



Fondazione
Giangiacomo
Feltrinelli

SCENARI

Scuola Sconfinata

Proposta
per una rivoluzione
educativa



Scenari

Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Scuola Sconfinata

Proposta per una rivoluzione educativa

A cura di

Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Giulia Maldifassi,
Antonella Meiani, Roberta Sala

Prefazione di

Massimiliano Tarantino

2021 Fondazione Giangiacomo Feltrinelli
Viale Pasubio 5, 20154 Milano (Mi)

Prima edizione in “Scenari”, maggio 2021

Impaginazione: PMT s.a.s. di Poli Paolo Silvio e C.

ISBN 978-88-6835-424-4



Creative Commons

Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo Stesso Modo

Indice

- 7 Prefazione
di *Massimiliano Tarantino*
- 11 Introduzione
di *Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Antonella Meiani,
Roberta Sala*
- 15 PARTE 1
Nasce la Scuola Sconfinata
- 17 Il percorso
di *Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Antonella Meiani,
Roberta Sala, Pietro Savastio*
- 23 Le ragioni
di *Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Antonella Meiani,
Roberta Sala*
- 29 PARTE 2
La rivoluzione educativa parte dalla Scuola Sconfinata
- 31 Insieme a bambine, bambini, ragazze e ragazzi
di *Stefano Laffi, Sabina Langer, Maurizio Murino,
Juri Pertichini*

- 53 Didattica per una Scuola Sconfinata
di *Gabriella Fanara, Gabriella Fontana, Franco Lorenzoni, Raffaele Mantegazza, Antonella Meiani, Antonella Piccolo, Milena Piscozzo, Elisa Roson, Roberta Sala*
- 77 Architetture per l'apprendimento
di *Micaela Bordin, Rossana Di Fazio, Ivano Gamelli, Mario Gagliardi, Giovanni Guarino, Paolo Limonta, Paola Meardi, Silvia Paretì, Carlo Ridolfi, Marta Strata*
- 97 Persone, ruoli, relazioni. Ripensare la formazione
di *Annabella Coiro, Sonia Coluccelli, Elisabetta Nigris*
- 119 Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata
di *Claudio Calvaresi, Sonia Coluccelli, Nicola Iannaccone, Ulderico Maggi, Cesare Moreno, Iliaria Rodella, Silvio Tursi*
- 139 Salute bio-psico-sociale al centro dei processi educativi
di *Anna Paola Capriulo, Corrado Celata, Nicola Iannaccone, Manfredò Tortoreto*
- 159 Cittadinanza digitale, comunità in rete
di *Paolo Landri, Paulo Lima, Annamaria Palmieri, Paola Salomoni, Nazario Zambaldi*
- 175 PARTE 3
Si può fare
- 177 Risorse economiche e modifiche di legge necessarie per realizzare la Scuola Sconfinata. Riflessioni e proposte
di *Annabella Coiro, Cesare Moreno, Francesco Muraro, Milena Piscozzo*
- 207 Con e dalla parte di bambini e ragazze
- 209 Conclusioni
di *Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana, Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Antonella Meiani, Roberta Sala*
- 213 Autrici e autori

Prefazione

Massimiliano Tarantino

Anno 2030. Un sogno a occhi aperti, che coinvolge sessanta milioni di italiani e che si chiama scuola. Quella che vorremmo, da sognare tutti assieme, da realizzare tutti assieme. Eccoli: i ragazzi e le ragazze non usano i banchi, con o senza rotelle, ma vivono la relazione tra loro e con gli insegnanti come componenti fondamentali della loro crescita; studiano, certamente, ma accompagnano lo studio con l'apprendimento attivo, *learning by doing*; vanno e vengono da quel grande edificio, dove a volte si ritrovano tutti assieme, perché in realtà tutta la città è diventata un luogo di educazione continua, a partire dal contatto diretto con esperti, scienziati, imprenditori, professionisti. Ancora: il voto non è più l'unico elemento di giudizio; il digitale è una componente essenziale e funzionale all'apprendimento, gratuito e accessibile a tutti; l'edificio scolastico è abitato tutto il giorno, e anche la sera, diventa perno della vita sociale del quartiere, spazio aggregativo, incontro di diverse generazioni e specchio della complessità non solo dell'apprendimento ma della vita di relazione, della crescita, del movimento continuo alla scoperta di sé e degli altri.

Sarà questa la scuola che ci attende? Dobbiamo provarci, ne va del nostro futuro, e dobbiamo farlo a partire dall'ascolto delle aspirazioni e dalle esigenze di chi oggi la scuola la vive, primi fra tutti i bambini e i ragazzi. A inizio della pandemia abbiamo creduto che fosse finalmente giunta l'occasione per una trasformazione dei modi di fare scuola, sul piano della didattica, degli spazi, delle relazioni e dei linguaggi. Invece nulla sembra essere cambiato. Ci troviamo di nuovo con un sistema che fatica a guardare oltre se stesso e a intestarsi il ruolo di traino nel pro-

cesso di rinnovamento che parte dalle nuove generazioni e ha un impatto su tutti noi.

Eppure, l'emergenza Covid qualcosa ce l'ha insegnata: abbiamo capito che della scuola come spazio di socialità, di aggregazione e di incontro fra le diversità non possiamo proprio fare a meno. È apparso evidente a tutti che il grande sistema della conoscenza (scuole, librerie, musei, cinema, teatri) è ancora il vettore principale di mobilità sociale, in un Paese che altrimenti rischia di acuire disuguaglianze e segregazione. In che modo, allora, la scuola può davvero rappresentare un organismo centrale della democrazia, capace di rispondere a esigenze multifocali e di diffondere cultura e senso civico? Quali le condizioni perché la scuola sia al centro di *un nuovo patto sociale* in cui le istituzioni pubbliche e il privato, assieme al terzo settore, agli enti culturali, ai ragazzi e alle ragazze, ai professionisti del mondo scuola e alle famiglie, lavorino di concerto per rendere l'educazione un laboratorio di cittadinanza e un asset strategico per lo sviluppo dei territori?

Nel tentativo di rispondere all'emergenza e di proiettarsi in un orizzonte di lungo periodo, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli ha contribuito a un percorso di ricerca e ascolto, promosso dal movimento *E tu da che parte stai?*, che ha portato all'elaborazione di un nuovo progetto di scuola che raccontiamo in questa pubblicazione. Da Milano, passando per Genova, Roma, Napoli e Taranto abbiamo organizzato laboratori di ascolto e consultazione territoriale, in un'ottica di servizio alle comunità coinvolte, offrendoci come collettori di esperienze e istanze che necessitano di uno spazio di ascolto, ma soprattutto di interazione costruttiva con la politica. Abbiamo avuto l'occasione di toccare con mano la forza e la vitalità dei molti progetti che già oggi sul territorio italiano praticano forme innovative di scuola e educazione. Ecco, a tali esperienze occorre dare voce e fare spazio, riconoscendo loro importanza e utilità per la salute economica, sociale e civile del Paese.

È proprio a partire dalle voci di chi la scuola la fa e la vive che prende forma la *Scuola Sconfinata*. Sconfinare la scuola significa indagare una riforma del sistema educativo in cui mettere in atto nuove forme, spazi e percorsi dell'apprendimento in equilibrio tra analogico e digitale, definendo nuovi modelli di *governance* e Patti educativi territoriali, capaci di mettere al centro bambini e ragazzi e di garantire condizioni di salute e benes-

sere mentale, emotivo e fisico per tutti e tutte. Sconfinare vuol dire quindi abilitare immaginazione sociale per sondare piste radicali e alternative rispetto a come oggi concepiamo la funzione e il ruolo della scuola pubblica. È realmente possibile, oltre la retorica *mainstream*, promuovere un processo trasformativo del sistema educativo che ci veda compartecipi e co-responsabili? Come?

Ecco, presentate in questo volume, una serie di proposte che consentono alla *Scuola Sconfinata* di realizzarsi.

Ringraziamo il movimento *E tu da che parte stai?* e tutti coloro che hanno preso parte a questo progetto, che è solo all'inizio e che ci restituisce il senso di un cambiamento possibile.

Introduzione

Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer,
Antonella Meiani, Roberta Sala

Maggio 2021

È passato un anno da quando abbiamo vissuto la prima storica chiusura della scuola. Da quando la scuola ha prepotentemente preso il suo spazio all'interno di ogni famiglia, anche di quelle non direttamente coinvolte. Donne e uomini, indipendentemente dal proprio ruolo sociale e professionale, sono stati costretti a guardare da vicino la scuola, la sua forza, le sue fragilità, la funzione indispensabile che, nonostante tutto, aveva assunto.

Mentre stiamo scrivendo questo libro, la scuola, dopo aver riaperto a fatica e in modo disomogeneo, ancora non ha ripreso il suo ritmo; il tempo che passa diventa sempre più penalizzante per le nuove generazioni: è un tempo che si accumula, un tempo non restituibile. L'arrivo del *Piano Scuola Estate 2021* risente ancora della fretta di rincorrere l'emergenza pandemica e richiede un impegno frenetico. Si tratta di un Piano che non sarà per tutti e tutte e che non risponde alle fondamentali domande sull'apertura della scuola a settembre (compreso il tempo della riflessione da parte dei docenti), ma lo vogliamo leggere come un primo passo per dialogare e permettere a chi è già in cammino (tra mille difficoltà e molto volontarismo) di dare concretezza ad alcuni passaggi importanti: sperimentare comunità educative, patti territoriali e co-progettazione.

Il dibattito di questi anni ha avviato un processo, e indietro non si può tornare. Non possiamo più aspettare. Ora più che mai il mondo dell'educazione, insieme alla società intera, ha la necessità irrimandabile di raccogliersi intorno a un'idea di scuola capace di futuro.

Già da molto tempo la scuola della Costituzione aveva bisogno di tutti noi, del *suo* Paese, ma è sempre mancato un tempo

dedicato alla riflessione complessiva e coordinata, è mancata la riformulazione della volontà politica di restituire alla scuola il respiro negato dai tagli degli ultimi vent'anni; all'interno delle scuole è mancato il tempo di ragionamenti e proposte corali.

È passato un anno da quando è cominciata la nostra riflessione sulla scuola della riapertura, quella che immaginavamo per settembre 2020, cui dovevamo essere pronte,¹ una *Scuola Sconfinata di tutte e tutti*, capace di andare oltre l'emergenza.

Quello che proponiamo a lettrici e lettori è un viaggio nella scuola possibile e necessaria, che fa tesoro di un'emergenza per ripensarsi ed essere ripensata da chi la scuola la fa e da chi la considera un bene comune, da chi è disposto a mettersi in gioco in una prospettiva di responsabilità condivisa, anche e forse soprattutto trovandosi in ruoli amministrativi capaci di incidere nelle decisioni politiche. Una scuola che in ogni piccolo paese o grande città vede coinvolti gli amministratori locali, rimanendo al centro della politica non solo per occupare le prime pagine dei giornali, ma per essere oggetto di progettualità trasversale, sia da parte degli assessorati locali, sia da parte dei ministeri.

Una scuola possibile e sicura che già a settembre 2020 sarebbe stata capace di convivere con situazioni di emergenza senza chiudere, se solo avesse avuto da subito a disposizione organici completi, da tempo un diritto negato, e avesse potuto contare sull'alleanza e il coordinamento degli enti locali per utilizzare il territorio. Ma ancora oggi le prospettive per il prossimo anno sono incerte. È un dovere di cittadinanza non farsi trovare impreparati o distratti da questioni di corta visione, bisogna coniugare la lungimiranza di un anno costituente con l'urgenza di offrire esperienze significative alle nuove generazioni, per risarcirle di quanto hanno perduto: per le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi non solo vanno creati spazi e tempi che sono stati sospesi da questa emergenza sanitaria, ma va pensato un progetto consapevole, mirato al benessere e alla formazione.

¹ Come verrà spiegato al termine di questa Introduzione, abbiamo voluto dedicare particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

Il nome del progetto che qui presentiamo, *Scuola Sconfinata di tutte e tutti*, porta in sé certamente il momento storico in cui è nato, quando tutto sembrava troppo piccolo per contenere la scuola della riapertura, il rispetto delle regole, il bisogno di bambine e ragazzi di rielaborare le emozioni per tornare alla serenità. L'emergenza richiedeva gruppi piccoli e in spazi adeguati, relazioni affettive che resistessero al distanziamento. La scuola non bastava più in quanto edificio: paesi e città dovevano trasformarsi in significativi luoghi di apprendimento.

Ma è importante sottolineare che la prospettiva dello sconfinamento era già profondamente radicata nell'esperienza personale e professionale e nella visione educativa delle donne e degli uomini che si sono dedicati a concretizzarla, mettendo insieme gli sguardi di insegnanti, dirigenti, educatrici, architetti, urbaniste, filosofi, pedagogiste, psicologhe, attiviste, medici. Lo sconfinamento nasceva dal desiderio di uguaglianza e democrazia, dalla volontà di disegnare una scuola in grado di dare e ri-dare visibilità e voce, appunto, a *tutte e tutti*. Nasceva dalla capacità di riconoscere le nuove esigenze formative in un mondo in profondo mutamento. Dare corpo all'immaginario ha sicuramente mobilitato in noi nuove risorse individuali, ha creato accordi inediti e prospettive di futuro. Ha scardinato gli schemi della scrittura individuale (e solitaria), regalandoci lo stupore di un'intelligenza collettiva che era risultato, non punto di partenza. A noi piace pensare che anche dall'immaginario nascano la speranza, la fiducia nel futuro e anche le soluzioni. Questo stesso scrivere e pensare insieme la *Scuola Sconfinata* è un seme per il cambiamento, è già una piccola rivoluzione, un contributo capace di generare altro immaginario, altre nuove prospettive.

All'individualismo neoliberalista, alla logica di competizione e prestazione che pervadono le politiche sulla scuola, non è semplice contrapporre un immaginario alternativo. Abbiamo cominciato dalla modalità di lavoro, lanciando il cuore oltre l'ostacolo: abbiamo sperimentato la non semplice strada della scrittura d'insieme e la firma di gruppo per ogni capitolo. Punti di vista sconfinati, stili differenti, approcci narrativi spaginati e poi reimpaginati, in una alchimia sartoriale dove le diversità, inevitabili ma anche auspicabili, sono diventate un motivo di ricchezza, anche con le tortuosità, gli inciampi, gli incidenti che sono giocoforza disseminati in un percorso di questo tipo. Differenze che si amalgamano, prospettive lontane che a mano a ma-

no si avvicinano, perché non si è mai troppo distanti quando una meta ci accomuna.

Scrivendo i diversi capitoli del libro è sorta più volte la questione del genere maschile/femminile: meglio impiegare il maschile universale che caratterizza la lingua italiana o utilizzare rigorosamente il femminile e il maschile oppure optare per gli asterischi o per la lettera *schwa* (ə)? Il tema è cruciale e insidioso, ma bisogna affrontarlo per tendere verso una soluzione rispettosa che non comprometta la leggibilità del testo. Abbiamo valutato le varie possibilità, facendo alcuni tentativi, ma nessuno di questi ci è parso del tutto soddisfacente. Non abbiamo tuttavia rinunciato a individuare la nostra soluzione e abbiamo “rilanciato” scegliendo di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile e alternata, in una sorta di femminile e maschile universali: per esempio *bambina*, *ragazza* indicano anche *bambino*, *ragazzo* e viceversa. Sappiamo che questa soluzione è necessariamente perfettibile e che non tutti si sentiranno inclusi, ma pensiamo che già così la dissonanza cognitiva e lo spaesamento che si creano in chi legge significhino lo sforzo da compiere per pensare una società inclusiva e paritetica e per sottolineare quanto le parole diano corpo ai pensieri.

Abbiamo organizzato i contenuti in modo che, dopo la prima parte sulla nascita e le motivazioni del progetto, il libro possa essere percorso in diverse direzioni, senza seguire l'ordine dettato dalla posizione dei capitoli. Ci sono, però, un'unica porta di ingresso, la voce di bambine e ragazzi, e un unico finale, perché la *Scuola Sconfinata* si può fare.

Per ora ci siamo concentrati sulla scuola primaria e secondaria di primo grado, con l'intenzione di continuare la riflessione sull'intera fascia 0-18.

Abbiamo deciso con Fondazione Giangiacomo Feltrinelli di pubblicare il libro gratuitamente e in *Creative Commons*, considerandolo un bene comune come la scuola.

Il lavoro vero ha ancora da venire: la *Scuola Sconfinata* va realizzata e servono molte compagne e molti compagni di avventura che, passo dopo passo, ci credano e si impegnino insieme.

PARTE 1

Nasce la Scuola Sconfinata

Il percorso

Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Antonella Meiani,
Roberta Sala, Pietro Savastio

Quelli dell'avvio del nostro percorso erano mesi in cui vedevamo indifferenza, rancore, paura e intolleranza invadere il presente di bambine e ragazzi.¹ Così, accomunati dall'impegno per la crescita di bambine e bambini, ragazze e ragazzi a scuola, nei quartieri e nelle città, sentimmo l'urgenza di mettere al centro delle riflessioni la loro felicità, di coltivare umanità in un mondo che si stava assuefacendo all'indifferenza, e decidemmo di unire sguardi, esperienze ed energie.

Nei primi mesi del 2019 a Milano cominciò a prendere forma il movimento di *E tu da che parte stai? Umanità o indifferenza*. Il 5 maggio 2019 riunimmo in un grande evento² sessanta relatori, conduttrici di laboratori e oltre mille partecipanti. Da quella pluralità creativa nacque un nuovo sguardo educativo, frutto dei punti di vista di insegnanti, educatori, operatrici sociali, artisti, amministratrici pubbliche, genitori, bambine e ragazzi. Volevamo creare le condizioni per aiutare le nuove generazioni a esercitare il diritto di essere e crescere felici, perché il loro benessere è un bene comune, un bene per la società di oggi e di domani e ci riguarda tutti come cittadine e cittadini. Tutte e

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

² <https://etudachepartestai.home.blog/il-programma-del-5-maggio>.

tutti i partecipanti al convegno scrissero la loro idea di felicità, che confluì nel Manifesto *Umanità o Indifferenza*.³

Il 19 giugno 2019, con uno spettacolo a tante voci, grazie alla generosità di attrici, musicisti, tecnici del suono, ristoratrici, radio e di tutte e tutti noi, quel Manifesto fu presentato a centinaia di persone che lo firmarono sotto il primo nome, quello di Liliana Segre.



³ <https://www.etudachepartestai.it/il-manifesto>.

Il Manifesto riassume tutte le situazioni educative, compresa la scuola, in cui impegnarsi a rispettare il diritto alla felicità delle nuove generazioni, come condizione imprescindibile per apprendere, sviluppare autostima e fiducia, diventare capaci di gestire le emozioni, anche quelle più difficili. Si diffuse poi in tutta Italia, riscuotendo interesse, sostegno e firme.

Il Manifesto è una mappa formata da undici aree tematiche profondamente connesse, tasselli di un percorso che ha come filo conduttore e come meta la felicità. Nato *dalla* comunità educante *per* la comunità educante, il Manifesto invita ogni persona a presidiarne i temi nella vita personale, familiare e professionale, dentro e fuori dalla scuola.

Nella primavera 2020, di fronte all'inedito scenario creatosi con la chiusura improvvisa e prolungata della scuola, *E tu da che parte stai?* sentì l'urgenza di un confronto ampio per riportare la scuola pubblica e il rispetto dei diritti di bambini e ragazze al centro dell'attenzione collettiva. Grazie alla rete di relazioni che si era allargata, ai contatti sempre più numerosi, ritenemmo, ancora una volta, di fondamentale importanza chiamare a raccolta una pluralità di sguardi. Nonostante il *lockdown*, l'entusiasmo e le adesioni si moltiplicavano, come aumentavano la convinzione della necessità di agire e la fiducia nel farlo insieme, in maniera partecipativa. Così il 10 maggio quaranta relatori e relatrici condivisero e affiancarono le loro esperienze sul campo in un grande convegno online.⁴ Docenti, dirigenti scolastici, psicologhe, pedagogisti, sociologhe, operatori del terzo settore, architetto, medici, urbaniste, scrittrici... Per la prima volta, sguardi così diversificati si confrontavano su un tema tanto complesso.

Le migliaia di partecipanti dimostravano quanto l'occuparsi della scuola e dei suoi abitanti fosse una necessità condivisa da molti.

Per la seconda volta, dunque, la pluralità fu il nostro grande punto di forza. Insieme tenemmo al centro il tempo, lo spazio, il corpo, i simboli, la voce di bambini e ragazze. Ognuna di queste persone, forte della propria esperienza e del desiderio di contribuire a una grande impresa collettiva per il bene comune, portò e descrisse al convegno le proprie proposte concrete. Armonizzare tutto questo enorme patrimonio frizzante e carico di desi-

⁴ <https://www.etudachepartestai.it/2020/05/02/la-scuola-sconfinata/>

deri, fu un lavoro che occupò giorni e notti di molti di noi, ma il documento che ne risultò descrive con forza e determinazione la *Scuola Sconfinata di tutte e tutti*.⁵ Da subito ci convinse questa prospettiva di scuola così concreta, possibile e necessaria, una proposta con cui ripensare e riprogettare la scuola andando oltre l'emergenza. Il 2 giugno 2020 il documento fu consegnato al sindaco di Milano, contestualmente a una serie di proposte operative legate alla realtà cittadina, per sottolineare la necessaria alleanza con l'amministrazione comunale.

Già dal convegno di maggio, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli dall'Osservatorio sulle Povertà Educative aveva assistito come spettatore alla nascita del progetto. Perché non unire le forze? Una piccola delegazione andò a bussare alla porta del palazzo di vetro, in via Pasubio a Milano, per proporre una collaborazione. Il periodo appena trascorso con le scuole chiuse per la pandemia e le restrizioni drastiche alla mobilità e all'incontro, aveva reso il dibattito sulla scuola ancora più vivo e intenso, perciò i tempi sembravano propizi per avanzare proposte di riforma a livello nazionale. Parlammo, nientemeno, di una nuova rivoluzione educativa...

Fu su questa opportunità di una decisa presa di parola nel dibattito pubblico che venne instaurato il dialogo tra il coordinamento di *E tu da che parte stai?* e Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, che abbracciò con entusiasmo l'idea di una "nazionalizzazione" del percorso della *Scuola Sconfinata*: si trattava di portare in giro per l'Italia un primo set di proposte emerse a Milano. Furono attivati contatti e allacciate reti, nella prospettiva di una grande consultazione nazionale per dettagliare sempre più e con sempre più voci la proposta di *Scuola Sconfinata*. Seguirono mesi di grande lavoro per definire un adeguato piano d'azione in grado di far convergere i saperi delle comunità locali in una proposta programmatica di carattere nazionale. Mettemmo a punto il piano tra giugno e settembre 2020: organizzare laboratori di ascolto e progettazione per dare respiro alle esperienze territoriali che molte comunità educanti conducono su base quotidiana, spesso nel silenzio; valorizzare i loro saperi, le loro pratiche di coordinamento tra attori diversi, le nuove for-

⁵ https://www.etudachepartestai.it/wp-content/uploads/2020/06/Doc_La-Scuola-Sconfinata-Di-Tutti-E-Tutte.pdf.

me di pedagogia applicate, la condivisione di spazi, il rilancio dei contesti come luoghi di apprendimento...

Fu così che nei mesi successivi, a partire da settembre, i ricercatori della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli si spostarono da Nord a Sud lungo la Penisola, da Genova a Napoli, da Roma a Taranto, per intercettare le reti locali e mettere a sistema i saperi localizzati. Si è trattato di un periodo di grande fermento, spontaneo ed entusiasta, intorno a quello che assumeva sempre più i tratti di un solido progetto di rilancio e innovazione dell'educazione. In ogni città un referente aiutava nella costruzione dei laboratori di concertazione. In ogni città si sedeva attorno a un tavolo quella pluralità di attori e attrici che, lavorando in sinergia, garantisce una migliore riuscita dei processi formativi. Così professionalità diverse diventarono coprotagoniste nella realizzazione di uno sconfinamento costante tra la scuola e il suo contesto esterno, e questo sulla base di un'attenzione integrale al benessere di bambine e bambini. L'idea cardine che guidò ogni tappa di progetto era proprio mettere la salute biopsico-sociale al centro dei processi educativi. Andare oltre l'ottica compartimentale del sapere, o della salute in senso sanitario, per abbracciare una concezione di benessere situato al crocevia tra mente e corpo, dove le emozioni hanno un posto privilegiato. A partire da questa concezione ferma e solida della necessità di pensare bambine e ragazzi in modo onnilaterale e comprensivo, progettammo un sistema formativo diverso. Tutte le proposte sviluppate furono una conseguenza di quella volontà di realizzazione integrale della persona umana. Il principio era: vogliamo formare persone in senso pieno, soggetti sani e felici. I mezzi scelti sono diventati: una didattica diffusa e in spazi nuovi, alleanze e patti educativi e un digitale attento alla pedagogia nuova che andava conformandosi.

Tutto questo percorso, ricchissimo e durato diversi mesi, trovò condensazione all'interno di una giornata di restituzione degli esiti del lavoro. Quell'evento del 9 novembre 2020, intitolato *È tempo di Scuola Sconfinata*,⁶ ci permise di portare all'attenzione pubblica i temi che avevamo trattato e formalizzato nei mesi precedenti. Il convegno avrebbe potuto essere la conclusio-

⁶ <https://fondazionefeltrinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre>.

ne di un percorso entusiasmante e intenso e, invece, fu l'occasione di un nuovo, ulteriore inizio. Tutte le donne e gli uomini incontrati lungo la strada della *Scuola Sconfinata* ormai formavano una grande comunità e ognuna costruiva, esplorando, percorsi, reti, sperimentazioni... La *Scuola Sconfinata* è diventata un termine riconoscibile e un punto di riferimento nel dibattito sulla scuola, presentato anche in numerosi eventi online.

E ora il presente: abbiamo deciso, durante una nuova prolungata chiusura delle scuole, di dedicarci a questa pubblicazione per riprendere e ampliare i risultati del nostro percorso. Avvertiamo forte la necessità di un impegno politico deciso, nella speranza che le nostre idee e proposte possano prosperare e istituzionalizzarsi, diventando prassi. È davvero tempo di *Scuola Sconfinata*, e noi non possiamo che continuare a lavorare affinché il mondo della scuola cambi in un senso più vivo e più libero.

Le ragioni

Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer,
Antonella Meiani, Roberta Sala

Sconfinare è... una postura del pensiero

Per un'improvvisa e straordinaria sincronia, le autrici e gli autori della *Scuola Sconfinata* hanno messo al centro della ricerca educativa queste parole: confine, margine, bordo... ritrovandosi a condividere i seguenti pensieri intorno al primo tavolo virtuale che ha dato avvio al progetto.

Il piacere di stare sul confine tra due mondi molti di noi lo hanno provato tante volte, ossia tutte le volte in cui abbiamo trovato nuove parole per dare forma ai nostri pensieri in campi lontani dal nostro e grazie a persone che adottavano sguardi "altri", come designer, registi, danzatori, musicisti, scrittrici, ma anche scienziate, informatici... Più siamo in bilico e più lo stupore ci coglie, permettendoci di andare oltre quella familiarità delle cose che ci impedisce di vederle per davvero. Sembra che più siamo scomodi e più ci accorgiamo di quello che ci circonda. Allora perché non portare questa scomodità in ogni percorso di ricerca e di comunità educativa, con lo scopo di connettere, tessere, cucire, sguardi altri e diversi attorno a un tema, una parola... provare dei ribaltamenti, provare a uscire dalla nostra visione e adottarne altre, mettersi insieme per costruire nuove comunità fondate sul bisogno comune di immaginare. Se poi, al centro delle nostre comunità poniamo le bambine e i bambini, allora siamo certi che dovremo per forza uscire dalla nostra *comfort zone*, che ci inchioda alla nostra staticità e miopia, perché i bambini non sono "carini" e la loro capacità di giudizio può far crollare le idee più stabili di una messa in scena o di qualsiasi altro contesto, compreso quello educativo, in cui vengono concepiti, purtroppo, come destinatari e non come co-registi al pari degli altri attori adulti.

Per provare ad abbandonare la nostra autoreferenzialità e centralità quando impostiamo qualsiasi tipo di progettazione, potrebbe essere utile proprio il vivere maggiormente il contesto della marginalità e della soglia, perché sarà proprio in quegli interstizi che vivremo incontri che ci daranno la possibilità di adottare uno sguardo inclusivo e aperto grazie al quale sviluppare un senso di responsabilità educativa diffusa.

