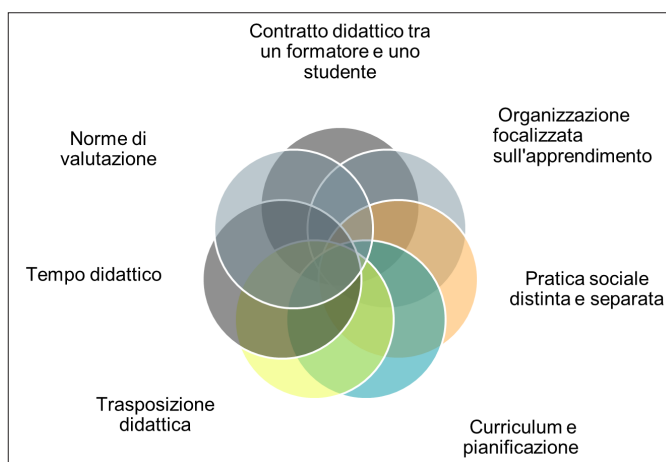


Figura 1 - Gli otto tratti distintivi del modello educativo dominante (Maulini, Perrenoud, 2005)

¹ Giuseppina Cannella è Primo Ricercatore INDIRE, è autrice dei paragrafi 2, 3, 4, 5, 6, 11. Giuseppina Rita Jose Mangione è Primo Ricercatore INDIRE, è autrice dei paragrafi 1, 7, 8, 9, 10.

Nell'ambito del progetto Step l'attenzione va ad uno degli otto tratti, quello legato al contratto educativo e ai cambiamenti che una nuova visione educativa quale appunto una scuola aperta richiede di fare. Riprendiamo la definizione originale del contratto educativo "tipico" dei sistemi scolastici dominanti:

"Affinché ci sia una forma scolastica, occorre che vi sia un contratto didattico tra un formatore (maestro, professore, esperto) e uno o più discenti (studenti, alunni, discepoli, apprendisti); il ruolo del primo consiste nel condividere una parte della sua conoscenza e di promuoverne l'appropriazione da parte del discente; il discente avrà la responsabilità di ascoltare, lavorare, ripetere, cercare di comprendere e memorizzare, di prestarsi ad una valutazione lungo il percorso, in modo da apprendere in modo apparentemente visibile e controllabile" (Maulini, Perrenoud 2005, p.151).

Nel modello educativo dominante il contratto richiama un accordo tra il formatore e lo studente/studenti. Tale forma di contratto viene messa fortemente in discussione da una visione di scuola di comunità e richiede un cambiamento in grado di riflettere un nuovo sistema di interazioni che si presenta quando la scuola apre al territorio. In linea con il quadro di riferimento posto dall'OECD attraverso l'organismo dedicato CERI (Centre for Educational Research and Innovation) nell'ambito del progetto ILE (Innovative Learning Environment) in una visione di "scuola aperta" "la gestione del processo formativo si iscrive in un sistema di interazioni" (Castoldi, 2020 p. 22).

"(...) Il Punto chiave riguarda le connessioni con la comunità territoriale in una prospettiva di apertura alla collaborazione con l'esterno orientata a far crescere il capitale sociale e professionale e a sostenere il rinnovamento e il dinamismo" (Castoldi, 2020 p. 25).

Un sistema di interazioni che, come dichiarato anche in (Istance, Paniagua, 2019) richiede di ripensare la figura del docente che diventa un elemento di un anello ampio in cui insistono altre figure a sostegno di una "scuola aperta". Il lavoro riprende l'importanza del tempo e delle competenze che la comunità può offrire alla scuola (Robinson, Winthrop, 2016) e sottolinea come la diversificazione delle persone e dei luoghi in cui i bambini interagiscono per apprendere interviene sulla qualità educativa (Wolfenden *et al.*, 2018).

Più di recente anche l'UNESCO in "Reimagining our Futures Together" dedica attenzione al nuovo contratto educativo sottolineandone la dimensione sociale:

"In un nuovo contratto sociale per l'istruzione, gli insegnanti devono essere al centro e la loro professione deve essere rivalutata e reinventata come uno sforzo collaborativo che genera nuove conoscenze per realizzare la trasformazione educativa e sociale" (UNESCO, 2021 p. 80).

Come indicato in (Istance, Paniagua, 2019) sono numerose le argomentazioni in favore di una estensione del profilo di coloro che possono essere parte attiva del processo di insegnamento.

Una delle più importanti, soprattutto nell'ambito dei territori periferici, è legata all'idea che lavorare con una rete di professionisti può aiutare a compensare la carenza di insegnanti, soprattutto nelle aree svantaggiate o più fragili come quelle in cui insistono le piccole scuole.

Una seconda argomentazione ricorrente poggia sull'assunto che coinvolgere altri adulti nella cura del processo di insegnamento e apprendimento possa aiutare i docenti a pianificare attività personalizzate per gruppi classe come, ad esempio, le azioni di recupero e potenziamento.

Infine, una terza argomentazione a favore di una estensione del profilo dell'educatore e del contratto educativo, forse la più importante dal punto di vista dell'innovazione pedagogica, è l'arricchimento dell'offerta formativa e la diversificazione della didattica e l'approfondimento tematico.

Re-immaginare il team di lavoro dell'istruzione includendo l'ampia gamma di professionisti presenti nella comunità della piccola scuola (esperti, genitori, studenti universitari) può innescare una accelerazione nelle trasformazioni pedagogiche; ciò richiede un maggior impegno in termini di interprofessionalità sia di progettualità attuativa e valutativa.

Con riferimento al lavoro di Istance e Paniagua (2019) e in particolare all'*educational leapfrogging*², occorre perseguire veri e propri “cambiamenti trasformativi” e non limitarsi ad una “evoluzione incrementale”; l’innovazione va misurata in base all’ampia gamma di competenze che è in grado di far accrescere e generare.

Il cambiamento attribuito all’adozione di una differente *forme scolaire* ha favorito l’introduzione nel dizionario pedagogico del termine “non teacher educators” facendo riferimento a un rinnovato contratto educativo dove intorno al docente ruotano altre figure di supporto (Fig. 2). Tra queste ultime è possibile citare:

- specialisti e professionisti che entrano in aula per ampliare le esperienze e orientare verso lo sviluppo di competenze;
- artigiani che fanno da tutor ai ragazzi impegnati in attività di *service learning* fuori dalla scuola;
- genitori e membri della comunità che si rendono disponibili per un supporto ausiliario rafforzando così il legame tra scuole, famiglie e territorio;
- giovani volontari, spesso ex alunni di scuola secondaria o personale di ONG, che si propongono come tutor in una determinata area disciplinare;
- coetanei che svolgono attività didattica per i propri pari, organizzando momenti di lavoro in gruppi e per classi miste;
- tutor per attività di didattica a distanza pensate per sostenere situazioni di studio in scuola domiciliare.

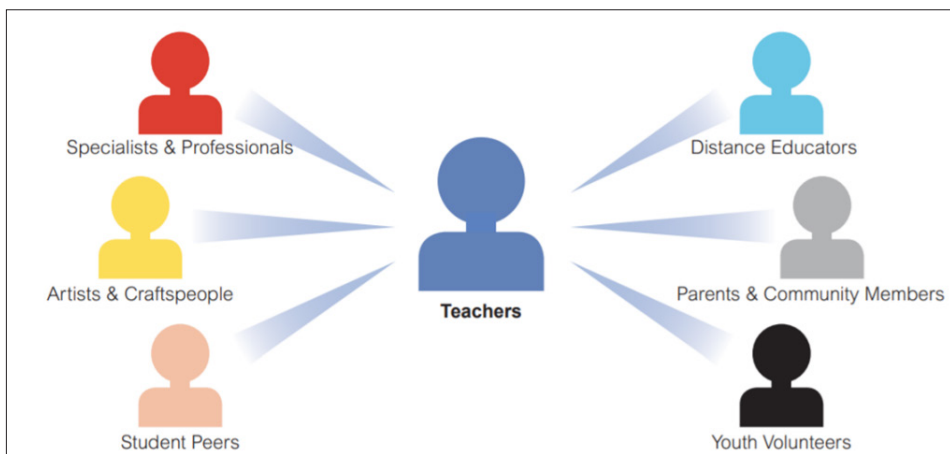


Figura 2 - Estendere il profilo dell’educatore (Istance, Paniagua, 2019)

Il nuovo *leapfrog* rappresentato in Fig. 2 richiama il valore della collaborazione tra differenti profili e la consapevolezza che ciò possa avere un impatto sulla visione di “scuola aperta” e di comunità (Mangione, Cannella, 2022). Un impatto in termini di rinnovamento della didattica in complessi e fragili sistemi educativi, come quelli specifici delle piccole scuole. Anche nel recente rapporto UNESCO (2021), si sottolinea come l’interprofessionalità possa avere un ruolo determinante nella “scuola aperta” permettendo la costruzione di nuovi paesaggi educativi (*educational landscape*) e la valorizzazione dei luoghi del territorio.

² Con il termine si fa riferimento al salto dettato dal “cambiamento trasformativo” di approcci pedagogici innovativi (Istance, Paniagua 2019)

“I leader locali, gli anziani, le autorità, le comunità e le famiglie hanno tutti un ruolo cruciale da svolgere. Assistenti sociali, consulenti per l'orientamento, risorse per l'istruzione speciale, bibliotecari e specialisti dell'alfabetizzazione possono rafforzare ulteriormente le dinamiche uniche che gli studenti portano negli ambienti di apprendimento che gli insegnanti assemblano insieme” (UNESCO, 2021, p. 82)³.

La “scuola aperta” e di comunità si avvale di una estensione di spazi e ambienti che permettono di potenziare l'offerta e minimizzare la distinzione tra apprendimenti a scuola e fuori dalla scuola, tra curricolare ed extra-curricolare. Gli insegnanti, nel progettare e costruire le connessioni tra i nuovi spazi educativi, ridefiniscono anche il proprio ruolo e, superando le rigidità della scolarizzazione, divengono “organizzatori di nuovi ecosistemi educativi”; gli insegnanti dialogano e coprogettano con altri professionisti, anch'essi agenti critici nel plasmare il futuro dell'istruzione.

“Teaching is not about an individual leading a student through activities or lessons behind a closed classroom door. Instead, we need to think of teaching as work that occurs throughout a school and together with other educators. The transition from a focus on classrooms to schools as learning organizations is not always easy. Indeed, the rigidity of schooling can make collaborative processes difficult within the teaching profession” (UNESCO, 2021 p. 82).

L'idea di un “contratto educativo sociale” in una “scuola aperta” al territorio non riduce gli obblighi o l'importanza del ruolo del docente ma al contrario introduce nuove responsabilità per agire collettivamente in uno spazio scolastico esteso rafforzando così le scelte pedagogiche e curricolari.

2. La multi agency, origini ed evoluzione in contesto educativo

Le argomentazioni sopra esposte a favore della collaborazione tra figure diverse nell'ambito del contesto scolastico sono valide sulla base di evidenze ancora molto deboli e poco approfondite nell'esperienza scolastica italiana. Tuttavia, il tema della multiagency o interprofessionalità ha radici relativamente lontane che traggono humus da esperienze anglosassoni di natura sociale. Il green paper *Every Child Matters*⁴ del 2003, elaborato sotto un governo laburista, ha dato vita ad una serie di misure di protezione a bambini fragili e/o vulnerabili e alle loro famiglie affinché venissero messe in campo azioni congiunte per migliorare le loro condizioni di vita sociale, economica e di salute. Gli elementi chiave di questo documento prevedono un intervento precoce, una maggiore flessibilità da parte dei servizi sociali e un maggiore coordinamento dell'offerta locale dei servizi al fine di rispondere alle esigenze complesse dei bambini e dei giovani vulnerabili, iniziando a dare forma a quegli elementi che poi caratterizzeranno l'approccio alla multiagency.

Edwards (2010), nei suoi studi e nella pratica messa in campo negli anni successivi all'emanazione del documento, evidenzia che la pratica della multiagency prevede una collaborazione tra le diverse competenze specialistiche funzionale a interpretare e dare risposte a un problema complesso. Non si tratta di un eroico superamento dei confini professionali, ma di come gli operatori siano in grado di apportare le proprie competenze specialistiche per affrontare problemi complessi.

Nel caso del contesto anglosassone la complessità del tema relativo a bambini e ragazzi vulnerabili richiedeva la costruzione di un approccio basato sulla resilienza, per il quale poteva essere necessario il sostegno proattivo di altri e di conseguenza la creazione delle modalità attra-

³ Traduzione letterale: “I leader locali, gli anziani, le autorità, le comunità e le famiglie hanno tutti un ruolo cruciale da svolgere. Assistenti sociali, consulenti per l'orientamento, risorse per l'istruzione speciale, bibliotecari e specialisti dell'alfabetizzazione possono rafforzare ulteriormente le dinamiche uniche che gli studenti portano negli ambienti di apprendimento che gli insegnanti assemblano insieme” (Unesco, 2021, p. 82).

⁴ https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf

verso cui sostenere queste traiettorie andava rivista. Per attivare fattori di protezione intorno ai bambini vulnerabili era quindi necessario un approccio a più livelli che intercettasse sia i bisogni che i punti di forza a livello della comunità, della famiglia e dell'individuo. Inoltre, un elemento caratterizzante la costruzione della resilienza è la partecipazione degli utenti dei servizi alla definizione dei servizi stessi, in modo da intercettare i punti di forza e i bisogni. A livello operativo la multiagency non era solo una questione di giustapposizione di servizi o di attivazione di progetti isolati, per quanto di successo. Il metodo di lavoro doveva essere ripensato e riconosciute le implicazioni sistemiche.

Per definire le caratteristiche di un approccio multi agency, Edwards indica le azioni che non rappresentano un approccio interprofessionale. Non si tratta cioè:

- di un lavoro in partenariato, dove i partenariati sono raggruppamenti poco uniti con scarsa integrazione di infrastrutture, obiettivi o modalità di lavoro;
- della condivisione di fornitori di servizi separati;
- dell'attivazione di piccoli progetti che non si collegano all'intero del sistema;
- del lavoro di un gruppo operativo stabile;
- dello sviluppo di un professionista generico.

Si tratta piuttosto di un'azione congiunta che permetta di attivare i fattori di protezione intorno ai bambini, ai giovani vulnerabili e alle loro famiglie, rafforzando al contempo la loro capacità di assumere il controllo della propria vita. Se questo è l'obiettivo, secondo gli studi anglosassoni sarà necessario (a.) avere uno sguardo al bambino come persona, nella sua interezza; b.) seguire il bambino attraverso i servizi, offrendo una visione collettiva da parte dei diversi professionisti. E infine, (c.) avviando dialoghi tra i diversi esperti superando i confini professionali. Sapere come orchestrare il pacchetto di sostegno in modo che sia rispondente e non si sovrapponga o si sottometta ad altri interventi, richiede una comprensione delle competenze altrui, la capacità di parlare in modo significativo con gli altri professionisti e la fiducia in loro.