Se la scuola sconfina... la rivoluzione parte da bambine e ragazzi

Il cardine della *Scuola Sconfinata* sono le bambine e i ragazzi¹, non solo come destinatari ma come co-registi dei progetti educativi. Giovani protagonisti alleati del cambiamento saranno al fianco degli adulti che faranno dell'ascolto la cifra distintiva della progettualità educativa e didattica. Dopo la sospensione dovuta alla gestione della pandemia, è ancora più importante mettere le nuove generazioni al centro, averne cura, ascoltarle. Hanno bisogno di ri-trovare uno spazio-tempo in cui crescere ed esistere e prendere parola: "Prendere parola significa costruire la società ma, soprattutto, esistere in questo mondo".²

Se la scuola sconfina... sviluppa competenze per la vita

A oltre un anno dalla prima chiusura prolungata delle scuole può e deve riprendere il cammino democratico per pensare e fare scuola, giorno per giorno. Per questo il progetto *Scuola Sconfinata* propone una scuola che sia occasione vera e viva per tutte e tutti, un'occasione di saperi, cultura, educazione, crescita e relazione tra pari e tra generazioni, tra scuola e territorio. La *Scuola Sconfinata* è un'occasione per dare forma a un progetto di futuro e di società nonviolenta, in cui il dialogo, la fiducia e la

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

² X. Palma, CODICI404, Numero 1.

cooperazione prendano il posto della prevaricazione e della discriminazione.

Sempre e non solo in tempi di pandemia, imparare in modo significativo è possibile dentro una pluralità di linguaggi, relazioni, percorsi ed esperienze. Il sapere è di tutti e ognuno, e si costruisce nella disponibilità di un cantiere più grande dell'aula e predisposto da chi ha la responsabilità di allestirlo per sostenere il lavoro di tutti e di ciascuno. È così che si possono raggiungere le competenze chiave europee³ che rappresentano un punto di riferimento per la normativa italiana, soprattutto in tema di scuola e didattica, condivise da tutta l'Europa, nate da pensieri di futuro.

Le *Raccomandazioni europee* e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* chiedono di formare individui consapevoli, cittadine e cittadini attivi. Ma come pretendere che bambine e ragazzi sviluppino un senso di cittadinanza, se vivono in un mondo frammentato in cui vige lo scollamento tra realtà diverse? Come possono sviluppare un pensiero che tenga conto della complessità, se vivono la continua semplificazione offerta loro dalle politiche, dall'informazione e dalla comunicazione? Tutto è a portata di mano, rassicurante, i bisogni materiali e la ricerca di informazioni sono immediatamente soddisfatti...

Come uscire dalle contraddizioni tra competenze di cittadinanza e aule con la porta chiusa e banchi orientati in un'unica direzione? Tra una legge sull'autonomia scolastica e la mancanza di personale e risorse finanziarie per realizzarla?

Per un nuovo ruolo educativo, la scuola non può cambiare da sola: sconfinare è incrociare gli sguardi per arrivare a scegliersi, a co-progettare momenti e spazi significativi, per dare a bambine e ragazzi l'occasione di vivere e mettere in pratica le competenze di relazione e cittadinanza, all'interno di un sistema educativo integrato⁴ che coinvolga, oltre la scuola, anche le fa-

³ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

⁴ *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni e L. Guerra, Cappelli, Bologna 1991. Sì, *l'educazione è possibile. Ma a un patto*, in AA.VV., *Un'educazione possibile*, a cura di F. Frabboni, La Nuova Italia, Firenze 1992.

miglie e l'intera comunità. Comporta ripensare al ruolo del digitale nei percorsi educativi, al ruolo della scuola nella Promozione della Salute, al significato e alla modalità della partecipazione di ogni attore in gioco, a partire dai più piccoli.

Se la scuola sconfina... crea comunità

Sconfinare, per la scuola, significa valorizzare il proprio territorio e sviluppare l'interconnessione con le risorse presenti, con il municipio, le associazioni, il quartiere, agendo sugli assi portanti della sua struttura: le persone, la didattica, gli spazi e i luoghi. Sconfinare, per la scuola, comporta attivarsi in una rete di relazioni, dove insieme alle Amministrazioni, dalle più vicine a quelle centrali, si possano avviare sinergie progettuali con i diversi soggetti.

Sconfinare significa formulare veri e propri patti di comunità, in cui tutte le realtà e le persone coinvolte definiscano insieme un progetto di territorio basato sulla corresponsabilità educativa. Facendo tesoro di tutte le esperienze e pratiche già presenti in Italia, è necessario e urgente indagare un nuovo approccio educativo, che crei comunità mettendo in atto forme e percorsi coinvolgendo cooperative del territorio, servizi sociali, centri di aggregazione, servizi sanitari territoriali, associazioni, musei, biblioteche... solo per fare alcuni esempi.

La scuola come la società è fatta di relazioni e di reti e questa interconnessione è ormai globale, oltre che complessa. Per una *Scuola Sconfinata* e per l'intera comunità bisogna quindi ripensare al modo in cui si tessono le relazioni e curarle affinché siano reciproche e cooperative perché, parafrasando la filosofia *ubuntu*, ogni persona c'è perché ci sono gli altri e viceversa.

La *Scuola Sconfinata* si prende così cura anche degli adulti, nella scuola, nelle famiglie, sul territorio, che hanno bisogno quanto bambini e ragazze di serenità, senso, esperienze. La comunità scuola può diventare lo spazio ospitale dell'incontro, rimasto sospeso per tutte e tutti.

Se la scuola sconfina... è di tutte e di tutti

La lunga strada dell'inclusione meriterebbe un libro dedicato. Spesso l'inclusione si limita agli aspetti formali stabiliti dalla normativa, che molte volte non viene rispettata (quanti inse-

gnanti di sostegno mancano per tutelare i diritti legati alle disabilità?), ma anche il concetto di inclusione può sconfinare e coinvolgere gli assi portanti della struttura scolastica, persone, didattica, spazi e luoghi. Quanto c'è da fare, ancora, per "rappresentare" l'inclusione, a partire dal corpo docente in cui solo raramente sono presenti insegnanti con disabilità o biografie migratorie? Quanto c'è da fare per essere capaci di accogliere il desiderio diffuso di abbracci e al contempo il desiderio di quiete di un bambino autistico? Quanto conosciamo le necessità dei bambini bilingui? Abbiamo gli strumenti e le occasioni per prevenire le disuguaglianze di genere? L'elenco dei temi rischia di essere infinito.

Ripensare la scuola in termini di sconfinamento, però, può creare le condizioni per dare a tutte e a tutti quella visibilità che tiene al centro i diritti, senza dimenticare bambine e ragazzi plusdotati, iperattivi, con deficit di attenzione, costretti troppe volte in schemi educativi standard. La *Scuola Sconfinata* per essere *adatta* a diverse specificità, aumentando e diversificando le occasioni di apprendimento per sopperire ai bisogni e alimentare desideri.

Se la scuola sconfini...

"Ognuno cresce solo se sognato", diceva Danilo Dolci. Solo se l'intera comunità sogna e diventa capace di occuparsi di ogni singola bambina, ogni singolo bambino, ogni ragazza e ogni ragazzo, le nuove generazioni avranno la possibilità di crescere, essere felici e di prendersi cura dell'umanità e del pianeta.

Per questo è necessario che la scuola sconfini. Ora.

PARTE 2

La rivoluzione educativa
parte dalla Scuola Sconfinata

Insieme a bambine, bambini, ragazze e ragazzi

Stefano Laffi, Sabina Langer,
Maurizio Murino, Juri Pertichini

Istantanee di felicità

Il tema della felicità è stato scelto per dare voce a bambine, bambini, ragazze e ragazzi. Abbiamo realizzato due incontri a distanza con le rappresentanti e i rappresentanti¹ dei Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano² e alcuni loro compagni e compagne di scuola. A ognuno di loro va un grande ringraziamento per il tempo dedicato e la voglia di parlare. Ascoltare e raccogliere le loro istantanee di felicità, permette di

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri. Nella parte che riporta le parole di bambine e ragazzi è stato mantenuto il loro modo di esprimersi.

² Ringraziamo molto anche tutte le persone adulte che hanno fatto da ponte e ci hanno permesso di poter ascoltare le bambine e i ragazzi, nello specifico ringraziamo le loro insegnanti, Alessandra Rampani, Sara Galimberti e Benedetta Gaddi di Spaziopensiero, che collaborano con ConsigliaMi nei Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze, progetto realizzato dal Comune di Milano con Spaziopensiero (www.cdzrr.milano.it). I rappresentanti dei Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano frequentano le Scuole Primarie e Secondarie: Primaria Rodari, ICS Locatelli-Quasimodo, Primaria Fermi, ICS Via Maniago, Primaria Filzi, ICS Fabio Filzi, Primaria Ferrari, ICS Fabio Filzi, Secondaria Manara, ICS Morosini Savoia, Secondaria Tito Livio, ICS Tommaso Grossi, Secondaria Redaelli, ICS Sottocorno, Secondaria Tre Castelli, ICS Ilaria Alpi, Secondaria San Colombano, ICS Ilaria Alpi, Secondaria Monteverdi, ICS Umberto Eco, Secondaria Borsi, ICS Borsi, Secondaria Colombo, ICS Console Marcello, Secondaria Cozzi-Quarenghi, ICS R. Massa, Secondaria Magreglio, ICS Via Pareto.

capire che cosa significa per loro essere felici, oggi. Quello che segue è un semplice montaggio delle loro parole, senza le nostre domande e i nostri interventi di facilitazione, per condividere con chi legge quei racconti, ma ancora di più quel modo di osservare la vita che si ha a quell'età, tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, le "medie", per intenderci. Abbiamo scelto di parlare di momenti di felicità – e non di scuola, della didattica a distanza o di chiedere "Come vi sentite?" – per scavalcare questo tempo inquinato da altro e metterci tutte e tutti in grado di capire come si fa a stare bene, riconoscendolo nelle nostre biografie.

Quando la vita rallenta

La mia immagine della felicità è la domenica mattina, perché di solito mi porto avanti il sabato a fare i compiti, quindi sono molto più rilassato pensando che mi posso programmare bene la giornata. Mi alzo abbastanza tardi e mi rendo conto che questa sarà una giornata tranquilla, in cui posso stare con i miei genitori, uscire con i miei amici. Le immagini di felicità secondo me sono di due tipi: quelle tranquille e quelle emozionanti, cioè quelle che capitano poche volte, e la domenica è una di quelle tranquille. Mi sono successe tante volte quelle un po' emozionanti, però adesso mi è venuta subito in mente la domenica mattina: poter fare colazione lentamente, senza la fretta di andare subito a scuola.

Francesco (13 anni)

Viviamo tutti in un mondo un po' frenetico e quindi quando possiamo stare tranquilli quella è veramente felicità. Poi c'è anche la sorpresa, è quella più emozionante, però per esempio per me un momento molto felice è il venerdì sera quando ho finito tutta la settimana e posso stare insieme ai miei genitori. Di solito mangiamo la pizza ed è una cosa molto bella, perché sono tranquillo, non ho troppi pensieri, perché è venerdì sera e potrò stare insieme ai genitori.

Zelda (13 anni)

Io sono felice verso maggio, quando sta per finire la scuola: mi immagino l'estate con i miei amici e penso che andrò al mare in spiaggia a divertirmi, a giocare, a far bagni e a godermi l'estate.

Jacopo (11 anni)

Devo dire che mi sento felice quando sono appena entrata nel letto per andare a dormire e magari, non so, mi faccio delle domande su cosa avverrà il prossimo giorno, anche se so già che dovrò andare a scuola, oppure sarà sabato, so cosa farò, perché ho già un programma scritto, cioè so già come sarà la mia giornata; però di solito ci sono dei contrattempi o delle cose che accadono che non puoi prevedere, e a me piace pensare al domani.

Anita (12 anni)

Per me anche l'attesa regala felicità. Per esempio, quando ti prepari tanto per qualcosa e magari in quel momento ti viene l'ansia, ti prepari tanto per una verifica e ti fai delle domande, magari ti confronti con i tuoi amici e vedi che qualcosa non coincide, però poi a volte hai la soddisfazione che avevi ragione tu. Oppure mi ricordo che quando ero piccolo – avendo fratelli più grandi – vedevo quei fogli pieni di operazioni complesse ed espressioni di matematica, ero sempre abbastanza invidioso della loro per così dire intelligenza. Però poi, con il tempo – aspettando negli anni –, oggi sono arrivato a capire tutto: rivedere quei fogli o esercitarmi oggi mi fa piacere. Così adesso so che presto andrò alle medie e potrò, per esempio, andare a scuola da solo, tornare da scuola da solo per pranzo: avere atteso questi cinque anni mi sembra così bello, attendere sapendo che sta arrivando quel momento mi regala felicità.

Gabriele (10 anni)

È bello quando a fine giornata, dopo aver fatto molte cose, riassumo tutto: oggi ho fatto questo, questo e quest'altro e vedo quante cose ho fatto e quindi mi rendo conto che sono stata brava. Mi capita la sera, quando trovo il tempo, però quando sono molto stanca vado subito a dormire.

Anita (12 anni)

Ridere insieme o darsi una mano

Io mi sento felice quando riesco a far sentire felice qualcuno davanti a me, che magari è triste o ha passato una giornata no. Mi succede coi miei amici oppure con mia sorella o con qualcuno della mia famiglia. Vedo qualcosa che so che gli piace e lo faccio, oppure gli racconto delle barzellette e lui si mette a ridere o faccio facce strane: faccio qualcosa per farlo ridere.

Ilaria (10 anni)

Per me la felicità è anche quando faccio ridere la mia famiglia e gli amici. Mi rende davvero felice quando loro ridono e per me le risate degli altri sono una risata contagiosa. Mi piace far ridere gli altri perché poi rido anch'io e mi fa stare bene.

Gabriele (10 anni)

Anche per me è così. Succede certe volte con mia sorella oppure con gli amici: mi fanno ridere o li faccio ridere io e poi ridiamo insieme, e questo mi trasmette tanta felicità.

Nausicaa (10 anni)

I miei momenti di felicità sono quando aiuto qualcuno a superare le difficoltà, per esempio quando mi rendo conto che quella persona poi mi ringrazierà.

Marco (10 anni)

Il piacere dell'amicizia

Felicità è quando sto con i miei amici, ma non come tutti i giorni a scuola, perché quello lì è un momento di felicità che si ripete sempre. Invece, quando sto con i miei amici in un momento unico, magari in una vacanza in mezzo al bosco o su una torre vecchia mentre sto visitando una città o in un campo senza genitori... questi sono i miei momenti di felicità. Se dovessi litigare con un amico, mi sa che la mia vita cambierebbe veramente, perché il litigio è un ladro che toglie la felicità. Proverei a far pace con i miei amici, perché loro sono la mia felicità e senza di loro io non sarei felice.

Federico (12 anni)

Io sono felice quando sto da solo nella natura, in un bosco o sugli scogli o in una spiaggia deserta oppure con un amico o con un'amica di cui mi fido molto e parliamo... Cioè... se siamo lì insieme vuol dire che siamo molto amici e questo mi rende felice perché posso anche parlare di cose di cui con il primo che passa non parlerei... Forse nel bosco mi piace perché posso un po'... non so come dirlo... posso tornare allo stato brado.

Giacomo (11 anni)

Ci sono due tipi di felicità: quando mi diverto tantissimo con i miei amici lì sono felicissima; oppure per esempio quando recito o ballo

mi sento libera e felice... Ci sono alcune persone con cui mi diverto anche facendo le cose più semplici.

Francesca (12 anni)

Riuscire a farlo

In terza – o in seconda, non mi ricordo bene ma era un po' di anni fa – c'era una maestra molto brava che si chiama Anna. Lei ci faceva arte e stavamo facendo un disegno sulla neve sugli edifici e su tutte le cose. E praticamente dopo un paio di volte che non riuscivo a farlo, la terza volta mi è venuto proprio bene, lei lo ha alzato e lo ha fatto vedere a tutti e mi ha fatto proprio piacere. Ma più per un'altra cosa: dopo, il mio compagno mi ha chiesto se lo potevo aiutare a capire come fare e dopo che l'ho aiutato la maestra ha fatto vedere anche il suo disegno e mi ha reso felice vedere che sono riuscito ad aiutare un'altra persona a essere felice.

Gabriele (10 anni)

Io disegno sempre da sola nella mia camera e mi sento felice. Poi quando ho finito tutto, lo appendo, faccio una cornice bella, ovviamente, e ho una soddisfazione... Volevo dire che di solito quando disegno sono sicura di me stessa e mi sento felice.

Anita (12 anni)

A me piace tanto fare i puzzle: è una bella felicità. E quando finisci il puzzle e puoi ammirare il tuo lavoro è una soddisfazione, alla fine dopo tanta fatica, vedere il risultato finale.

Carlotta (10 anni)

Io questo lo rivedo quando studio tantissimo la sera prima, perché magari non ho studiato prima e allora devo studiare tantissimo per recuperare. Poi, quando faccio la verifica e prendo un bel voto... lì veramente sono felice, perché ho la mia felicità, cioè il mio impegno è ricompensato.

Federico (12 anni)

Un momento di felicità è quando suono la mia chitarra. Mi sento proprio felice perché riesco a imparare pezzi difficilissimi.

Jacopo (11 anni)

Il piacere di amici animali

Felicità è quando sto con i miei animali: un cane e due gatti che mi fanno sempre compagnia.

Angelina (10 anni)

Mi piace quando torno a casa – per esempio dopo una giornata di scuola, e dopo essermi lavato le mani perché in questo periodo è così – e poi starmene sul divano con i miei due cani: uno magari mi lecca la mano, l'altro mi fa le coccole e mi piace stare insieme a loro, perché sono sempre così carini.

Gabriele (10 anni)

Anch'io sono felice quando nel tempo libero sto col mio cane, si chiama Rocky.

Adrian (11 anni)

Una mattina presto, sono uscita con mia madre e abbiamo preso il mio cane. È stato un momento di felicità, perché era il mio primo cane e sono stata la prima della famiglia a vederlo e a prenderlo in braccio... avendo un fratello e una sorella. E poi questa nuova esperienza di avere il cane mi ha reso felice. Lo abbiamo preso da una cucciolata che aveva due mesi esatti.

Giulia (13 anni)

Entro nel bosco, corro con il mio cane e faccio finta che sia il mio lupo e corriamo insieme. Mi piace correre con lui, far finta che vinco cioè cerco di superarlo anche se perdo sempre, perché lui è un cane.

Giacomo (11 anni)

Costruzioni, macchine e villaggi

Prima che ci facessero tornare a casa a fare la DAD, mi faceva piacere che noi della mia classe eravamo tutti insieme in fondo al giardino della nostra scuola. Avevamo creato una specie di villaggio dove costruivamo... Per esempio, c'era un gruppo che costruiva delle armi, perché già altre classi probabilmente ci hanno ricopiato e perciò erano pronti a una guerra... Altre persone invece cucinavano, ma per finta, per esempio una mia amica ha preso delle margherite e ha fatto finta di creare del riso e ha messo dei bastoni con

sopra delle foglie per creare una specie di piatto... Poi altri costruivano recinzioni, altri buche dove nascondere le armi... e mi fa piacere fare queste cose insieme a loro e mi rende felice. Avevamo incominciato a fare il villaggio una settimana prima che ci facessero tornare a casa.

Gabriele (10 anni)

Mi piaceva, e mi piace ancora adesso, giocare nel cortile della scuola con i miei compagni. Per esempio, vado in cortile e decido di giocare agli uomini primitivi... Bisogna fare un fuoco e poi fare finta di cacciare un mammut e questa è la mia felicità.

Lena (9 anni)

Un momento di felicità per me era a casa quando stavo giocando con il mio amico Samuele: stavamo scavando una buca e io avevo un camion giocattolo che serviva per la sabbia, però io lo usavo per la terra. Siccome lì vicino c'era una fontana, spingevo il camion e trasportavo l'acqua per ammorbidire la terra. Era un mini-cantiere... poi avevamo delle mini-pale...

Amir (10 anni)

Sono felice quando monto i miei Lego, tranne quando monto alcuni pezzi che non riesco e mi arrabbio, ma per il resto sono quasi sempre felice. Mi piace costruire cose di Star Wars o Lego Technic, alcuni con dei motori altri senza. Per esempio, quest'auto con il motore [la mostra] me l'ha costruita il nonno quando ero piccolissimo.

Jacopo (11 anni)

A proposito, io ho appena finito di costruire questa [mostra una macchina di Lego] ci ho messo un mese e mezzo... Quando dovevo mettere le parti finali ero felice, perché sapevo che mancava poco per finirla.

Giacomo (11 anni)

Ho costruito questo autobus [mostra un grande autobus con un gatto disegnato sopra] e la mia idea era di trasformare i mezzi pubblici in animali, come... [un'altra ragazza dice: "... nel film *Totoro!*"] Sì esatto. Poi ho costruito un Titanic di cartone, ma non siamo ancora a buon fine.

Marco (10 anni)

La felicità è altrove

Per me la felicità è quando viaggio... Quando sono sull'aereo per andare in posti lontani e mi chiedo sempre "Come andrà questa vacanza, come sarà?". E sono sempre felice quando poi riesco a fare questa vacanza. Però sono tristissimo quando la finisco, prendo l'aereo con le lacrime agli occhi.

Jacopo (11 anni)

Di ricordi felici ne ho molti. Sì, sono fortunato perché posso dire di avere molti ricordi felici. Uno in particolare è una cosa che faccio con mia sorella quando vado in Sardegna dai miei nonni – ci andavo fin quando si poteva viaggiare. Giocavamo a nasconderci e a non farci trovare dai nonni, poi gli davamo fastidio, però noi ci divertivamo! E poveri i nostri nonni... Quando riuscivamo a non farci vedere e a scappare sotto il loro letto, poi ridevamo per tutto il pomeriggio, cioè non riuscivamo a smettere, perché era veramente tanto divertente...

Filippo (13 anni)

Anche io, come Filippo, ho avuto tanti momenti felici, ma quelli che mi ricordo meglio sono le vacanze con la mia famiglia, perché i miei genitori hanno comprato un T3 [un camper] e quindi siamo andati quasi dappertutto fin da quando ero piccolissima in giro col camper e sono stati tanti bei momenti vissuti assieme. Mi piace perché vedo tanti posti, imparo tante cose nuove divertendomi. Quando viaggiamo vedo tutto il paesaggio, le montagne oppure i campi pieni di fiori, e poi passo pure del tempo con mio fratello, che visto che ora ha 14 anni non ha tanta voglia di stare con me, ma in questo modo ci avviciniamo un pochino di più.

Sara (11 anni)

Quest'estate ero al mare con la mia famiglia e una mia amica; era il tramonto e stavamo mangiando i panini seduti sulla spiaggia e... niente ero felice del contesto. Ripensandoci, mi manca rimanere in spiaggia dopo tanti mesi chiusi in casa. È stato molto bello!

Milena (13 anni)

A scuola la felicità sono le compagne e i compagni

La felicità è nella scuola... Per esempio, io alle elementari mi ero trovata un po' male, perché non mi trovavo bene in classe. Finalmente alle medie ho capito che cosa vuol dire veramente stare in una classe in cui ci si sente bene. Quando in classe i tuoi compagni ti salutano, quando puoi scherzare insieme agli altri, quando non c'è competizione o la competizione che c'è non è a fine cattivo, non è per distruggere, ma per costruire.

Zelda (13 anni)

Per me è un po' il contrario di quello che ha detto Zelda, perché io mi son trovata bene alle elementari e alle medie un po' meno... Però più che altro perché credo sia un fatto di mentalità, perché comunque alle elementari secondo me c'era una mente un po' più aperta e invece alle medie sei grande e quindi è un po' più difficile fare amicizie... Non che in questa classe mi son trovata malissimo, però...

Francesco (13 anni)

Per me... Allora... mi sono trasferita molto, per questo la scuola non è stata molto facile, soprattutto ora che sono grande. Però in questi giorni sto capendo che comunque è un problema di come mi sento io, di quanto sono stressata durante la giornata. Nei giorni in cui sono più tranquilla, riesco a stare più tranquilla anche a scuola.

Giulia (13 anni)

Io sono felice anche a scuola. La felicità è una cosa generale. Sono felice quando entro in classe perché vedo tutti i miei amici. I miei genitori vanno al lavoro alla mattina e perciò io vado con una mia amica e mia madre porta la mia amica con me a casa: quando andiamo e quando torniamo mi fa piacere, con lei mi diverto, rido. Mi fa piacere anche in classe all'intervallo o quando una maestra è uscita un attimo e c'è un attimo di libertà e posso parlare con i miei amici, discutere, la maggior parte delle volte anche di cose banali, cose che solitamente agli altri non farebbero ridere, ma dette dagli amici a me fanno sempre ridere.

Gabriele (10 anni)

In classe siamo in tanti, divisi in gruppi. È normale che non si va tutti d'accordo, ma ci sono momenti in cui riusciamo a divertirci tutti, insieme, ci sentiamo uniti, mi piace quando succede.

Milena (13 anni)

Io sono felice a scuola perché già quando si inizia il giorno, quando c'è scuola io sono in compagnia e quindi sono felice, perché non ho solo mia sorella con cui giocare, ma anche altri compagni. Poi anche... tipo che all'intervallo è bello stare in compagnia: mi trasmette tanta felicità.

Nausicaa (10 anni)

A scuola la felicità è imparare

La mia felicità nell'ambiente scolastico è quando sto con le compagne e mi diverto anche quando apprendo cose interessanti, cioè quando, per esempio, spiegano. Mi piace imparare! Per esempio, la mia prof di lettere è bravissima a spiegare e ci fa anche molti approfondimenti su cose che non ci sono scritte e mi piace vedere dei video dove ci sono, appunto, questi approfondimenti. Mi piace scoprire queste cose nuove che non sapevo.

Francesca (12 anni)

Io mi sento felice a scuola un po' sempre, cioè sono un po' sempre sorridente. Però a volte, quando magari il giorno prima, o comunque la settimana prima, mi preparo benissimo per un'interrogazione o verifica, ci penso tutto il giorno finché poi non faccio la verifica. Poi, quando l'ho fatta, sono felicissima.

Ilaria (10 anni)

Anche a me piace molto imparare. Cioè sono felice quando imparo qualcosa, ma soprattutto quando magari non ho capito, mi mancava una specie di regolina e poi la capisco e penso "Ah! Che cavolata!". Però invece ce l'ho fatta a capire.

Francesco (13 anni)

In prima media ho avuto una situazione scolastica molto complicata con i miei compagni e odiavo la scuola. Proprio mi alzavo la mattina e non volevo andare a scuola: la odiavo. Ma ora che la situazione è un po' più stabile, mi piace molto andare a scuola. Studiando la

Storia, un tempo un bambino o lavorava o andava a scuola. Quando andava a scuola, veniva picchiato dalle insegnanti e giudicato se prendeva un brutto voto, o picchiato dai genitori se andava male a scuola... La scuola mi dà i mezzi per costruire il mio futuro e credo che sia molto importante essere informati, ma molto spesso i miei compagni dicono "Questa cosa io non la vedrò mai più nella mia vita, cosa la studio a fare?". Io credo che anche la cultura generale sia importante e per questo mi piace andare a scuola.

Giulia (13 anni)

Anche a me piace affrontare argomenti diversi, argomenti nuovi. Io sono una di quelle persone che si cimenta in ogni cosa, anche in quelle che mi piacciono di meno, perché c'è qualcosa che mi interessa anche nelle materie che mi interessano di meno. Sono felice quando ricevo delle soddisfazioni in base al mio lavoro quando... tipo devo fare un progetto, un compito e mi viene bene.

Zelda (13 anni)

Un momento felice per me è quando facciamo Geografia a scuola, perché è la mia materia preferita. Mi rende felice perché studiamo com'è fatta l'Italia, studiamo cose che non sapevamo, studiamo l'Europa, le Alpi, gli Appennini. Faccio la quarta e abbiamo appena fatto le Alpi.

Jacopo (11 anni)

Felicità a scuola a distanza o a scuola-scuola?... Allora a distanza che anche se non siamo a scuola posso vedere i miei compagni; a scuola perché posso vederli dal vivo. Io faccio il metodo Montessori: è divertente, perché poi i professori si inventano metodi sempre nuovi per insegnarci. Per esempio, in Scienze abbiamo piantato, abbiamo fatto il semenzaio e faremo anche la semeteca e poi se ora non fossimo a casa avremmo cominciato a fare l'orto.

Sara (11 anni)

A scuola felicità è un clima sereno

Mi piace quando siamo una classe unita, perché spesso siamo divisi in gruppi, anche magari durante l'intervallo non stiamo quasi mai tutti insieme. Però ci sono momenti in cui ci coalizziamo e ci sentiamo tutti uniti, ci divertiamo insieme. Nonostante è normale

che non tutti si va d'accordo, essendo in tanti in classe, ci sono momenti in cui tutti riusciamo a divertirci insieme, magari quando facciamo qualche attività diversa dal solito o durante le gite scolastiche.

Milena (13 anni)

La felicità a scuola è quando c'è un clima sereno dove possiamo imparare e anche quando nessuno è triste e possiamo imparare anche divertendoci. Quando nessuno è triste, possiamo imparare serenamente; quando, per esempio, non ci sono litigi, quindi tutti vanno d'accordo e si può stare sereni in classe.

Hiba (12 anni)

Teorie sulla felicità

La felicità è un concetto molto soggettivo: ci sono delle persone che pensano che non si possa trovare mai la felicità nella propria vita e credo che, come molti di noi hanno detto, si possono trovare alcune persone che pensano che la felicità la si possa trovare tramite gli altri, tramite i nostri amici. Io credo che la felicità sia più un concetto individuale: la mia felicità è una cosa che posso trovare solo tramite me stessa. Non posso completarmi con qualcuno, io sono già completa e la mia felicità la trovo stando bene con me stessa.

Giulia (13 anni)

Io sono un po' contrario a questa cosa, perché ci sta essere contrari... Io ho degli ottimi amici, che sono fiero di avere, e sono loro che trasmettono la felicità e non la devo andare a cercare, io ce l'ho già la felicità... Magari quando non sappiamo di cosa parlare, ma siamo lì insieme iniziamo... "Eh ragazzi oggi sono stato veramente felice con voi!". E loro dicono: "Quella volta là, quella volta lì, siamo stati veramente felici insieme, ci troviamo bene insieme!". Questi sono momenti inaspettati, non è che lo vogliamo, quando parliamo di felicità.

Federico (12 anni)

La felicità è ricordare la felicità, parlare di felicità

Dato che sono in quinta, con i ragazzi, con i bambini che conosco già dall'asilo posso parlare di ricordi, magari episodi imbarazzanti o momenti da ricordare... Per esempio, al laboratorio estivo spesso

mi ritrovo con i miei compagni di classe e poi l'anno dopo mi piace parlare con loro: "Ti ricordi quando quella volta all'oratorio abbiamo vinto? ... abbiamo perso? Ci siamo divertiti!". Mi fa piacere ricordare i momenti belli che trasmettono felicità.

Gabriele (10 anni)

Per me la felicità è stare soprattutto in compagnia con gli amici e con i compagni di classe, ma anche con la famiglia. Un ricordo molto felice è il Natale a casa di mia nonna, che ha una bella casa con un bel giardino su in montagna sulle Prealpi. Facevamo sempre quel tavolone che eravamo in totale in quattordici. Era bello stare con molta gente.

Mattia (13 anni)

Volevo dire un'ultima frase finale, visto che in questi anni Duemila non si fa che parlare di suicidi, di persone che per colpa di insulti magari si suicidano... Io oggi sono stato veramente ma veramente felice, perché ho sentito tante persone che raccontavano la loro motivazione a essere felici. È stata una fortuna per me, cioè una fortuna per tutti! È stata una fortuna che abbiamo una motivazione per cui essere felici e quindi per cui vivere.

Federico (12 anni)

Prendere voce, ascoltare, creare cittadinanza

Ascoltare bambine, bambini, ragazze e ragazzi parlare di felicità a metà 2021 è un'esperienza significativa. Le istantanee raccolte ci offrono scorci di tranquillità, amicizia, viaggi, affetti. Guardandole in controluce scorgiamo desideri, speranze e paure, non solo ma soprattutto dovute a questo periodo di sospensione, alla gestione della pandemia. Con voce chiara e competenza di causa, le buone relazioni, il clima sereno, la collaborazione, il coinvolgimento, gli stimoli nuovi sono messi al centro del discorso sulla felicità, sullo star bene a scuola.

Chi frequenta bambini e ragazze – per lavoro o per ragioni familiari – ha la possibilità di "sapere" che sono sempre interlocutrici che "ci sono" nel loro presente – infinito – e che cambiano a una velocità maggiore rispetto a noi adulti. Da loro arrivano pensieri stupefacenti, sintetici e sincretici, che mirano al punto oppure che "girano intorno" al punto in un modo così evidente da esal-

tarlo, come il disegnare una circonferenza definisce un cerchio. Il loro procedere è spesso diverso, alieno, da quello degli adulti.

La gestione della pandemia ha stravolto la vita di tutte e di tutti. Ma chi paga il prezzo più alto sono coloro cui sono state sottratte la scuola, le occasioni di incontro, gioco, relazioni, corpi, vita. La tendenza era già in atto, in Italia, dove spazi e tempi erano ormai risicati: vite scandite da attività frenetiche e frammentate (disciplinari, sportive, creative e ricreative). Occasioni di crescita e di sperimentazione relazionale, di incontro spontaneo tra pari e anche tra generazioni, erano e sono tutt'altro che ecologiche. Ora è stata tolta loro pure la scuola, di cui hanno nostalgia, come ci hanno detto.

Oggi abbiamo l'occasione di ripensare la scuola, ma non per strutturarla ancora di più come istituzione in cui viene formato capitale umano per rilanciare l'economia, per soddisfare i propri ipotetici bisogni. La scuola e gli altri luoghi di apprendimento potrebbero diventare luoghi conviviali, in cui, come in una grande tavola imbandita a festa, si condivide ciò che ognuna e ognuno ha, ha preparato e portato per stare bene insieme, nell'equità. Luoghi in cui imparare a prendere voce, posizionarsi, consapevoli di sé e di chi ci circonda. Una *Scuola Sconfinata*, dunque, in cui – in interazione democratica – ognuna e ognuno porta e prende esperienze, saperi, desideri, sogni per costruire il bene comune, il ben-essere di ogni persona, della collettività intera.

Anche e innanzitutto bambine e ragazzi. Anche loro hanno esperienze e opinioni che appartengono alla loro condizione e si fondano sul loro vissuto, hanno diritto a esprimersi, a partecipare nei processi che le riguardano³, in famiglia, nella *polis* – terreno di pratiche di con-vivenza e convivialità⁴ – o a scuola, loro palestra di vita. Inevitabilmente un siffatto cambio di paradigma chiama in causa la responsabilità delle persone adulte, in veste di genitori, familiari, docenti, educatrici, medici, pedagogiste, artisti, artigiane, politici... l'intera comunità educante. Una *Scuola Sconfinata* può esistere solo se si mettono al centro le nuove generazioni e il loro ben-essere. Ascoltarli è fare loro spazio, renderle parte, partecipi di territori, città, società, siste-

³ Risale al 1989 la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Si veda in particolare l'art. 12.

⁴ I. Illich, *La convivialità*, Mondadori, Milano 1974.

mi educativi e scuole. Per essere insieme cittadini e cittadine attive, globali.

Diamoci allora occasione di ripensare sistemi e relazioni educative, il loro mondo e il mondo per loro, le opportunità a loro dedicate, ripensiamo il rapporto “progettuale” fra un mondo quasi sempre solo adulto (città, economia, produzione, famiglie, scuola) e un “mondo bambino” fatto di affetti e amicizie, crescita e relazioni e proposte educative... Come stare dalla parte di bambini e ragazze e ripensare la scuola per renderla sconfinata? Possiamo prendere le mosse proprio dall’ascolto. Un ascolto non scientifico, non finalizzato alla ricerca o all’indagine per verificare ipotesi; un ascolto senza progetto, senza giudizio. Un ascolto che abbia però un’intenzionalità “metacognitiva” doppia: quella di ascoltarle su un dato tema (nel nostro caso la felicità) e quella di provare ad approfondire un pensiero sull’ascolto stesso e sulla sua importanza in generale.

L’ascolto non è la consultazione. L’ascolto appare ogni volta che un bambino o una ragazza “si fida” (di noi, delle ragioni per cui è stata chiamata a interloquire). È dialogo: un chiedere e rispondere reciproco, un essere aperti alle loro istanze e domande. Bambine e ragazzi parlano di sé e sono competenti del loro presente, con tutti i distinguo del caso per età, storia di vita, situazione (come tutte e tutti, peraltro); sono interessate anche al confronto, fra loro e con le persone adulte, almeno quelle con cui il dialogo si instaura. Quando ascoltiamo, quando siamo in ascolto, ci troviamo in dinamica dialogica, riconosciamo l’altra come persona con i propri sogni, desideri, paure, talenti, difetti... ci troviamo in relazione fra esseri pensanti ed esistenti, seppure una sia minorenni. Un siffatto ascolto non è scontato, in una società come la nostra in cui le *policy* spesso ignorano l’esistenza delle bambine e dei ragazzi e delle loro istanze.

Il ruolo della persona adulta in questa relazione dialogica è arduo e avventuroso. Perché? Da una parte è abituata ai rapporti verticistici e binari che costellano la società (per esempio, grande/piccolo) e questo non rende per nulla semplice il riconoscersi “alla pari” come partecipanti all’interlocuzione con una persona giovane, come entrambi legittimate a stare nell’interlocuzione, con il diritto/dovere di essere riconosciute e riconoscerne i diritti (sanciti) a tutte in quanto persone, anche e soprattutto a bambine e ragazzi. Anche loro possono e devono prendere parte alle decisioni per ciò che concerne la loro vita.

Dall'altra parte, il ruolo adulto è complesso, perché la relazione con bambini e ragazze è evidentemente asimmetrica in termini di esperienza, conoscenze, potere, competenze. Potremmo seguire Rodari e quel signore a cui è maturato tutto tranne un orecchio rimasto acerbo; potremmo cercare dentro di noi quell'"orecchio bambino", utile a sentire le voci che i grandi non stanno mai a sentire. Il suo compito è quello di superare l'asimmetria relazionale. È un compito educativo, un esercizio di empatia. Nella relazione di ascolto e interlocuzione con bambini e ragazze è necessario che la persona adulta sia tale, e rispetti il proprio ruolo. Per svolgere questo ruolo da un punto di vista professionale, oltre all'empatia, c'è bisogno di un bagaglio di tecniche e di strategie didattiche, educative, animative, sportive, relazionali e... partecipative. Esattamente queste ultime sono necessarie per aiutare bambine e ragazzi ad affermare il diritto di "abitare" con legittimità il proprio presente... "i" propri presenti.

Dai primi anni Novanta, il dibattito pedagogico tematizza con *Student Voice*⁵ l'importanza della voce di bambini e ragazze: viene riconosciuta l'importanza di un ruolo (più) centrale alla voce, al percepire e ai saperi di studentesse e studenti, visti come unici, particolari, con un valore intrinseco e come base di azione, di partecipazione. Gli studi e le esperienze dimostrano che c'è un miglior clima relazionale e di apprendimento in scuole in cui si favorisce la partecipazione attiva di bambine e ragazzi, si introducono organismi più democratici. Sentendosi più valorizzate e conoscendo strumenti di interazione e gestione della complessità, esse si sentono maggiormente parte della scuola, la frequentano più volentieri, sviluppano maggiore senso di responsabilità verso il proprio percorso e il bene comune, i tassi di abbandono scolastico diminuiscono.

Non solo a scuola, bensì in tutte le istituzioni e le situazioni che riguardano e coinvolgono bambini e ragazze occorre avviare processi di partecipazione attiva e democratica, perché è un loro diritto ma anche perché a loro interessa essere coinvolte. Le persone adulte insegneranno a pensare in modo divergente, a usci-

⁵ Per una panoramica sul movimento e l'approccio *Student Voice* e alcune significative ricerche svolte anche in Italia si consiglia il volume V. Grion e A. Cook-Sather (a cura di), *Student voice. Prospettive internazionali emergenti in Italia*, Guerini Scientifica, Milano 2013.

re dagli schemi che pre-vedono bambini e ragazze come passivi consumatori di ciò che la scuola e la società offre. Le persone adulte – che abbiano il compito di insegnare, mediare, facilitare, educare, creare, curare, governare – saranno pronte all’ascolto e a riconoscere le individualità e differenze, a ricevere critiche e a riconoscere i propri errori, ma soprattutto, formuleranno obiettivi chiari, saranno oneste per quanto riguarda limiti di tempo, spazio, risorse ecc.

Ci sono vari livelli e gradi di partecipazione di bambine e ragazzi: essa avviene in processi informativi (iniziative a loro rivolte in cui sono parte informata, in cui la loro opinione è considerata), in processi partecipativi (avviati da adulti in cui loro hanno spazi di azione, di autonomia progettuale e operativa) e in esperienze di partecipazione in proprio (azioni nate da bambine e ragazzi, in cui gli adulti sono alleati e facilitatori).⁶ Si può anche parlare di “gradi”⁷ di partecipazione a partire dalla semplice informazione fino alla progettazione condivisa.

Quali sono gli ingredienti necessari per pensare alla partecipazione? Se ne possono individuare quattro:⁸ costruire spazi, tempi, *setting*, contesti adeguati protettivi e protetti per esprimersi; aiutarli nell’esprimere idee, istanze, proposte, dubbi... (informazione e facilitazione); prendere le loro voci e riuscire a indirizzarle ai giusti interlocutori e verificare la possibilità di influenzare contesti e decisioni. Questo non significa assolutamente avvalorare un “governo dei bambini e delle bambine” bensì dare spazio e voce alla loro strutturale presenza “dialogica” nei processi. In tutti quei processi che li riguardano.

Come fare nel concreto? Le esperienze e gli esempi non mancano: i Consigli Comunali (Municipali) dei Ragazzi e delle Ragazze, la partecipazione a scuola (si veda il capitolo *Didattica per una Scuola Sconfinata*), attraverso i parlamentini scolastici e i consigli, la co-progettazione dedicata e/o rigenerazione di spa-

⁶ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*, 2001, <http://www.unicef-irc.org/publications/310>; *Every child's right to be heard*, https://www.unicef.org/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf; *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation*.

⁷ R. Hart, *From tokenism to citizenship*, 1992, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.

⁸ L. Lundy, *The Lundy model of child participation*, https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/lundy_model_of_participation.pdf.

zi dedicati all'infanzia e all'adolescenza o di luoghi pubblici nelle vicinanze delle scuole (parchi, giardini, piazze).

Tutte queste esperienze hanno alcuni punti in comune: le persone adulte si mettono in una posizione di "facilitazione" verso bambine e ragazzi, perché di solito è alla sfera adulta che appartiene gran parte del "potere di fare" (o "permettere di fare") e perché ritengono legittima la voce delle minorenni, che sono "portatrici legittime di voce". È una posizione talvolta scomoda perché si tratta di stare *nei* processi ma anche *attenti* ai processi. Un dentro-fuori che richiama in fondo l'ineliminabile asimmetria di ogni relazione fra persone adulte e minorenni.

In Italia la partecipazione attiva di bambini e ragazze non gode di ottima salute, come affermano diverse pubblicazioni istituzionali e rapporti degli organi di monitoraggio internazionali, sottolineando la mancanza di adeguate politiche sociali e pratiche orientate alla partecipazione.⁹ L'unico riferimento legislativo in cui si propone esplicitamente la loro partecipazione attiva è la legge 285 del 1997, anche se ormai si sta affievolendo, pur con le dovute eccezioni come l'esperienza a Milano dei Consigli di Municipio dei Ragazzi e delle Ragazze. Istituiti da un decennio grazie alla legge 285 nei nove Municipi di Milano, e rappresentano un punto di riferimento e un esempio utile di partecipazione. Altri esempi di coinvolgimento attivo si stanno attuando a Milano mediante la creazione dei patti di collaborazione che vedono partecipare bambini e ragazze insieme a insegnanti, Comune e Municipi, associazioni... per sviluppare processi di riqualificazione e rigenerazione urbana. Interessante citare il patto per la rigenerazione del parco di fronte a una scuola primaria: una proposta promossa da bambine e bambini della scuola.¹⁰ Ancora in fase di realizzazione, questo progetto, che prende le mosse dalle loro intuizioni, ipotesi, ideazioni, prevede l'utilizzo del giardino anche per attività didattica all'aperto. Bambine e bambini hanno presentato questo patto in un conve-

⁹ V. Belotti, *Tra adesione, compiacenza e scetticismo. La prospettiva degli adulti sulla partecipazione dei ragazzi nel sistema di protezione sociale italiano*. In M.C. Belloni, R. Bosisio, M. Olannero (a cura di), *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino 2016.

¹⁰ Il progetto *Ideebambine Pensieribambini*, realizzato nell'ambito di Lacitàintorno (www.lacitaaintorno.it), vede coinvolta la Scuola Primaria Filzi e Spaziopensiero.

gno pubblico nazionale a dicembre 2020.¹¹ Lo spazio da loro immaginato potrà essere un luogo dove realizzare attività di ricreazione, educazione civica, coltivazione di un orto insieme ai vicini, un luogo con arredi progettati o indicati da loro stessi e come loro hanno già iniziato a fare in un'interlocuzione con i rappresentanti del Comune.

Valorizzare le capacità progettuali di bambini e ragazze, la loro immaginazione, i loro desideri e il loro bisogno di fare cose giocando,¹² progettare e mantenere strade democratiche con bambine e ragazzi è un modo per educare a una nuova etica della partecipazione.¹³

Oggi più di prima c'è la necessità – ma anche l'opportunità – di una presa di coscienza e di un ripensamento della scuola. La necessità di farla sconfinare, proprio ascoltando bambini e ragazze, che ogni giorno la vivono e per le quali la scuola è vita.

Le lezioni frontali e il conseguente rigido utilizzo dell'aula, come diceva una bambina napoletana in una recente conversazione durante il convegno sulla *Scuola Sconfinata*,¹⁴ “non danno la possibilità di guardarsi intorno per vedere cosa c'è e cosa succede al di là di chi ci si trova davanti e che obbliga a rivolgersi in una sola direzione”. Guardarsi intorno, osservare il mondo fuori della scuola ci fa ripensare a quell'interessante esperienza realizzata a Torino negli anni Settanta chiamata “Progetto educativo integrato”,¹⁵ che aveva coinvolto l'amministrazione comunale, la scuola, la città. Un'esperienza nata dal contributo della città alla sperimentazione della scuola a tempo pieno. La città come risorsa educativa fondamentale, con le sue strade e

¹¹ Convegno *A piccoli Patti. Le bambine e i bambini reinventano la città*, <https://www.youtube.com/watch?v=btMpQy2xduw>.

¹² D. Manuetti, *Chiamare i giovani a cambiare la città*, in G. Maggioni e C. Baraldi (a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi, Urbino 1997.

¹³ E. Forni, *La città di Batman. Bambini, conflitti, sicurezza urbana*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

¹⁴ È possibile vedere il convegno qui: <https://fondazionefeltrinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre>.

¹⁵ Esperienza realizzata dal Sindaco Diego Novelli coinvolgendo enti pubblici e privati che mettevano a disposizione delle scuole e dei bambini, le loro botteghe artigianali, i servizi e gli uffici: i bambini imparavano a cucire le scarpe, vedevano come si produce un certificato all'Anagrafe.

piazze, le sue attività e i suoi servizi, le diverse categorie sociali che la abitano.

Sono importanti, in quest'ottica, anche i luoghi facilmente accessibili vicini alla scuola, che diventano di pertinenza anche della scuola in un rapporto bidirezionale, grazie a interventi urbanistici realizzati dalle pubbliche amministrazioni, ma soprattutto grazie all'utilizzo che ne fanno bambini e ragazze. Spazi non necessariamente definiti o definibili come piazze e giardini che ne assumono il significato quando vengono frequentati e diventano luoghi di convivialità e di quella socialità che rappresenta l'aspetto forse più significativo della felicità e del benessere di bambine e ragazzi in riferimento alla scuola.

La partecipazione può però anche essere più "normale" e pervasiva, con soluzioni condivise, concordate ed esplicitate insieme alle persone adulte: la condivisione di un regolamento per lo spazio-tempo della ricreazione, la designazione di un angolo del cortile scolastico per i giochi in proprio e in autonomia, o in classe, per un angolo del dialogo, il "permesso" di fare il rumore del gioco... In tutti questi casi bambine e bambini, ragazze e ragazzi entrano in gioco, con ruolo legittimo, nella discussione pubblica, insieme e accanto alle persone adulte, che il ruolo l'hanno come riconosciuto e che ora li aiutano a trovare spazio/tempo e voce per esercitare il loro.

Bambine e ragazzi sono soggetti a scuola e nella società, se e quando abitano con legittimità quel contesto, se lo possono fare loro, come vorrebbero fare loro gli apprendimenti (felicità a scuola è imparare!). Già Rodari parlava di una scuola grande come il mondo. La scuola deve sconfinare con, grazie e attraverso le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi. Per questo la loro partecipazione è fondamentale e utile. Ed è anche bella, e il bello rimanda al bene, al ben-essere, allo stare bene e anche alla felicità.

Alcuni consigli per approfondire

C. Baraldi, G. Maggioni e M.P. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti. Laboratorio Infanzia e Adolescenza*, Donzelli Editore, Urbino 2003.

Una raccolta di saggi che analizza il significato degli interventi di promozione della partecipazione dei bambini e degli adolescenti in Italia, in diversi ambiti come i processi decisionali e la progettazione della città.

V. Baruzzi, L. Tringali (a cura di), R. Lanciello (Illustratore), *Mondo fa rima con noi – I diritti dei bambini e dei ragazzi per parole e immagini*, Editrice La Mandragora, Imola prima edizione 2009, revisione del 2018.

Bibliografia ragionata di libri e storie per l'infanzia e l'adolescenza disponibili nelle biblioteche e nelle librerie in cui sono rintracciabili i diritti. Un "libro di/sui libri" e sui diritti attraverso i libri (per l'infanzia e l'adolescenza) che può regalare – o far riscoprire – parole e forme forse note, ma talvolta dimenticate, alludendo a possibili modi, anche bambini e forse con l'orecchio acerbo di Gianni Rodari, di parlare di/con loro.

A.O. Hirschman, *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi dei partiti, delle imprese, dello Stato*, Bompiani, Milano 2002.

Il libro che dagli anni Settanta ha messo in crisi il rapporto fra economia di mercato e democrazia, svelando i meccanismi che stanno dietro la decisione di prendere parola da parte dei cittadini.

N. Iannaccone, U. Maggi, *I consigli dei ragazzi. Esperienze e metodi di educazione alla cittadinanza attiva*, Edizioni La meridiana, Molfetta 2012.

Il racconto delle realtà di effettiva partecipazione dei cittadini e delle cittadine più piccole diventa un vero manuale operativo con metodi e strumenti per realizzare un modello territoriale di Consiglio comunale per una pratica attiva e consapevole della cittadinanza.

F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

Un libro di soli dialoghi con bambini e bambine, che rivela la potenza e la vertigine del loro flusso di pensiero, la capacità di navigare liberamente fra le cose e di svelare connessioni che da adulti non cogliamo. E insieme un modo esemplare di stare insieme in classe, a fare scuola.

D. Palumbo, *Vogliamo la luna, solo voci di ragazzi*, Piemme, Milano 2021.

Questo libro è un catalogo dei sogni che i ragazzi e le ragazze hanno dedicato al futuro. Perché "sognare è un diritto fondamentale". E perché loro lo sanno che il futuro è oggi. Centoquaranta ragazze e ragazzi di tutta Italia fra gli undici e i diciotto anni. Più di cento parole per definire e immaginare il futuro.

A. Prout, A. James, C. Jenks, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli Editore, Roma 2002.

Un volume che mette insieme i contributi più importanti della sociologia dell'infanzia. Interessante il concetto di infanzia che emerge come spazio autonomo e indipendente in cui i bambini elaborano i propri codici di relazione.

- A. Roveda e V. Volonté, *Ada decide. Pratiche di partecipazione per bambini e ragazzi*, Sinnos Editrice, Roma 2008.

Un libro che vuole mostrare ai bambini (e anche agli adulti), con tanti suggerimenti e giochi da fare in gruppo, che partecipare alla vita pubblica avendo ben presente il bene comune, condividendo desideri e progetti, è possibile.

- M. Sclavi e G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2020.

Un libro che svela gli ingredienti per una buona comunicazione e per una scuola ad alto tasso di apprendimento: ascolto attivo, mediazione creativa, un tocco di umorismo per crescere e mettere in atto *leadership* che promuovono l'intelligenza collettiva.

- F. Tonucci, *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Le bambine e i ragazzi hanno bisogno di libertà, devono avere la possibilità di vivere la città. Ci spiega come fare qualcuno che ha già messo in pratica le proprie idee e sta trovando nelle amministrazioni delle città sempre maggiori consensi, in Italia e altrove. Una città fatta con bambini e ragazze significa una vita migliore per tutti.

- Quaderni e pubblicazioni dell'Associazione di Comuni e terzo settore "CAMINA" (Città AMiche dell'INfanzia e dell'Adolescenza), Editrice La Mandragora, Imola 2004/2012.

Nonostante l'Associazione CAMINA, nata in ambito ANCI Emilia Romagna e successivamente a livello nazionale, non sia più attiva, i suoi Quaderni, che spaziano dalla partecipazione ai percorsi sostenibili e mobilità, dai Consigli dei Ragazzi alla progettazione partecipata di parchi, giardini e spazi urbani fino a specifiche buone prassi locali, sono tuttora disponibili alla lettura e utili per approfondimenti tematici e tecnici.

- S. Consiglio, *Futuro – Comizi Infantili*, film 2007, 67'.

Il film racconta, attraverso una serie di interviste, come i bambini vedono se stessi e le cose del mondo. Interrogandoli su alcuni temi quali la famiglia, la scuola, la gioia, la religione, la paura, i soldi, il sesso, la guerra, il diventare adulti. Si tratta di bambini e bambine sparsi per l'Italia – Roma, Napoli, Oppido Lucano, Stromboli, Catania, Palermo, Pescara, Ravenna, Parma e Torino – tra i dieci e i tredici anni.

Didattica per una Scuola Sconfinata

Gabriella Fanara, Gabriella Fontana, Franco Lorenzoni,
Raffaele Mantegazza, Antonella Meiani, Antonella Piccolo,
Milena Piscozzo, Elisa Roson, Roberta Sala

Gesti sconfinati (Frammenti di un giorno di ordinario prodigio)

Come ogni mattina le bambine e i bambini si danno appuntamento alla porta dell'aula, sotto a uno striscione di benvenuto. L'accoglienza è un gioco di sguardi, sorrisi e occhi che si accendono: sostare, incontrarsi, rispecchiare gesti e salutarsi uno alla volta con lentezza sono un preludio a un ennesimo giorno di ordinario prodigio. Magliette colorate sconfinano e invadono spazi del corridoio, ma nessuna¹ spinge o mostra segni di impazienza. Chi arriva toglie le scarpe e le ripone una accanto all'altra a dare "bacini al muro" (il piacere dell'ordine è una conquista lenta e faticosa), poi inizia un rituale di saluto: incroci di mani, battiti, saltelli o piccole danze.

In pochi minuti "il cerchio del dialogo"² è al completo, il benessere dei bambini passa attraverso questo spazio ricco di emozioni e di racconti in un'atmosfera di non giudizio, ma anche di respiri e silenzi ad occhi chiusi; è un cerchio protetto, dove le parole sconfinano e il tempo rallenta per stimolare l'a-

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

² www.edumana.it.

scolto di sé e degli altri, incoraggiare la comunicazione empatica e sentirsi felici di essere parte di una comunità. Qui fioriscono idee e progetti che si aprono al territorio e che coinvolgono genitori, abitanti, commercianti e associazioni: una grande occasione per dare voce ai sogni di bambine e bambini, rafforzare i legami della comunità classe e sviluppare competenze di cittadinanza attiva.

La proposta che segue è la presentazione di un “oggetto” che susciti l’interesse e la curiosità del gruppo classe e attivi l’esperienza sensoriale, sollecitando domande di ogni tipo e stimolando il pensiero creativo. Questo modo di procedere farà scaturire la domanda maieutica,³ cui farà seguito un laboratorio dove svariate discipline convergeranno nella soluzione del problema. Inizia un percorso di scoperta condiviso: il maestro “scalda il motore”, poi si fa da parte e osserva i piccoli gruppi discutere e confrontarsi alla ricerca di una strategia comune. I cartellini dell’apprendimento cooperativo verranno distribuiti per assicurare un ruolo a tutte e tutti.