Il lavoro con più soggetti esterni erogatori di servizi dovrebbe permettere di evitare la frammentazione dell'assistenza e anche di prevenire ciò che Cumella, Williams e Sang descrivono come la sovrapposizione di supporti in cui i servizi non riescono a connettersi (Cumella et al. 1998). Questo però richiede che gli operatori riconoscano i vantaggi di far parte di un sistema in cui una competenza esperta è distribuita. Spesso la competenza è considerata qualcosa che risiede all'interno del professionista. Ma se vogliamo trarre vantaggio dal lavoro multi agenziale, dobbiamo pensare in modo sistemico. L'idea di una competenza professionale distribuita (Engeström e Middleton, 1996) necessita di una nuova versione dell'identità professionale, una versione piena di risorse e rivolta verso l'esterno, in grado di riconoscere ciò che gli altri possono offrire. Questo lavoro richiederà anche agli operatori di negoziare e lavorare su relazioni di elevata fiducia con altri professionisti.

Da quanto descritto, cominciano ad emergere i primi elementi di trasferibilità relativi all'approccio interprofessionale in campo educativo (che verranno approfonditi di seguito in questo capitolo).

Se infatti è chiaro che il problema complesso a cui viene applicato l'approccio interprofessionale riguarda da una parte una nuova possibile "forme scolaire" che scardini l'esistente attraverso forme di apprendimento che coinvolgono l'intera comunità, dall'altra questo modello richiede una nuova identità della professione docente. Come già menzionato nei precedenti paragrafi, l'insegnante è chiamato a proteggere il percorso accidentato della conoscenza, "ma innanzitutto a reggerlo nelle sue tensioni e ad orchestrarlo nella sua progressione" (Damiano, 2014, pag. 117). Sempre Damiano, attraverso la disamina di un corpus di fonti francesi mette in evidenza l'importanza del contratto educativo tra docente e studente e il valore dell'alleanza pedagogica.

Da questo emerge che vengono stipulati due contratti. Il primo tra la scuola e gli alunni (descritto come contratto di posizione) in cui viene formalmente stabilita l'asimmetria di relazione. Un secondo contratto è stipulato dall'insegnante con lo studente. Quest'ultimo si propone come demiurgo in grado di forgiare la personalità degli alunni secondo un progetto (pedagogico).

Ma spesso il prezzo pagato è l'eliminazione del sapere, terza polarità del rapporto che dà legittimità allo stesso. Spesso il sapere impedisce che la relazione docente-studente sia effettivamente compiuta nel momento in cui lo studente perde interesse per i contenuti. L'insegnante pertanto dovrà cercare le condizioni per far sì che l'alunno costruisca i suoi propri significati senza rimettersi ad altri. Ed è su questo livello, su questo piano che si può innestare un percorso di interprofessionalità. Questo tipo di percorso potrà generare una nuova professionalità per il docente che conferma che la risposta al problema della professionalizzazione dell'insegnante non è più irrealistica e passa dal tentativo di connettere sapere pratico e sapere scientifico e da nuove tipologie di collaborazione tra dentro e fuori la scuola.

Il primo passaggio nella direzione di una nuova professionalità docente richiede una partecipazione che vada oltre la consultazione sia da parte del docente che degli esperti. Entrambi devono imparare a co-costruire il percorso di conoscenza, che richiede nuovi modi di pensare, anche tra gli esperti esterni fornitori di servizi.

E non basta utilizzare le tecniche pedagogiche, ma sono i fattori della personalità che danno all'insegnamento forza e vitalità (Rubin, 1985). All'interno della scuola, la collaborazione tra insegnanti viene presentata sempre più spesso come uno strumento per il supporto continuo e lo sviluppo professionale degli insegnanti stessi.

Diversi studi condotti tramite sondaggi tra gli insegnanti mostrano le impressioni e le valutazioni positive che questi ultimi hanno del lavoro collaborativo con altri insegnanti.

Lo studio TALIS (2018), condotto nelle scuole primarie e secondarie dei Paesi OCSE, mostra che gli insegnanti hanno impressioni e valutazioni positive del lavoro collaborativo con altri colleghi. È quindi essenziale distinguere e comprendere le diverse opzioni per la collaborazione tra insegnanti e potenziale per il miglioramento del sistema educativo.

Infatti, creare e promuovere strutture collaborative, sia all'interno che all'esterno della classe, non è né facile né immediato.

Gli studi indicano che a livello scolastico esistono tre tipi principali di barriere alla collaborazione tra insegnanti: l'architettura e la disposizione degli spazi didattici, le norme e le abitudini professionali degli insegnanti e i vincoli di tempo (Johnson, 2019). Data la prevalenza di queste pratiche, abitudini e credenze sull'insegnamento che influenzano notevolmente l'organizzazione delle scuole, è difficile rompere con la concezione individuale dell'istruzione ed evolvere verso modelli collaborativi che implicano, tra l'altro, la perdita di autonomia e la collaborazione con esperti al di fuori della classe. Tuttavia, le esigenze sempre più diversificate dei discenti e del sistema richiedono un cambiamento di paradigma per garantire strutture efficaci, flessibili e significative attraverso processi consolidati e continui di collaborazione che, in ultima analisi, si traducono in una maggiore qualità dell'offerta educativa per gli studenti. Se ragioniamo in questi termini, la co-costruzione dei servizi educativi non è semplicemente una questione di miglioramento delle attuali modalità di partecipazione. Piuttosto implica il lavoro di più agenzie (associazioni), la capacità di legare e slegare il supporto e la capacità non solo di articolare ciò che si sta facendo, ma anche di interpretare e agire sui messaggi dati dagli utenti (studenti) relativamente ai servizi educativi.

3. Tipologie di multiagency

Il contesto italiano in cui è stata osservata la pratica della *multiagency* non è ancora maturo e consapevole delle potenzialità insite in una collaborazione inter-professionale. Questa pratica è stata osservata in seno ad un progetto educativo che vede la scuola come comunità educante e il territorio come strumento per ampliare l'ambiente di apprendimento e allo stesso tempo fornire gli strumenti didattici necessari affinché l'offerta formativa sia ampia, motivante e efficace. Tuttavia, la scuola, l'Istituto comprensivo di Bobbio di cui si approfondirà l'esperienza nei paragrafi successivi, non ha attivato un processo inter professionale ma ha avviato un censimento delle associazioni e/o agenzie che il territorio poteva offrire funzionali al raggiungimento dell'obiettivo educativo. Questo **approccio congiunto** (Cheminais, 2009), che rappresenta un buon inizio, non è l'unico possibile.

Esistono una serie di termini e concetti correlati che vengono utilizzati in modo intercambiabile in letteratura e che riflettono una serie di strutture, approcci razionali al lavoro di partenariato tra più agenzie.

- **Il lavoro integrato** è quello in cui gli operatori lavorano insieme, adottando processi comuni per fornire servizi di prima linea, coordinati e costruiti intorno alle esigenze di bambini e ragazzi.
- **Il lavoro multiprofessionale/multidisciplinare** in cui personale con diversi background professionali e di formazione.
- **Il lavoro congiunto** in cui i professionisti di più agenzie lavorano insieme su un progetto o un'iniziativa specifica.
- **Il lavoro in partnership** si riferisce ai processi che creano relazioni tra diversi gruppi di professionisti e servizi a diversi livelli, per ottenere risultati. Comporta che due o più organizzazioni o gruppi di operatori si uniscono per realizzare qualcosa che non potrebbero fare da soli, condividendo un problema o una questione comune e si assumono collettivamente la responsabilità di risolverlo. La partnership si riferisce quindi a un modo di lavorare oltre che a una forma di organizzazione.

In relazione al lavoro di più agenzie con le strutture educative per migliorare i risultati degli alunni il lavoro di partnership collaborativa deve aggiungere valore agli sforzi dell'organizzazione educativa, oltre a fornire servizi che esulano dalle competenze del personale scolastico.

Gli insegnanti cominceranno a capire, riconoscere e accettare che gli operatori di altri servizi (gli esperti) possano rispondere al meglio alle esigenze di benessere degli alunni, consentendo loro di concentrarsi sul loro ruolo di insegnamento e facilitazione dell'apprendimento. Quando le équipes multidisciplinari lavorano insieme, le partnership possono risultare efficaci esercitando la competenza relazionale per costruire l'agency relazionale, dando origine a nuove narrazioni sulla pratica professionale (Edwards, 2010). Queste narrazioni si formano nel contesto della costruzione di conoscenze condivise tra le professioni, ciò che Edwards ha definito "conoscenza comune" (Edwards, 2011, 2012), consentendo di mettere a frutto le competenze professionali dei membri su problemi complessi. Secondo gli studi condotti da Edwards (2017) sono tre gli elementi che stanno alla base della multiagency: competenza relazionale, conoscenza comune e l'agire relazionale⁵. Il primo aspetto è cruciale, poiché implica l'interpretazione e la risposta congiunta al problema.

⁵ Relational expertise, common knowledge and relational agency.

L'oggetto dell'attività deve essere ampliato collettivamente per rivelare la maggior parte degli elementi di complessità. È necessario, quindi, prestare attenzione alle condizioni in cui la competenza relazionale può dare origine alla formazione e all'utilizzo di conoscenze comuni nelle collaborazioni. Il secondo elemento, la conoscenza comune, mette in discussione l'idea del semplice trasferimento di conoscenza nella collaborazione tra esperti, sia che il trasferimento auspicato sia da un professionista all'altro o dal professionista all'utente. Invece, una volta che si lavora in modo relazionale, costruendo e usando la conoscenza comune per interpretare e rispondere congiuntamente, si è in una transazione che può comportare la produzione di nuova conoscenza. Si tratta dunque della comprensione rispettosa delle diverse motivazioni professionali che possono quindi diventare una risorsa che genera collaborazioni efficaci su problemi complessi. In questo senso, la conoscenza comune è ciò che vygotskianamente si potrebbe definire un secondo stimolo. In breve, il primo stimolo è il problema su cui si lavora e il secondo è costituito dalle risorse culturali o dagli strumenti disponibili per interpretarlo e lavorarci. Infine, il terzo elemento, l'agire relazionale (relational agency), permette la costruzione e il lavoro in rete finalizzato allo sviluppo della pratica.

Dall'analisi delle osservazioni effettuate in contesti anglosassoni sono emersi otto concetti che sostengono ed estendono il lavoro di ricerca di Edwards (2017). Si tratta di:

- avere esperienze comuni;
- sviluppare ed espandere un obiettivo comune;
- andare alla scoperta di servizi di varie agenzie;
- allineare i propri scopi con quelli degli altri;
- costruire un linguaggio condiviso che possa accogliere significati specialistici distinti;
- concettualizzare la propria pratica professionale in relazione alle altre professioni; e costruire una pratica professionale collettiva che attinga alle competenze della rete.

L'analisi ha rivelato che ognuno di questi otto punti di attenzione, piuttosto che essere statici costruiti separati, si presenta in costante evoluzione. Ci sono notevoli implicazioni per un professionista affidabile e responsabile che lavora con altri utenti e che partecipa al cambiamento dell'offerta educativa. Se gli insegnanti vogliono accogliere queste nuove identità professionali una delle implicazioni è l'apprendimento organizzativo che avrà la forma di un percorso mediato tra gli insegnanti e i fornitori di servizi. I singoli operatori dovranno certamente affrontare nuove esigenze.

Queste includono la creazione di una lingua professionale comune, il lavoro interprofessionale fluido e fiducioso, la capacità di rendere esplicite le proprie competenze e la negoziazione di ampie alleanze locali.

Mentre avvengono questi cambiamenti nelle pratiche e nelle identità professionali sia nel contesto scolastico che tra gli esperti dei servizi territoriali (associazioni, agenzie), possiamo prendere in considerazione gli strumenti elaborati e sperimentati in quei contesti in cui la multi-agency è già una pratica.

4. Strumenti: la partecipazione

Tra gli elementi alla base della multi-agency va ricordato il diverso grado di partecipazione da parte sia di ciascun membro dei servizi territoriali che degli insegnanti.

David Wilcox (2000) ha prodotto una scala di partecipazione, adattata dalla versione di Sherry Arnstein del 1969, che prevedeva otto stadi e si riferiva al coinvolgimento dei cittadini nei processi di partecipazione sociale negli USA.

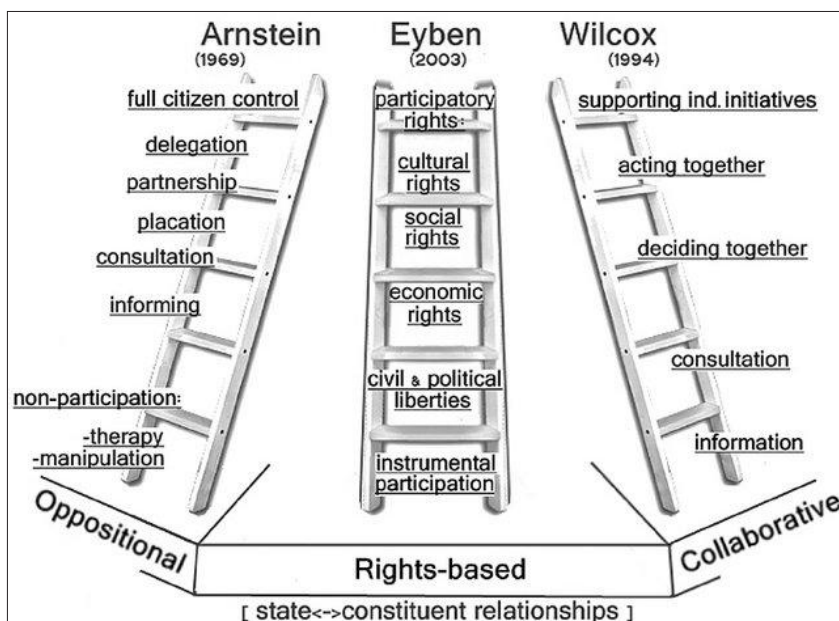


Figura 3 - Le origini della scala di partecipazione

I tre modelli di partecipazione riportati (Arnstein, 1969; Eyben, 2003; Wilcox, 1994) utilizzano la metafora visiva della scala. I processi partecipativi sono visti progredire lungo i pioli della scala, da partecipazione poco sincera ad una partecipazione che conferisce ai cittadini un potere e un'autonomia crescenti. Alla base di ogni scala c'è un termine che indica la natura percepita del potere e delle relazioni tra Stato e società implicite in ogni modello.

Dalla proposta di Wilcox è stato sviluppato uno dei possibili strumenti per misurare il grado di partecipazione dei membri di un team in cui convergono e collaborano diverse professionalità. La scala è stata trasformata in una griglia nella quale lo stadio uno (vd. Tabella 1) presenta il grado più basso di partecipazione e controllo. Gli stadi dal terzo al 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 <u>opzioni</u> , soluzioni, e ascolto dei feedback dagli altri.
1. Informarsi	<u>Comunicare</u> al team e agli altri stakeholder quello che è pianificato.

Tabella 1 - Wilcox, 1994

La discussione sul livello di partecipazione viene condotta collettivamente con gli altri membri dell'équipe, per confrontare i risultati. In questo modo si comincia a costruire quel linguaggio comune che può dare avvio a quella capacità di agire in maniera relazionale di cui parla Edwards.