Durante l’attività ci si muove liberamente tra i tavoli, sconfinando a volte nel corridoio e nell’aula-laboratorio attigua. Chi ha fatto la sua parte si mette a disposizione delle compagne proponendo o insegnando qualcosa di nuovo. Quanto è importante l’apprendimento tra pari, che grande valore educativo rappresenta! Suona la campanella dell’intervallo, ma nessuno ci fa caso. La scuola è un luogo di libertà e di sconfinamento, ci sarà tempo per fare pausa; ora sono tutte affaccendate a vivere l’esperienza del laboratorio maieutico: una modalità di ricerca attiva che si traduce in un apprendimento significativo e duraturo.

Nel pomeriggio un altro spazio accoglie il movimento e la danza. È ampio, luminoso e privo di arredi e l’energia pulsante può liberarsi ed esprimersi creativamente. Il corpo è il luogo esperienziale e simbolico di stupore e svelamento. Qualunque argomento raggiunga la mente passa attraverso il corpo. La danza e il movimento in orario scolastico sono una sorta di materia trasversale, un tessuto connettivo che riporta l’attenzione alla totalità dell’essere di ogni bambino. Stimoli musicali diventano piacere di muoversi, a volte ritmato e pulsante, altre volte melodico e lieve, ma sempre vibrante, coinvolgente e profondo. Gesti

³ D. Novara, *Cambiare la scuola si può*, BUR, Milano 2018.

spontanei, unici e irripetibili dipingono il quadro di questo paesaggio multiforme. “A un fiore bisogna chiedere solo ciò che è conforme alla sua natura...”⁴ e così bambine e bambini si schiudono come petali danzanti di un fiore, donando il racconto di sé e rispecchiandosi nell’incontro con l’altra.

Il tempo è volato. La classe lascerà il posto a mamme e papà che si riuniranno per un incontro di formazione, è ora di riordinare. Prima di salutarsi, un pensiero e un biglietto ai genitori: ultimo piccolo gesto che predispone a una *Scuola Sconfinata*.

Lo sfondo della didattica sconfinata

Il futuro comincia dalla felicità delle nuove generazioni

Il movimento *E tu da che parte stai?* nel Manifesto “Umanità o indifferenza” ha definito la felicità un diritto di ogni bambina, bambino, ragazza, ragazzo e l’ha posta al centro dell’azione educativa come condizione imprescindibile per apprendere, per sviluppare autostima e fiducia, per diventare capaci di gestire le emozioni anche difficili.

Il diritto alla felicità, un anno dopo, ha poi orientato la costruzione e la definizione della *Scuola Sconfinata* di tutte e tutti, una scuola in cui tutte le aree tematiche del manifesto possono trovare lo spazio adeguato. Nella *Scuola Sconfinata* la felicità diventa ancor più un obiettivo e una condizione necessaria: coltivare la felicità permette di liberare curiosità e intraprendenza, di affrontare sfide, esperienze e scoperte. Per bambine e ragazzi che si sentono bene, sono disponibili e si sentono sicuri, sconfinare per apprendere è praticabile anche quando devono fare i conti con una disabilità, con una lingua diversa, con un presente o un passato difficili. Bambini e ragazze felici possono venire con noi ovunque, ad apprendere e a condividere con gli altri, adulti compresi, il loro sguardo e i loro pensieri.

C’è una didattica che permetta di tenere al centro dell’insegnamento la felicità di bambine, bambine, ragazze e ragazzi? Capace di non perdere di vista l’infelicità dovuta al senso di esclusione, alla sensazione di essere perennemente indietro, alla paura di sbagliare, alla convinzione di non capire niente?

⁴ G. Herrigel, *Lo Zen e l’arte di disporre i fiori*, SE, Milano 1993.

Forse, come dice Don Milani, “non bisognerebbe preoccuparsi di come fare scuola, ma di come bisogna essere per poter fare scuola”.⁵

E allora, prima di occuparci del “come”, possiamo tratteggiare alcune suggestioni su cui riflettere come educatrici e educatori.

Ci sono atteggiamenti che la scuola si porta dietro da tantissimo tempo e che spesso emergono insidiosi anche nelle giornate degli insegnanti più motivati e riflessivi. Sono quelli che spesso impediscono a insegnanti e educatrici di sconfinare in prima persona. Sono gli stessi schemi che a volte ci intrappolano in famiglia. Quelli che si trasformano in frasi come queste, a volte indipendentemente dalla nostra volontà: “Basta giocare, ora si studia”, “Basta domande, dobbiamo andare avanti”, “Devi pensare a studiare, non solo a divertirti”, “Hai sbagliato tutto, rifai”, “Basta perder tempo”, “Non fate tante storie” ...

La *Scuola Sconfinata* ha bisogno di una didattica che faccia saltare queste antinomie o, più semplicemente, le ribalti e le trasformi in disobbedienze creative, senza rinunciare a contenuti e competenze: “Giocando si impara”, “Fermiamoci pure, se avete domande”, “Imparare è divertente”, “Interessanti i tuoi errori... prova a spiegarmeli”, “Adesso perdiamo un po' di tempo per...”, “Facciamo tante storie...”, “Scommettiamo che ci divertiremo?” ...

La scelta della *Scuola Sconfinata* chiede a insegnanti e educatori di partire da questi contrasti, per analizzarli, smontarli e ri-significarli. Sconfinare con la didattica non significa solo, anche se questo rappresenta l'aspetto più importante, travalicare le mura, simboliche e reali, dell'edificio scolastico, ma vuol dire anche oltrepassare le rigide strettoie di un pensiero pedagogico di tipo antinomico e promuovere una didattica maieutica, attiva, riflessiva, collaborativa.

Nella *Scuola Sconfinata* la valutazione ha l'occasione di diventare una compagna di cammino, una pratica che “dà valore” a bambini e ragazzi quando sono dentro la scuola, quando camminano per il quartiere, quando imparano a scrivere un articolo nella redazione di un giornale, quando sono in biblioteca o nel

⁵ Don L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2004.

bosco, e che permette a noi adulti di cogliere quelle scintille che illuminano l'insegnamento. La valutazione, insomma, sconfinata con la scuola, non ha bisogno di quelle prove di verifica (fonti inesauribili di infelicità) in cui si trema, si allontanano i banchi, si alzano gli astucci e si creano confini tra un banco e l'altro per non essere copiati. La paura confonde, impedisce di pensare, di valutare, di riconoscere gli errori e correggerli. La didattica sconfinata ha in mente una bambina autonoma, un bambino sereno, una bambina che continua a imparare e raggiunge le competenze di vita che la rendono pronta alle prove del presente e del futuro. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi che insieme immaginano, desiderano e inventano la loro scuola.

Io vorrei prendermi cura della scuola come se fosse un bambino.

Irene C. (10 anni)

Bisogni e desideri

Ragazze e ragazzi, bambine e bambini vanno guardati molto da vicino, hanno il diritto di essere considerati soggetti e non oggetti di cura, di premura, di interventi speciali. Ogni loro dimensione deve trovare l'occasione di esprimersi, ogni soggetto deve trovare risposte e senso in ciò che la scuola insegna, dalla letteratura alla matematica. Troppe volte la scuola non vive insieme alle ragazze, non si muove con loro e non rimodula le sue pratiche in base allo sguardo che appoggia su di loro, sulle loro domande, su ciò che non dicono. Ancora troppe volte non si riesce a fare a meno di modelli standard da applicare indistintamente a tutti, pur nella consapevolezza della frustrazione e del desiderio di fuga che derivano dall'impossibilità di aderirvi.

Non si impara solo a scuola, eppure ogni singolo soggetto spesso per la scuola sparisce, dopo aver varcato il portone d'uscita, per ricomparire il giorno dopo. La scuola deve mettersi in collegamento con tutti gli altri aspetti dell'esistenza di questo soggetto, con tutte le dimensioni del suo apprendimento che avvengono un po' a scuola, un po' con gli amici, un po' nei presidi educativi, un po' nelle attività sportive. Gli adulti di riferimento devono ricollegarsi per riconoscersi e riconoscere ragazze e ragazzi come soggetti competenti, portatori di saperi. È compito della scuola essere luogo in cui si possano ricucire le dimensioni

dell'identità, che durante l'emergenza sanitaria si è ancora di più frammentata. È compito della scuola sanare le disuguaglianze di chi ha solo la scuola per apprendere, formarsi, scoprire i propri talenti.

La pandemia cominciata nel 2020 ha fatto nascere nuovi bisogni? La pandemia sicuramente ha relegato molte e molti giovani nell'invisibilità, giovani che hanno il diritto a ritornare: bambine e ragazzi devono ritrovare nella scuola la possibilità di manifestare difficoltà e mancanze. Quelle mancanze che possono diventare il motore che ti spinge al desiderio, alla ricerca di quello che ti manca. La scuola può sopperire ai bisogni, ma sempre nutrendo anche desideri, sogni, prospettive per il futuro. "Bisogna sempre distinguere tra desiderio e bisogno", senza mai dimenticare che "siamo esseri desideranti".⁶

Il bisogno chiama la risposta, il desiderio chiama la ricerca. Allora l'esercizio più difficile che insegnanti e educatrici possono fare è astenersi dal dare le risposte: è un esercizio difficilissimo, ma è investire sul soggetto.

A meno che... si divida in due la parola bisogno ottenendo bi-sogno, trasformandolo in doppio sogno, un sogno che va in due direzioni che poi si ricongiungono. Un sogno in cui ognuno dialoga con se stesso e dialoga con l'altro. Sogna l'insegnante, sogna il bambino. Siamo tutti bi-sognanti. Ha bisogno l'insegnante ha bisogno la bambina. Nutro l'altro, nutro me stessa. La felicità può nascere anche da questa reciprocità.

Perché tra le espressioni più significative della pedagogia del desiderio c'è l'arteducazione? Quanto la didattica può sconfinare utilizzando questo sguardo? L'arte educa perché mette a disposizione linguaggi diversi, offre molteplici possibilità e modalità con cui raccontarsi, entrare in relazione con gli altri, esprimere ricchezze, mancanze, desideri. L'arte educa perché fa sconfinare le discipline, crea occasioni di connessione tra letteratura, storia, matematica, scrittura creativa, movimento. Dà voce anche a chi di solito non ce l'ha. Fa sconfinare dai banchi e dall'aula, recuperare la felicità e l'immaginazione, il senso di libertà, di andare oltre, di sconfinare anche nell'ideazione, nella

⁶ Cesare de Florio La Rocca, educatore e formatore, fondatore e presidente di Projeto Axé-Brasile.

bellezza, di mettersi in gioco in attività che vanno oltre quelle ordinarie della scuola.

Recuperi e restituzioni

“Siamo indietro col programma”: una frase che potrebbe rientrare nel dizionario dei luoghi comuni della scuola, tanto spesso l’abbiamo sentita pronunciare fin da quando eravamo studenti. Poco conta che la parola “programma” oggi non ha più alcun significato all’interno della scuola: sembra che la corsa contro il tempo sia un elemento imprescindibile dell’esperienza scolastica. Spesso questa visione si associa a un’altra concezione, quella per cui c’è chi “va avanti” e chi “rimane indietro”, proiettando anche sulla biografia delle ragazze quella capitalizzazione del tempo che ha portato la scuola a introdurre nel suo vocabolario termini come “portfolio” e “crediti”. Una corsa sfrenata verso la Borsa, come nella scena finale di *Una poltrona per due*.

Nella stagione del Covid, coerentemente con questa immagine della scuola come frenetica corsa, si sente parlare di “recuperare il tempo perduto” (o i contenuti non trattati). Il che è piuttosto sconcertante, soprattutto se si pensa al fatto che abbiamo continuamente detto ai nostri ragazzi che non stavano perdendo tempo, che la didattica a distanza era comunque scuola, che dovevano impiegare il loro tempo a studiare, che non erano in vacanza. La questione non è quindi recuperare tempo perduto ma restituire a questi ragazzi e a queste ragazze le esperienze che non hanno potuto fare, sapendo anche che alcune sono perdute per sempre e rispetto a queste occorre una forma di risarcimento simbolico. Pensare che tutto a scuola possa tornare a riprendere come prima, che quest’anno non abbia lasciato tracce profonde nel rapporto tra i ragazzi e lo studio è una forma di negazionismo pedagogico.

Il Covid ha ridefinito i confini (anche fisici) dell’umano, ha modificato radicalmente le relazioni; “essere” a scuola senza “andare” a scuola è stata l’essenza della didattica a distanza, comunque la si giudichi. Prepararsi per andare a scuola scalcinando le coperte e sciacquandosi il viso invece che utilizzare un’ora e mezza tra la sveglia e l’ingresso in classe; finire la lezione e addentare subito un panino in cucina invece che decidere con le compagne di classe dove andare a mangiare; tenersi gli ormai famigerati pantaloni del pigiama. Questi sono elementi del di-

spositivo scolastico, e solo chi non ha mai respirato l'odore della scuola può pensarli come indifferenti all'avventura dell'apprendimento. Come possiamo restituire in parte ai ragazzi e alle ragazze queste esperienze perdute? Anzitutto con il tempo, moltissimo tempo, una lunga attività di raccordo tra contenuti ed esperienze, che dovrà precedere e fondare ogni altra scelta didattica. Anche se questo dovrà significare la modifica di alcuni contenuti e dell'ordine della loro presentazione, perché la didattica è una scienza viva se e solo se riesce a intercettare il corpo vivo degli studenti e delle studentesse, a diventare esperienza del mondo, della cultura, delle discipline e della vita

Quale didattica nella scuola che sconfina

I contenuti sconfinati

Che cosa devono imparare i ragazzi e le ragazze a scuola? Che posto hanno nel nostro sconfinamento i tanto dibattuti contenuti?

Si pone, come spesso accade e come è giusto che sia, la questione dei contenuti. Il problema è che i contenuti rischiano di essere considerati come un elemento rigido, imm modificabile del dispositivo scolastico, quando invece occorre capire che essi sono una variabile non solo modificabile ma obbligatoriamente da modificare, flessibile, cangiante, e tutto questo non soltanto in epoca di pandemia, ma in ogni anno scolastico. Ripensare i contenuti come immersi nella relazione educativa e soprattutto come legati alla vita quotidiana delle ragazze, allo sconvolgimento che la pandemia ha portato nella nostra esperienza del mondo è urgente per una scuola che cambia. L'isolamento di Giacomo Leopardi nella sua casa paterna è ovviamente diverso dall'isolamento dei nostri ragazzi in *lockdown*, ma c'è qualcosa che lega queste due esperienze a distanza di tanti anni; il sentirsi sole, il sentirsi esclusi e diversi non è forse esperienza diffusa? Il timore di non poter vivere le emozioni della propria vita perché colpiti dalla paura della morte non è stata l'esperienza di tante Silvie, più fortunate della loro omonima leopardiana, ma non meno in ansia?

La scuola è prima di tutto un ambito di cura; una cura che prevede la cultura come grande mediatore tra i mondi interiori delle ragazze e quelli degli adulti. L'apprendimento di un conte-

nuto è prima di tutto la capacità di farlo sedimentare all'interno del cuore dei ragazzi; partire dalle loro emozioni non per rimanere sul piano affettivo, ma per iniziare un percorso che porta al cognitivo, e torni all'affettivo, arricchendolo ed elaborandolo. Quella che Galimberti chiama giustamente "alfabetizzazione emotiva" può anche essere chiamata "emozione del cognitivo", passione dei contenuti.

Pensare a una scuola che proponga esperienze di apprendimento e non solo contenuti, che lavori sulla relazione tra i ragazzi e la cultura è forse la chiave di volta per far sì che si impari qualcosa, ma soprattutto che si impari a imparare; la passione non è solamente un elemento emotivo, è anche intelligenza, capacità di crescere cognitivamente. Se è stata studiata una intelligenza emotiva non si è forse messo abbastanza in luce il suo carattere anche cognitivo: l'emozione di imparare connette mente ed emozioni, anzi in realtà sottolinea ed evidenzia come questi due aspetti non siano mai sconnessi, e come l'illusione post-cartesiana di un essere umano diviso in due (mente/corpo, cervello/cuore, umanesimo/scienza) sia deleteria e soprattutto non descriva il senso della crescita globale e olistica degli esseri umani.

Apertura al mondo: imparare dalle metodologie attive

Prepareremo per chi deve apprendere un ambiente ricco di motivi diversi e suggestivi per l'interesse e la gioia che possono destare nei fanciulli.

Giuseppina Pizzigoni

Ragionando di didattica nell'orizzonte della *Scuola Sconfinata* oggi più che mai possiamo rivitalizzare un patrimonio metodologico che ha fatto la storia della pedagogia italiana, ma che si è espresso solo parzialmente nelle pratiche didattiche più diffuse, facendo riferimento alle metodologie attive presenti nelle esperienze di metodo: parliamo di Rosa e Carolina Agazzi, di Maria Montessori e di Giuseppina Pizzigoni, che hanno dato il loro nome a tre modalità di fare scuola basate sul successo formativo e il benessere degli studenti. Questi metodi hanno in comune l'idea di mettere le bambine in contatto diretto e attivo con il territorio e con la natura, in modo da sperimentare capacità e conoscenze e sviluppare competenze. Le pratiche didatti-

che attive previste da questi metodi furono concepite e attuate in un'epoca in cui il processo di insegnamento-apprendimento era improntato soprattutto sulla lezione frontale e la staticità degli alunni, e furono pertanto considerate rivoluzionarie e, aggiungiamo noi, sono tuttora attuali e attuabili nella scuola odierna. Le nostre pedagogiste hanno intuito la necessità di liberare il bambino da costrizioni concrete, come aule e banchi, e da costrizioni astratte basate su una trasmissione del sapere frontale e passiva. Tutti e tre questi approcci hanno fortemente interloquuto con il territorio e con l'ambiente, pur differenziandosi e distinguendosi per alcune strategie e per le fasce d'età cui si rivolgono. Mentre il metodo Agazzi riguarda la scuola dell'infanzia e il Pizzigoni si riferisce alla scuola primaria, il metodo Montessori è praticato nelle scuole dell'infanzia e primarie; vi è inoltre una sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado di Milano.

Caratteristica fondante del metodo Montessori e del metodo Pizzigoni è quella di innescare la motivazione dello studente, del bambino e della bambina attraverso il "fare", attraverso la capacità di mettersi all'opera per realizzare e costruire il proprio apprendimento. Molti docenti utilizzano, nella loro pratica didattica quotidiana, principi ispirati alle scuole di metodo, operano scelte metodologiche che privilegiano il dialogo, l'apprendimento cooperativo e l'esperienza, bandiscono la competitività, favoriscono il tutoring, accolgono e valorizzano le diversità spostando l'attenzione valutativa da un mero sguardo sommativo basato sulla performance a un sguardo dialogico formativo che tiene in conto la personalizzazione dei percorsi e favorisce i processi di autovalutazione.

Il metodo Pizzigoni è praticato ancora oggi nella scuola Rinovata Pizzigoni di Milano, dove la fattoria didattica e gli spazi agricoli sono lo sfondo integratore di un apprendimento basato sul principio che i bambini possano osservare e sperimentare e che le docenti li guidino e li accompagnino nei loro processi di scoperta e di apprendimento.

L'orto, la coltivazione del mais, gli animali della fattoria didattica, l'esercizio fisico, sono occasioni per osservare, fare esperienze concrete, esprimere ipotesi e trarne conclusioni; lo spazio esterno alle aule non è utilizzato solo per il gioco libero, ma è a un tempo cuore e cervello dell'attività didattica; l'aula, invece, è il luogo in cui ci si ritrova insieme a rielaborare il percorso svolto.

Potremmo dire la stessa cosa per il metodo Montessori: anche questo approccio mette al centro il principio di risvegliare la motivazione attraverso il fare, attraverso le mani “intelligenti” e attraverso l’errore, il “signor Errore” come diceva Maria Montessori attribuendogli valore e importanza.

Una considerazione particolare deve essere indirizzata al pensiero di Celestin Freinet, maestro e pedagogo francese. Egli fonda e pratica una pedagogia popolare che, facendo leva sulla cooperazione, è finalizzata a promuovere il riscatto sociale degli alunni più poveri. I punti saldi del suo pensiero sono l’apprendimento “a tentoni”, ovvero l’importanza di imparare tramite l’esperienza e dalla collaborazione, e la necessità di calare l’insegnamento nell’ambiente sociale dell’alunno, collegando la scuola alla vita, attraverso l’utilizzo di tecniche davvero innovative e originali.⁷

Riprendere e rivedere queste metodologie per ripensare alla scuola e aprirla al territorio vuol dire permettere a bambine e ragazzi di acquisire competenze non esclusivamente all’interno dell’edificio scolastico, ma in relazione con il mondo.

Per realizzare la scuola che sconfinava occorre partire dalle metodologie attive, dalle esperienze straordinarie che la scuola racconta, riscoprendo e reinventando, facendoli propri, gli insegnamenti dei grandi maestri e delle grandi maestre della pedagogia italiana.

Cooperare per sconfinare

Che cosa significa imparare in senso cooperativo? Perché ci sia un’efficace collaborazione nei gruppi, è necessario creare una miscela composta da ingredienti diversi: bambine e bambini con modi differenti di imparare, che si rapportino con la realtà con atteggiamenti distintivi e originali, che sviluppino forme diverse di pensiero, che si emozionino e si relazionino reciprocamente, mantenendo ognuno il proprio stile, lasciandosi però contagiare dagli stili degli altri. Ogni membro, in virtù della sua

⁷ Tra le tecniche elaborate da Freinet ricordiamo il *testo libero* (la cui raccolta dei vari testi prodotti dagli alunni ha dato luogo al *libro della vita*), la *tipografia*, la *corrispondenza con altre scuole*, la *lezione passeggiata* (uscite all’aria aperta per osservare la campagna), il *Quoi de neuf?* (conversazione a cui gli alunni decidono di iscriversi per raccontare, ascoltare e fare domande in libertà).

diversità e originalità, è parte integrante del gruppo e diventa fonte di arricchimento per tutte e tutti.

Nei gruppi classe e nei gruppi di apprendimento è importante che si sviluppino legami che arrechino un doppio vantaggio, per il singolo e per il gruppo. Il legame a doppio beneficio si fonda sul fatto che le conquiste del gruppo contribuiscono allo sviluppo delle competenze delle singole alunne, ma il loro contributo in quanto membri che partecipano attivamente è fondamentale, affinché il gruppo stesso possa raggiungere la meta prefissata. Se la scuola vuole sconfinare deve scommettere sul valore dello scambio reciproco, della transazione di significati culturali, della negoziazione di punti di vista anche molto diversi tra loro, la scuola deve puntare sul valore della cooperazione e della collaborazione intese come reciproco aiuto, come atteggiamento distribuito nelle singole azioni e interazioni quotidiane, nei piccoli gesti e nelle singole parole, in un clima emotivo caldo, accogliente e inclusivo. La collaborazione dovrebbe permeare tutta la vita di classe, influenzandone le trame che, intrecciandosi tra loro, generano una biografia collettiva densa di significato. All'interno di questa cornice narrativa possono prendere forma alcune grandi sfide pedagogiche che riguardano le relazioni tra pari. Ne citiamo un paio, quelle che meglio rispecchiano l'idea dello sconfinamento.

A volte, in classe, si chiede alle alunne più esperte di aiutare chi è in difficoltà. Questa metodologia, che prende il nome di "Tutoring educativo", può essere ripensata in una chiave diversa, proponendola ad alunni di età e classi diverse. Prevedendo situazioni in cui alunne e alunni di età differenti lavorano insieme, si determinano momenti nei quali i più esperti ricoprono il ruolo pedagogico di tutor, in un contesto contrassegnato da minore distanza e maggiore fiducia. In esperienze di questo tipo il vantaggio è reciproco: le alunne più grandi acquisiscono e mettono in gioco competenze di tipo emotivo e sociale legate allo sviluppo dell'empatia e del supporto materiale ed emotivo, e possono riprendere in mano determinati contenuti per rievocarli, ripassarli e consolidarli; per gli alunni più piccoli, questa pratica favorisce il confronto con modelli più esperti, lo sviluppo di nuove competenze, in un clima emotivo basato sull'affidarsi e sul fidarsi.

Occorre creare condizioni di lieve distanza tra le parti, una differenza piccola e sostenibile ed evitare di fallire per incomu-

nicabilità, incomprensione reciproca, stanchezza, senso di frustrazione, rabbia. Questo presupposto di fondo ci introduce alla seconda sfida. La cooperazione implica che chiunque, in tempi differenti e in misura diversa, possa dare il proprio contributo a favore degli altri e di se stessa. Se le cose stanno in questo modo, e non abbiamo motivo per dubitarne, anche l'alunna con disabilità può porsi, in taluni momenti e in relazione a determinati aspetti, come soggetto esperto e competente, in grado di fare da tutor a tutti gli altri. Le biografie di classi inclusive ci hanno spesso messo di fronte a momenti significativi e di forte impatto emotivo, che hanno visto, per esempio, bambine o bambini coinvolti in percorsi riabilitativi di ippoterapia spiegare alla classe le abitudini e i comportamenti dei cavalli o bambine con autismo esporre, in modo analitico e con un elevato livello di precisione, argomenti relativi alle varie categorie e sottotipi di appartenenza dei coleotteri. Pensiamo a quale significato può avere tutto questo per promuovere una vera inclusione all'interno della scuola, inclusione contrassegnata dalla presenza fitta e costante di scambi reciproci e di distribuzione di risorse e di competenze.

In una logica di sconfinamento pedagogico, impostare la didattica in chiave collaborativa e cooperativa significa in primo luogo attivarsi affinché la classe diventi una rete amicale inclusiva, basata sullo scambio equo, sulla condivisione delle emozioni e sul desiderio di perseguire obiettivi comuni. Un luogo in cui chi ha bisogno è meritevole di attenzione, dove il problema di ciascuno è il problema di tutte, e dove la "macchina degli aiuti" si mobilita in perfetta sinergia di intenti e di modalità di azione.

Corpo, attenzione, dialogo

Per fortuna non possiamo separarci dal nostro corpo, né possiamo ignorare la presenza dei corpi altrui. Ci sono dunque tre elementi cui prestare particolare attenzione nella *Scuola Sconfinata*: il corpo, l'attenzione e il dialogo.

Il corpo è il grande escluso del tempo della pandemia, ma lo era anche prima, quando impedivamo a bambine e ragazzi di muoversi nella città ed esplorare la natura, di utilizzare tutti i sensi e accorgersi del loro valore attraverso molteplici linguaggi. Mettere al centro il corpo non è pratica da confinare all'educazione fisica o allo sport, ma riguarda ogni apprendimento, per-

ché parte dalla capacità di collegare i nostri sensi alla realtà e non c'è luogo più adatto a intrecciare lo scritto con l'orale che il teatro, luogo in cui la letteratura si può intrecciare con i pensieri e l'immaginazione di bambini e ragazze, incarnandosi in corpi in piedi e in movimento e nella voce piena di chi può dire di sé senza essere interrogato.

Legata strettamente alla vitalità del corpo è l'attenzione, la capacità di concentrazione. Offrire a bambine e ragazzi la possibilità di concentrarsi, cioè di fare una cosa e imparare a starci dentro tutte intere a lungo, per il tempo necessario alle scoperte più profonde, è particolarmente importante oggi, dal momento che tutti, fin dalla tenera età, sono continuamente esposti, attratte e distratti da una molteplicità di presenze virtuali onnipresenti che talvolta stimolano, molte volte semplicemente stordiscono.

Occorre dunque riconoscere e convincerci che bambine e ragazzi, non solo hanno desiderio di dire la loro, ma a ogni età ragionano, formulano ipotesi, usano una logica che talvolta può apparire diversa da quella di noi adulti, ma ha sempre al suo interno una coerenza e una tensione conoscitiva che va riconosciuta e di cui vanno ricercati tutti i modi possibili, per restituirne il valore. Bambine e bambini pensano con particolare profondità e acutezza, ma spesso i più non hanno cognizione della qualità dei loro pensieri, se questi non vengono raccolti e restituiti da parte di noi adulti.

Alleata fondamentale del dialogo è la documentazione che possiamo farne. Se registriamo e trascriviamo le nostre conversazioni e le riportiamo in classe, diamo loro valore. Rileggere le parole dette mentre si discute, inoltre, ci offre l'opportunità di comprendere meglio qualità e particolarità di ciascuna allieva, imparando a riconoscere come nascono i diversi pensieri e come si impari tutti, a poco a poco, ad ascoltarsi e incuriosirci reciprocamente.

La scintilla del dialogo si accende quando il lavoro mentale delle bambine si scontra ed entra in connessione con i diversi oggetti culturali portati dall'insegnante o in cui ci si imbatte in situazioni non necessariamente previste, quando le loro conoscenze più o meno codificate incontrano nuove esperienze e contenuti portati da noi adulti, dall'ambiente o dai loro compagni. Solo se l'insegnante non guarda con sospetto e non si lascia spaventare dall'apparente confusione del libero pensare dei bambini, si creano le condizioni per scoprire insieme qualcosa

di nuovo “sfregando e limando i nostri cervelli gli uni contro gli altri”, come suggeriva de Montaigne.

Della luna che osservo o del libro che leggo allora potrò avere non solo la mia visione e versione, che troppo spesso sono abituato a nascondere per fare spazio alla “verità sull’oggetto” che porta l’insegnante. Nel dialogo ci scambiamo liberamente le tante versioni, visioni e interpretazioni portate da ciascuno, assaporando la bellezza dell’accorgerci che ogni risposta è parziale e può sempre ampliarsi grazie allo sguardo di un altro e arricchirci di nuove domande. Questo aspetto rende particolarmente attuale e necessario il dialogo, perché in un tempo in cui prevalgono affermazioni non dimostrate e semplificazioni disarmanti, basate su reazioni istintive, la fatica del comporre e scomporre pensieri, cioè l’arte del ragionare tenendo conto dei punti di vista e delle ragioni degli altri, ci paiono qualità e competenze che è necessario sviluppare e affinare nei bambini, nelle ragazze e in ciascuno di noi.

I luoghi del sapere: apprendimento formale e informale

Si impara ovunque, si impara da tutti, si impara per tutta la vita. Ma quali sono le forme del sapere che incontriamo nell’apprendimento? Il sapere formale è tutto ciò che la persona può imparare in un contesto organizzato e strutturato, come per definizione può essere l’aula scolastica, e che è oggetto di valutazione e certificazione sul piano delle competenze acquisite. Diverso è l’apprendimento informale, che è quella forma di acquisizione del sapere che si sviluppa nelle quotidianità, in contesti non strutturati come la famiglia, la rete di amici, il cortile, Internet, e che avviene incidentalmente, senza una reale consapevolezza in chi impara.

Tradizionalmente, queste due forme di sapere sono state trattate in termini dicotomici, come poli opposti e non avvicinabili di differenti percorsi di vita delle persone, con un occhio di riguardo per la prima, in quanto ritenuta più valida. La scuola e l’università, culturalmente definiti come centri del sapere, sono considerati da sempre come gli unici luoghi depositari della conoscenza, trascurando il fatto che, soprattutto in ambito scolastico, troppo spesso il sapere formale viene veicolato attraverso un apprendimento poco significativo e astratto, decontestualizzato e il più delle volte incapace di far vibrare le corde emotive

di studentesse e studenti. Come dire... “apprendere”, voce del verbo “annoarsi”.

Nell’ottica della *Scuola Sconfinata*, è innegabile il valore che possono assumere i contesti informali di apprendimento e quanto sia fondamentale travalicare la tradizionale polarizzazione dei due saperi, a favore di una loro integrazione funzionale e arricchente per le comunità, e per i soggetti che le abitano.

Ma bisogna necessariamente uscire da scuola per valorizzare l’apprendimento incidentale? Certo, l’abbattimento delle frontiere genera, come ben sappiamo, aperture mentali e virtuososi sconfinamenti culturali, ma anche all’interno della struttura scolastica si può pensare di orientare la didattica in funzione della valorizzazione dei saperi delle alunne e degli alunni e di come essi si sviluppino in realtà meno strutturate. Pensiamo all’intervallo e proviamo a visualizzare la scena delle bambine che si scambiano le figurine: senza saperlo, distribuendo le figurine in modo equo si stanno accostando alla divisione, attraverso il meccanismo della ripartizione sperimentata nella concretezza dell’azione; oppure, pensiamo a degli adolescenti che discutono su argomenti vari di attualità, che si confrontano riproducendo l’idea della scuola come “muretto” attorno al quale aggregarsi. Queste situazioni, a forte matrice relazionale ed emotiva, sono fonti importanti di apprendimento informale. Sempre rimanendo dentro le mura scolastiche, pensiamo soprattutto ai laboratori, a questi spazi del fare e del saper fare dove le alunne apprendono non solo contenuti, ma anche modi di procedere, metodo di lavoro, pratiche e rituali di sperimentazione, dentro un contesto fatto di scambi arricchenti e di insegnamento reciproco. Ma questi laboratori acquisiscono più potere trasformativo, se sconfinano e si espandono aprendosi al territorio, dando luogo ad un approccio integrato alla didattica che sappia conciliare il sapere formale con il sapere informale. Una didattica laboratoriale, quindi, che, pur partendo dalla scuola come luogo elettivo, sappia allargarsi nella costituzione di laboratori territoriali, luoghi per eccellenza dove l’integrazione dei saperi possa essere garantita. Pensiamo ai laboratori territoriali di Arte, di Matematica, di Scienze dei Maestri di Strada, all’interno dei quali si dà ai ragazzi la possibilità di riappropriarsi di nuovi saperi e di connotarli, attraverso lo sguardo attento e accogliente di educatrici e insegnanti impegnati in un percorso di corresponsabilità educativa, con i propri distintivi

espressivi e comunicativi; pensiamo anche a tutti quei luoghi in cui la creatività viene riconosciuta e valorizzata a prescindere dai tempi e dai modi in cui viene espressa e comunicata (Web radio, rap, tattoo, street art, ma anche fotografia, quadri viventi, teatro, digital art), in un contesto dove la cultura giovanile cessa di essere un elemento “altro” da osservare con distacco e in modo a volte sprezzante, ma come occasione per favorire un avvicinamento tra due mondi spesso concepiti in modo contrapposto.

Tutto questo necessita che scuola e territorio interagiscano in modo costruttivo, che collaborino nella pianificazione e poi realizzazione di percorsi, dando luogo a una comunità di pratiche costituita da insegnanti, educatrici, tecnici di laboratori, operatrici del terzo settore che insieme decidano di sedersi attorno ad un tavolo, di co-progettare e di dar vita ad un'avventura integrata ed integrante, che può essere realizzata solo insieme a beneficio di tutte e di tutti.

Competenze di cittadinanza e apprendimento situato

Cittadine e cittadini: questi dovrebbero essere i soggetti che fanno la *Scuola Sconfinata*. Educare alla cittadinanza attiva vuol dire promuovere competenze civiche che “prendono vita” all'esterno della scuola e all'interno delle varie comunità. Vuol dire sviluppare competenze “sconfinite” e “sconfinabili”, che mettano le studentesse e gli studenti nella condizione di sottoporre al vaglio della prova le conoscenze e le abilità previste nel loro curriculum scolastico. Non c'è miglior scuola di *problem solving* se non quello che capita nella vita di tutti i giorni.

Scuola e territorio si configurano quindi come risorse destinate ad alimentarsi reciprocamente. La scuola ha così due piste percorribili e complementari.

La prima: essere il cantiere in cui si edificano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti, che poi le alunne andranno a sperimentare nei luoghi esterni a essa, attraverso compiti autentici di realtà; in questo modo la comunità beneficia della partecipazione attiva dei ragazzi, le valorizza e le ricapitalizza, andando a impattare sul curriculum e sugli apprendimenti scolastici. Le docenti traggono spunto dalle esperienze sul campo, fanno notare somiglianze e differenze con le modalità attraverso le quali si apprende normalmente a scuola e incentivano le alunne e gli

alunni a progettare nuovi servizi a favore della comunità, sempre puntando allo sviluppo delle competenze previste all'interno del curriculum scolastico. Il Service Learning rappresenta un felice tentativo di applicazione di questi principi: ragazze e ragazzi sono impegnati in compiti autentici a forte caratterizzazione sociale (curare il verde di un quartiere, occuparsi di segnalare la presenza di barriere architettoniche, compiere azioni di salvaguardia dei beni culturali, tanto per fare qualche esempio), attraverso percorsi operativi finalizzati allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, con obiettivi sociali e curricolari.

La seconda: sconfinare nel territorio e trovare altre opportunità di rivitalizzare il proprio impianto curricolare e di progettare nuovi percorsi di apprendimento, mantenendo il suo ruolo di propulsore attivo della crescita globale e integrale delle alunne, trovare nuovi spazi concreti di condivisione e di progettazione, che si alimentino reciprocamente nel rispetto della loro specificità, mantenendo la competenza come tema chiave. Tutti fanno esperienza di cittadinanza attiva nel territorio, anche mettendo in gioco in modo rilevante le conoscenze e le abilità acquisite a scuola, incrementando e arricchendo le loro competenze, aprendosi a scenari inediti di relazione e di apprendimento.

In entrambe le piste la scuola è spazio di rielaborazione e di garanzia di inclusione e uguaglianza. Tutti sono attori e beneficiari nello stesso tempo: le ragazze, arricchite sul piano delle competenze e maggiormente motivate ad apprendere; il territorio e la comunità in genere, che potrà avvalersi del loro contributo e della loro partecipazione. Le competenze cessano in tal modo di essere trattate come dimensioni monolitiche e astratte, ma vengono vivificate e introdotte in un circolo virtuoso caratterizzato da partecipazione attiva, sperimentazione, scambi interattivi, coinvolgimento emotivo.

Spazio e tempo nella dinamica dello sconfinamento

Spazio e tempo non si limitano a fare da sfondo alla didattica, ma interagiscono con essa in maniera sostanziale. Rimandiamo il lettore al capitolo dedicato agli spazi e riflettiamo brevemente sul "tempo" a scuola.

Lo scandire delle ore al suono della campanella ci induce a mettere a tema la necessità di andare oltre l'organizzazione oraria rigidamente intesa e a prendere seriamente in considerazio-

ne l'idea di rimodulare il tempo scolastico. Si tratta, in sostanza, di oltrepassare lo schema definito della classica "ora di lezione" (che, insieme al banco, rappresenta l'unità di misura della didattica tradizionale), per sperimentare soluzioni inesplorate e inedite. Occorre ripensare a un tempo dell'apprendimento e delle relazioni più dilatato, che si adatti il più possibile a ritmi, stili e modi di imparare che sono per definizione diversi da alunno ad alunna, anche e soprattutto in ottica inclusiva. Sappiamo bene come tempi serrati e frenetici comprimano la didattica, generando una condizione di sovraccarico cognitivo e di ansia pre-stazionale, preludio a qualsiasi forma di fallimento, soprattutto per gli alunni con bisogni educativi speciali e a forte rischio di dispersione scolastica.

Inoltre, il tempo scolastico è completamente equiparato all'oggetto delle discipline ("Quest'ora abbiamo Italiano, l'ora dopo Storia, l'ultima ora Matematica"), dando così luogo a una frammentarietà degli apprendimenti che, oltre a generare stanchezza e sovraccarico cognitivo ed emotivo, poco si coniuga, come direbbe Morin, con il bisogno di formare menti aperte, complesse, orientate a cogliere i collegamenti piuttosto che a frantumare l'oggetto del sapere.

La corsa al tempo ha purtroppo caratterizzato da sempre lo scenario scolastico e ha trovato nel periodo di rientro a scuola dopo il *lockdown*, con il frenetico tentativo di recupero degli apprendimenti, il suo momento di massima espressione. L'aderire a un modello rigido di tempo e, con esso, alla necessità di portare a compimento il programma, comporta una rinuncia a priori di tutte quelle forme di didattica attiva cui fa riferimento la *Scuola Sconfinata*. Occorre, pertanto, rivedere la modalità organizzativa della scuola che fa del tempo un suo storico caposaldo, prevedendo, per esempio, l'estensione dell'unità oraria, il compattamento del calendario e la predisposizione di unità di apprendimento a forte matrice interdisciplinare. Il cosiddetto modello finlandese, che prevede un superamento della divisione in discipline a favore di un'impostazione trasversale e multidisciplinare e che propone un'alternanza di momenti di massimo impegno a momenti di relax e di attività espressive rappresenta, seppur con le dovute distanze legate alla diversità dei background culturali di riferimento, un esempio da cui trarre ispirazione

Alcuni consigli per approfondire

I testi che prenderemo in esame nella prima parte della Bibliografia sono particolarmente indicati per un approfondimento dei contenuti relativi allo sfondo della *Scuola Sconfinata*, tratteggiati nella sezione introduttiva di questo capitolo: la corporeità, i bisogni espressivi, la dinamica dei sogni, la felicità.

R. Romio (a cura di), *Didattica per un nuovo umanesimo*, Elledici, Torino 2018.

Per ciò che riguarda i mondi espressivi, il testo apre al ruolo magmatico dei linguaggi che popolano la vita delle nuove generazioni e offre spunti su strategie, metodi e strumenti dell'apprendimento e della valutazione, nella direzione di un cambiamento profondo della relazione educativa.

A. Lagomaggiore e M. Massa (a cura di), *Corpo, affetti e apprendimenti*, Edizioni Magi, Roma 2020.

Le metodologie proprie della Danza-Movimento-Terapia evidenziano quanto gli aspetti affettivi ed emozionali siano strettamente collegati all'area cognitiva. Il volume riporta i risultati di una ricerca su movimento e le difficoltà di apprendimento, che portano a riflettere su come, partendo dal corpo, dall'espressione delle emozioni e dalla creatività, sia possibile registrare progressi rilevanti in ambito scolastico.

B. Munari, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma-Bari 2017.

Sempre su questa lunghezza d'onda, il celebre testo di Munari mette in evidenza come la creatività, che dovrebbe entrare in gioco in qualsiasi forma di apprendimento, non sia una dotazione per pochi, ma possa prendere strada attraverso percorsi inediti e tutti da esplorare.

G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Einaudi, Torino 2013.

Lo stesso motore rigenerante della creatività, nella sua forma più vitale e infantile che è la fantasia e che trova la sua massima espressione nel potere sconfinato della parola trova spazio nell'opera forse più importante di Gianni Rodari.

A. Meiani, *Tutti i bambini devono essere felici. Storia di un maestro e della sua scuola*, Terre di mezzo Editore, Milano 2016.

Pluralità di linguaggi, espressione delle emozioni, creatività, assenza di giudizio, presenza di relazioni calde e significative sono gli ingredienti che servono per far star bene le bambine e i bambini, per fare in modo che siano sempre più felici. È la felicità il motivo centrale del testo di Antonella Meiani, che illustra, attraverso la fi-

gura del maestro Paolo Limonta e del suo modo particolare di far scuola, le condizioni perché le bambine e i bambini siano sempre al centro di tutto.

- F. Frabboni, *Felicità e scuola. Utopia o possibile realtà*, Anicia, Roma 2014.

Un altro testo che mette a fuoco il tema dell'essere felici a scuola. In questo volume l'autore affronta le criticità di una scuola che troppo spesso lascia fuori dalle aule i vissuti, le esperienze e le conoscenze degli alunni. La scuola che cambia e che mette al centro la felicità delle alunne e degli alunni è una scuola attenta i loro interessi, ai loro tempi, ai loro bisogni. Una scuola capace di personalizzare i proprio percorsi e di offrire risposte diverse, per tutti e per ciascuno. Questo libro fa da anello di congiunzione con la seconda parte del capitolo, dove si affrontano alcuni nodi critici della didattica.

- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 2000.

A titolo introduttivo e con particolare riferimento al tema dei contenuti, il libro indica, con grande visione profetica, la strada per il vero cambiamento della scuola che, al di là delle riforme, riguarda la sua essenza profonda e il suo dispositivo.

- M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 2014.

Il libro è il diario di un anno scolastico scritto tanti anni fa, ma di sconcertante attualità per la freschezza del lavoro realizzato con i bambini e le bambine.

- E. Nigris, S.C. Negri e F. Zuccoli, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci editore, Roma 2007.

Il contributo dei seguenti autori ci offre un'interessante rassegna relativa alle metodologie attive, analizzate anche da un punto di visto storico.

- L. Parigi e F. Lorenzoni, *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*, Carocci editore, Roma 2019.

Il dialogo e l'ascolto sono i pilastri della didattica attiva. Nel testo vengono riportati gli esiti di una ricerca dall'INDIRE in cui un gruppo di docenti sperimenta come il dialogo, assunto come architrave del processo educativo, non sia solo momento di socializzazione, ma strumento di indagine conoscitiva e di approfondimento di temi culturali.

- S. Catalano, *Le porte dell'attenzione. Per imparare a star bene quando si insegna*, Chiara Luce edizioni, Pomai (PI) 2014.

Cura delle relazioni e clima emotivo di classe sono le chiavi di volte necessarie perché si possa strutturare un contesto di apprendimen-

to dove tutte e tutti le alunne e gli alunni siano attivamente partecipi, come viene messo in evidenza in maniera illuminante in questo libro, ricco anche di esemplificazioni pratiche e di indicazioni di metodo.

M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 2000.

Per chi invece volesse approfondire il tema di come il gruppo cooperativo sia una modalità di apprendimento efficace. Il libro descrive anche le fasi del percorso metodologico da attuare.

J. Lave e E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006 e Resnick B., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo A.M. C. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali di apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.

In un'ottica di *Scuola Sconfinata*, le competenze si sviluppano nei differenti contesti cooperativi di vita delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi e la comunità esercita un ruolo in tutto questo. Per sapere di più sull'apprendimento situato e sulle competenze distribuite e su come queste intervengano nel rapporto tra saperi formali e saperi informali.

P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli Eas. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.

Sempre in ottica di apprendimento situato e competenze contestualizzate, è utile una lettura del volume di Rivoltella, che ci offre interessanti percorsi metodologici per poter lavorare in questa direzione.

I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano 2016.

Il testo di Fiorin, invece, tratteggia linee progettuali e metodologiche del Service Learning, un particolare approccio il cui scopo è quello di entrare ancora di più nella concretezza di un far scuola sempre più orientato ad agganciare gli apprendimenti scolastici alla vita reale, fornendone anche molteplici esemplificazioni pratiche.

V. Cosentino, *Scuola, sembra ieri, è già domani*, Moretti e Vitali, Bergamo 2016.

Il testo di Vita Cosentino traccia il percorso professionale di un'insegnante appassionata e rigorosa che nel corso del tempo inventa pratiche politiche per cambiare il suo lavoro. Vita Cosentino è una professoressa di scuola media che si interroga, pensa e agisce, impegnandosi con colleghe e colleghi, alunni e alunne, a trasformare il mondo in cui vivono.

AA.VV., *Rendere visibile l'apprendimento*, Reggio Children, Reggio Emilia 2009.

Una ricerca sul senso della documentazione intesa come strumento fondamentale nel lavoro di coloro che operano in ambito educativo e scolastico, a partire dal pensiero di Loris Malaguzzi: "Fare una scuola amabile (operosa, inventosa, vivibile, documentabile e comunicabile, luogo di ricerca, apprendimento, ricognizione e riflessione) dove stiano bene bambini, insegnanti e famiglie".

G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Emi, Bologna 2016.

Strategie didattiche di rallentamento, ovvero spunti per riflettere e agire sul tempo scolastico che non può ridursi alla semplice "ora di lezione".

Architetture per l'apprendimento

Micaela Bordin, Rossana Di Fazio, Ivano Gamelli,
Mario Gagliardi, Giovanni Guarino, Paolo Limonta,
Paola Meardi, Silvia Pareti, Carlo Ridolfi, Marta Strata

Dopo la scuola abbiamo l'abitudine di restare alla piazzetta della scuola, che non è della scuola ma davanti alla scuola, e restiamo sempre là a mangiare prima di andare a fare le varie attività del pomeriggio. La piazzetta non ha nome, è soltanto una piazzetta o almeno non che io sappia, poi magari ce l'ha ma è quel solito nome che nessuno legge perché non abbiamo mai avuto la necessità di chiamarla, perché non abbiamo mai detto ci incontriamo al parco, abbiamo sempre detto "Te ti fermi alla piazzetta?". Noi andiamo sempre là, se non mangiamo a casa. Stare insieme prima di andare a suonare all'orchestra mi piace, è una cosa che mi rende felice.

Anche a me piace andare alla piazzetta. Mi sento grande, devo gestire il tempo da solo. È un luogo di ritrovo anche per incontrare i compagni con cui magari parli poco durante le lezioni, anche perché gli intervalli a scuola durano sempre poco e andiamo subito a cercare i compagni con cui parliamo di più, mentre lì hai un'ora e mezza e siamo tutti lì, parliamo un po' e così ci conosciamo anche meglio e di più.

Mattia e Filippo (14 anni)

A me piace andare a scuola, soprattutto quando posso scegliere cosa studiare e cosa fare. Mi piace guardare fuori dalla finestra e mi piace quando andiamo a lavorare in giardino e con le maestre a fare il giro turistico della scuola e quando posso scegliere il mio banco e il posto dove stare.

Anita (9 anni)

Tutta mia la città

Che la bambina, così come l'adolescente e il ragazzo,¹ apprenda interagendo con il suo ambiente, con il mondo degli adulti e dei suoi coetanei ma anche con il mondo delle cose, degli eventi è un fatto ormai condiviso. Meno scontato è coinvolgere i diversi sistemi funzionali propri del tessuto sociale e culturale della città, a partire da quello delle biblioteche rionali, spazi museali, teatrali, atelier, spazi di proprietà del Comune, di privati, enti o associazioni più o meno in prossimità, in modo da costruire una carta alla scoperta del quartiere, una mappa che evidenzii tutti i luoghi scuola presenti riconoscendoli come risorse virtuose per immaginare una nuova "geografia dell'educazione".

La città si offre come patrimonio culturale materiale e immateriale, luogo capace di offrire occasioni privilegiate per incontrare nuovi spazi, persone, soggetti. Essa si racconta attraverso le sue architetture, i suoi spazi aperti, ma anche attraverso le trasformazioni in atto o sedimentate, attraverso i suoi abitanti e le sue differenze. Ciò significa promuovere la cultura urbana e architettonica, costruire percorsi di conoscenza per formare cittadine consapevoli, capaci di apprezzare e, di conseguenza, di prendersi cura dei luoghi dell'abitare.

Quando avviene che una bambina o un ragazzo, sentono di vivere in uno spazio pubblico che è il loro? Quando avvertono, nel frequentare una biblioteca, un museo, un cinema, che quel luogo porta con sé una rete di significati e una storia che va oltre la singola funzione d'uso? Sicuramente il primo di questi luoghi "che non sono casa" è la scuola, la "mia" scuola, nella quale posso orientarmi senza soggezione né pericolo, dove mi sento insieme alle altre persone, piccole o grandi che siano, *come a casa*. Ma è altrettanto importante che lo spazio della città, del paese, dell'ambiente in cui cresco, diventi *casa*, il paesaggio familiare di una "società", di una comunità che deve *vedermi* e accogliermi.

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

Anche prima della pandemia, quante bambine, quanti adolescenti vedevamo nelle città fuori dagli spazi “dedicati”, fuori dalle “riserve”? Troppi pericoli, troppi ostacoli, troppe macchine; si direbbe che ogni centro urbano che abbiamo sviluppato non *pre-veda* le nuove generazioni, perché non le ha pensate, e sia diventato per questo “vietato ai minorenni non accompagnati”.

L'esperienza della pandemia ha esasperato le contraddizioni di una relazione fra le generazioni che va ripensata a tutti i livelli.

La chiusura ha imposto una sorta di azzeramento, di semplificazione dei significati fra ciò che è indispensabile e cosa no: comprare sì, leggere un libro sì, andare a teatro no, andare a scuola no. Ma questo azzeramento ha prodotto nelle nuove generazioni un conflitto che per quanto educato e civile è stato netto e sottostimato: “Dove siamo noi, bambini, ragazze? Qual è il nostro posto fuori, oltre la casa e la scuola?”.

La *Scuola Sconfinata* può dare risposta a questi interrogativi attraverso azioni concrete, mette in relazioni bambine e adolescenti con adulti che non sono genitori né insegnanti, ma donne e uomini che hanno scelto di educare, curare una biblioteca, un orto condiviso, un museo, uno studio artigiano; persone che hanno scelto di consumare consapevolmente, costruire biciclette, riciclare; che studiano, che creano o si esprimono con la musica, il teatro, lo sport, la danza, le tecnologie, la scienza; volontarie e brigate di ogni età pronte a dare il proprio contributo generoso in nome non solo della solidarietà, ma di un ideale di giustizia non astratto.

Integrazione, multiculturalità, sapienza, competenza, ricerca, disponibilità non finiscono fuori dalle mura scolastiche e noi dobbiamo sostenere questo incontro fra generazioni che rafforza la fiducia nel futuro.

Se la scuola si priva di questa possibilità di sconfinare, perde la grande occasione di rinnovarsi e di esercitare la sua funzione più importante: offrire strumenti e coraggio per affrontare la complessità, la precarietà, la flessibilità meravigliosa e feroce con cui il futuro si delinea e che tante e tanti bambine e bambini vivono anche dolorosamente sulla propria pelle. Ecco perché è così importante sconfinare dalle pareti scolastiche: lo spazio protetto della scuola non deve essere vissuto come una fortezza da cui a un certo punto si uscirà.

Andare a scuola col corpo

L'ambiente che abitiamo forgia il nostro essere, dà forma ai nostri processi e plasma la nostra mente a partire dalla possibilità di rappresentare noi stessi attraverso le nostre azioni e i nostri movimenti. La bambina è lo spazio che occupa.

Agire, creare e trasformare sono necessità evolutive fondamentali perché confermano l'essere umano nel suo esistere, nell'essere protagonista del proprio sviluppo: le tracce tangibili e concrete di ciò che produce significano che trasforma ed è trasformato da ciò che lo circonda, in una dinamica reciproca, conosce il mondo mentre conosce se stesso.

Acquisire consapevolezza delle difficoltà di alcune bambine e adolescenti di superare un gradino, un ostacolo, di salire le scale, di riuscire a mantenere la stessa velocità di camminata delle compagne aiuta a far crescere le generazioni future con sempre maggiore attenzione verso una totale inclusività e accessibilità degli spazi pubblici della città.

Un luogo in sintonia con i processi evolutivi consente di esplicitare le possibilità e le competenze che la persona possiede, di abitare lo spazio cittadino nel modo più accogliente e sicuro. Molteplici sarebbero le occasioni di apprendimento: avere la possibilità di sperimentare serenamente le prime importanti distanze dall'adulto, manifestando così l'autonomia, l'individualità, il desiderio di diventare grandi. Una città che le tiene piccole è una società che non le accoglie nel futuro.

Andare da sole a scuola, a piedi o in bici; chiudere le strade intorno alle scuole, aumentando sicurezza e accessibilità per tutti; allargare le zone pedonali nei pressi degli istituti scolastici; sorvegliare gli attraversamenti pedonali coinvolgendo nonne e nonni o genitori. Piccole scelte che contribuirebbero a migliorare le condizioni di vita e di salute di grandi e piccoli, e favorirebbero una cura dell'ambiente più autentica ed efficace.

A scuola si va con il corpo. A cominciare dall'uscita di casa, nel tragitto che separa l'abitazione dalla scuola. Coprire con le proprie gambe quella distanza (coi genitori, con le nonne, insieme ad altre compagne del condominio, della via, incrociandone altri durante il tragitto) significa "segnare" quella distanza simbolicamente, oltre che concretamente. Significa estendere il raggio d'azione e di appartenenza della scuola ben oltre le sue mura. Significa generare un potenziale circolo virtuoso capace di

stimolare la possibilità di movimento di entrata e uscita dalla scuola durante le attività scolastiche, dimensione ancora tanto difficile, quanto urgente, da praticare. E ancora, vuol dire scoprire che “scuola” non è una sedia e un banco su cui si passa senza soluzione di continuità dal sedile dell’auto. Ci avvieremo tutte a fare della scuola un luogo dove interrogarsi su cosa voglia dire abitarla col corpo, ridefinendone fruibilità e funzione suddivisione delle discipline e dicotomia interno-esterno. Ci sarà sempre chi avrà buone giustificazioni per non aderire. Facciamo in modo che sia la minoranza.

I livelli di autonomia negli spostamenti quotidiani delle bambine italiane tra i sei e gli undici anni sono tra i più bassi a livello internazionale. Siamo tra i pochi paesi al mondo che obbligano i genitori ad accompagnare e prelevare i figli da scuola. “Meglio soli (in compagnia di coetanei) che sempre accompagnati (da persone adulte).”²

Se la scuola è sconfinata

Gli edifici scolastici nel nostro territorio fortemente antropizzato sono ovunque: si trovano nei quartieri delle città come nei territori più fragili, nelle campagne e nei luoghi di collina e di montagna, nei luoghi più marginali e degradati, dove spesso è alto il tasso di abbandono scolastico. Ed è proprio nei contesti più periferici che la scuola deve essere un luogo di approdo, di fondazione, di contaminazione. Deve sconfinare e cioè integrare iniziative e momenti di insegnamento con la vita della strada, la storia della città con le storie del quartiere, la conoscenza dell’arte e della bellezza con il riconoscerne i segni.³

La *Scuola Sconfinata* che auspichiamo deve essere aperta, molteplice, inclusiva, contemporanea e tuttavia radicata nella cultura del territorio.