Dai cinque gradi del lavoro di partenariato e partecipazione emergono diverse tipologie di approccio alla multiagency:

coesistenza - chiarezza e suddivisione di ruoli e responsabilità tra operatori di diverse agenzie su chi fa cosa e con chi;

cooperazione - operatori di diverse agenzie che condividono le informazioni e riconoscono i reciproci vantaggi e il valore del lavoro in partnership, cioè mettono in comune le conoscenze, le competenze e i risultati collettivi disponibili;

coordinamento - i partner pianificano insieme; condividono alcuni ruoli e responsabilità, risorse e assunzione di rischi; accettano la necessità di adeguarsi e apportare alcuni cambiamenti per migliorare i servizi, evitando così di sovrapporsi;

collaborazione - impegni a lungo termine tra i partner di diversi servizi e/o agenzie che accettano di lavorare insieme su strategie o progetti, ciascuno contribuisce al raggiungimento di obiettivi condivisi.

Il panorama che il contesto anglosassone ci restituisce, a valle di un percorso che in quel contesto è probabilmente consolidato, sollecita numerose domande relative a sfide e difficoltà, integrazione di ruoli tra esperti di contenuti e insegnanti e non ultima la nuova professionalità docente che comincia a disegnarsi all'orizzonte come sfida per una comunità educante che vede nel suo territorio una fonte di servizi a supporto della formazione degli studenti. L'esperienza condotta con l'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio nell'ambito del progetto STeP non ci permette di raccogliere ancora evidenze sufficienti a definire un modello operativo efficace per il contesto italiano. Sicuramente possiamo trarre alcuni suggerimenti dalle esperienze condotte in altri contesti per poter avviare ulteriori percorsi di interprofessionalità.

Molti i vantaggi di un lavoro di collaborazione tra più agenzie per le strutture educative. Grazie alla disponibilità di una serie di servizi, consulenze e supporto integrati e facilmente accessibili promuove il community based learning, sostiene un apprendimento basato sull'inquiry e supporta il benessere degli studenti.

Aiuta a rafforzare la voce dei partner, dei servizi degli esperti territoriali e ad abbattere i confini professionali e gli atteggiamenti campanilistici.

Può contribuire a costruire un approccio comunitario più coeso attraverso l'unione di operatori esperti del territorio che si assumono una maggiore titolarità e responsabilità nell'affrontare i bisogni locali in modo congiunto evitando così la duplicazione o la sovrapposizione delle prestazioni.

Inoltre, poiché la progettazione condivisa del servizio educativo richiede l'elaborazione di una visione comune tra scuole e amministrazione, i percorsi interprofessionali possono generare una maggiore corrispondenza tra i servizi offerti e quelli richiesti dai bambini, dai giovani e dalle loro famiglie per soddisfare le loro esigenze.

Questo richiede un migliore coordinamento dei servizi e si traduce in migliori relazioni, e nella definizione di obiettivi comuni. Inoltre, anche a livello territoriale questo approccio ai servizi può accrescere la fiducia e promuovere la pianificazione congiunta a livello di amministrazione locale.

Per verificare che la partnership sia efficace e la sfida intrapresa raggiunga gli obiettivi prefissati è possibile utilizzare strumenti come la "Swot Analysis" o la "Force Field Analysis" che permettono di raccogliere dai partecipanti al percorso sia "I cambiamenti necessari per migliorare le attività di interprofessionalità collaborativa" e 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 intercettare gli elementi di efficacia e fare esperienza di coesione è il "Diamond Ranking". Con questo strumento il gruppo di lavoro deve

raggiungere un certo consenso rispetto ai benefici che è possibile acquisire lavorando in partnership in contesto educativo. Per l'esperienza condotta con l'IC Bobbio questi strumenti sono stati rielaborati e adeguati al contesto del progetto e della sperimentazione.

Ne consegue che i comportamenti dell'équipe di lavoro, potrà fare esperienza di quelle quattro fasi a cui il team di lavoro della Cheminais fa riferimento riprendendo un framework elaborato da Tuckman (1965) e attraverso le quali si può diventare un'équipe efficace.

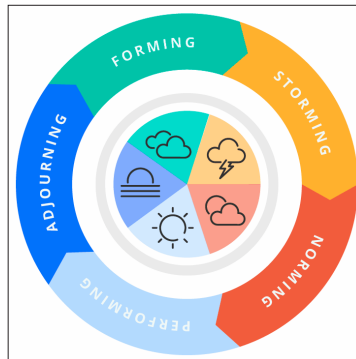


Figura 4 - Processi per lo sviluppo dei team di lavoro

Sebbene ci troviamo ancora in una fase embrionale dell'esperienza di interprofessionalità in contesto italiano, la ricognizione relativa ad esperienze pregresse può suggerire la via italiana al partenariato in équipe multidisciplinare e indicare quali sono gli aspetti da considerare rispetto alla collaborazione tra amministrazione locale, servizi di esperti e scuola.

5. La multi agency per la scuola di prossimità

La collaborazione tra operatori di servizi, amministrazione locale e scuola in Italia è una pratica consolidata. In altre sezioni di questo volume viene fatta menzione al sistema formativo allargato di De Bartolomeis (2018) che per il contesto italiano rappresenta una pratica collaborativa sperimentata ampiamente negli anni '80 nei contesti scolastici. Ma queste esperienze di collaborazione sono tornate di interesse per tutti gli stakeholder della scuola con il Piano Scuola 2021 nel quale sono stati promossi i patti educativi di comunità, elemento di fluidità con molteplici obiettivi e funzioni tra cui quella di promuovere e rafforzare azioni formative basate sul partenariato collaborativo tra la scuola e il territorio. Questo tema, comune a tutta la scuola italiana, è ancora più pregnante per le piccole scuole che hanno con il loro territorio un legame virtuoso/vizioso. Da una parte esso è una risorsa perché è il contenuto del percorso formativo e identitario della scuola; dall'altra il territorio può diventare il carnefice delle scuole che hanno pochi iscritti a causa della chiusura dei plessi o di intere scuole per il diffuso calo demografico.

Ma l'idea di una nuova grammatica della scuola che ha nella "scuola di prossimità" (o *bub* di servizi per la comunità) una sua possibile declinazione richiede una progettazione comune, a fronte di una visione educativa condivisa tra l'amministrazione locale, la famiglia e la scuola in partenariato con i servizi e gli esperti del territorio, come già l'OCSE nel suo recente rapporto sottolinea. Questo ci porta ad intercettare quelli che sono i termini della partecipazione non solo relativamente al proprio contributo al progetto formativo, ma come un percorso di responsabilità condivisa di cui ciascun membro della comunità condivide limiti e successi.

6. Partecipazione: verso un progetto di educazione comunitaria

Il tema della partecipazione dei genitori alla vita della scuola è un tema dibattuto e investigato ad ampio raggio. La distinzione tra coinvolgimento (involvement) e impegno (engagement) nel contesto scolastico è arrivata fino a declinarsi come “partnership scuola-famiglia-comunità” (school-family-community partnership. Epstein, 1994) che implica una maggiore presenza nella vita della scuola in termini di responsabilità, investimento di tempo nella proposta educativa nel corso degli anni scolastici. E sebbene si tratti di approcci appartenenti a culture diverse in termini di organizzazione scolastica, è funzionale per i nostri scopi l’uso del termine “partnership”. Non si tratta appena di una collaborazione a partire da una disponibilità personale. Piuttosto il termine delinea una “responsabilità contrattuale” tra la famiglia e la comunità scolastica. Su questa linea di pensiero lo stesso Dewey aveva enfatizzato la presenza della comunità nel contesto scolastico, oltre la classe, e la sottolineatura linguistica di Epstein ne evidenzia il valore. Ma è con Sergiovanni (1994) che la presenza della comunità nella scuola assume un ruolo nella riscrittura della grammatica scolastica. “La costruzione di comunità deve diventare il cuore dello sforzo di miglioramento di ogni scuola” (Sergiovanni, 1994, p. xi). La scuola, qualunque sia la sua proposta educativa, deve poggiare sulle fondamenta della costruzione di comunità.

Con Sergiovanni possiamo concordare che la prima comunità da costruire è la comunità dei docenti, che soffre della penalizzazione attribuita al termine professionalizzazione dell’insegnamento inteso come un’attività tecnica. Probabilmente perché importato da altri campi, l’insegnamento arriva a essere interpretato solo come istruzione, cioè come l’erogazione di un servizio. Ma la garanzia della professionalità è data dalla virtù che deriva da un impegno nei valori, tema già approfondita in altro contesto (Cannella, Belardinelli, 2018). Per costruire una comunità dunque, bisogna partire dai valori e prendersi cura delle relazioni. I valori che sono alla base dell’ideale professionale danno un nuovo significato alla professionalità e trasformano l’insegnamento da una pratica individuale ad una collettiva. Ma questo richiede un cambiamento personale del proprio rapporto con il lavoro. Nel nostro percorso interprofessionale sarà necessario quindi cominciare a “costruire comunità” a partire da una ricerca condivisa, sviluppare nuove relazioni, creare nuovi legami e costruire nuovi linguaggi per creare un terreno comune.

Se, nella nuova forma scolare la partecipazione alla vita della scuola passa attraverso la responsabilità condivisa del progetto educativo sia da parte delle famiglie che della comunità dei docenti, quali sono gli elementi che si riconnettono alla interprofessionalità?

Uno degli aspetti riguarda l’apprendimento avviato e attivato con il supporto degli strumenti messi a disposizione dalla comunità. Due sono infatti i tratti distintivi della community based learning: gli spazi e i servizi del territorio che possono diventare potenziali luoghi di apprendimento; e in seconda istanza i membri della comunità possono diventare co-educatori insieme agli insegnanti, assumendo un ruolo attivo nel processo educativo attraverso un approccio integrato (Beams, Higgins & Nicol, 2012). La comunità infatti rappresenta un contesto naturale per l’apprendimento che motiva gli studenti, permette di conoscere il contesto locale e di creare reti di conoscenza tra gli abitanti, le famiglie e le società locali.

Nel paragrafo successivo dedicato all’analisi dell’esperienza dell’IO di Bobbio, verranno descritti i dettagli relativi al progetto che ha visto protagonista il territorio e il suo capitale umano come strumento di apprendimento.

Su questo tema il sociologo americano Putnam (2000) ha sostenuto l’idea che le reti sociali hanno valore sia per gli individui che per i gruppi. Inoltre, mentre gli individui possono possedere capitali fisici, solo i gruppi o le comunità sono detentori del capitale sociale. Grazie all’appartenenza ad un gruppo un individuo può avere benefici personali. Secondo Putnam le due tipologie di capitale sociale che si possono creare dipendono dal tipo di legami. Il *bonding social capital* è generato da legami interni ad una comunità, mentre il *bridging social capital* è più un tratto caratteri-

stico di quelle relazioni tra individui appartenenti a gruppi comunitari diversi. A partire da queste proposte i programmi educativi dovrebbero essere in grado di costruire capitale sociale all'interno di una comunità e coinvolgere gli studenti nei problemi e nella gestione della comunità in cui vivono. Questo approccio educativo rafforza l'idea di collaborazione (partnership) e appartenenza e supporta anche l'approccio interprofessionale come strumento che genera un nuovo approccio al curriculum e alla professionalità docente. Possiamo riconoscere due elementi alla base della community based learning: l'apprendimento interdisciplinare e la creazione di reti sociali formali e informali. Rintracciamo questi aspetti anche nel framework di Smith & Sobel (2010) che indica quattro strade per progettare percorsi educativi che coinvolgono la comunità e motivano gli studenti. Un primo aspetto riguarda la dimensione culturale e storica della comunità che permette agli studenti di coinvolgersi nelle attività della comunità. Un secondo punto a sostegno dei percorsi di apprendimento che coinvolgono la comunità riguarda i temi della sostenibilità e dell'ambiente che permettono di educare il senso civico. Infine gli ultimi due aspetti che questo approccio all'apprendimento dovrebbe tenere in considerazione riguardano la dimensione dell'imprenditoria locale e del benessere nella comunità. Questi temi che rientrano in un approccio didattico che vede la comunità al centro si possono includere nell'ambito dei "compiti autentici" e danno l'opportunità agli studenti di coinvolgersi attivamente nel contesto locale e coltivare relazioni che sostengono la vita della comunità stessa. Una scuola che promuove un apprendimento che ruota attorno all'unica figura dell'insegnante limita il potenziale degli studenti. Questa sintesi permette di vedere l'interprofessionalità come un'opportunità che la scuola può cogliere per creare quelle reti di servizi basate sul capitale umano e che gli insegnanti possono sperimentare all'insegna di una nuova professionalità.

7. Quale interprofessionalità nella scuola di comunità? La voce degli attori chiave del processo trasformativo nell'IO Bobbio

Come indicato e approfondito nei precedenti paragrafi, il concetto di *multi agency working* (Cheminais, 2009) richiama le organizzazioni educative che afferiscono all'idea di "scuola di comunità", scuole estese a servizio del territorio in grado di sostenere anche gruppi a «rischio» (Cheminais, 2009).

"Una scuola allargata + una scuola che riconosce di non poter lavorare da sola per aiutare i bambini e i giovani a raggiungere il loro potenziale, e quindi decide di lavorare in collaborazione con altre agenzie interessate ai risultati per i bambini e i giovani, e con la comunità locale" (Piper, 2003, p. 2).

Un nuovo contratto, di tipo "sociale", viene richiesto ai professionisti dell'educazione che si alleano intorno ad una visione di "scuola estesa" in grado di realizzare un "sistema formativo allargato" (De Bartolomeis, 2018). L'alleanza tra scuola e territorio richiama il tema del pluralismo educativo, individuando non nel parallelismo frammentistico ma nel coordinamento finalizzato (Scurati, 2017) la via pedagogica della *multi agency* (Cheminais, 2009).

Ma quali forme di collaborazione tra educatori e docenti emergono nelle piccole scuole e quali pratiche caratterizzano il co-progettare percorsi attivi delineando la via di una nuova pedagogia sociale e lo studio di nuovi ordini educanti che si basano sul valore di comunità?

Nell'ambito del progetto FIRS-STeP è stato possibile osservare esperienze di scuola aperta e nel bosco con un approccio di indagine di tipo fenomenologico - trasformativo, partecipato dai ricercatori INDIRE. I ricercatori, in collaborazione con i pratici (docenti e educatori del territorio), hanno predisposto un piano di lavoro volto ad esplorare e comprendere empiricamente il significato che individui o gruppi attribuiscono oggi al tema dell'interprofessionalità, orientandone i futuri sviluppi.