Perché questo accada si potrebbe, per esempio, far incontra-

² F. Tonucci, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 1996.

³ Molti sono i progetti che possono raccontare il successo di ragazzi quattordicenni divenuti abili guide turistiche consapevoli custodi dei tesori archeologici, storici e culturali della loro città e del quartiere in cui vivono. Come il progetto della Cooperativa CREST iniziato negli anni Novanta in collaborazione con la scuola media di Galileo Galilei nella città vecchia di Taranto.

re le generazioni che hanno vissuto nei luoghi vicini alla scuola. Far raccontare com'erano un tempo. Dare valore a mestieri e saperi che forse non ci sono più e che tuttavia rappresentano le nostre radici.

Le botteghe artigiane, vuoti che spariscono lentamente con il crescere dei megastore, potrebbero essere scuola, non solo tecnica, legata alla produzione, ma anche valoriale.

Far incontrare i bambini e le ragazze con chi in quella zona o in quel quartiere ci è nato, con chi ci è arrivato da altri luoghi, vicini o remoti, con chi è arrivato da poco, nello spirito della coabitazione, del co-apprendimento: questo è ciò che intendiamo per cooperazione sociale e, per nesso di senso, è anche ciò che consideriamo "*Scuola Sconfinata*".

La comunità diventerebbe un piccolo universo auto-educante con una scuola capace di andare oltre i banchi e le aule, estesa a marciapiedi, vie, piazze, il tutto ricomposto come laboratori educativi.

Così una relazione continua, favorendo il "dentro e il fuori", fra le persone adulte e le bambine, promuove un coesistere di esperienze, di gesti, di legami.

Tutto ciò contribuirebbe in maniera proficua alla diversificazione dei percorsi di crescita di tutti coloro che ne sono coinvolti. Occorre includere nella scuola non soltanto i luoghi del quartiere, le botteghe, ma anche i giardini, le biblioteche, i teatri, i centri aggregativi... tutti quei luoghi pubblici che non sempre sono in prossimità della scuola, ma possono essere raggiunti in poco tempo, e che dovranno diventare parte integrante della scuola. Luoghi che non devono essere quelli dove le studentesse si recano saltuariamente, ma che entrano a far parte dei percorsi didattico-educativi della scuola e che, per questo, ne diventano parte integrante. Perché tutto ciò possa essere realizzato, occorre definire una strettissima collaborazione, una vera e propria complicità, tra le diverse istituzioni deputate a occuparsi della scuola e del suo sviluppo.

La prima e più importante collaborazione è quella tra l'istituzione scuola e l'ente locale. Occorre definire assieme i percorsi più giusti per attivare un allargamento degli ambienti scolastici. Una relazione che si deve concretizzare con incontri periodici con l'amministrazione centrale e le sue diramazioni periferiche.

Ovviamente in questo progetto entrano anche gli Uffici Scolastici Territoriali, che devono garantire gli organici, il terzo set-

tore, che ha un ruolo importante nella definizione del “cosa fare” negli spazi in cui la scuola entra, e tutte quelle realtà associative che operano sui territori, sempre disponibili per favorire percorsi di crescita collettiva.

Insomma, oggi ci sono tutte le condizioni perché la scuola non sia solo parte integrante delle città, ma possa essere essa stessa il motore della trasformazione delle città.

A partire proprio dal suo *farsi città*.

Di là dai muri, tra gli alberi

La scuola è anche il luogo privilegiato di incontro e scambio tra culture diverse, terreno fertile di convivenza, dove coltivare e creare i progetti più innovativi e ambiziosi per la socialità e per il “benessere” della società. Ed è qui che l’ideazione e l’innovazione tipologica diventano uno strumento importante per pensare a edifici complessi capaci di sovvertire l’assetto tradizionale e funzionale del solo edificio scolastico e diventare nuovi dispositivi urbani. Un’attenzione quindi non solo legata al micro-funzionamento interno, ma anche al suo rapporto con la città.

Assimilabili a opifici pedagogici, le architetture per l’apprendimento devono possedere una ricchezza di funzioni in grado di travalicare il confine dell’edificio, stabilire sinergie tra vita scolastica e vita della città e concorrere in un sistema di servizi a scala urbana e diventare, quando possibile, fulcro visivo e civile, motore di urbanizzazione e di riagggregazione sociale, soprattutto nei contesti più degradati.

Occorre far diventare la scuola il cuore pulsante dei quartieri e delle città.

Per realizzare questo progetto è necessario avviare un lavoro di indagine comune, di costruzione anche pratica, visiva e fisica di mappe del territorio, una catalogazione delle risorse spaziali disponibili anche attraverso l’individuazione di luoghi esterni o prossimi all’edificio scolastico, al fine di ampliare e integrare le varie dotazioni, ma anche di creare occasioni di conoscenza e di aprire a nuovi ambiti disciplinari e a esperienze diverse.

Gli spazi offerti dalla città costituiscono il presupposto per allargare lo sguardo a livello del quartiere, valorizzando le realtà esistenti sul territorio, e per ampliare gli ambienti dell’apprendimento, coinvolgendo il patrimonio culturale e materiale disponibile.

Occorre fare in modo che la scuola esca dal perimetro delle proprie mura e invada i luoghi che la circondano, allo scopo di trovare nuove forze di relazione, di invenzione didattica, di pensiero pedagogico.

La *Scuola Sconfinata* è anche immaginare i bambini e le ragazze che popolano le strade per assistere alle lezioni, per imparare dalla vita di tutti i giorni alcune delle cose più semplici, in modo che siano riconosciuti dagli adulti come parte integrante della via, del quartiere, della città. Scuola “aperta”, dunque, per generare trasformazioni.⁴

Può accadere che in prossimità degli spazi scolastici, degli edifici e dei cortili adiacenti, ci siano non-luoghi oppure edifici abbandonati, attività produttive dismesse, palazzine per uffici pubblici o privati non totalmente utilizzati, piccoli parchi gioco trascurati o mantenuti in modo insufficiente, e quindi non frequentati perché ritenuti, spesso a ragione, poco sicuri. La *Scuola Sconfinata* può mutare la logica d’uso di questi spazi, e attribuire loro una vocazione formativa: trasformarli in luoghi riallacciandoli con un nodo stretto alla scuola, alla formazione, alla crescita creativa di nuove generazioni.

Ma la scuola è anche tutta la sua comunità, composta da insegnanti e alunne ma anche genitori, parenti, allenatrici sportive, commercianti, edicolanti e tutte quelle persone che vivono e agiscono e gravitano intorno.

Progettiamo tutti la scuola

È bene a questo punto ricordare che quando diciamo “ambiente di apprendimento” al posto di “aula” non facciamo un passaggio solo semantico ma rivoluzionario: come abbiamo detto, la flessibilità di arredi e divisori, anche all’interno di aule tradizionali, interagisce attivamente con le funzioni cognitive dei bambini, eppure sembra essere ancora un concetto innovativo pensare che gli ambienti di apprendimento possano trovare spazio anche nei cortili, negli atri, nei corridoi attrezzati per ospitare lavori di gruppo o approfondimento personale o momenti di relax; o che prendano forma lungo le strade, nelle piaz-

⁴ P. Mottana, G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Asterios, Trieste 2017.

ze, nei giardini pubblici che le bambine esplorano, sperimentano e interpretano con l'immaginazione, attraverso il gioco, nella loro crescita quotidiana. È per questo che il dibattito sullo spazio fisico entra nella scuola e, grazie a esperienze di progettazione partecipata – già di per sé educative –, diventa appannaggio di chi la vive e non solo delle architetture.

Il primo passo da compiere è riconoscere le bambine e i ragazzi protagonisti, capaci di analizzare il proprio contesto di vita e di avanzare idee per migliorarlo. Nessun progettista può permettersi di rappresentarli pensando di conoscere il loro punto di vista senza preoccuparsi di consultarli: non esiste infatti un modello di scuola ideale, ma esistono strumenti e metodi che permettono di ascoltare i loro bisogni e desideri, di decodificare le loro parole per metterle a confronto con quelle degli insegnanti e dei genitori, di far dialogare le priorità condivise con il linguaggio dell'architettura.

In un recente lavoro,⁵ i bambini della scuola dell'infanzia hanno disegnato giochi, fiori e laghi in un *continuum* tra interno ed esterno; alle elementari hanno messo a fuoco nelle didascalie i luoghi del cuore, quelli da non lasciare mai, e simulato i luoghi del desiderio tra colori, luci, collegamenti, porte sul giardino e funzioni nuove, come uno “spazio morbido dove ascoltare la maestra che legge una storia”; le ragazze delle medie, a ritmo di rap, hanno chiesto “luce e verde a profusione e ampi spazi di socializzazione”, magari su più livelli... Questo approccio permette di trasferire il processo di ascolto, che usa i linguaggi loro propri, in indicatori progettuali e linee guida capaci di orientare i bandi di edilizia scolastica; ma è applicabile anche là dove il margine di trasformazione non impatta sull'edilizia, e quindi sui costi, ma sul modo di organizzare e fruire degli ambienti dati – comprese risposte creative al contenimento della pandemia.

Perché ci sia un cambiamento, tuttavia, è necessario che a riappropriarsi della scuola siano parallelamente gli insegnanti e ascoltare il loro pensiero, comprese le preoccupazioni che, soprattutto in questo periodo, li condizionano, deve portare a un'offerta rigeneratrice, che dia l'impulso a una nuova idea di scuola.

⁵ Percorso partecipato per la progettazione delle Nuove Scuole di via Scialoja e Pizzigoni, Arcitù su incarico del Comune di Milano, 2019.

Ma se lo spazio architettonico è davvero il “terzo insegnante” di cui parlava Loris Malaguzzi, in tante scuole siamo ancora abituati a un immaginario statico di contenitore: dove questa consapevolezza non c’è, occorre dare la possibilità di imparare, avere il coraggio di osare, di trasformare lo spazio per stimolare gli insegnanti a sperimentare con le loro ragazze nuovi modi di apprendere, e portarli a scegliere insieme, non subire, il modello di ambiente in cui lavorano.

Per uscire dai confini, serve allora un movimento circolare, un’alternanza consapevole e incrementale di ascolto e proposta. La delicatezza del processo partecipato sta nel comprendere il tempo e il ritmo di questi tre atteggiamenti, perché offrire spazi di apprendimento di qualità sia innanzitutto imparare a fare spazio alle diverse voci, dentro e fuori la scuola.

Sostenibilità dei materiali

Assieme all’articolazione spaziale, agli aspetti formali, funzionali e dimensionali, un ruolo determinante per una buona qualità dello spazio scuola viene svolto dall’insieme delle percezioni sensoriali come la luce, il colore, il suono, il microclima, la materia. Un impiego intelligente della luce, un’attenta selezione di materiali, colori e arredi concorre a creare un ambiente polisensoriale, ricco di possibili esperienze e quindi in molti casi più adatto anche al benessere di alunne con bisogni educativi speciali, come i bambini con ADHD e con autismo.

Lo spazio architettonico dovrà garantire trasparenza e flessibilità, articolazione e riconoscibilità, fluidità della distribuzione, identità e diretta accessibilità. Un ambiente curato e attento alle esigenze dei suoi fruitori favorisce la concentrazione e alimenta l’immaginazione.

È necessario, inoltre, avviare un lavoro serio sui principi passivi dell’architettura biodinamica per ottenere edifici che non costino in termini di mantenimento, e in cui si stia bene. È fondamentale costruire ambienti salubri, edifici ecologici dove i “materiali naturali” e rinnovabili siano protagonisti: strutture portanti in legno, tetto giardino “verde”, intonaci in argilla colorata, pavimenti e arredi lignei, paglia e cellulosa utilizzati come isolanti, insieme a un’attenzione al sistema di riscaldamento, di ventilazione e regolamentazione dell’umidità dell’aria capace di soddisfare i criteri di ventilazione manuale.

Anche l'edificio, per come è costruito, per le sue dimensioni, per i colori impiegati e i materiali da costruzione utilizzati, per l'uso delle tecnologie e degli impianti progettati, è un materiale didattico importantissimo, è un laboratorio di apprendimento, di scoperta e di conoscenza che pone in relazione discipline tecniche, umanistiche e sociali.

In questo modo potremmo costruire scuole che "parlano", in grado di mostrare alle bambine e ai ragazzi che cosa vuol dire "sostenibilità", cosa vuol dire rispettare l'ambiente, essere loro stessi parte di un percorso pedagogico, di consapevolezza e di conoscenza, stimolando riflessioni sui temi dell'ecologia e della sostenibilità.

L'architettura che fa scuola

Quando l'architetto Vittorio Garatti descrive le sue scuole di balletto all'Havana ricorda sempre come a dare forma ai padiglioni per le esercitazioni di ballo sia stata l'immagine dei movimenti della danza e il suono della musica: muri perimetrali convessi e coperture aeree a cupola accolgono e assecondano i volteggi aerei delle ballerine e dei ballerini creando un'architettura "danzante",⁶ sempre diversa, coinvolgente e straordinariamente felice.

Lo spazio architettonico influenza le relazioni, permette il movimento, lo studio, la scoperta, il gioco, la concentrazione, l'integrazione somato-psichica e fisica dell'individuo.

L'edificio scolastico, più che un contenitore, è un dispositivo pedagogico complesso che, partendo da requisiti fisico-tecnici e caratteristiche tipologiche-formali, prende in considerazione l'insieme delle percezioni sensoriali, delle esigenze, dei desideri e delle competenze del mondo di bambine, adolescenti, insegnanti e educatrici.

Gli ambienti devono essere aperti, adattabili, multifunzionali e intercambiabili: devono cioè essere pensati come spazi che variano e consentono una molteplicità di esperienze.

L'edificio scolastico deve essere piacevole, accogliente, articolato. La sua architettura deve essere la più bella del quartiere,

⁶ H. Consuegra, *Las escuelas nacionales de arte*, in "Arquitectura Cuba", n. 334, 1965.

l'architettura più sognata, la più rappresentativa e riconoscibile, il palazzo "rinascimentale" della città tanto che a ogni nuovo progetto, a ogni rinnovamento e adeguamento dell'esistente tutta la città dovrebbe ricevere un "guadagno" collettivo, un arricchimento.

La qualità dell'edificio scolastico racconta il territorio in cui si trova ed è lo specchio della comunità che lo abita. Ogni bambina, ragazzo ha il diritto di crescere in edifici pubblici belli, curati e sicuri, dove sentirsi cittadino e appartenente a una comunità.

La pandemia ha evidenziato i problemi strutturali di ordine spaziale e funzionale e reso vulnerabile l'intera macchina educativa. Tutto ciò, unito alla dispersione scolastica e alle criticità sociali innescate dalla DAD, impone la necessità di riconsiderare questi ambienti, non solo per far fronte all'emergenza sanitaria in corso, quanto per ripensare a una rapida riorganizzazione di strutture, spazi, normative e metodi.

È necessario avviare una riflessione sull'edificio scolastico, riscrivendo l'ormai datata normativa di riferimento⁷ e i relativi standard dimensionali, attivare innovazioni tipologiche, ripensare la scuola non come aggregazione di aule, e quindi di classi rigide, ma riflettere sugli spostamenti, sulle attività che lo spazio offre, sulla sequenza e sul susseguirsi degli ambienti. L'atrio, il corridoio, il giardino, il cortile dovranno essere anch'essi rimodulati per poter accogliere i diversi momenti della didattica.

Gli ambienti dedicati all'apprendimento sono spazi fisici da condividere, spazi di incontro, di socialità e di aggregazione anche tra ragazze e bambini di età diverse. Devono essere luoghi confortevoli, di cura, inclusivi, in cui si riacquista la calma, l'attenzione e le emozioni. L'ambiente della scuola deve essere manipolabile, trasformabile dalle persone adulte e dalle bambine. Deve permettere il gioco libero, adattarsi e trasformarsi a seconda delle occasioni e dei momenti per nuovi e diversi usi ed esigenze.

Capaci di accogliere ogni individuo con qualsiasi disabilità, gli spazi devono essere "chiari" nella loro distribuzione, rassicuranti e sorprendenti. La riconoscibilità e la fluidità della distribuzione aiuta la bambina a orientarsi con sicurezza nell'edificio,

⁷ La normativa centrale sugli edifici scolastici risale al 1975.

a limitare il senso di smarrimento e a sostenere il desiderio di autonomia. Le dimensioni degli ambienti devono cambiare e disegnare nicchie, anfratti, angoli per la concentrazione, ma anche spazi più ampi e aperti in cui stare con gli altri, muoversi, incontrarsi, giocare. Anche le altezze dei soffitti devono differenziarsi, offrendo “salti di scala” e di dimensione, regalando nuove occasioni, sorprese spaziali e facilitare il passaggio dalla sfera sociale-collettiva a quella privata-individuale.

La presenza di luoghi misurati sul binomio spazio individuale/spazio collettivo porta a una precisa identità architettonica nella quale è possibile muoversi con maggiore libertà e serenità e in cui si può scegliere di stare in gruppo o da solo con le proprie emozioni e con i propri pensieri.

Come ci insegna l'architetto olandese Herman Hertzberger,⁸ l'articolazione di uno spazio è un fattore decisivo, perché determina in misura rilevante se l'ambiente sarà adatto a un solo grande gruppo di persone o a un certo numero di piccoli gruppi individuali, o anche se potrà essere utilizzato in contemporanea per diverse attività.

È lo spazio architettonico a offrire una varietà di occasioni capaci di trasformare la “scena” didattica: permettere micro-attività, lavori di gruppo e quindi più concentrata sulla studentessa e in grado di garantire adeguati livelli di comfort e benessere della vita scolastica.⁹

Nella sua articolazione, lo spazio architettonico deve identificare gli ambienti collettivi come la piazza, l'atrio, il teatro, l'atelier creativo, ma anche le aule laboratoriali, le aree di lettura, le biblioteche scolastiche e le più tradizionali “aule”. Tutti questi luoghi devono essere progettati e realizzati come ambienti centrali e fondamentali, come veri e propri luoghi pubblici.

La città deve entrare nella scuola. Alcuni ambienti dell'edificio scolastico potrebbero ospitare funzioni pubbliche come auditorium, biblioteca, teatro, dei laboratori di musica, ballo, ma anche luoghi in cui tenere corsi di lingua, arti e mestieri, in modo da rispondere alle esigenze e necessità della comunità e aumentare il senso di appartenenza dell'edificio alla collettività.

⁸ H. Hertzberger, tr. it. a cura di Michele Furnari, *Guide per progettare. Lezione di architettura*, Laterza, Roma-Bari 1996.

⁹ G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea (INDIRE), Firenze 2016.

All'interno dell'edificio scolastico l'atrio così come i corridoi e gli ambienti di collegamento, seguendo l'esperienza di Reggio Children,¹⁰ è importante che siano pensati come luoghi collettivi centrali, come "piazze" principali di una città, come luoghi di relazione e aggregazione.

Tutti gli ambienti della scuola dovrebbero essere manipolabili, trasformabili da persone adulte e ragazzi anche per breve tempo e creando sempre nuove e mutate occasioni.

La trasparenza di alcune pareti può aiutare nel determinare una separazione fisica ma non visiva degli ambienti, riducendo così il senso di isolamento, senza rischiare l'interferenza delle attività.

Più che parlare di una relazione stretta tra spazio interno e spazio esterno sarebbe utile iniziare a pensare che i due ambienti in realtà ne formano uno solo e che senza soluzione di continuità si possa stare al chiuso come all'aperto. Tornano così alla mente i progetti dei primi del Novecento delle scuole all'aria aperta. "Scuole verdi" pensate e realizzate per una scuola "nuova", "sperimentale" e "attiva" tipologicamente molto diversa dagli edifici coevi dell'epoca, perché concentrata verso una maggiore articolazione e relazione con lo spazio all'aperto. In tali casi l'innovazione tipologica è scaturita da una necessità sanitaria (tubercolosi e gracilità infantile) e urbanistica (irreversibile crescita della città e delle periferie). Tra gli esempi più noti ricordiamo la scuola Rinnovata Pizzigoni alla Ghisolfa di Milano (A. Belloni, 1927), la scuola Umberto di Savoia al Trotter di Turro di Milano (G. Folli, 1918-1927), la scuola di Cliostraat ad Amsterdam dell'architetto Johannes Duiker (1930), la scuola a Suresnes nella periferia di Parigi degli architetti Eugène Beaudoin e Marcel Lods (1936) dove le aule sono immerse nel verde e completamente vetrate sui lati e apribili, in modo da poter trasformare ogni singola aula in una veranda nel parco.

Lo spazio all'esterno sarebbe ancora più bello se avesse sentieri, zone a prato o piccoli boschetti, aree pavimentate, dossi, cespugli fioriti, aree attrezzate per fare attività di laboratorio, per ammirare le nuvole e il sistema solare, osservare le piante e il loro processi di crescita, riconoscere le essenze, le piante, gli

¹⁰ G. Ceppi, M. Zini, (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia 1998.

animali e gli insetti per una maggiore consapevolezza dei valori ecologici e ambientali.

La fuga dalla scuola pubblica verso contesti educativi immersi nella natura è un fenomeno che dobbiamo interrogare: la necessità dell'essere umano di vivere a contatto con essa ci deve far riguardare alle architetture per l'apprendimento come a luoghi nei quali reintrodurre l'accidentalità. L'ambiente naturale, più di altri, è in grado di offrire quella fertilità che sostiene i processi spontanei di apprendimento dei bambini.

Perché in un processo di costruzione del sapere realmente incarnato, lo sguardo deve poter cambiare direzione, il corpo postura e le mani contatto.

Alcuni consigli per approfondire

- B. Aucouturier, *Agire, giocare, pensare*, Raffaello Cortina, Milano, 2018.
Quali spazi per quale bambino? Occorre domandarsi perché il bambino gioca e in che modo il gioco è collegato con la nascita del pensiero. Per favorire uno sviluppo armonioso, Aucouturier propone una metodologia pedagogica, educativa e terapeutica che pone il corpo, il gioco e il piacere al centro del processo evolutivo. In quest'opera, l'autore approfondisce i concetti fondanti della pratica psicomotoria, illustrando i contesti in cui si fa della cooperazione e del piacere di imparare i principi cardine della relazione con il bambino.
- G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea (INDIRE), Firenze 2016.
Questo libro nasce all'interno di un lavoro avviato nel 2012, su incarico del Ministero dell'Istruzione come ricerca sulla riorganizzazione degli spazi in rapporto alle trasformazioni che i sistemi scolastici stavano attraversando in tutto il mondo. Il volume punta l'attenzione su una visione di scuola in cui l'aula non è più il luogo unico dell'apprendere, ma dove una molteplicità di spazi diversificati, complementari e sinergici contribuiscono a formare un unico ambiente integrato in grado di supportare una didattica attiva e moderna, in base a standard di qualità, vivibilità, comfort e benessere.
- C. Boeri, M. Bordin, G. Faccincani, *I luoghi dell'infanzia. Riflessioni intorno al progetto*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2015.
Questo libro vuole offrire uno sguardo sul progetto per l'infanzia e una riflessione intorno alle potenzialità progettuali, ancora parziali-

mente inesplorate, dei luoghi per l'infanzia. A partire da un *excur-sus* storico che tenta di mettere in relazione aspetti pedagogici, architettonici e di design e, soprattutto, di comprendere le linee evolutive del pensiero progettuale e culturale sull'infanzia, vengono affrontate alcune tematiche a nostro avviso particolarmente significative e feconde nella progettazione degli spazi dell'infanzia.

- S. Coluccelli e C. Ridolfi (a cura di), Rete di Cooperazione Educativa, *Lontani, per quanto. Pensieri e azioni educative nel mondo sospeso*, Franco Angeli, Milano 2021.

Queste pagine raccolgono riflessioni ed esperienze di insegnanti, di una coraggiosa dirigente scolastica e di educatori che in quei mesi di scuole chiuse, di DAD, di pandemia, si sono chiesti che cosa fosse essenziale tenersi stretto anche senza poter abitare l'aula con i propri alunni. Dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado e, ancora, fino a esperienze di educazione extrascolastica in natura o con il teatro, questo libro non solo racconta quello che è accaduto in quei mesi e che ancora può essere di supporto a chi si troverà a progettare una scuola senza la possibilità della presenza quotidiana, ma, soprattutto, intende offrire ai lettori uno spunto per una riflessione pedagogica e didattica *radicale*, ossia sulle radici cui ciascuno attinge nell'accompagnare bambini e ragazzi nell'imparare e crescere, sempre: in presenza come a distanza.

- F. Frabboni, L. Guerra, *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna 1991.

Questo saggio raccoglie una serie di contributi di affermati studiosi dei problemi educativi e scolastici nel disegnare l'immagine della "Città educativa" e nel sottolineare l'importanza di creare "interconnessione tra scuola ed extra-scuola", tra scuola e territorio. Ne nasce l'immagine di una scuola felice capace di inserirsi nella maglia delle istituzioni formative e nella struttura sociale del territorio.

- C. Freinet, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze 1997, ed. originale 1959.

Una guida spirituale, un appassionato racconto della difficile arte pedagogica intesa come capacità di stimolare nel bambino la "sete" di esperienze vitali, informazioni culturali, all'interno di una relazione, basata sulla assoluta parità e dignità tra adulto e bambino.

- C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, edizioni Junior, Azzano S. Paolo 1995.

Rappresenta una felice sintesi dei motivi ispiratori e delle scelte teoriche e pratiche che sono state alla base della ricca esperienza educativa di Reggio Emilia, che tuttora prosegue con grande autorevolezza ed efficacia.

I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

Questo libro contribuisce a delineare un modo nuovo di intendere il processo educativo: la “pedagogia del corpo”, che integra saperi tradizionalmente separati, quelli della parola con quelli del movimento, del gesto, dello sguardo, dei sensi. Nella prima parte del testo, accanto alle teorie tradizionali delle scienze psicomotorie, vengono passate in rassegna ipotesi teoriche e sperimentazioni pratiche che si sono sviluppate negli ultimi decenni non solo in Occidente, per un rapporto con il corpo improntato alla cura di sé e degli altri. Nella seconda parte l'autore immagina un punto d'incontro tra i professionisti di discipline a orientamento corporeo e quelli delle aree umanistiche e scientifiche nel valore conoscitivo da attribuire al corpo e al suo potere vitale ed espressivo.

V. Gherardi, *Spazi e educazione*, Aracne, Roma 2019.

Sul piano pedagogico, il rinato interesse per le didattiche attive ha posto in evidenza l'azione determinante dello spazio nel promuovere un apprendimento attivo. Nei saggi presenti nel volume emergono proposte in cui gli ambienti urbani e educativi hanno le caratteristiche dell'inclusività e della partecipazione. L'architettura incontra, dunque, la pedagogia, all'interno di una strategia di innovazione formativa dal forte carattere sociale.

V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Accanto alle dimensioni oggettive e misurabili dello spazio fisico-geometrico, vi è la dimensione soggettiva e vissuta dello spazio che si modifica con il mutare dello stato dell'animo: lo “spazio vissuto”. Lo spazio educativo viene qui indagato dalle scienze dell'educazione e dopo una prima parte propedeutica sul concetto di spazio, il libro descrive i luoghi educativi della scuola, della casa, della città, dando voce ai molteplici vissuti esperienziali della spazialità educativa.

H.F. Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

Mallgrave in questo volume ci racconta come lo spazio architettonico si costituisce primariamente attraverso un'esperienza emotiva e multisensoriale. Se le più avanzate scoperte scientifiche promettono benefici in ambito biologico o psicologico, queste stesse scoperte hanno anche la potenzialità di migliorare i nostri ambienti costruiti. Discutendo le implicazioni delle neuroscienze per la progettazione architettonica, l'autore ci invita a indirizzare la nostra attenzione a coloro per i quali progettiamo: le persone che abitano gli edifici che costruiamo.