Il percorso di analisi ha previsto il susseguirsi di differenti strategie di raccolta dati. Dapprima, l'osservazione della pratica educativa partecipata dal docente e dall'educatore ha permesso di seguire i percorsi conoscitivi degli studenti mettendo in risalto le attività di esplorazione e di cura di contesti limitrofi alla scuola, con attenzione alla valorizzazione delle competenze del territorio circostante. In un secondo momento sono stati organizzati *focus group* alla presenza di docenti e educatori con l'obiettivo di comprendere meglio l'organizzazione dei ruoli nelle aule decentrate e l'integrazione dell'esperienza nel curriculum. Infine, con riferimento agli studi condotti da Edwards (2017), è stata predisposta una sessione di riflessione partecipata tra docenti e educatori e, attraverso l'uso di un sotto-gruppi di strumenti di raccolta dati, è stato possibile ottenere informazioni in merito alla tipologia di *multi agency* realizzata nel contesto educativo scelto come "caso studio strumentale".

8. Quali esperienze frutto dell'interprofessionalità degli attori coinvolti?

In una prima fase dell'analisi del fenomeno sono state intercettate le progettazioni didattiche di "scuola aperta" ed estesa al territorio, in modo da comprendere gli elementi emergenti con attenzione al realizzarsi di un nuovo contratto educativo che voleva intervenire sulla qualità dell'esperienza educativa e sulla valorizzazione dei territori in termini di *place conscious learning* (Corbett, 2020) e *place conscious transformative learning* (Pister *et al*, 2019).

Grazie ai "narrati" di docenti, dirigenti ed educatori è possibile disegnare il "cambiamento trasformativo" del contesto educativo oggetto di indagine.



Figura 5 - Le professionalità che ruotano intorno al docente nell'esperienza dell'I.O Bobbio

L'associazione temporanea di scopo costituitasi tra Scuola, Comune e Associazioni del territorio (individuate tramite un Albo) ha permesso l'avvio di un progetto condiviso. Il Patto di Integrità siglato nell'ottica della co-responsabilità mette sullo stesso piano la valenza formativa di tutti gli attori coinvolti nell'ottica di arricchire un piano didattico. La compilazione di un *form* da parte di tutte le associazioni del territorio ha consentito di ottenere un catalogo delle *expertise* della comunità, riferimenti in merito ai referenti per le associazioni, disponibilità di intervento rispetto a ore e classi. Le progettualità di "scuola aperta" hanno richiesto, nella loro prima attuazione, il dialogo e l'azione congiunta di tre profili professionali: il docente di classe, gli educatori, gli esperti del territorio (di associazioni o genitori che prestano le competenze professionali alla scuola) (Fig. 3).

Le esperienze osservate, tra cui quella della "scuola nel bosco" nel plesso della scuola secondaria di primo grado, avevano come obiettivo quello di rispondere ad una necessità tipica dei contesti rurali: permettere agli studenti di conoscere meglio il territorio che li circonda e imparare a valorizzarlo. L'esperienza, che ha richiesto la presenza in aula dell'esperto o educatore affiancato dal docente di classe, era articolata in tempi o episodi educativi. Il primo episodio possiamo chiamarlo di "attivazione sul tema". L'esperto in questo caso introduce e sensibilizza gli studenti sull'importanza della cartellonistica stradale e sulle varie tipologie realizzabili.



Figura 6-7 - Il momento laboratoriale - lavoro di gruppo orientato al prodotto

Al primo episodio seguiva il lavoro laboratoriale di gruppo. Nel caso della scuola nel bosco gli studenti erano chiamati a studiare un sentiero e realizzare un proprio cartello stradale da posizionare successivamente nel tratto di sentiero oggetto di intervento.

Il terzo episodio era legato all'uscita all'esterno della scuola.

Gli studenti hanno avuto l'opportunità di collegare le conoscenze e competenze attraverso il posizionamento del proprio cartello.



Figura 8 - Fuori dalla scuola

Infine, rientrati in aula, era previsto un momento di riflessione sull'esperienza fatta e il docente aveva la responsabilità di richiamare il legame con il curriculum e con la disciplina che, nell'ambito del calendario scolastico, ospitava e accoglieva l'attività dell'esperto.

9. I focus group e la triangolazione delle posizioni degli attori sull'interprofessionalità

Una volta osservate le esperienze di "scuola aperta" al territorio, il gruppo di ricerca, nell'ottica di comprendere meglio il tipo di collaborazione realmente attuata tra gli attori del team didattico esteso, ha deciso di analizzare le risposte a *focus group* a cui hanno preso parte docenti ed esperti esterni. L'analisi aveva come obiettivo quello di rilevare alcune "categorie di pensiero" inerenti la dimensione del "contratto educativo sociale" e ai ruoli e competenze che hanno permesso il verificarsi di una forma di interprofessionalità. In particolare, la lettura delle registrazioni dei *focus group* si focalizza su due processi determinanti l'interprofessionalità: da un lato la progettazione iniziale e il raccordo con il curriculum e, dall'altro, la suddivisione dei ruoli e la compartecipazione nelle aule didattiche.

Il focus con gli esperti (n. 4 di 3 associazioni del territorio) ha messo in evidenza l'assenza di vere e proprie forme co-progettazione quanto piuttosto di una condivisione progettuale in cui l'associazionismo ha piena autonomia e propone, sulla base di un "catalogo laboratoriale" attività di interesse. Il "catalogo laboratoriale" viene costituito in ragione dei cambiamenti della società e dei temi che, in generale, possono interessare la scuola italiana. Il docente aiuta l'esperto a declinare meglio il tema e si ritaglia un ruolo di "consolidamento" rispetto a conoscenze e competenze.

"Ogni anno cambiamo i laboratori a seconda delle specificità quindi delle novità scientifiche e di quelle che sono diciamo le richieste che ci provengono dagli insegnanti ma non dagli insegnanti di Bobbio dagli insegnanti in generale insegnanti che vanno dalla scuola dell'infanzia fino alle superiori. In corso d'opera quando il docente sceglie arrangiamo tra virgolette il discorso a quelle che sono le loro esigenze. In questo modo all'insegnante poi alla fine rimane più che altro di fare il consolidamento".

Dopo una fase iniziale gli esperti definiscono il calendario delle attività e pianificano momenti di confronto settimanali, a cui possono prendere parte anche i docenti della classe, per comprendere la riuscita delle attività laboratoriali e per individuare eventuali accorgimenti da attuare.

"Abbiamo invece momenti direi di confronto. E quindi dopo magari ci riserviamo quei 15 / 20 minuti per analizzare quello che è avvenuto durante il laboratorio nella settimana in modo da magari correggere da subito le strategie e le modalità che non hanno funzionato o che invece hanno funzionato bene".

L'assenza in fase di un vero e proprio co-design iniziale fa sì che anche i ruoli del *Leapfrog* siano stati vissuti come operativamente distinti nella trasposizione educativa: l'esperto sostituisce il docente nello spazio d'aula e fuori dall'aula conducendo in autonomia la classe nelle attività previste. Il docente osserva e prende nota di ciò che accade in classe per poter poi richiamare le conoscenze apprese e le competenze mobilitate nel lavoro ordinario in classe favorendo una connessione con il curriculum.

"Quindi durante lo svolgimento esterno si lascia la conduzione completa all'esperto. In quella fase il docente è presente e fa un po' la funzione del monitoraggio e della testimonianza della documentazione. Ecco quindi fanno le foto prendono nota di quello che avviene (...) Dopodiché al docente spetta diciamo quella operazione che consiste nel recuperare tutte le conoscenze acquisite e fare in modo di controllare quello che è rimasto ai ragazzi".

I docenti (n.8 docenti), invitati a prendere parte ad un ulteriore *focus group online*, hanno definito l'interazione con l'esperto non come collaborazione ma come "condivisione di progettualità". Tale condivisione vedeva il docente impegnato nell'inserimento dell'esperienza nel piano curricolare, con l'obiettivo di individuare le materie da coinvolgere e ridefinire il calendario per favorire un dialogo interdisciplinare.

“L’esperto esterno è quello che svolge il lavoro predominante; Nel momento in cui si trova in classe è affiancato dal docente di classe e in base alle attività che bisogna svolgere abbiamo cercato di andarci a inserire nelle ore che ci sembravano più adatte cioè ad esempio per la realizzazione dei cartelli abbiamo fatto riferimento alla professoressa di educazione artistica oppure anche alla docente di tecnologia. Perché sembravano quelle le materie più affini poi ad esempio nella scuola secondaria di secondo grado ci sarà anche un intervento di un geologo. In quel momento l’esperto interviene nelle ore di scienze quindi cercando di correlare il tipo di intervento alla specificità del docente”.

Si conferma un lavoro in parallelo che si traduce in una compresenza negli spazi da cui emerge un affidamento della classe all’esperto e un ripensamento del ruolo del docente che diviene un facilitatore gestionale della classe (organizza i gruppi di lavoro, azione di rinforzo sui contenuti), un mediatore didattico e linguistico, un documentatore.

“Il docente collabora con l’esperto, lo aiuta nella gestione della classe soprattutto per la formazione dei gruppi perché ha una conoscenza maggiore degli alunni quindi per la formazione di gruppi maggiormente omogenei e poi supporta gli allievi che chiedono una mano, che hanno magari dei dubbi nello svolgimento del lavoro e poi può essere utile anche come supporto a livello di documentazione Perché può fare qualche foto”.

“L’esperto con cui abbiamo collaborato aveva molto esperienza però abbiamo trovato alcuni momenti difficili proprio per l’utilizzo del linguaggio con i bambini a volte lui presentava dei video che non erano alla portata di un bambino di prima elementare quindi poi dovevamo intervenire fare un po’ da mediatore”.

L’esperto esterno è stato percepito, seppur in una distanza di ruoli, come funzionale alle attività didattiche e alla migliore conoscenza dell’allievo: ha permesso lo sviluppo di competenze specifiche anche di tipo professionalizzante, ha avuto il merito di sollecitare la motivazione degli studenti e di predisporre esperienze educative all’aperto fortemente inclusive, contribuendo alla corretta documentazione. L’esperto ha dialogato con docenti di classe aiutandoli ad individuare aspetti emotivi e relazionali spesso difficili da cogliere ma determinanti per personalizzare le esperienze e pianificare feedback e correttivi.

Le *focus group* hanno quindi rappresentato un primo momento in cui i differenti profili coinvolti nel processo trasformativo hanno restituito la pratica reale e al contempo avviato una riflessione sull’importanza del lavoro congiunto quando la scuola si posiziona come aperta e partecipata dal territorio.

10. Riflessione-Azione sul tipo di interprofessionalità realizzata

In un secondo momento, il gruppo di ricerca INDIRE – piccole scuole ha pianificato un *club meeting* virtuale avente come obiettivo quello di costruire, attraverso un approccio laboratoriale di gruppo, un processo di ripensamento consapevole dell’importanza dell’interprofessionalità tramite l’uso di un subset di strumenti proposti in letteratura su *collaborative working group*. Educatori e docenti hanno preso parte alla sessione di riflessione partecipata permettendo di risalire, a partire dalle esperienze concrete, ad assunti di tipo descrittivo, interpretativo e concettuale sul tipo di interprofessionalità attuata e su elementi necessari affinché l’interprofessionalità si attui a pieno e divenga elemento caratterizzante il posizionamento della scuola nel territorio.

Alla sessione di lavoro on line sono stati coinvolti 12 professionisti: docenti primo ciclo (n.4) e educatori/esperti (n.4) protagonisti di un nuovo contratto educativo.

Tool 1: Force-field analysis

Il primo strumento proposto nel *club meeting* trae origine dalla ricerca sociale e viene utilizzato per analizzare tutte le forze che incidono sul cambiamento e soppesare i pro e i contro. La *Force Field Analysis* viene utilizzata quando un problema è tenuto in equilibrio dall’interazione di due gruppi di forze opposte – quelle che cercano di promuovere il cambiamento (forze trainanti) e quelle che cercano di mantenere lo *status quo* (moderazione forze) (Lewin, 1997).

Vediamo, in Tab 2, il diagramma del campo di forza emerso dal confronto con educatori e docenti.

FORCE-FIELD ANALYSIS	
I cambiamenti necessari per migliorare le attività di interprofessionalità collaborativa: 1. difficoltà a costruire un calendario comune tra docenti ed esperti che girano su più plessi 2. difficoltà nell'arrivare alle 50 ore nei tempi stabiliti 3. concentrazione delle classi su più progetti per recuperare le calendarizzazioni sopresse causa covid	
PUNTI DI FORZA CHE SUPPORTANO IL CAMBIAMENTO 1. La scuola è l'unico posto in cui le associazioni sportive possono fare attività con tutte le tipologie di studenti e scoprire i loro interessi 2. Collaborazione degli educatori con i docenti 3. Valorizzazione delle competenze degli educatori del territorio nel fare didattica 4. Lettura congiunta del PEI e risoluzione congiunta dei problemi 5. Inclusione dell'educatore nel team docenti e strumenti che dall'esterno entrano nella scuola	PUNTI DI FORZA CHE OSTACOLANO IL CAMBIAMENTO La situazione della scuola in periodo covid
STRATEGIE CHE FAVORISCONO UNA INTERPROFESSIONALITÀ TRA PROFESSIONISTI (DOCENTI/EDUCATORI) EFFICACE 1. Professionalità valorizzata/Valigetta degli strumenti 2. Collaborazione per arricchimento della disciplina 3. Contribuisce una formazione basata su prove autentiche e pratiche 4. Lo sguardo dell'insegnante verso lo studente e dell'educatore verso lo studente. Due sguardi diversi 5. Uso maggiore dell'ambiente esterno, si valorizzano le caratteristiche degli alunni anche quelli meno promettenti	

Tabella 2 - Force-Field Analysis

Tra i punti di forza dell'esperienza emerge la valorizzazione del profilo degli educatori non più figura marginale ma incluso nel team docenti, coinvolto nella riflessione sul piano educativo individualizzato e con un ruolo più importante anche nella pratica didattica.

"Allora la prima cosa che mi viene in mente è sicuramente il fatto che comunque è stato valorizzato il mio ruolo di educatore Lavoro anche in altre scuole ma spesso la figura dell'educatore vista con una figura marginale Quindi vieni ti occupi dei ragazzi di cui ti devi occupare e stai lì gli dai una mano mentre invece c'è stato una un'inclusione mia nel team dei docenti è una valorizzazione delle mie competenze perché comunque io mi occupo di tecnologie per la disabilità" (educatore).

"C'era il dialogo c'era la condivisione degli obiettivi e forse la prima scuola che mi permette di leggere il PEI in modo da poter condividere gli obiettivi in quando si Manifestavano magari dei comportamenti problema oppure c'erano dei momenti di difficoltà sono sempre stata interpellata per trovare un metodo per risolvere la per risolvere il problema ma anche verso banalmente ma mi capitava magari durante le normali lezioni poter intervenire e portare magari la mia esperienza o di aggiungere qualche cosa l'argomento che si stava trattando e non è scontato" (educatore).

Emerge inoltre una consapevolezza della comunità dell'ampliamento del team professionisti coinvolti nel processo educativo con apprezzamento da parte dei genitori.

“Ti dico una cosa che mi ha stupito tantissimo sono i genitori ma che alla fine del percorso scolastico della quinta i genitori hanno creato questo libricino con le foto con insegnanti di studenti e ci sono dentro anch'io che sono un educatore! quindi a me ha fatto molto piacere perché significa che anche la le famiglie hanno percepito che il team era composto dal corpo docenti ma anche dall'educatore” (educatore).