- M. Marzano, *La filosofia del corpo*, Il Melangolo, Genova 2010.
 Che cos'è dunque un corpo? Qual è il nostro rapporto con il nostro corpo? Che cosa significa avere o essere un corpo? È a partire da queste domande che può svilupparsi una filosofia del corpo. Il volume analizza i paradossi del nostro rapporto con il corpo e il modo in cui ogni epoca invita a ripensarlo.
- M. Merleau-Ponty, tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003 (ed. originale 1945).
 La nostra esistenza incarnata fonda la percezione del mondo e il nostro vissuto dello spazio. Quali interazioni tra corpi e ambienti possono consentire e favorire la costruzione del proprio sapere? Ricco di descrizioni puntuali e attente, questo saggio rappresenta la base indiscussa di gran parte del lavoro sperimentale sulla percezione.
- B. Munari, *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari 1981.
 Con grande maestria Munari ci accompagna a scoprire che saper progettare non è dote esclusiva e innata di pochi. C'è in ognuno di noi una creatività, una capacità di sperimentatore e di giocare con forme nuove.
- E. Ostanel, *Spazi fuori dal comune. Rigenerare, includere, innovare*, Franco Angeli, Milano 2017.
 In questo libro vengono raccontati con esperienze concrete alcuni spazi fuori dal comune in cui forme di autorganizzazione, istituzioni intelligenti, imprese sociali, terzo settore, singole professionalità non ancora "codificate" si mettono in gioco attivando spazi di opportunità in quartieri in stato di bisogno. Luoghi che tessono legami con il quartiere in cui si trovano, contenitori di progettualità, servizi, competenze. Spazi che si inseriscono, facilitano e resistono a complessi processi di politiche attraverso processi di rigenerazione urbana e di innovazione e inclusione sociale.
- L. Raymond, *La città sostenibile. Partecipazione luogo comunità*, ed. Eleuthera, Milano 1998.
 Questo libro ha contribuito a portare in Italia un metodo di progettazione partecipata applicato ai bambini. In vent'anni la popolazione urbana è raddoppiata, mentre si è verificato un netto degrado della qualità ambientale e sociale della vita urbana. Per costruire città "sostenibili", in armonia con i sistemi naturali-ecologici e capaci di garantire benessere ai cittadini d'oggi senza compromettere la qualità di vita delle generazioni future, è necessario prestare attenzione alla "base", non solo intesa come supporto naturale o ecologico, ma soprattutto come comunità locale direttamente coinvolta nelle decisioni progettuali.

F. Tonucci, *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 1996.

La città, nata come luogo di incontro e di scambio, negli ultimi decenni ha scelto come suo referente e parametro il cittadino "forte" (maschio, adulto e lavoratore), diventando ostile per le categorie deboli degli anziani, dei disabili, dei poveri e dei bambini. Il libro propone una nuova filosofia di governo delle città, assumendo i bambini e le bambine come parametri, nella convinzione che una città sensibile alle esigenze dei bambini sarà una città migliore per tutti. Il libro, riprendendo le parti della Convenzione dei diritti dell'Infanzia del 1989, propone due linee principali di attività: la partecipazione dei bambini al governo della città e la restituzione ai bambini di una adeguata autonomia che permetta loro di incontrare gli amici e giocare liberamente.

R. Vanacore, F. Gomez Paloma, *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*, Anicia, Roma 2020.

A partire dal bando del MIUR sulle Scuole Innovative, la progettazione degli spazi educativi è divenuta oggetto di interessi e ricerche interdisciplinari. L'architettura e la pedagogia, infatti, hanno promosso al loro interno un forte dialogo culturale finalizzato alla valorizzazione di nuovi costrutti scientifici. Tale convergenza attinge da principi sia pedagogici, in quanto rispondenti a modelli didattici che focalizzano l'attenzione sulla significatività degli ambienti di apprendimento, sia architettonici, in quanto espressione del riconoscimento di uno spazio fenomenologico che condiziona la cultura del progetto di riqualificazione della scuola.

C. Ward, *Il Bambino e la città*, Ancora del Mediterraneo, Napoli 2000.

In un libro che ormai è un classico, Colin Ward esplora "l'utilizzo non convenzionale e popolare dell'ambiente" e viaggia nello spazio e nel tempo per capire come i bambini vivono la città: attraverso fatti di cronaca, letteratura e pubblicistica, Ward spazia dalle città del Nord a quelle del Sud, dalla Londra dell'Ottocento all'India e all'Africa di oggi.

B. Weyland e A. Galetti, *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018.

L'attenzione sempre maggiore ai nuovi paradigmi di apprendimento e all'influenza dello spazio sulle dinamiche educative stanno rivoluzionando e rinnovando tutto il modo di fare e stare nella scuola. La richiesta pedagogica è quella di creare luoghi di apprendimento piacevoli, stimolanti, vivaci. Luoghi di incontro e di esperienze per tutti i suoi abitanti: bambini, insegnanti e operatori. Il libro si pone come obiettivo quello di ragionare sull'ambiente

didattico come lo specchio dell'atteggiamento educativo e di sottolineare l'importanza dello spazio come formidabile dispositivo pedagogico.

D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando editore, Roma 1974.

La dipendenza nella prima infanzia è un atto incontrovertibile, e in questo saggio Winnicott, cerca di far sì che la teoria dello sviluppo della personalità ne tenga conto. Secondo l'autore, la psicologia dell'Io ha un significato soltanto se è solidamente basata sul fatto della dipendenza e sullo studio della prima infanzia.

Persone, ruoli, relazioni. Ripensare la formazione

Annabella Coiro, Sonia Coluccelli, Elisabetta Nigris

In classe siamo in tanti, è normale che non si va tutti d'accordo, ma ci sono momenti in cui riusciamo a divertirci tutti, insieme: ci sentiamo uniti. Mi piace quando succede.

Milena (13 anni)

A me è piaciuto provare a fare le cose!... Sai una cosa... se volete imparare con i libri ci si mette un po'; se invece provate, per imparare, ... imparate presto! Imparare provando vuol dire che ti dico una cosa che non sai... Poi non ti dico come si fa e tu provi a farla...

A. (5 anni)

Tante persone intorno a un unico fine

Una *Scuola Sconfinata* vede il coinvolgimento di molte figure: alunne e alunni, dirigenti, insegnanti, educatrici, genitori, psico-pedagogiste, operatori socio-sanitari, assistenti sociali, collaboratori scolastici, operatrici¹ del terzo settore; tutte figure che già sono coinvolte in qualche modalità nell'ambito scolasti-

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

co, ma che sono generalmente in contatto in modo parcellizzato e con una precarietà “mordi e fuggi” che fatica a mantenere la cura necessaria per lo sviluppo benefico di quella comunità.

Per raggiungere questo fine, le persone sono tutte centrali, ciascuna con il proprio ruolo, ma diversi sono gli elementi che compongono questa avventura di insieme: la *scelta* personale verso il cambiamento proposto, le *relazioni* che si mettono in atto e le *abilità* di ciascuna, le *competenze professionali* delle figure educative, la *co-progettazione* e la consapevolezza del proprio ruolo, il sistema della *formazione* e il *riconoscimento di tempo e spazio dedicato*.

Imparare abilità innanzitutto umane

In una comunità, e quindi in una scuola che sconfini, i contatti si moltiplicano, le differenze si incontrano e si scontrano, in una circolarità di idee, di storia e di desideri c'è bisogno di imparare gli uni dagli altri guardandosi negli occhi. È tempo di re-imparare il valore e la bellezza di relazioni umane basate su cooperazione, consapevolezza, fiducia, reciprocità e solidarietà.

Le persone, un gruppo, una classe, una scuola, una comunità hanno necessità di ascoltarsi, di riconoscere i propri e gli altrui bisogni, di gestire la propria individualità pur riconoscendosi nell'altro. Ciascuno può imparare a scegliere di rinunciare all'automatismo di vincere, di elevarsi a giudice, di porsi in una posizione prevaricante e impositiva,² rispettando i bisogni di ciascuno e cercando soluzioni che li soddisfino tutti. La relazione che quel gruppo instaura diventa così generativa, nonviolenta e sarà in grado di riconoscere che ci sono numerose possibilità per raffreddare i conflitti, superare le difficoltà e dirigersi verso l'obiettivo educativo comune.

Potremmo imparare a giocare a *frisbee*:³ come in tanti altri giochi di squadra c'è sempre bisogno del supporto dei compagni, ma in questo gioco bisogna auto-arbitrarsi, nei momenti di controversia ci si ferma per risolvere il problema. Non essendoci l'arbitro, ognuno è responsabile di se stesso, deve ammettere i pro-

² P. Patfoort, *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa 2006.

³ Lo sport olimpico *Ultimate Frisbee*, www.fifd.it/pages/ultimate-cos-e.

pri errori e trovare soluzioni comuni per proseguire il gioco. Più che la prestazione, è la modalità di giocare insieme che conta.

Per vivere in questo modo in una comunità, che sia la classe, la scuola, il territorio, serve uno sviluppo della consapevolezza di sé e dell'altro e un'attenta comunicazione a tutti i livelli: formale, informale, verbale e non verbale. Serve che tutti i componenti della comunità imparino a riconoscersi innanzitutto come "esseri umani", ad accogliersi come persone, con i propri bisogni, diversità, difficoltà, paure, qualità; apprendano competenze socio-relazionali di base, flessibilità, incoraggiamento reciproco, abilità comunicative nonviolente. Competenze che includono capacità di ascolto e di osservazione, facoltà dialogiche ed empatiche, per assumere sia la realtà dell'altro sia la propria, e agire di conseguenza, come suggerisce anche l'antica regola sapienziale: "Tratta l'altro come vuoi essere trattato".

Questa difficile arte relazionale non è spontanea e non può essere lasciata al caso o alla sensibilità individuale; dovrebbe invece diventare oggetto di apprendimento permanente.

Servono dunque spazi di dialogo, incontri costanti e formazione continua, integrata nelle attività ordinarie, per tutti i soggetti coinvolti in quella comunità (adulti e giovani).

Professionalità educative e competenze

Tra le figure della comunità, quelle educative professionali sono chiamate a possedere competenze aggiuntive alle abilità citate. Non sono facili da acquisire, perché i docenti, le educatrici, gli operatori hanno bisogno di orientarsi nella complessità di una relazione polimorfa, articolata, in continua trasformazione, unica e irripetibile. Chi lavora in ambienti educativi sa che occorre riflettere continuamente sul proprio modo di operare e pensare,⁴ per adeguarsi a contesti e situazioni in continua evoluzione. Proviamo a individuare alcune competenze indispensabili a questo scopo.

- *Imparare a far funzionare la classe come un gruppo*, in una logica di accoglienza, anche socioaffettiva, per favorire la

⁴ F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2013, pp. 39-48.

sensazione di stare bene a scuola e sentirsi parte di una comunità in costante interazione.

- *Superare la logica della lezione frontale*, predisponendo, anche attraverso l'uso delle tecnologie digitali, attività di apprendimento coinvolgenti, tali da stimolare senso critico e partecipazione.
- *Sviluppare un atteggiamento capace di orientare lo sguardo sui percorsi di crescita* personale di alunni e alunne, anziché reiterare la sottolineatura dell'errore.
- *Favorire processi di condivisione* della conoscenza, della ricerca, del lavoro di laboratorio (vedi il capitolo *Didattica per una Scuola Sconfinata*), per generare una comprensione condivisa e una crescita comune, consentendo così a ragazzi e ragazze di sperimentare in pratica come diventare cittadine della comunità in cui viviamo.
- *Esercitare le stesse competenze trasversali che si pretendono per i nostri giovani*, sancite dalle Raccomandazioni Europee:⁵ capacità socio-relazionali, pensiero divergente, saper imparare, saper comunicare, saper essere. Questo significa coerenza tra pensare, sentire, dire/agire,⁶ a favore della crescita integrale di alunni e alunne e di una relazione sociale volta al dialogo, alla gestione del conflitto, in definitiva al benessere proprio e altrui (collega, familiare o alunna che sia).
- Infine, la più complessa, la *capacità di riflettere sul proprio ruolo e di saper prendersi cura* diventa una ricerca aperta in molti ambiti, che vuol dire imparare a essere una guida, non per indicare il sentiero, ma per sostenere l'altro nello sforzo di interrogarsi e ascoltarsi per intraprendere il proprio cammino, più simile al Virgilio dantesco che a un capo cordata.

In relazione alla professione della docente, queste funzioni permettono di uscire dagli equivoci dell'insegnante-guru, dell'insegnante-amico, dell'insegnante cattedratica per liberarsi definitivamente dalle pratiche inerziali come la lezione frontale, le interrogazioni e le crocette.

⁵ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicato in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4/6/2018.

⁶ M Aguilar Arévalo e R. Bize Brintrup, *Pedagogia dell'intenzionalità*, Multi-image, Firenze 2018.

L'insieme delle competenze suggerite è utile a tutte le figure educative professionali anche per disfarsi di comportamenti stereotipati e costruire una scuola in cui interagiscano costantemente conoscenze ed esperienze, in cui vogliamo sviluppare un'équipe di lavoro che progetti assieme, un gruppo che includa sia il team docenti sia le altre figure educative.

Saper co-progettare

Progettazione e co-progettazione sono termini cruciali nel mondo scolastico, imprescindibili in una *Scuola Sconfinata*. Rimandano all'affascinante sfida professionale di insegnanti, educatori e della scuola intera, cioè al lavoro di ideare scenari possibili, costruire opportunità di crescita e cambiamento.

Quali sono le azioni che strutturano le diverse fasi della progettazione, in classe o all'interno di un patto territoriale? In che modo tali azioni possono dar luogo a co-proiezioni e non solo a proiezioni individuali di singoli insegnanti? Quali competenze professionali sono sottese a tali percorsi di insegnamento e apprendimento, dal singolo progetto educativo rivolto a un piccolo gruppo di studenti a un più ampio lavoro che coinvolga l'intera comunità educante e che guardi alla scuola come spazio pubblico di esercizio di cittadinanza?

Partiamo dal concetto di "progetto" e sul suo utilizzo in ambito educativo. L'etimologia mostra una derivazione dal tardo latino *proiectāre*, forma intensiva del verbo *proicĕre*, che fa riferimento all'azione di "gettare oltre", "far avanzare". Progettare, da questo punto di vista, significa far progredire un'idea, portarla oltre uno stato di pura possibilità e farla evolvere in qualcosa di materialmente visibile. E per tale trasformazione è necessaria una intenzionalità educativa che orienti la pratica e sia capace di accompagnarla progressivamente.

In questo senso, nell'azione di progettare si nasconde tutta una serie di competenze professionali assai complesse e che possono essere così sintetizzate: a) le capacità legate ad allestire itinerari educativi e didattici e, quindi, definire obiettivi e costruire metodologie per raggiungerli; b) le capacità di documentare il processo di insegnamento-apprendimento e di predisporre strumenti che rendano visibili le scelte degli insegnanti e le azioni, i ragionamenti e i cambiamenti degli studenti; c) le capa-

cità di condividere le proprie scelte progettuali con colleghe e con altri attori educativi.

L'azione di co-progettazione necessita che il processo di insegnamento e apprendimento sia reso accessibile agli altri soggetti, in primo luogo a studenti e studentesse, ma anche insegnanti, educatori e altre figure che collaborano con la scuola, in modo che possa essere costruito e ricostruito, monitorato e modificato in maniera realmente condivisa. È in primo luogo la condivisione con bambini e ragazze, dalla scuola dell'Infanzia alle Secondarie di II grado, che fa diventare la progettazione da processo solipsistico del singolo insegnante o di poche insegnanti che operano nel chiuso dei loro ragionamenti didattici a un processo aperto e partecipato che assume significato anzitutto per alunni e alunne, fino al punto di divenire una potente leva per l'apprendimento.

Quali sono le difficoltà che impediscono a queste competenze professionali di essere messe in moto? Proviamo a problematizzare le azioni con cui abbiamo appena caratterizzato la progettazione didattica.

- a. *Definire obiettivi* – Chi li definisce? C'è un processo di condivisione per stabilirli? Sono condivisi e costruiti anche da alunni e alunne?
- b. *Costruire itinerari* – Le tappe stabilite ammettono cambiamenti? Chi le definisce? Che ruolo decisionale hanno i diversi soggetti? Gli studenti partecipano alla costruzione delle varie tappe?
- c. *Documentare il processo di insegnamento e apprendimento* – Chi ha il ruolo di documentazione? Solo gli insegnanti o anche gli studenti e gli altri soggetti? Quali informazioni sono rilevanti da raccogliere? Come condividere queste informazioni? In che modo, con quali ruoli?

Questi tre ambiti sono connessi da un filo sotterraneo che li tiene uniti e che fa riferimento a un'intelligenza collettiva, definibile come capacità di entrare in dialogo tra figure professionali che muovono da contesti e presupposti lavorativi tra loro differenti: gli insegnanti (prevalenti, di sostegno, funzioni strumentali, coordinatori di classe), gli educatori e i soggetti che lavorano al fianco degli insegnanti, le realtà esterne alla scuola con cui si costruiscono patti territoriali e si condivide una medesima

direzione educativa. Tale capacità non è altro che il primo gradino per mettere in atto quella comunità di pratiche cui molto spesso si fa riferimento nei contesti scolastici e che, tuttavia, solo raramente trova una effettiva realizzazione.

Definire il concetto di “comunità di pratiche” ci può aiutare a cogliere i nodi nevralgici del processo di progettazione e co-progettazione che si cerca di mettere a fuoco in queste pagine:

La progettazione istituzionale e la pratica sono entrambe forme di strutturazione, interagiscono e si influenzano reciprocamente, ma mantengono la loro integrità [...]. Un'organizzazione è perciò un punto d'incontro di due fonti di struttura: la struttura progettata dell'istituzione e la struttura emergente della pratica.⁷

Per fare questo è quanto mai urgente un ripensamento del ruolo della scuola e della professione dell'insegnante poiché sono primariamente le docenti, con la loro professionalità, a dare avvio alla costruzione di tale comunità. Se si desidera davvero che la scuola e il territorio (con cui condivide la medesima missione educativa) diventino un'organizzazione che apprende, occorre ribadire che le persone costituiscono il patrimonio più importante di ogni comunità, poiché da esse ne può dipendere il successo o l'insuccesso.

A ciascuna il proprio ruolo

Proprio nell'ottica della co-progettazione partecipata, il tentativo di definire i ruoli e le funzioni delle figure che abitano la *Scuola Sconfinata*, ci aiuta a visualizzarla e a renderla possibile.

Proviamo a individuare alcuni elementi dei vari ruoli degli adulti della *comunità-classe*.

Il *team docente* (docenti curricolari, di sostegno e educatori) costituisce il *core group* che delinea il progetto educativo e dà identità al percorso didattico a partire dalla definizione di finalità, obiettivi e traguardi di competenze sulla base dei quali si tracciano itinerari di insegnamento/apprendimento insieme a bambine e ragazzi. In base a questo orizzonte progettuale, il col-

⁷ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 272.

legio delle docenti individua i partner con cui condividere il processo di crescita di quel gruppo.

Insieme agli altri interlocutori si individuano e co-conducono percorsi educativi e didattici in coerenza con il curriculum di istituto e con la progettazione dell'insegnante, individuando gli strumenti da utilizzare. E, insieme, sarà necessario documentare e monitorare ciò che si è co-progettato, per poterne monitorare l'andamento.

È necessario superare la logica del "progettificio", scegliendo interlocutrici corresponsabili di ciò che si costruisce insieme, ma occorre anche evitare il rischio di delegare completamente a una specialista esterna il perseguimento di obiettivi riconducibili al lavoro del docente. D'altro canto, pur non facendo parte dell'organico della scuola, *ogni partner* è compagno di viaggio, contribuisce al progetto didattico e educativo con la propria professionalità, con modalità, tecniche, posture, linguaggi plurali, che integrerà nella vita della classe e della scuola, secondo la progettualità condivisa con il team docente e/o con il consiglio di classe e consiglio d'istituto.

A tal fine, diventa ancora più centrale la scelta di figure che abbiano profili e professionalità funzionali al progetto didattico che il team docenti intende realizzare.

I *genitori*, parte attiva della comunità, sono coinvolti individualmente o attraverso le loro rappresentanti, nella condivisione degli obiettivi e dei criteri di valutazione della progressione nella crescita (vedi il capitolo *Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata*), prestando attenzione a non invadere lo spazio dei propri ragazzi e ragazze e nel rispetto dei reciproci ruoli.

Un ruolo cardine accanto alle classi lo esercitano i *collaboratori scolastici*, sempre al corrente di molte situazioni di disagio e quasi mai coinvolti in un percorso comunitario. Il loro coinvolgimento in alcune occasioni di progettazione, la richiesta di pareri anche organizzativi o relativi alle dinamiche relazionali di cui sono spesso spettatori, può dare avvio a una sorta di autoformazione in servizio (che deve essere contrattualmente prevista) finalizzata a una crescita professionale sempre più necessaria per sviluppare la comunità educante.

La costruzione di questi team di comunità necessita di una *dirigente scolastica* che riconquisti un ruolo di coordinamento pedagogico e di professionista dell'educazione, che non può

coincidere con quello unicamente di manager organizzativo-finanziario schiacciata sugli adempimenti burocratici.

Poiché si tratta di nuove pratiche, non si possono non immaginare reazioni, difficoltà e resistenze. Pertanto, è indispensabile prevedere che ci siano figure in grado di creare sinergie e collaborazioni costruttive (docenti o educatrici formate in questo senso, pedagogiste, *counselor* o altri professionisti funzionali al gruppo); figure che abbiano una preparazione nel campo delle dinamiche dei gruppi capaci di promuovere sul campo le abilità relazionali comunicative di cui abbiamo già ampiamente scritto. Il ruolo di queste figure è principalmente quello di facilitare, di “costruire ponti” tra professionalità che parlano linguaggi diversi, e possono arretrare, man mano che la comunità-classe cresce, fino a scomparire, lasciando il testimone a tutte le persone coinvolte, che avranno imparato sul campo l'arte del dialogo.

Una esplicita dichiarazione è qui necessaria: nella prospettiva della scuola, i partner si affiancano al team docente, amalgamandosi, senza sostituire alcuna figura. La scuola ha bisogno di favorire l'osmosi tra sguardi diversi, esperienze e linguaggi plurali senza che questo generi confusioni e/o sovrapposizioni.

Ripensare il sistema della formazione

Fatto salvo, quindi, che occorre formarsi innanzitutto come persone, che è necessario apprendere modalità relazionali significative, costruire una professionalità delle figure educative come descritta, resta la questione di come realizzare questo obiettivo.

Per pensare a una *Scuola Sconfinata*, democratica e inclusiva, che sia occasione di avanzamento personale, sociale e culturale di tutti e di ciascuna, occorre riflettere sulla necessità di rinforzare il sistema della formazione degli insegnanti. Infatti, come mette in luce il dibattito internazionale, la qualità di un sistema scolastico dipende largamente dalla qualità delle insegnanti e dalle politiche che guidano i criteri con cui vengono assunti e la loro formazione continua: un'insegnante competente e formata può fare la differenza nella vita di ragazzi e ragazze, tanti insegnanti competenti contribuiscono a formare le future generazioni e, dunque, a migliorare la società. I docenti, infatti, sono il patrimonio più importante di ogni sistema scolastico; sono loro a generare e promuovere cambiamento, innovazione e qualità educativa e, al tempo stesso, partecipazione, condivisio-

ne e rispetto delle scelte pedagogiche e formative da parte di tutti i soggetti coinvolti.

In questi anni abbiamo assistito a un progressivo attacco al sistema pubblico di diffuse e massicce riforme neoliberiste e al conseguente disinvestimento rispetto alla scuola pubblica.⁸ Proprio all'interno di questo contesto sociale e politico bisogna ripensare la ricerca rispetto alla professionalità docente e alla formazione degli insegnanti.⁹ L'epidemia Covid-19 ha evidenziato questi limiti e queste contraddizioni, mettendo la scuola e gli insegnanti di fronte a scenari inaspettati e difficili e ha chiamato tutte/i a trovare, e in breve tempo, nuove modalità di *fare scuola* nell'emergenza.

Le difficoltà riscontrate e le proposte estremamente diversificate delle insegnanti, da percorsi originali e non trasmissivi al solo invio di schede, hanno evidenziato ancor di più a scuole chiuse quanto la formazione dell'insegnante rappresenti un elemento di disuguaglianza nella garanzia del diritto allo studio, che si aggiunge a quelli strutturali della scuola e delle politiche scolastiche (tempo pieno, numero di alunni per classe, attribuzione delle risorse, grado d'inclusione delle pratiche scolastiche, netta separazione fra i diversi cicli e così via).¹⁰

È Dewey¹¹ che afferma per la prima volta, in modo chiaro ed esplicito, che il soggetto protagonista della riflessione sulla scuola e sul fare scuola non può che essere l'insegnante stesso. Insieme alle altre figure coinvolte, *in primis* alunne e alunni, aggiungiamo oggi. L'atto educativo e l'azione didattica hanno bisogno di continua ri-organizzazione e ri-costruzione dell'esperienza, orientata a promuovere un pensiero capace di affrontare e gestire le esigenze di una società in rapida evoluzione. L'atteggiamento di ricerca è dimensione imprescindibile nei processi educativi e per le diverse professioni, e i diversi soggetti che operano in

⁸ L. Saha, A. Dworkin (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Springer, Berlino 2009, p. 51

⁹ I. Vannini, Introduzione a G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 15.

¹⁰ A. D'Auria, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 58-59.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

campo – l'educatrice, il docente, la dirigente scolastica e tutti gli operatori del settore pedagogico – a diverso livello e con competenze varie si trovano a porre domande, a riflettere sulle azioni compiute, a delineare ipotesi su di esse. È in questa prospettiva che avviamo una riflessione su contesti, soggetti e ruoli che il *fare scuola* chiama in causa, e, dunque, prendiamo in esame i modelli di formazione cui fare riferimento.

Modelli formativi. Uscire dal cortocircuito della docente come ex-alunna salita in cattedra

Un primo problema da individuare è la formazione delle insegnanti delle materie specifiche, che non sembra appartenere al mondo dell'apprendimento, ma piuttosto a quello delle discipline di provenienza. Si crea un grave cortocircuito legato all'equivoco della trasmissibilità della conoscenza, come se fosse insita nella padronanza dei contenuti. Un modello che è retaggio della riforma gentiliana che resta ancora dominante nel *background* implicito della scuola italiana. Scalzarlo vuol dire anzitutto formare le insegnanti in modalità alternative a quelle frontali. Serve una generazione di insegnanti allineata con una formazione professionale più o meno pari al resto d'Europa, centrata sulle capacità di progettazione educativa e formativa.

La formazione del nuovo insegnante dev'essere un'azione di coinvolgimento che preveda esercitazioni concrete, attività di progettazione pratica e specifica, affiancamenti, sperimentazioni sul campo e tutto ciò che serve per un profilo innovativo che impedisca alle nuove generazioni di insegnanti di tornare al passato e di utilizzare il metodo delle loro stesse insegnanti. Senza un periodo di formazione professionale, il rischio è quello di ripetere e ribadire all'infinito il modello di docente ricevuto durante la propria esperienza di alunno, creando una sorta di tunnel rivolto più al passato che al futuro, senza soluzione di continuità. In poche parole, l'insegnante impara a essere tale da come ricorda le proprie insegnanti durante la propria carriera di alunna. Il più delle volte gli insegnanti sono semplicemente ex-alunne in cattedra. O oggi si riesce a incidere su questo versante, o si rischia di restare abbarbicati al modello del proprio insegnante come una fotocopia più o meno sbiadita del passato.

Ci vuole quindi uno sforzo specifico particolare se è vero che la più grande risorsa per le scuole sono gli insegnanti, non certo

la logistica, i banchi o le attrezzature tecnologiche. Se non si investe nel rinnovamento formativo, si resta bloccati al palo delle modalità trasmissive o depositarie, come ci ricorda Freire.

Questo rinnovamento vede dunque una formazione non trasmissiva o strumentale o teorica, ma un percorso in cui le docenti sono subito in condizione di poter/dover progettare il percorso di ragazzi e ragazze, sedendo al tavolo con gli altri attori educativi del territorio e con loro abituarci a trasformare un giorno per volta l'idea di scuola e soprattutto di apprendimento.

Occorre immaginare una formazione capace di trasformare la pratica didattica per iniziare a sperimentare, mettere in discussione, aprire un'effettiva ricerca educativa, metodologica e didattica, e gradualmente poter comprendere e agire in modo coerente con l'effettivo funzionamento della mente di bambini e ragazze e con gli obiettivi di una scuola che voglia essere al centro del percorso formativo delle cittadine di oggi e di domani. Occorre immaginare percorsi che possano realizzare nelle aule quanto scritto nelle Indicazioni Nazionali che nemmeno in questo tempo di smarrimento abbiamo saputo tenere come bussola di qualcosa che andava ridefinito ogni giorno.