I docenti e gli esperti /educatori individuano alcune strategie che possono rappresentare il valore aggiunto dell'interprofessionalità: tra questi l'integrazione del curricolo con prove di competenza così come la valorizzazione del singolo studente facendo emergere attitudini in grado di migliore motivazione e inclusione nel gruppo classe.

“C'è lo sguardo sia dell'insegnante verso lo studente che dell'educatore verso lo studente che hanno parametri di valutazione diversi. È possibile che tramite attività pratiche anche in ambiente esterno si evidenziano magari delle caratteristiche di alunni magari non brillanti nello studio ma con altre competenze che vengono riconosciute dal gruppo” (docente).

Inoltre, i docenti pensano che possa essere utile lavorare alla costruzione di una valigetta degli strumenti di Token Economy che possono sostenere lo sviluppo di competenze di autonomia nello studio e migliorare il rendimento scolastico aumentando la frequenza dei comportamenti ritenuti funzionali all'apprendimento.

“Da quando arrivato sulla nostra classe sono state messe in campo numerose strategie, ad esempio, la tabella oraria per facilitare l'orientamento dei bambini nella giornata scolastica piuttosto che l'introduzione dell'orologio in modo che loro riuscivano poi a gestirsi i momenti delle pause. Quindi non so ad esempio quando la lancetta arriva ad un certo punto c'è la pausa (...) Cioè sembra di dire forse delle banalità Però anche tutti questi consigli tutte queste strategie sviluppino processi comportamentali di Token Economy” (docente).

Tool 2: La **SWOT Analysis** collaborativa

La Tabella 3 presenta i risultati della riflessione del team di *coworking* di quelli che possono essere considerati i punti deboli e i punti di forza dell'esperienza. Questa riflessione guida il ripensamento del contratto educativo orientato all'interprofessionalità e permette di comprendere anche possibili minacce.

PUNTI DI FORZA	PUNTI DEBOLI	MINACCE	OPPORTUNITA'
Coprogettazione dei percorsi	Presenza di colleghi che rallentano o ostacolano le esperienze collaborative esperto/educatore	Non definire lo spazio necessario all'educatore/esperto in base alle competenze del docente	Uso di metodologie di lavoro diverse
Condivisione degli obiettivi	Aspetto relazionale degli educatori rispetto agli alunni	Timori dell'insegnante rispetto al completamento del programma	Scambio di conoscenze
Contesto "di paese" che favorisce un rapporto fluido docente/educatore	"Tempo" necessario ad entrare negli "schemi" organizzativi della scuola	Timore dei genitori rispetto alle attività proposte dagli educatori/esperti	Arricchimento reciproco
Capacità di cogliere aspetti nuovi sugli studenti (un aiuto per il docente)	Mancato lavoro di conoscenza della classe prima di predisporre le attività	Mancanza di stima/fiducia della proposta educativa dell'educatore/esperto per mancanza di conoscenza	Formazione dei docenti
Esperto = alleato del docente			Utilizzare altre strategie didattiche a cura dell'educatore
			Vedere gli studenti da un altro punto di vista (es. un tecnico sportivo)
			"Confidenza" relazionale per cambiare o inserire qualche attività non prevista.

Tabella 3 - *SWOT Analysis* di gruppo

Tool 3: Il *Diamond Ranking* per la consapevolezza dei benefici di una interprofessionalità

Una volta individuate le strategie per mettere a punto una efficace interprofessionalità e compresi punti di forza e debolezza così come minacce e opportunità del contesto lavorativo, docenti ed esperti del territorio sono stati coinvolti nella costruzione di un *Diamond Ranking*. Uno strumento attraverso cui individuare gli elementi fondamentali e costitutivi dell'interprofessionalità. In un primo momento il gruppo ha potuto visualizzare 12 affermazioni (restituite anche tramite icone come da Fig 9) relative ai benefici della collaborazione interprofessionale.

1. Leggete le 12 affermazioni relative ai benefici della collaborazione interprofessionale e discutetene in gruppo. 2. Identificate "3 affermazioni" da scartare in accordo		3. Usate le nove affermazioni rimanenti per completare il "Diamond Ranking", posizionandole sullo schema in ordine di priorità.	
A. Prendere parte ad attività e progetti in maniera congiunta		G. Essere rispettati da altri pratici/esperti	
B. Ascoltare le Opinioni degli altri		H. Condividere idee, conoscenze e competenze con altri pratici	
C. Essere capaci di effettuare cambiamenti		I. Partecipare a formazioni inter-professionali periodiche	
D. Sapere che i contributi sono apprezzati		J. Comprendere i ruoli e le responsabilità dei diversi pratici	
E. Condividere decisioni		K. Avere una visione condivisa, obiettivi e finalità comuni	
F. Trovare soluzioni a problemi in collaborazione con altri		L. Eliminare le barriere relative alla povertà educativa di bambini e di giovani	

Figura 9 - Le 12 affermazioni sulla collaborazione interprofessionale

Il gruppo, riunitosi senza la presenza dei conduttori, ha individuato come meno rilevanti le seguenti affermazioni sull'interprofessionalità con specifiche motivazioni (alcune riportate come esempio).
Sapere che i contributi sono apprezzati (d)

"questo avviene mi viene da dire un po' a priori (...) perché comunque quando fai la scelta delle associazioni da coinvolgere nei progetti scolastici comunque sai che vai a lavorare con persone che porteranno contributi apprezzati e utili".

Formazioni interprofessionali periodiche (i)

"la scartiamo semplicemente perché secondo noi non c'è questo tema quando partecipi a formazioni, non è una questione di collaborazione interpersonale".

Comprendere i ruoli e le responsabilità dei diversi pratici (j)

"perché come per la "d" si basa su preconcoscenze che acquisisci prima di avviare il lavoro e perché rispetto alle altre, dovendo scartare, pensiamo sia meno importante".



Figura 10 - Lo strumento del *Diamond ranking*

Una volta scartate le tre affermazioni ritenute meno importanti per sostenere in modo efficace un processo di interprofessionalità orientato alla didattica aperta e partecipata dal territorio, il gruppo di lavoro è stato chiamato a individuare, in maniera collaborativa, il posizionamento delle nove affermazioni rimaste posizionandole lungo il diamante virtuale con la collaborazione dei ricercatori INDIRE.

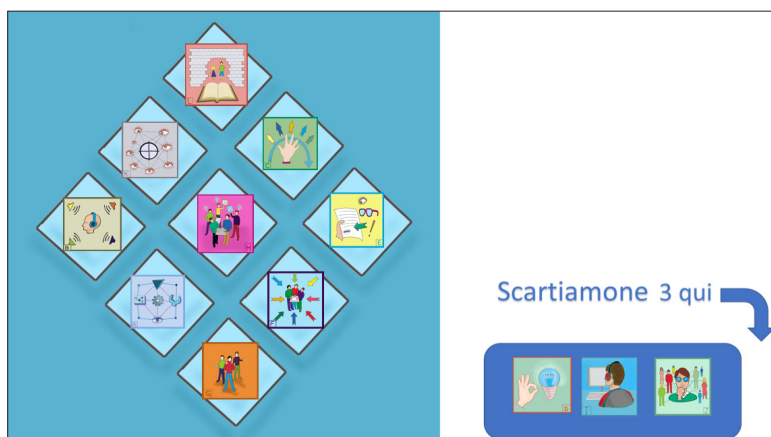


Figura 11 - Il *Diamond ranking* finale

In cima al Diamante il gruppo di docenti e educatori posiziona 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 “Essere capaci di effettuare cambiamenti” (C).

Le scelte fatte dal gruppo testimoniano una maggiore consapevolezza dell'importanza che assume nell'ambito di un contratto educativo sociale il concordare una visione congiunta e l'impegnarsi a lavorare insieme. Il Diamante così costituito fornisce indicazioni anche sul lavoro che il gruppo dell'IO di Bobbio sarà chiamato a fare soprattutto in termini di investimento in una vera collaborazione tra i vari profili e realizzazione di esperienze frutto di un lavoro sincronico e continuato nel tempo.

Tool 4: La scala di partecipazione

Infine il gruppo di riflessione di docenti ed educatori esperti è stato coinvolto in una attività, stavolta individuale con visualizzazione collettiva, di misurazione del livello di partecipazione riscontrato utilizzando la scala Wilcox (2000). La suddetta scala comprende cinque livelli. Il primo livello (Informarsi) intercetta il più basso grado di partecipazione e controllo. I livelli da tre a cinque (Decidere insieme, Agire insieme e Supportarsi) riscontrano le forme più alte di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato.

La Tabella 4 fornisce una panoramica della scala di partecipazione di Wilcox.

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.

Tabella 4 - Scala di Wilcox (Traduzione libera da Wilcox, 1994)

Ciascun membro del team è stato invitato a prendere parte individualmente ad un *mentimeter* per poi discutere le risposte in maniera aggregata e confrontando i risultati.



Figura 12 - Posizionamento di docenti e educatori sulla scala di Wilcox

Il livello di partecipazione che emerge è molto alto e vede il team posizionarsi sui livelli 2 e 4 della scala di Wilcox. Un buon risultato che riflette quanto restituito da docenti ed esperti che lascia ben sperare rispetto ad un miglioramento in vero lavoro di coprogettazione frutto della consapevolezza di ciò che l'interprofessionalità richiede.

È possibile quindi sintetizzare le *challenges* emerse dal lavoro di ricerca partecipata.

Innanzitutto, occorre che le esperienze di scuola aperta prevedano nel piano di lavoro della scuola i tempi necessari per la co-progettazione dei percorsi e il raccordo del lavoro di progettazione con il PTOF.

Inoltre, sembra emergere la necessità di una maggiore sforzo congiunto anche in termini di programmazione delle risorse economiche per poter realizzare a pieno le attività desiderate e integrative dell'esperienza educativa tradizionale. Occorre investire in un buon piano di comunicazione bidirezionale tra l'ambiente educativo, le agenzie e gli operatori al fine di migliorare le azioni alla base della progettazione educativa ma anche per un maggior coinvolgimento delle famiglie rispetto all'offerta innovativa che la scuola unitamente al suo territorio riesce ad offrire agli studenti. Infine, la distanza professionale tra docenti e educatori o esperti del territorio richiede non solo una comprensione del ruolo dei diversi attori al team ma anche la costruzione di un linguaggio e di un glossario pedagogico comune.

11. Prospettive

Il tema proposto in questo capitolo si inserisce nell'ambito del progetto STeP che ha inteso porre le basi per la definizione di modelli di governance multi-attoriale funzionali alla progettazione di un'offerta didattica in alleanza con il territorio. In particolare, il capitolo ha preso in esame una delle dimensioni basilari relativa al ripensamento del modello organizzativo della scuola a partire dal framework di Maulini e Perrenoud (2005). La dimensione oggetto dell'approfondimento del capitolo, il contratto didattico, prevede il ripensamento della professionalità docente nell'ottica di un ampliamento del team di lavoro adeguato ad una scuola aperta al territorio.

La sfida oggi non è solo quella di offrire istruzione, ma di garantire che tutti i bambini siano formati, compresi quelli che non si staccano spontaneamente dal loro mondo e quelli che non hanno i mezzi per farlo anche con modalità di socializzazione non scolastiche. Gli insegnanti devono ripensare il loro ruolo non semplicemente "aprendo" o "chiudendo" la loro progettualità educativa, ma intensificando la relazione tra lo spazio scolastico e lo spazio sociale da cui gli studenti provengono e a cui ritornano. Questi cambiamenti non avvengono senza conflitti o esitazioni. Richiedono nuove competenze, un rapporto critico con la professione e discussioni basate sulla ricerca educativa. La pratica riflessiva e la professionalizzazione si aggiungono indubbiamente all'elenco delle attività interne. Inoltre, affinché questo obiettivo sia raggiunto è necessario che tutte le agenzie formative e i soggetti che sul territorio sono espressione della conoscenza, della cultura locale e dei valori partecipino alla proposta educativa. Se gli insegnanti vogliono accogliere queste nuove identità professionali una delle implicazioni è l'apprendimento organizzativo che avrà la forma dell'interprofessionalità o multi agency, progetto educativo mediato tra gli insegnanti e i fornitori di servizi. I singoli operatori dovranno certamente affrontare nuove esigenze. Queste includono la creazione di una lingua professionale comune, la capacità di guidare il progetto educativo e la negoziazione di ampie alleanze locali. Una innovazione nel processo di progettazione educativa di questo tipo può consentire una evoluzione da una singolarità esemplare alla definizione di strumenti condivisi e reti di supporto per la replicabilità di interventi integrati e sistemici.

Riferimenti bibliografici

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. In *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.
- Aylett, A. (2010). Participatory planning, justice, and climate change in Durban, South Africa. In *Environment and Planning A*, 42(1), 99-115.
- Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., (2012) *Learning Outside the Classroom Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.

- Capitini, A. (1967). *Educazione aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Cheminais, R. (2009). *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*. Sage.
- Corbett, M. (2020). Place-based education: A critical appraisal from a rural perspective. In *Rural teacher education*, pp. 279-298. Singapore: Springer.
- Cumella, S., Williams, R., & Sang, R. (1998). How mental health services are commissioned. G. Thornicroft and G. Strathdee. *Commissioning mental health services*, 61-71.
- Damiano, E. (2004). L'insegnante: identificazione di una professione. La scuola.
- De Bartolomeis, F. (2018) Fare scuola fuori dalla scuola, Aracne Editrice, Roma.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at boundaries between professional practices. In *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. In *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Edwards, A. (2017) Revealing Relational Work. Cambridge University Press. In *Working Relationally in and across Practices A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, pp. 1-22. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/working-relationally-in-and-across-practices/revealing-relational-work/12CF60426CCB027580384FFB360A0758>.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots*. New York: Cambridge University Press.
- Epstein, J.L. (1994). Theory to practice: School and family partnership lead to school improvement and students success. In C.L., Fagnano, B., Weber (Eds.) *School, family, and community interaction: a view from the firing lines*. Boulder: CO Westview press.
- Eyben, R. (2003). The Rise of Rights: Rights-based Approaches to International Development. In *IDS Policy Briefing*, Issue 17, May.
- Johnson, S. M. (2020). *Where teachers thrive: Organizing schools for success*. Harvard Education Press.
- Kearns, R. A., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K. (2010). School closures as breaches in the fabric of rural welfare: community perspectives from New Zealand. In *Welfare Reform in Rural Places: Comparative Perspectives*. Emerald Group Publishing Limited.
- Istance, D., Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education at The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. American Psychological Association.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. In *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Mangione, G.R.J, Cannella, G. (2021). La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola. In *Archivio di Studi Urbani e Regionali*. 132 Suppl./2021, pp. 86-109.
- Maulini, O., Perrenoud P (2005) La Forme Scolaire De L'éducation De Base: Tensions Internes Et Évolutions, De Boeck, Louvain-La-Neuve , pp. 147-168.
- McCulloch, M. (2011). Interprofessional approaches to practice. *Contemporary issues in learning and teaching*, 169-174.
- MacGill, B., & Wyeld, T. (2009, July). The need for a reconciliation pedagogy: educating for a more holistic, shared Australian cultural heritage. In 2009 13th International Conference Information Visualisation (pp. 555-560).
- OECD. (2014). TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning. OECD Publishing.

- OECD. (2019). TALIS 2018 results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing.
- Piper, J. (2003). Extended Schools: The Dream of the Future?. *Educational Leadership and the Community*, 186.
- Pisters, S. R., Vihinen, H., & Figueiredo, E. (2019). Place based transformative learning: a framework to explore consciousness in sustainability initiatives. *Emotion, Space and Society*, 32, 100578.
- Putnam, R., (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. London: Simon&-Schuster.
- Robinson, J. P., & Winthrop, R. (2016). Millions Learning: Scaling up Quality Education in Developing Countries. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Rubin, L.J. *Artistry in teaching*, Random House NY 1985.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Costruire comunità nelle scuole*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2017). *L'innovazione nella Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). *Place and community-based education in school*. London: Routledge.
- Tuckman, B. W. (1965). *Developmental sequence in small groups*. *Psychological bulletin*, 63(6), 384.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. Brighton: Partnership.
- Wolfenden, F., Buckler, A., Santos, C., & Mittelmeier, J. (2018). Education workforce initiative: Initial research. International Commission on Financing Education Opportunity (The Education Commission).
- Johnson, A., Kuhfeld, M., Soland, J. (2021). The Forgotten 20%: Achievement and Growth. In *Rural Schools Across the Nation*. *AERA Open*. doi: 10.1177/23328584211052046.

La Piccola Scuola dell'infanzia Santa Rita: dalle routine all'uso degli spazi

di ALESSIA ROSA
(INDIRE)

La scuola dell'infanzia è il primo livello scolastico a cui i bambini possono accedere, acquisendo conoscenze formali e sviluppando competenze e abilità funzionali e incisive sui percorsi di apprendimento e sviluppo successivi (Duncan *et al.*, 2003). Nel processo di crescita del bambino il valore delle proposte educative caratterizzanti le scuole dell'infanzia, è da tempo unanimemente riconosciuto dalla ricerca pedagogica, così come dagli studi psicologici e sociologici. La peculiarità della scuola dell'infanzia risiede nel fatto che i processi di apprendimento emergono e si consolidano attraverso modalità ludiche ed esperienziali (Bonifaci, Serra, 2017) che coinvolgono il bambino all'interno di un percorso partecipativo (Mortari, 2009) e non di semplice fruizione passiva o rigidamente predefinita.

Le ricerche condotte finora hanno a tal riguardo dimostrato che i bambini con esperienze educative di alta qualità hanno risultati migliori dal punto di vista linguistico, cognitivo (Burchinal *et al.*, 2008; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001) e socio-emotivo (Burchinal *et al.*, 2008; Sylva *et al.*, 2006).

Tale affermazione potrebbe apparire banale se disgiunta dal concetto di qualità. Aspetto quest'ultimo mai neutro poiché al contempo tecnico, culturalmente radicato e alimentato (Caggio, 1999).

Applicato agli spazi 0-6 il concetto di qualità investe una pluralità di dimensioni all'interno di una rete di interconnessioni composte da: strutture, valori, organizzazioni del servizio, tempi, spazi, materiali, relazioni, metodologie, strumenti di osservazione e documentazione, gruppi di lavoro e formazione, famiglie e territorio.

Restiglian applica alle realtà prescolastiche il modello di analisi ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner, articolato in macrosistema, mesosistema e esosistema, e afferma “se consideriamo un bambino di 4 anni, possiamo pensare che la sua sezione sia il microsistema, i rapporti tra scuola e la famiglia il mesosistema, le decisioni che possono influenzare le scelte della scuola- ad esempio da parte dell'ente locale – l'esosistema mentre il macrosistema è l'espressione delle scelte più ampie da parte della società (Restiglian, 2020, p12-13).

Questa breve digressione intende prevenire letture semplicistiche di un sistema complesso, quale quello delle piccole scuole dell'infanzia, la cui qualità può essere il risultato solo di una visione multiprospettica e in continua evoluzione.

Nelle realtà territoriali in cui non sono presenti proposte educative o ricreative integrative e strutturate quali ad esempio: ludoteche, palestre con corsi di psicomotricità, biblioteche con sezioni per i più piccoli o altre proposte similari, la scuola dell'infanzia è l'unica proposta formale e organizzata di aggregazione e educazione. Per tale ragione all'interno del sistema complesso di lettura e analisi della qualità dell'offerta educativa rivolta ai bambini la scuola dell'infanzia diviene un vero e proprio centro nevralgico, soprattutto in relazione ai contesti di povertà educativa.

Per i bambini provenienti da tali realtà la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia consente di colmare (o quanto meno mitigare) possibili situazioni di disparità e di svantaggio iniziale alla scuola primaria (McClelland *et al.*, 2006).

La presenza di un numero congruo di scuole dell'infanzia, il cui accesso non è condizionato da lunghi tragitti, rappresenta, sia in prospettiva culturale che sociale, un investimento a lungo termine poiché agevola l'attività lavorativa di entrambi i genitori e sviluppa un vero e proprio indotto culturale, inteso come spazio di scambi e supporti reciproci accomunati da unico intento: il benessere dei bambini. Tale aspetto è esplicitato con chiarezza sin dalle prime pagine delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 "l'investimento sull'educazione e cura della prima infanzia è risultato più proficuo in termini di ritorno economico rispetto a quello sulle fasi successive del percorso scolastico¹: servizi di buona qualità apportano benefici al singolo e alla comunità, mentre una scarsa attenzione alla crescita dei più piccoli comporta gravi ripercussioni sui bambini e sulla società nel suo complesso" (Bigi, 2021).

Delineato il quadro concettuale del presente contributo concentriamo l'attenzione sulle piccole scuole dell'infanzia quali realtà vivaci, in continuo scambio con i molteplici attori del territorio.

1. Le Piccole scuole dell'infanzia in Italia

Con l'appellativo "piccole scuole dell'infanzia" ci riferiamo a quelle realtà scolastiche costituite da una mono-sezione eterogenea collocate per lo più, ma non unicamente, in piccoli centri. Seppure in numero nettamente inferiore vi sono infatti piccole scuole dell'infanzia anche all'interno di contesti urbani più grandi soprattutto in conseguenza del calo demografico avvenuto negli ultimi anni. Le piccole scuole dell'infanzia statali sono ad oggi circa duemila, per comprendere la reale portata educativa di tali istituzioni, si dovrebbero conteggiare anche le piccole scuole dell'infanzia comunali, paritarie e quelle private. Ad oggi non esiste un censimento effettivo di tutte queste realtà ma è comunque evidente che non si tratta di un fenomeno marginale all'interno della proposta educativa rivolta ai bambini tra i 3 e i 6 anni.

L'interesse della presente ricerca per le attività proposte all'interno di una monosezione eterogenea è dettato dalla volontà di analizzare e comprendere come, a fronte dell'impossibilità di organizzare il lavoro secondo modalità diffuse, quali ad esempio: le classi aperte o la turnazione per garantire alcuni servizi tipici della scuola dell'infanzia, il corpo docente abbia trovato soluzioni funzionali e talvolta innovative.

Non si tratta necessariamente di espedienti di ripiego, quanto di una rimodulazione e una riprogettazione capaci di valorizzare le risorse a disposizione, al fine di perseguire lo sviluppo di contesti educativi di qualità.

L'analisi della letteratura internazionale, condotta finora dal gruppo di ricerca STeP, non ha trovato un corrispettivo totalmente sovrapponibile di tale definizione di piccola scuola dell'infanzia. La traduzione di scuola rurale dell'infanzia è solo in parte funzionale poiché in alcuni Paesi rimanda a esperienze educative che si differenziano in modo strutturale dalle proposte urbane, ad esempio per quanto concerne il reclutamento dei docenti oppure i tempi di erogazione e le opportunità di scelta da parte delle famiglie.

Nel caso italiano la piccola scuola dell'infanzia non è una scuola "altra" ma il risultato di una scuola aperta al territorio capace di interagire con esso in una prospettiva di continuità educativa che pone al centro il bambino e ne agevola il transfert di competenze, creando un percorso in cui i confini tra gli spazi del dentro e del fuori la scuola si dilatano sino a compenetrarsi, mentre le figure educative di riferimento sono alla continua ricerca di alleanze e opportunità di collaborazione.

¹ The Economics of Human Development and Social Mobility. Annual Reviews of Economics, 2014

Affinché non appaia come un fenomeno solo italiano è tuttavia possibile individuare elementi che accomunano le piccole scuole dell'infanzia ad alcune esperienze di scuole rurali in contesto internazionale.

In tale operazione di analisi è utile considerare la grande disomogeneità delle esperienze, ben rilevate dall'articolo "Recognizing the Variety of Rural Schools" di Greenough & Nelson (2015) che evidenzia come le scuole rurali siano profondamente diverse l'una dall'altra in termini di utenza, risorse e bisogni degli studenti e di come ciò rappresenti contemporaneamente una sfida e un'opportunità in quanto consente e richiede, a chi vi opera, una continua ricerca di equilibrio tra risorse e finalità didattiche e educative (Arnold *et al.*, 2005).

Ciò rende lo studio delle proposte ideate complesso e articolato, soprattutto quando si intende confrontare i dati in termini di ricaduta degli apprendimenti o dell'offerta scolastica.

È comunque possibile individuare alcune esperienze simili e filoni d'azione in cui le ricerche hanno evidenziato elementi di forza interessanti (Johnson, 2021) che meritano, a nostro parere, una più attenta riflessione.

Un aspetto importante rilevato in differenti ricerche riguarda l'affiatamento delle comunità intorno alle scuole più piccole, il che potrebbe significare che gli insegnanti hanno l'opportunità di instaurare rapporti più stretti con le famiglie degli allievi. Si configurerebbe così una prospettiva educativa condivisa che porterebbe a una migliore comprensione dei bisogni individuali di apprendimento e, parallelamente, a una maggior comprensione delle proposte didattiche ed educative della scuola. (Mid-continent Regional Educational Laboratory [McREL], 1990).

Altri dati suggeriscono che nelle comunità più piccole tende a esistere un'etica di sostegno reciproco, basata su una reale conoscenza personale, che conduce a supportare fattivamente, le scelte educative degli insegnanti (Stern, 1994) mettendo a fattor comune e a disposizione del contesto scolastico le conoscenze e le capacità detenute dai membri della comunità stessa. Anche i locali della scuola diventano, in molti contesti, oggetto di cura da parte dell'intera comunità, che li utilizza anche al di fuori del tempo scolastico per iniziative formative e ricreative. Non si tratta di un semplice ammortamento di un investimento strutturale, quanto della concretizzazione dell'ideale di scuola come "cosa pubblica".

Infine, la scuola nelle realtà più piccole assume un'importanza istituzionale ed economica per la comunità, poiché le attività che vi si svolgono hanno un'alta visibilità e generano un coinvolgimento multigenerazionale.

A tal riguardo è interessante notare come nelle scuole in cui la ricerca ha potuto rilevare ricadute importanti in termini di conoscenze e competenze degli studenti è stata individuata anche una forte identità collettiva, coerente e chiaramente definita, che favorisce un insegnamento e un apprendimento efficace (Lee *et al.*, 1993; Louis & Kruse, 1995).

Alcuni degli aspetti qui descritti sono stati indagati all'interno dello studio di caso realizzato nell'ambito del progetto STeP presso la Scuola Santa Rita di Marsaglia.

2. La Scuola Santa Rita di Marsaglia

Marsaglia è un piccolo paese di 527 abitanti² della provincia piacentina situato a 476 metri sul livello del mare in Val di Trebbia.

La Scuola Santa Rita di Marsaglia è una delle cinque scuole dell'infanzia afferenti all'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio. Nell'anno scolastico 2021 -2022 la scuola dell'infanzia era composto da 5 bambini (tre maschi e due femmine).

² Dati al 31/1/22

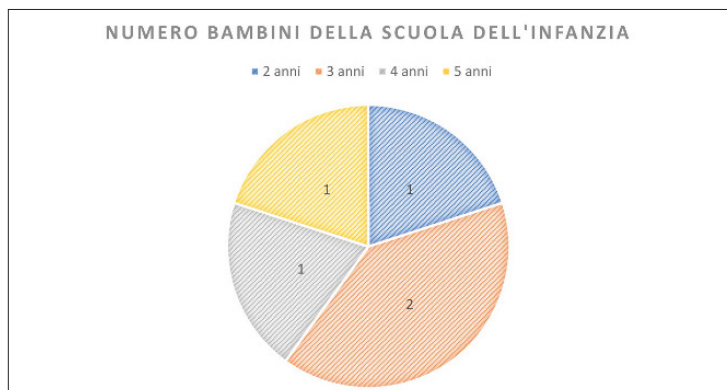


Figura 1 - Numero di bambini, suddivisi per fascia di età, di cui è composta la Piccola scuola Santa Rita di Marsaglia

Dal punto di vista strutturale la monosezione che compone la piccola scuola dell'infanzia Santa Rita è collocata all'interno dello stesso edificio della scuola primaria.

I due livelli scolastici (infanzia e primaria) hanno in comune tutti gli spazi della scuola ad eccezione delle proprie sezioni (ingresso, corridoio, biblioteca, mensa e giardino), tale aspetto è molto importante nel sostenere le dinamiche di cura reciproca tra i bambini come verrà meglio dettagliato in seguito.

Gli spazi della sezione con gli angoli arredati secondo specifiche finalità rispondono alle esigenze educative dei bambini dell'età considerata, e come di norma avviene nelle scuole dell'infanzia, le insegnanti allestiscono poi ambienti ad hoc a seconda delle necessità.

Per tradizione la scuola utilizza da sempre diversi spazi collocati all'interno del Comune e si avvantaggia delle competenze di esperti esterni che supportano le attività didattiche.

A tal riguardo nella *Learning Story* la docente ha sottolineato quanto segue: “Con i progetti *Educare* abbiamo sfruttato la disponibilità di spazi presenti sul territorio in cui poter organizzare progetti che coinvolgessero esperti esterni alla scuola e che vedessero protagonisti principalmente i genitori, che hanno messo a disposizione del tempo, in veste di comunità educante”.

3. Il laboratorio “Ago filo e fantasia”

La proposta laboratoriale, documentata dalla *Learning Story* e denominata “Ago filo e fantasia” rientra nelle attività educative finalizzate all'acquisizione di capacità connesse alla motricità fine, all'esplorazione dei materiali con il tatto e allo sviluppo di abilità creative.

Più specificatamente attraverso questa attività le insegnanti hanno inteso perseguire i seguenti obiettivi:

- sviluppare il controllo motorio sui piccoli movimenti delle mani e delle dita;
- sviluppare competenze di progettazione;
- sviluppare la capacità di concentrazione dei bambini;
- sviluppare la coordinazione oculo/manuale;
- acquisire la capacità di attendere il proprio turno;
- seguire regole condivise;
- riconoscere le proprie e altrui capacità.

Per quanto riguarda le tempistiche la proposta didattica “Ago filo e fantasia”, si è articolata all'interno di due differenti momenti dell'anno scolastico, prima del periodo natalizio e prima di carnevale.

Nella strutturazione del progetto è stata coinvolta un'esperta esterna, una stilista, che ha definito con le insegnanti le fasi principali del processo di produzione degli artefatti creativi e ha affiancato le docenti e i bambini, durante la realizzazione.

Ai bambini è stato proposto di decorare gli ambienti scolastici con addobbi natalizi e maschere di carnevale, realizzate cucendo insieme elementi di forme geometriche.

Per la preparazione delle decorazioni natalizie le insegnanti hanno disposto dei cartamodelli di diverse forme e ogni bambino ha scelto quello che preferiva. I bambini hanno potuto scegliere autonomamente i materiali su cui riprodurre l'immagine del cartamodello (stoffa, pannolenci, gomma eva) e infine è stato abbinato il colore della lana con cui è stato cucito l'addobbo. Una volta assemblato l'addobbo i bambini hanno riempito la loro forma con il cotone. L'attività ideata per il carnevale ha inteso rafforzare le competenze ideative progettuali, a discapito del controllo motorio nei piccoli movimenti dato dall'infilare il cotone. Nuovamente i bambini hanno scelto le forme geometriche, che sono però state colorate con la tempera e poi giustapposte, prima di essere cucite, in modo da realizzare maschere buffe.

L'attività del cucito è stata progettata e realizzata con materiali sicuri per i bambini, e ha permesso loro di sperimentarsi nei processi di cura e valorizzazione degli spazi scolastici.

Il movimento tipico del cucito è stato introdotto attraverso l'utilizzo di giochi propedeutici realizzati dalle stesse insegnanti con materiali naturali e di riciclo.

Attraverso tali giochi i bambini hanno potuto esercitare i movimenti dell'infilare oggetti in fori o il far passare uno spago all'interno di forme bucate (come, ad esempio, formati di pasta differenti).

Tali attività sono state pensate per differenti livelli di difficoltà e per un utilizzo autonomo da parte del bambino, anche se durante l'osservazione la bambina più grande ha supportato la compagna di due anni e mezzo nella comprensione e realizzazione del gioco.

Durante l'attività del cucito sono stati coinvolti alcuni genitori che si sono resi disponibili a cucire con i bambini della classe sia le decorazioni natalizie sia le maschere di carnevale.

In questo caso l'attività è stata realizzata nel corridoio e contemporaneamente ad un laboratorio simile, ma più complesso, proposto ai bambini della scuola primaria, consentendo così un insieme di processi imitativi (da parte dei bambini più piccoli verso i compagni della scuola primaria).

L'utilizzo del corridoio ha inoltre rappresentato un'occasione di incontro anche per i genitori.

Infine, gli addobbi sono stati utilizzati per decorare gli spazi comuni e di sezione.

Le attività sono state documentate dalle insegnanti attraverso delle fotografie ordinate in un album a disposizione dei bambini, che possono in qualunque momento rivederle liberamente e riflettere sul lavoro fatto.

I contenuti dell'attività rientrano a pieno titolo nella tradizione delle proposte rivolte alla scuola dell'infanzia valorizzando il contesto, gli spazi e le risorse territoriali a disposizione.

Attraverso un'intervista propedeutica alla fase di osservazione le insegnanti hanno ripercorso l'esperienza realizzata nel periodo natalizio esplicitando come la stessa attività fosse stata declinata ad hoc secondo le età e le capacità di ogni singolo bambino.

Il lavoro con gruppi ridotti agevola la possibilità di predisporre, in questo caso, forme più o meno complesse a seconda dell'età dei bambini, pur mantenendo il gruppo unito nello sviluppo dell'esperienza laboratoriale.

Al fine di comprendere al meglio l'attività realizzata, contestualizzandola in un più ampio sfondo progettuale, sono stati coinvolti genitori e docenti attraverso strumenti di indagine quali: il *focus group* e l'osservazione partecipante.

4. I *focus group* con il corpo docenti e i genitori

L'intento dei *focus group* rivolti ai docenti e ai genitori è stato quello di comprendere come il rapporto tra scuola e territorio si articola nei differenti livelli scolastici, delineando per gli allievi un percorso in cui il territorio diventa sfondo integratore delle differenti proposte educative.

Sono state raccolte le riflessioni delle docenti rispetto a una molteplicità di attività svolte, in questo modo il laboratorio "Ago filo e Fantasia", sopra descritto, è stato ricollocato in una più ampia visione d'insieme delle proposte educative caratterizzanti le piccole scuole coinvolte.

In questo capitolo ci limiteremo a dar conto di quanto emerso in relazione alla scuola dell'infanzia, nostro specifico oggetto di interesse.

Sono state quindi esplorate le seguenti macroaree:

- la progettazione didattica e la co-progettazione con gli esperti;
- la conduzione delle attività con gli esperti esterni;
- il ruolo delle famiglie all'interno dei percorsi didattici;
- la continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria;
- la valutazione e la documentazione.

La proposta didattica educativa all'interno dell'IO di Bobbio ha in diverse occasioni tratto beneficio dal coinvolgimento di esperti esterni che il più delle volte non sono formatori ma professionisti di un determinato settore, raramente incentrato sull'attività didattica. Come nel caso della stilista anche altri esperti coinvolti, ad esempio l'apicoltore, hanno portato a scuola il loro sapere ma il ruolo del docente è stato indispensabile per "tradurre" i concetti trattati in una modalità che fosse comprensibile per tutti i bambini.

Ogni attività viene dunque co-progettata insieme tra docenti ed esperti. Non vi sono "pacchetti didattici" di cui la scuola usufruisce ma una più complessa attività di declinazione di contenuti. Attività quest'ultima funzionale a definire i percorsi anche in base alle necessità di personalizzazione del gruppo di bambini coinvolti, massimizzando i processi di inclusione. Se ad esempio un bambino ha specifici bisogni l'intera attività viene da subito pensata per meglio rispondere a tali necessità. Ciò consente uno scambio di competenze tra scuola e realtà locale, e le professionalità coinvolte si presentano ai bambini nella loro autenticità senza processi di semplificazioni. La conduzione delle attività con gli esperti esterni diviene dunque da subito una co-conduzione all'interno di un sistema di rimandi che consente ai bambini di non vivere il laboratorio come esperienza estemporanea, ma in un sistema di rinforzi funzionali a una più profonda comprensione.

Le docenti hanno fatto notare come in alcuni casi il confronto con gli esperti abbia fatto nascere nelle docenti il desiderio di approfondire ambiti di formazione, che sono stati recepiti dalla dirigenza e condivisi con l'intero istituto. I temi di aggiornamento sono dunque nati nell'ambito dell'attività didattica.

L'utilità di coinvolgere le famiglie è ampiamente riconosciuta dalle insegnanti e rappresenta una strategia finalizzata alla condivisione dei principi educativi che sostengono le proposte formative. Infine rappresenta un'opportunità per incrementare le esperienze di condivisione tra i bambini e i loro genitori.

Non tutti i genitori vengono sempre coinvolti ma ciò non genera nessuna difficoltà o invidia nei bambini consapevoli di un sistema di presenze a rotazione.

Ne scaturisce una comunità educante che non solo conosce e condivide i principi educativi proposti dalla scuola ma ne sperimenta il valore. Le famiglie che partecipano al progetto denominato "La Banca del tempo" danno la disponibilità a supportare le attività scolastiche in ambiti e spazi temporali ben definiti. In questo caso la scuola dell'infanzia si differenzia dagli altri livelli scolastici in quanto le docenti stanno progressivamente tentando di coinvolgere i genitori con una cadenza settimanale, garantendo così continuità nei percorsi e nella presenza.

Secondo le insegnanti tale organizzazione è oggi possibile in quanto tutti i genitori dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia possono garantire tale disponibilità, ma non è detto che sarà possibile anche in futuro. Qui risiede quella capacità di rimodellamento del sistema organizzativo sopra descritto.

Il coinvolgimento delle famiglie è importante anche nell'ottica della condivisione di riflessioni inerenti la genitorialità.

Una docente ha evidenziato come non vi siano attività di orientamento scolastico rivolte ai genitori quanto, più profondi e continui, processi di condivisione e di come questo rappresenti una scelta importante per il corpo docente.

In prospettiva didattica un aspetto caratterizzante la scuola di Marsaglia è la considerazione dei processi di continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. I bambini realizzano molteplici attività insieme e questo è un valore aggiunto importante a fronte del numero ridotto di bambini della scuola dell'infanzia.

L'utilizzo dello spazio scolastico nella sua interezza, valorizzando anche i contesti di passaggio e accoglienza quali il corridoio e l'ingresso permette ai bambini più piccoli di muoversi su un'area più ampia e parallelamente di attivare una serie di processi imitativi rispetto ai bambini della scuola primaria. Tali spazi divengono quindi meritevoli di cura e di pratiche di decorazione che i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria attivano congiuntamente, sebbene secondo le modalità che gli sono proprie. Il "fuori e il dentro" acquisisce dunque la duplice declinazione del "fuori e dentro la sezione" e del "fuori e dentro la scuola" in un percorso esperienziale progressivo e, parallelamente in continuità. Il gruppo sviluppa così dinamiche socio-relazionali molto intense capaci di sostenere i bambini nell'acquisizione di importanti competenze trasversali. Siccome i processi imitativi e il lavoro tra pari possono essere talvolta condizionati dal numero esiguo di bambini, diviene dunque importante l'opportunità, soprattutto per i bambini dell'ultimo anno dell'infanzia, di interagire con i compagni della scuola primaria.

Tale aspetto è risultato evidente anche durante l'osservazione a scuola in quanto l'unica bambina di 5 anni interagiva con le compagne della scuola primaria (fino all'anno prima in classe con lei) innescando processi di confronto e parallelamente si poneva come figura di riferimento per i bambini più piccoli della sua sezione.

Se non vi fosse stata contiguità di spazio e azione (ad esempio anche le recite vengono fatte insieme) forse si sarebbe sentita parzialmente isolata rispetto ai compagni più piccoli. Invece attraverso le costanti occasioni di incontro tra i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, si configurano processi di cura reciproca in un orizzonte educativo a lungo termine e in una continuità affettiva, ancor prima che esperienziale. Anche la documentazione del percorso di crescita è agevolata da tale continuità tra livelli scolastici. Per quanto riguarda gli strumenti nella scuola dell'infanzia vengono predisposte soprattutto griglie di osservazione differenziate, a seconda che si tratti di attività routinarie o di laboratori con esperti esterni. In quest'ultimo caso i focus di osservazione si arricchiscono degli ambiti di competenza specifici del laboratorio.

Nella scuola dell'infanzia poi le fotografie scattate per la documentazione vengono utilizzate anche come strumento di supporto riflessivo rivolto ai bambini. È interessante a tal riguardo l'affermazione della bambina più grande del gruppo dell'infanzia riportata dall'insegnante in quanto ha sottolineato come durante le prime esperienze di cucito doveva appoggiarsi sul tavolo mentre successivamente, come i bambini della scuola primaria, anche lei era riuscita a tenere in mano l'oggetto da cucire. Tale constatazione, che richiama differenti processi cognitivi e metacognitivi, dà conto di come la bambina si sia sentita protagonista del proprio percorso all'interno di tale contesto, attraverso l'auto riconoscimento del proprio sviluppo di competenza. L'utilizzo della foto come strumento di documentazione per le famiglie è in tale realtà secondario dato che esse

partecipano a molte delle attività documentate. Gli elementi qui esposti ed evidenziati all'interno del focus con gli insegnanti sono stati in parte ripresi anche nel confronto con i genitori. È interessante notare che la considerazione della loro presenza nell'ambito delle attività didattiche è ritenuta un'opportunità per conoscere meglio i loro bambini, e di vivere con loro esperienze esterne al contesto familiare. La concezione delle famiglie a supporto della scuola sembra dunque essere secondaria e scarsamente considerata. Un altro aspetto più volte evidenziato dai genitori di tutti i livelli scolastici è l'apprezzamento per le attività che consentono ai bambini di conoscere e curare il territorio circostante. I genitori dei bambini più piccoli hanno riportato alcune esperienze che reputano caratterizzanti una piccola scuola e arricchenti per i bambini. Tra le esperienze richiamate alcune appartengono alla quotidianità, come andare a dar da mangiare alle caprette, altre sono collegate a un percorso specifico, come andare al mercato a comprare i semi che sarebbero poi stati piantati. Tali attività costituiscono una sorta di filo rosso che rende il territorio educatore primario. Attraverso le docenti i genitori hanno appreso come valorizzare, in prospettiva educativa e formativa, differenti esperienze con i propri figli senza ricercare l'eccezionalità. Possiamo in definitiva affermare che quanto esposto durante i *focus* realizzati con le insegnanti e con i genitori hanno confermato l'esistenza di quell'etica di sostegno, condivisione e co-costruzione dell'offerta educativa ben delineata dalla letteratura internazionale sulle scuole rurali.

5. Conclusioni

Lo studio di caso realizzato nella Scuola dell'infanzia Santa Rita di Marsaglia ha consentito di prendere coscienza di come una piccola scuola dell'infanzia possa configurarsi come punto di riferimento territoriale.

Tale valorizzazione del territorio è lontana da qualunque intento di "scolarizzare" la totalità delle esperienze dei bambini più piccoli. Al contrario le attività osservate ponendo al centro i bambini sono rispettose dei tempi che caratterizzano le esperienze dei più piccoli ossia: il tempo familiare caratterizzato dall'intimità del quotidiano, il tempo dell'istruzione caratterizzato dalla progettazione educativa, dalla documentazione e dalla valutazione degli obiettivi riconosciuti e infine il tempo del sé sociale in cui i bambini possono sperimentare la loro autonomia.

Routine e spazi, importanti mediatori educativi, trovano così nuova e diversificata contestualizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a difference for future research. In *Journal of Research in Rural Education*, 20(6). <http://www.umaine.edu/jrre/20-6.pdf>.
- Bigi, S. (2021). Le caratteristiche del progetto zerosei. In G. Cerini, M. Spinosi, *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti Normative*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Bonifaci, P., Serra, P. (2017). Prerequisiti e scuola dell'infanzia. In P. Bonifaci, V. Tobia, (a cura di) *Apprendere nella scuola dell'infanzia. Lo sviluppo dei prerequisiti*. Roma: Carrocci.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. In *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. doi:10.1080/10888690802199418.
- Caggio, F. (1999) Prospettive di valutazione della scuola materna. In F. Franchi, F. Caggio (a cura di) *Per una cultura della qualità nell'asilo nido e nella scuola materna: riflessioni, criteri, parametri di verifica e valutazione*. Azzano: Edizioni Junior.

- Child Development Steering Group (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. In *The Lancet*, 378(9799): 1339-1353.
- Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. In *Child Development*, 74(5), 1454-1475. doi:10.1111/1467-8624.00617
- Greenough, R., Nelson, S. R. (2015) Recognizing the variety of rural schools. In *Peabody Journal of Education*, 90(2), 322-332. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022393>.
- Johnson, A., Kuhfeld, M., Soland, J. (2021) The Forgotten 20%: Achievement and Growth in Rural Schools Across the Nation. *AERA Open*. doi:10.1177/23328584211052046.
- Lee, V., Bryk, A., Smith, I. (1993). The organization of effective secondary schools. In *Review of Research in Education*, 19, 171-267. <https://doi.org/10.2307/1167343>.
- Louis, K. S., Kruse, S. D. (1995). Professionalism and community: In *Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. In *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Mid-continent Regional Educational Laboratory (1990). Rural schools and education reform: They may be closer than you think. In *The Rural Report*.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., and Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. In *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364.
- Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e Strumenti*. Roma: Carocci Faber.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. In *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.01.003
- Stern, J. (Ed.). (1994). *The condition of education in rural schools*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Rudi Bartolini

Ricercatore INDIRE, si occupa di innovazione nella scuola e della sua documentazione. Sta studiando il fenomeno delle piccole scuole, indagando il contesto territoriale e socio-economico in cui agiscono e il rapporto fra contenuti didattici digitali e curricolo. Tra le ultime pubblicazioni: Mangione G. R. J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Roma, Carocci Editore, 2020; Bartolini R., Mangione G. R. J., De Santis F., Tancredi A. (2021), *Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-comune per un progetto formativo allargato*, Scienze del Territorio, vol. 9; Anichini A., Bartolini R. (2021), *Curricolo locale e curricolo istituzionale: viatici per un rapporto virtuoso*. In: (a cura di): Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F., *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. I Quaderni della Ricerca, vol. 59, Loescher Editore.

Ernestina Bosoni

PhD, è docente di Economia Aziendale presso la Scuola secondaria di secondo grado dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, dove è referente della Commissione per i rapporti con il territorio.

Giuseppina Cannella

È ricercatrice presso INDIRE da più di dieci anni. In questo periodo, ha indagato il processo di innovazione all'interno delle scuole secondarie inferiori in termini di e-maturity e ha studiato come le TIC possono aiutare le piccole scuole a superare l'isolamento culturale e geografico. Dal 2013 è stata coinvolta nella ricerca riguardante l'impatto dello spazio scolastico sulla progettazione delle attività di apprendimento nelle scuole standard e piccole.

Sara Cavaliere

Architetta laureata in "Architettura per il progetto sostenibile" nel 2019 presso il Politecnico di Torino, interrogandosi su come una rigenerazione nella Città di Taranto fosse possibile con un approccio partecipativo. Nel 2020, dopo un primo stage presso l'APS Labsus - Laboratorio per la sussidiarietà, ha lavorato per un anno nell'Ufficio Beni Comuni del Comune di Torino. Dal 2021 collabora con più frequenza con Labsus, supportando la diffusione e la valorizzazione dell'amministrazione condivisa nel Nord-Ovest e portando la prospettiva della sussidiarietà orizzontale in numerosi progetti, fra questi: STeP (Scuola, Territorio e Prossimità) finanziato dal Fondo Integrativo Speciale per la ricerca del MUR 2020).

Stefania Chipa

PhD in Scienze della Formazione, è ricercatrice presso INDIRE. La sua attività è incentrata sugli approcci e metodi che sostengono la scuola nella relazione con il territorio. Nelle scuole di piccole dimensioni si occupa di patti educativi di comunità, educazione all'aperto e service learning. Approfondisce il tema delle architetture scolastiche in relazione ai processi di apprendimento. Le sue ultime pubblicazioni sono: Cannella G., Chipa S. & Mangione G. R. J. (2021). Il valore del patto educativo di comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle Piccole Scuole. In G. R. J. Mangione, G. Cannella e F. De Santis (Eds), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti* (pp. 23-46). I Quaderni della Ricerca n.59. Torino: Loescher editore; Mangione, G. R. J., Cannella, G., Chipa S. (2022 in stampa), *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*, in *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*, Milano, Franco Angeli; Chipa, S., Orlandini L. (2021). Apprendere fuori dall'aula oltre l'emergenza da Covid-19: l'esperienza dell'Istituto Comprensivo Venturino Venturi di Loro Ciuffenna (AR). In B. Miotti, L. Guasti, D. Scaradozzi, M. Di Stasio & L. Screpanti (a cura di), *Movimento maker, robotica educativa e ambienti di apprendimento innovativi a scuola e in DAD*. Roma: Carocci.

Valerio Della Scala

Architetto, PhD in Architettura Storia e Progetto (Politecnico di Torino). Svolge attività di ricerca come assegnista presso il Politecnico di Torino, Dipartimento di Architettura e Design. I suoi interessi si incentrano sul rapporto tra progettazione architettonica e dimensione politico-normativa, sul tema delle aree interne e sulle modalità di visualizzazione/spazializzazione della produzione scientifica. Dal 2017 collabora alla didattica presso il Politecnico di Torino e il Politecnico di Milano. Ha curato (insieme a Roberto Dini e Silvia Lanteri) lo studio di fattibilità per la rigenerazione di Salemi "Riabitare Alicia" (finanziato tramite bando competitivo da fondazione Sicilia, nel 2019); ha pubblicato articoli su riviste scientifiche nazionali e internazionali tra cui: il Giornale dell'Architettura, Ardet, A&RT.

Ettore Donadoni

Architetto e ricercatore indipendente, PhD in Urbanistica, docente a contratto di Progettazione urbanistica e di Rigenerazione urbana presso il Politecnico di Milano dove è stato assegnista, partecipando a ricerche su turismo lento e inclusione sociale, rapporto scuola e territorio. Ha collaborato con l'Università IUAV di Venezia su ricerche di impronta progettuale. Affianca l'attività accademica con quella professionale nell'ambito della pianificazione, del progetto urbano e dello spazio pubblico.

Luigi Garioni

Dirigente Scolastico dell'I.O. Bobbio dal 2017 e già D.S. dell'IPS "L. Einaudi" di Lodi. Entrambi gli istituti hanno aderito al Movimento delle Avanguardie Educative di INDIRE. Formatore e coordinatore di numerosi IFTS e coordinatore di ITS. Con l'I.O. Bobbio partecipa al Movimento delle Piccole Scuole INDIRE da diversi anni, tra le iniziative: progetto SeT per ambienti di apprendimento innovativi, progetto Mensi, divulgazione e mentor per le scuole, progetto "STeP. Scuola, territorio e prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli medi centri della provincia italiana".

Serena Greco

Lavora in INDIRE dal 2010, e la sua attività di ricerca è rivolta in particolare allo studio dei modelli di governance della scuola, del ruolo della leadership e del middle management e delle modalità con le quali si promuovono e sostengono processi di innovazione efficaci. È referente scientifico per il progetto "Expert Teacher" realizzato in collaborazione con Erickson. Docente

a contratto per IUL e membro della redazione della rivista “IUL Research”. È Coordinatrice di Master e Corsi di Perfezionamento sul tema della Governance scolastica. Tra le ultime pubblicazioni: Greco, S. (2021). La leadership scolastica ed il Miglioramento continuo. In A. Giannelli, M. Faggioli, R. Briani, S. Greco (a cura di), *Concorso per il Dirigente Tecnico. Manuale di preparazione* (pp. 451-474). Milano: Guerini Editore; Greco, S., Morini, E., (2021). The Use of Data to Support Strategic Planning and School Improvement and Innovation, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica “Reinventing Education”*, VOL. 3, *Pandemic and Post-Pandemic Space and Time*, pp. 79-90; Greco, S., Silvestri, A. (2020). Il referente per l'autovalutazione. In A. Paletta (a cura di), Vol. II *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane* (pp 119-133). Bologna: Bononia University Press (BUP).

Giuseppina Rita Jose Mangione

Phd in Telematica e Società dell'Informazione. Primo ricercatore presso INDIRE. Responsabile della Struttura di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole” e del Movimento delle Piccole Scuole. Coordinatrice del Nucleo Territoriale SUD. La sua ricerca approfondisce il ruolo delle ICT delle situazioni di isolamento e pluriclassi e la valorizzazione della dimensione territoriale nella forma organizzativa della piccola scuola. Tra le più recenti pubblicazioni: Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2020). Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-21; Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2020). Materialities in innovative education: Focus on small Italian schools. In *Epistemological Approaches to Digital Learning in Educational Contexts* (pp. 102-126). Routledge; Mangione G.R.J, Cannella G. e De Santis F (2021) Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti. *I Quaderni della Ricerca n.59*, Torino: Loescher editore; Cannella, G., Mangione, G.R.J., Rivoltella, P.C. (a cura di) – *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, dinamiche*. – Morcelliana Scholè, 2021.

Lorenza Orlandini

PhD, Ricercatrice INDIRE dal 2014. Si occupa di approcci a sostegno del rapporto tra scuola e territorio (service learning, outdoor education) per l'innovazione del modello scolastico e degli ambienti di apprendimento. Particolare interesse è posto all'idea di scuola come sistema aperto, capace di relazionarsi con il contesto territoriale di riferimento e costruire una sua specifica identità nell'ottica della comunità educante. Ha curato, insieme a Chiara Giunti e Stefania Chipa, il volume *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative, edito da Carocci nel 2020. Tra le sue ultime pubblicazioni: Chipa S., Orlandini L. (2021), *Apprendere fuori dall'aula oltre l'emergenza da Covid-19: l'esperienza dell'Istituto Comprensivo Venturino Venturi di Loro Ciuffenna (AR)*. In B. Miotti, L. Guasti, D. Scardozzi, M. Di Stasio & L. Screpanti (a cura di), *Movimento maker, robotica educativa e ambienti di apprendimento innovativi a scuola e in DAD*. Roma: Carocci; Lotti P., Orlandini L., *Costruire comunità durante l'emergenza da COVID-19: le esperienze di Service Learning del Movimento delle Avanguardie educative* in *Dirigenti Scuola*, n. 40 anno 2021 pp. 157-173, Lotti P., Orlandini L. *Service Learning and LifeComp Framework: analysis of experiences in distance education*, in REM - Research on Education and Media, 2022 (in press).

Cristina Renzoni

Laurea in architettura, Ph.D. in Urbanistica, è professoressa associata di Urbanistica presso il DASTU, Politecnico di Milano. Si è occupata di pianificazione nazionale e regionale nell'Italia del secondo dopoguerra e lavora su spazi e ruoli dei servizi pubblici e delle attrezzature scolastiche nella città contemporanea. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Diritti in città. Gli standard urbanistici*

in Italia dal 1968 a oggi (Donzelli 2021, con Laboratorio Standard); *Scuole e territori. Geografie, condizioni, esperienze* (special issue di «ASUR» 132/2021, con C. Mattioli e P. Savoldi).

Alessia Rosa

Phd in Scienze dell'Educazione. Primo ricercatore presso INDIRE e Coordinatrice del Nucleo Territoriale NORD. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'offerta educativa e didattica rivolta alla fascia 0-6 e l'utilizzo delle tecnologie e della media education in contesto formativo. Tra le più recenti pubblicazioni: Rosa, A. (2022), *Cartoons and Education: A World Told through the Animated Films*. DigitCult, 23-33. Rosa, A., Filomia M. (2022), Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato "zerosei": una figura in evoluzione. *IUL Research* V. 3 N. 5 (2022); Mori, S., Panzavolta, S., & Rosa, A. (2022). Covid, distance education and families. The Italian case within the international survey on family support to learning processes. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 138-151; Rosa A., Filomia M. (2021), *La scuola rurale della Montesca: una sperimentazione capace di innovare. Quaderni della Ricerca. n.59 Piccole scuole, Scuole di Prossimità. Dimensioni, Strumenti e percorsi emergenti*, Loescher Editore, pp.179-188.

Ianira Vassallo

Architetto, PHD in pianificazione territoriale e politiche pubbliche del territorio (IUAV). Dal 2018 è ricercatrice in Urbanistica presso il Politecnico di Torino. Si occupa di processi inediti e di alleanze multi-attoriali per la trasformazione della città contemporanea, sul tema del modello della scuola aperta e di prossimità ha scritto diversi articoli (tra cui Saporito E., Vassallo I. (2021), "La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale", in *Archivio di studi urbani e regionali*, LII, 132 (suppl), Franco Angeli, Milano: 110-124) ed è responsabile scientifico (per il Politecnico di Torino) del progetto "La città va a scuola" (promossa da Compagnia di San Paolo) e della ricerca "STeP. Scuola, territorio e prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli medi centri della provincia italiana" (finanziata dal Fondo Integrativo Speciale per la ricerca del MUR 2020).

Chiara Zanoccoli

Laureata in Scienze Politiche a Firenze è collaboratrice tecnica di ricerca presso INDIRE dal 2014. I suoi prevalenti interessi di ricerca riguardano l'analisi delle politiche pubbliche, nazionali ed europee nel settore 'istruzione' con particolare attenzione agli interventi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Collabora con la struttura di ricerca di INDIRE che si occupa di innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole di piccole dimensioni del nostro paese.

Sommario

<i>Prefazione</i> di Maura Striano	» 5
<i>La scuola di prossimità: geografie territoriali, strumenti di alleanza, pratiche educative</i> di Stefania Chipa, Cristina Renzoni, Ianira Vassallo	» 9
<i>Le Piccole scuole, nuove forme di scuola integrata al territorio</i> di Stefania Chipa, Giuseppina Rita Jose Mangione	» 13
PARTE I - SCUOLA, TERRITORIO E GOVERNANCE	
<i>Introduzione</i> di Serena Greco	» 19
<i>I territori attraverso la scuola: per un osservatorio sulla provincia italiana</i> di Cristina Renzoni, Ettore Donadoni	» 21
<i>Alleanza tra Scuola e Territorio. Un inventario di modelli ed esperienze per costruire uno strumento condiviso</i> di Ianira Vassallo, Valerio Della Scala	» 39
<i>La shared leadership nella scuola di prossimità</i> di Serena Greco	» 53
PARTE II - I PATTI EDUCATIVI: DIFFUSIONE E CARATTERISTICHE	
<i>Introduzione</i> di Lorenza Orlandini	» 69
<i>A scuola di sussidiarietà. L'innovazione della scuola attraverso la lente dei beni comuni</i> di Sara Cavaliere	» 71
<i>I Patti educativi di comunità in Italia: diffusione e caratteristiche</i> di Rudi Bartolini, Chiara Zanolli	» 81

<i>La comunità va a scuola: ragioni e strumenti alla base del Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio (Piacenza)</i> di Luigi Garioni, Ernestina Bosoni	» 119
---	-------

PARTE III - SPAZI, CURRICOLO E INTERPROFESSIONALITÀ

<i>Introduzione</i> di Alessia Rosa	» 129
--	-------

<i>Spazio e didattica nella scuola di prossimità</i> di Stefania Chipa, Lorenza Orlandini	» 131
--	-------

<i>La multi-agency nel nuovo contratto educativo per la scuola di prossimità</i> di Giuseppina Cannella, Giuseppina Rita Jose Mangione	» 163
---	-------

<i>La Piccola Scuola dell'infanzia Santa Rita: dalle routine all'uso degli spazi</i> di Alessia Rosa	» 189
---	-------

<i>Biografie degli autori</i>	» 199
-------------------------------	-------