Ma che cosa può motivare docenti con storie, età, esperienze e contesti di lavoro differenti ad abbandonare la propria zona di comfort di materiali già predisposti, copioni quotidiani che si ripetono nel tempo dal punto di vista sia educativo (per esempio lo schema premio/punizione) sia didattico (verifica, compito, spiegazione frontale)? Come motivare a percorrere vie ancora da tracciare, relazioni da mediare? Come spingere ad avventurarsi in una direzione incerta che conduce a osservazioni senza risposta predefinita, a domande sui bisogni di apprendimento e relazione di ciascuna bambina e del gruppo nel suo insieme?

Le voci autorevoli e/o suggestive che propongono momenti formativi anche molto persuasivi dal punto di vista emotivo e argomentativo aprono brecce che presto però, al susseguirsi dei giorni dopo l'evento formativo, finiscono per richiudersi senza quasi lasciare traccia di sé. Quelle meno coinvolgenti, anche se competenti spaventano o lasciano addosso una sensazione di inadeguatezza che sembra innalzare ancora di più la resistenza al cambiamento. Anche i percorsi che tentano di proporre modalità di conduzione più attive e partecipate, in gruppi più ristretti, faticano a raggiungere il nucleo di quella resistenza, a scioglierla.

Potrebbe allora valere la pena affrontare la questione esatta-

mente con le stesse categorie che utilizziamo per parlare di apprendimento di bambini e ragazze. Anche a noi adulti occorre quella pluralità, quella globalità, quell'intreccio di saperi e di linguaggi a supporto di un autentico apprendimento, quello nostro. Occorre che qualcuno al nostro fianco – e non di fronte a noi – ci mostri come si fa qualcosa e, soprattutto che si può fare e che cosa accade di nuovo sperimentando nuove pratiche.

Se un insegnante secondo cui una trasformazione di paradigmi e pratiche che lo accompagnano sin dal primo ingresso in aula non è realizzabile e forse neanche desiderabile, entrasse per alcuni giorni in classi dove una didattica attiva, esplorativa, partecipata, circolare, reciproca è ordinaria, forse potrebbe considerare la possibilità di percorrere la stessa strada. Forse proprio in quel lavoro funzionale, fluente e sostenibile potrebbe trovare conforto alle proprie preoccupazioni e al tempo stesso motivazione a superare qualche resistenza conservatrice. Lavorare insieme a una o più colleghe, un tassello per volta o con la gradualità che ciascuna sente più adeguata a sé, può essere ulteriormente facilitante, così come avere occasioni frequenti di confronto su tutti i dubbi e gli attesi imprevisti, come anche aprire dialogo e confronto interculturale grazie alla fortuna di avere sempre più insegnanti di origine straniera.

Si tratta, per esempio, di recuperare la logica, smarrita alla fine degli anni Novanta, della ricerca-azione, dell'analisi di caso e della supervisione.

Tre pratiche formative fondate sulla domanda e non sulla risposta, la domanda che genera ricerca e forse nuove domande fino ad arrivare al cuore delle ragioni di ciò che facciamo in classe. Non solo: pratiche in cui la stessa responsabilità formativa è affidata in buona parte ad altri docenti che, in una logica di apprendimento tra pari (teoricamente valorizzata nei percorsi di bambine e ragazzi ma di fatto assente nella pratica scolastica), possano lavorare come tutor, facilitatrici, apripista, supervisori non accademici ma competenti.

Saranno queste figure, a loro volta padrone del proprio ruolo, a sostenere il costruire consapevolezza, intenzionalità, significati e le pratiche che li declinino per poi lasciare ai colleghi il compito di continuare a praticare il dubbio e l'osservazione, come in ogni *scienza*, a maggior ragione in una che accosta al suo nome l'attributo di *umana*.

Certamente ciascuna istituzione scolastica dovrebbe essere

in grado di mappare in modo autentico le competenze di comunicazione, relazione, progettazione del personale, così da identificare e valorizzare figure di tutoraggio adeguate a un compito per la verità estremamente complesso delicato e scivoloso. Figure che, partendo da attitudini di base, dovrebbero a loro volta essere formate in modo operativo per riuscire a interpretare quel ruolo nel modo più equilibrato e utile possibile per ciascuna collega e per la comunità scolastica nel suo complesso.

Formare formatrici e formatori

Forse anche chi si occupa di formazione avrebbe bisogno di sperimentare su di sé questi modelli, altrimenti difficilmente replicabili. La domanda si fa quindi più profonda e sistemica, ed è legittimo chiedersi se sia davvero possibile che si possa proporre un modello diverso di formazione laddove la formazione avviene con modalità trasmissive o, nel migliore dei casi, persuasive sul piano dialettico.

La formazione universitaria

Già dall'anno 2013, una delle Raccomandazioni della Commissione Europea all'Italia in materia di istruzione e formazione auspica un maggiore sforzo "per scongiurare l'abbandono scolastico e migliorare qualità e risultati della scuola, anche tramite una riforma dello sviluppo professionale e della carriera degli insegnanti".¹² Il sistema italiano, invece, non prevede né una formazione iniziale per i docenti di tutti gli ordini e gradi, né una formazione in servizio strutturata e che sia parte fondante della carriera dell'insegnante.

Accogliendo un lungo dibattito internazionale, il nostro Paese nel 1990 promulga una Legge (la 341) che garantisce a tutti gli insegnanti una formazione all'insegnamento di tipo universitario (corsi in Scienze della Formazione primaria, le Ssis, poi il TFA).¹³ Queste esperienze hanno rappresentato un laboratorio di un inedito e proficuo dialogo fra docenti delle discipline e docenti delle

¹² *Talis 2013 Results – An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>).

¹³ Ssis – Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, poi TFA – Tirocinio di Formazione Attiva.

aree pedagogico-didattiche, coniugando *teoria e pratica* come reciprocamente illuminanti. Come per le altre professioni è infatti auspicabile un percorso di formazione che integri e alterni momenti di riflessione teorica e momenti di immersione esperienziale in contesti protetti (università), con momenti di inserimento nella scuola integrati da un'analisi critica delle pratiche, condotta insieme a docenti distaccati dalla scuola e a docenti universitari. Questo modello pratico-riflessivo è incarnato nei corsi di laurea in Scienze della Formazione, i cui risultati vengono descritti e confermati sia dai dati di AlmaLaurea sia dall'apprezzamento delle dirigenti delle scuole. Nel 2017, invece, la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria è stata cancellata con un colpo di spugna. Attualmente, purtroppo, sono previsti 24 crediti mal strutturati (anche perché nati come decreto provvisorio), che in molti casi coincidono con la formazione sui contenuti disciplinari e che non possono contare su un impianto strutturato e articolato legato all'analisi della professionalità insegnante.

Diventa dunque sempre più urgente, come negli altri paesi europei, la progettazione di percorsi universitari di formazione iniziale "organici e finalizzati a sviluppare la professionalità docente, che contrastino la frammentarietà e provvisorietà dell'offerta formativa [...] attraverso uno scambio stabile con le istituzioni scolastiche accoglienti, un monitoraggio *in itinere* e una valutazione degli esiti di tali percorsi".¹⁴

La formazione per tutti i soggetti coinvolti in una Scuola Sconfinata

Nel riferirci alla comunità scolastica vale la pena considerare come un modello formativo capace di interrogarsi sulle ragioni educative dell'azione di ciascuna non avrebbe senso compiuto senza coinvolgere tutti i soggetti che seguono il percorso di crescita attorno alla scuola: docenti, genitori, operatrici comunali, dirigenti, collaboratori scolastici.

Una formazione per profili diversi, storie e competenze eterogenee, necessita ancora di più di rimanere agganciata al piano

¹⁴ G. Agrusti in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 15.

di realtà senza diventare uno spazio dentro il quale buttare domande in cerca di soluzioni facili o ricette universali.

Lavorare insieme alla costruzione di un patto educativo condiviso, documento del tutto diverso dai più diffusi patti di corresponsabilità, che permetta di rendere esplicite le visioni educative di ciascuno dal punto di vista teorico e nelle declinazioni concrete, vorrebbe dire lavorare sull'emersione di quei modelli impliciti di cui spesso non si ha consapevolezza e che possono generare incomprensione e conflitti poco produttivi (Troppi compiti! Troppo pochi compiti! La nota sì! La nota no! Più teatro! Più matematica! Più colloqui! Più assemblee! ...) all'interno di quella che invece dovrebbe pensarsi e agire come una comunità educante.

Il tema educativo, diversamente da quello didattico, è terreno di necessaria condivisione tra scuola e famiglia e tra i diversi soggetti che a scuola interagiscono con bambini e ragazze. Riuscire a identificare una cornice comune dentro cui provare ad agire con coerenza sia in ambito domestico che scolastico può sembrare una sfida complessa, ma può essere decisiva per il benessere di tutte, a partire da bambine e ragazzi, e per l'efficacia dell'azione educativa. Questo ha necessità di un confronto costante, come un cantiere aperto, cui poter tornare quando necessario.

Momenti e spazi adeguati

I soggetti si possono riunire in varie modalità, flessibili perché dipendono dai contesti in cui si formano. Occorrono percorsi formativi di ciascun soggetto coinvolto a partire sempre dall'analisi dei bisogni emersi e ci sono poi momenti di formazione congiunti, per diventare comunità e potersi poi addentrare in temi pedagogici più specifici che diventano pratiche quotidiane nei diversi contesti di vita. Il processo di avvicinamento può essere scandito da momenti preposti costanti e ripetuti. È dunque necessario essere nelle condizioni di farlo. Aver a disposizione tempo, possibilità e un ambito di vicinanza. Costruire occasioni e spazi di dialogo, momenti in cui i docenti possano progettare o in cui possano co-progettare con altri, incontri significativi di tutta la comunità, in cui esperire e memorizzare l'importanza dell'insieme.

È importante, inoltre, prevedere momenti di formazione reciproca permanente, di apprendimento tra pari per la condivisione di esperienze, risorse e progettualità, di cui si è parlato,

all'interno di un accordo educativo esplicito, con percorsi definiti, riconosciuti all'interno dell'impegno lavorativo.

Per i genitori si auspicano percorsi specifici di formazione, ma anche incontri di classe costanti, che li vedano coinvolti insieme a tutto il team docenti e agli eventuali partner di comunità, in momenti realmente dialogici e di crescita comune. Ci sono anche esperienze in cui i genitori riportano: "Quello che ha reso unico e speciale questa formazione è il forte senso di comunità che è riuscito a creare tra di noi e che ha coinvolto la nostra classe a tal punto da voler espandere questo senso di appartenenza e di condivisione a più classi possibili e a più persone possibili".¹⁵

È necessario sperimentare gli strumenti per gestire e far crescere una relazione generativa di benessere, in grado di supportare la crescita di quella comunità che si sostiene in un moto circolare e a spirale. Anche alcuni collaboratori scolastici, in occasione della formazione specificamente pensata per loro, hanno espresso soddisfazione: "In questo modo anche noi possiamo capire meglio come poter aiutare i bambini",¹⁶ parole preziose, che denotano l'interesse a sentirsi parte della comunità.

E i ragazzi e le ragazze? Hanno bisogno di momenti dedicati solo a loro, spazi di dialogo tra pari e spazi di dialogo con le docenti, momenti non casuali o in emergenza, ma costanti, riflessivi e progettuali.

Le occasioni e le modalità di formazione servono a tutte le figure coinvolte per condividere un linguaggio comune, riscoprire e rafforzare le competenze necessarie ad aprirsi all'ascolto, al dialogo proficuo, a sviluppare una cultura della cura condivisa e responsabile, che includa la partecipazione attiva di bambine, bambini, ragazze e ragazzi.

A un livello più ampio, questa immersione permette di immaginare possibili forme di empatia sociale e solidarietà umana, un passo concreto verso il superamento di alcune forme di violenza personale e sociale, un avvicinamento alla cittadinanza globale e agli obiettivi educativi promossi dall'ONU con l'Agenda 2030.¹⁷

Ci vorrà molta creatività, molta intelligenza di insieme, mol-

¹⁵ Rete di scuole e associazioni Ed.UMA.NA.

¹⁶ Istituto comprensivo Calvino di Milano.

¹⁷ ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Obiettivo 4.7 <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>.

ti ambiti di dialogo per costruire un futuro che vede circostanze sempre più complesse.

Persone generative e trasformative: la scelta

La *Scuola Sconfinata* è abitata da *persone che si fanno carico del cambiamento*: abbiamo bisogno di uscire dall'automatismo, dell'eterno ritorno dell'uguale, di costruire relazioni significative e tessuto sociale di umana reciprocità. Per procedere verso una scuola che sconfinava, abbiamo bisogno di un salto di comunità, che parta da un passo coraggioso e dalla scelta di ciascun componente, che veda includere l'abilità propriamente critica dei più giovani, e la riscoperta della *qualità ri-generatrice di ciascuno*.¹⁸

Ci portano alla vita quotidiana le parole di *Marcella*,¹⁹ docente di disciplina e di potenziamento di una scuola secondaria di primo grado.

Qual è la tua esperienza a scuola con il terzo settore?

Da una parte trovo arricchente in sé la possibilità di confronto con persone esterne alla scuola, dall'altra è positiva l'idea di un'esperienza che non si ferma quando il laboratorio è concluso, ma continua nel tempo, e continua a fianco dei ragazzi e delle ragazze. Sono sempre attenta alla relazione umana che si crea con le persone con cui lavoro, e questo mi fa scegliere con chi lavorare. Con alcune associazioni ho acquisito l'idea di un modo decisamente diverso di fare scuola: alcuni educatori sono presenti in tanti momenti della vita dei ragazzi, non soltanto nello studio. Questa stessa idea di scuola-vita era forse già presente dentro di me, ma non avrei potuto realizzarla se non mi fossi trovata all'interno di un gruppo di educatori e psicologhe in cui, ciascuno col proprio ruolo, si contribuisce a raggiungere l'obiettivo, che è sempre quello di dare ai ragazzi la possibilità di sognare e di guardare un possibile futuro. Sollecitati dalla nostra dirigente, in accordo con le altre colleghe, abbiamo deciso di ritagliarci un tempo di co-progettazione simile al modulo orario che hanno alle primarie,

¹⁸ E. Morin, *Cambiamo strada*, Cortina Editore, Roma 2020.

¹⁹ Marcella Ferro è docente di arte e potenziamento dell'Istituto Comprensivo 83 Porchiano Bordiga di Ponticelli (Napoli), rappresentante per i docenti delle medie nel "GLI", rapporti con il territorio e le famiglie. Co-progetta nella sua scuola con l'associazione "I Maestri di strada" da quattro anni.

per avere momenti di confronto costanti e insieme. All'inizio non è stato semplice superare la reticenza di alcune, ma ora è diventato imprescindibile, nessuno di noi tornerebbe più indietro. Educatrici, insegnanti, psicologi che lavorano insieme sono come parte di un grande puzzle e tu ti senti ben incastrato lì in mezzo.

E i genitori?

Anche con loro cerco di stabilire una relazione umana e costante, spesso invio comunicazioni a tutti ma poi rispondo singolarmente alle loro domande, telefono, li incontro, a volte vado a casa se non ci sono altre possibilità. In alcuni casi concordo anche con gli educatori come è meglio procedere. Cerco di tenere un dialogo sempre aperto, affinché si possano fidare di me e degli educatori, in modo che qualora ci fossero problemi importanti si riesca a trovare una strada insieme. I genitori sanno che c'è una rete vera che lavora con loro e i loro figli.

Se potessi intervenire nella scuola oggi, che cosa faresti?

Di certo renderei le classi meno numerose, aumenterei il numero dei docenti, dando loro un supporto pedagogico e attivando subito una formazione molto pratica, orientata ad acquisire una capacità di avvicinamento ai genitori e soprattutto ai ragazzi. Io ho colleghi che hanno difficoltà proprio nell'entrare in classe: affrontare venti ragazzi che sono lì con i loro occhioni che ti guardano o ti provocano non è facile. Devi sapere come fare. Ho conosciuto insegnanti che credevano che la scuola fosse quella che avevano intuito nel corso dell'abilitazione, e poi si sono trovati totalmente disorientati.

Come riesci a conciliare questo impegno così coinvolgente con la tua vita?

Essere insegnante è come essere un'artista. Mi spiego: si è artisti non soltanto nel tempo della creazione, lo si è sempre, di giorno e di notte, perché si è artisti dentro. La stessa cosa vale per un'insegnante, tutto fa parte del mio essere insegnante. Dalle riunioni con il gruppo di lavoro alle telefonate, dagli incontri con i miei genitori ai problemi dei ragazzi e delle ragazze, dalle riunioni di classe alla formazione, tutto rientra nella mia vita. Certo, lo stipendio non ti remunera le 24 ore, e sappiamo bene come è tutto complicato, soprattutto per le donne... ma questa è un'altra storia...

Alcuni consigli per approfondire

M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020.

Questo libro raccoglie diversi contributi sul tema della formazione degli insegnanti, che danno voce a una pluralità di prospettive provenienti dal mondo delle associazioni professionali degli insegnanti, dell'università, del sindacato. Attraverso l'espressione di ipotesi e interpretazioni diversificate si vuole ribadire l'importanza della formazione (iniziale e in servizio) dei docenti e il suo ruolo nella promozione della qualità della scuola e dello sviluppo culturale del nostro Paese.

F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci editore, Roma 2013.

Il volume si sofferma sul sostegno e la guida di insegnanti, educatrici, animatori, formatrici di cui la società complessa ha sempre più bisogno. Da qui la necessità di ripensare l'identità di tali professioni e il loro modello di professionalità, per ispirarli sempre di più al compito che si prefiggono.

P. De Sario, *L'intelligenza di unire*, Mimesis, Milano 2017.

Un libro per formatori ma anche per chi è interessato alle dinamiche dei gruppi, ogni aggregazione sociale incontra difficoltà, disagio, opposizione. L'autore presenta metodi operativi per facilitare i gruppi a crescere, mostrando l'efficacia collettiva grazie al coinvolgimento e all'aiuto, passando dalla divisione all'inclusione e all'unione.

P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino 2014.

Un libro dedicato agli insegnanti, ultimo testo del grande pedagogista, un importante messaggio sul valore politico della formazione iniziale e in servizio delle docenti della scuola pubblica. Nel testo l'autore tratta del loro ruolo, delle funzioni, dei saperi e delle competenze; non un elenco freddo, ma indicazioni pedagogiche sorte dalla pratica educativa e dai dialoghi con gli educatori, destinate a tornare alla pratica e a generare ulteriori dialoghi.

P. Merieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2015.

Un prezioso documento frutto della profonda riflessione e dell'esperienza di uno dei più importanti pedagogisti francesi. Il volume è rivolto prima di tutto agli insegnanti in servizio e in formazione iniziale. A loro offre spunti di lavoro, orientamenti di metodo e preziosi

riferimenti al patrimonio pedagogico. È rivolto anche a formatrici e consulenti, per le quali può costituire un prezioso strumento di lavoro grazie alla presenza di schede e proposte di attività con i docenti.

- D. Novara, E. Passerini, *Con gli altri imparo, Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Erickson, Trento 2015.

Lavorare insieme può diventare fonte di sviluppo emotivo e di relazione costruttiva, il libro fornisce a insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado un repertorio di strumenti per una scuola “senza cattedra” e dove un buon clima di gruppo favorisce l’apprendimento.

- P. Patfoort, *Io voglio tu non vuoi*, University Press, Pisa 2012.

Questo testo nasce dagli interrogativi di genitori, educatrici, insegnanti, sull’applicazione dell’educazione nonviolenta e tenta di illustrare concretamente, con esempi e situazioni quotidiane, un diverso modo di relazionarsi con gli altri, a partire dal riconoscimento dei meccanismi di prevaricazione e violenza. Il materiale presentato è frutto dell’esperienza trentennale di Pat Patfoort, antropologa, tra le più importanti teoriche contemporanee della nonviolenza.

- M. Rosenberg, *Educazione che arricchisce la vita*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia 2005.

Il libro è rivolto a genitori e insegnanti. L’autore intende aiutarli a imparare alcuni modi di parlare e di comunicare che permettono di gestire i conflitti e instaurare relazioni basate sul dialogo e sul rispetto reciproco con il metodo della CNV. Si trovano dialoghi ed esempi che l’autore stesso ha vissuto nelle scuole.

- D. Tamagnini, *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, edizioni La Meridiana, Molfetta 2016.

Si può facilitare il naturale sviluppo di ciascuno e di ciascuna, si possono non usare libri, voti, compiti e schede, si può rompere quel sempiterno sodalizio che purtroppo lega l’apprendimento alla noia, si possono costruire relazioni soddisfacenti tra genitori, docenti e discenti. L’unica cosa che non si può fare nella scuola è insegnare senza apprendere da bambine e bambini. Questo libro è un appello a chi ha a cuore i temi dell’educazione.

- O. Turquet, *I grandi non capiscono mai niente da soli*, Multimage, Roma 2015.

L’autore parte dalle domande spiazzanti che fanno i bambini per gettare i semi di un’educazione di insieme. Senza pretese di verità, propone una serie di strumenti per educatori, educatrici, giochi ed esercizi per far crescere le abilità umane utili alla comunità e per percorrere la strada di una pedagogia della nonviolenza.

Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata

Claudio Calvaresi, Sonia Coluccelli, Nicola Iannaccone,
Ulderico Maggi, Cesare Moreno, Ilaria Rodella, Silvio Tursi

Io sono felice anche a scuola. La felicità è una cosa generale. Sono felice quando entro in classe perché vedo tutti i miei amici. I miei genitori vanno al lavoro alla mattina e perciò io vado con una mia amica e mia madre porta la mia amica con me a casa: quando andiamo e quando torniamo mi fa piacere, con lei mi diverto, rido.

Gabriele (11 anni)

È possibile far entrare nella consuetudine, nella prassi “normale” della gestione delle scuole una relazione virtuosa con gli enti locali, il territorio, il terzo settore, il volontariato mantenendo la propria centralità nel sistema della pubblica istruzione?

Un Patto educativo di comunità si realizza a monte dei tavoli e delle reti, sancisce l'alleanza tra gli adulti che hanno cura dell'educazione e tra questi e le giovani persone. Si tratta di restaurare un'alleanza primaria che va molto oltre la scuola, in quanto riguarda il patto intergenerazionale su cui si regge la continuità di una civiltà.

Il termine *comunità* è molto diverso da “tavolo di negoziazione”, contratto, rete perché riguarda un tipo di interazione umana basato sulla reciprocità, ossia sullo scambio di significati e sullo sviluppo di relazioni di interdipendenza.

I Patti educativi di comunità sono una condizione necessaria e indispensabile della *Scuola Sconfinata*.

Possono essere declinati nella comunità classe, nella comunità scuola, in ciò che è intorno alla scuola, nel quartiere, fino al municipio/circoscrizione per arrivare a livello comunale o degli Uffici di Piano che associano diversi comuni.

Il Patto educativo di comunità sancisce la collaborazione tra istituzioni scolastiche pubbliche, istituzioni sociosanitarie, imprese sociali, associazioni, gruppi informali e in generale la popolazione del territorio, al fine di costruire una comunità educante capace di sostenere l'apprendimento cooperativo, laboratoriale, partecipato e solidale per tutti i giovani (0-18 anni) del territorio.

L'obiettivo principale del Patto è quindi di *garantire il carattere pubblico dell'istruzione e dell'educazione ovunque e comunque si realizzino*. In questo senso il Patto garantisce contemporaneamente il diritto costituzionale all'istruzione e il diritto altrettanto forte a vedere rispettate le proprie peculiarità individuali e culturali. A tal fine il Patto agisce a molti livelli per sostenere lo sviluppo di comunità e insieme la crescita personale individuale.

Il Patto si basa sulla considerazione dell'unicità di ciascuno, dall'attenzione a qualsiasi forma di disagio, sia derivato da sofferenze di origine sociale come la povertà e l'emarginazione, sia come effetto di incomprensioni e difficoltà nelle relazioni familiari e/o tra pari, collegabili ad angosce esistenziali relative alla crescita che possono coinvolgere indiscriminatamente i giovani a prescindere dalle situazioni di agio o disagio.

Il carattere pubblico delle istituzioni educative – siano esse gestite con risorse statali o con risorse private – deriva dalla loro capacità di rivolgersi a tutte e tutti senza uniformarsi ma sostenendo le peculiarità individuali. I Patti educativi di comunità sono in questo senso espressione di una capacità di co-progettazione, integrazione di competenze e corresponsabilità educativa di tutta la comunità.

Questi strumenti di partecipazione, più o meno formalizzati, sono già attivi in molti territori e sono frutto della sensibilità di singole insegnanti,¹ dirigenti scolastici, amministratrici dell'ente pubblico che hanno saputo creare sinergia tra scuola, enti *non profit*, altre istituzioni pubbliche e in alcuni casi anche enti *profit*, dando legittimità, coerenza, continuità educativa agli apprendi-

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

menti formali e informali descritti nel capitolo sulla *Didattica per una Scuola Sconfinata*.

Dal punto di vista istituzionale Il Patto educativo di comunità è uno strumento introdotto dal Ministero dell'Istruzione nel giugno 2020 dopo il lavoro della commissione presieduta dall'attuale ministro Patrizio Bianchi per produrre linee guida relative alla riapertura delle scuole nel settembre 2020. Tale strumento era proposto per dare la possibilità a enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del terzo settore e scuole di sottoscrivere specifici accordi, rafforzando così non solo l'alleanza scuola-famiglia, ma anche quella tra la scuola e tutta la comunità locale, che in questo modo può diventare pienamente ed effettivamente "educante".

La scuola non abdica al suo ruolo di presidio culturale, formativo, educativo, ma, attraverso le relazioni che i patti le garantiscono, lo potenzia, lo rafforza e lo innova. I Patti educativi di comunità sono, in questo senso, espressione di una capacità di co-progettazione, integrazione di competenze e corresponsabilità educativa di tutta la comunità. Il Patto vede l'istituto scolastico come luogo focale di incontro partecipato e di elaborazione dei saperi (formali, non formali, informali) prodotti e/o trasmessi nel territorio, ovvero come centro di una didattica diffusa che, come evidenziato in un altro capitolo di questo libro, sia capace di valorizzare e integrare tanto l'insegnamento magistrale quanto quello laboratoriale ed esperienziale, nel territorio prossimo e nel territorio globale rappresentato dal Web.

Questa impostazione metodologica, che permette di rappresentare la quotidianità e l'esplorazione del mondo come altrettanti compiti di realtà, è fondamentale per fare della scuola uno spazio attrattivo, di cura del bene comune e produzione di senso culturale, capace di promuovere la crescita di ciascuno e quindi anche di reintegrare bambine e ragazzi dispersi e prevenire ulteriori abbandoni.

Ma che cosa intendiamo per comunità? Utilizziamo questo termine per intendere una struttura caratterizzata da reciprocità, interdipendenza, solidarietà, apertura. Il Patto educativo di comunità si realizza quando in un'organizzazione sociale e istituzionale, quale è la scuola e quali sono le reti istituzionali più o meno esplicitamente collegate alla scuola, si stabiliscono vincoli di solidarietà basati sullo scambio significativo e sulla negoziazione dei contenuti e dei valori educativi.

Il Patto educativo di comunità non organizza le risorse esistenti, ma promuove lo sviluppo, è una struttura generatrice, un insieme maieutico che genera nuova umanità, persone sociali in grado di prendere posto attivo nella vita sociale.

Grazie a esso bambine e ragazzi possono avvalersi del capitale sociale espresso da realtà differenziate presenti sul territorio – culturali, educative, artistiche, ricreative, sportive, parti sociali, produttive, terzo settore – arricchendosi dal punto di vista sia formativo sia educativo. Allo stesso tempo ciascuna di queste realtà può sviluppare molto le proprie competenze in termini di intenzionalità e coerenza educativa che parte da una co-progettazione e dalla costruzione di significati condivisi.

La comunità educante considera le giovani persone – da 0 a 18 anni – soggetti attivi e non solo destinatari, pertanto non fonda la relazione con loro su una lettura oggettiva dei bisogni, quasi che la giovane persona sia oggetto di intervento, ma mette al primo posto l'espressione dei desideri delle giovani persone, ossia l'espressione del cambiamento di sé anziché degli oggetti che popolano la sua vita. E non costituisce obiezione il fatto che esiste una fase in cui il bambino non parla: esistono figure specializzate in grado di ascoltare e leggere i desideri delle bambine anche in quella fase, e farsi portavoce dei desideri piuttosto che dei bisogni materiali che sono di fin troppo facile lettura.

Per tutto questo noi diciamo che una comunità educante non si occupa di *bisogni educativi speciali*, ma di *desideri di esperienze speciali* destinate a soddisfare i desideri giovanili, come definito nel Patto educativo di comunità promosso da Maestri di Strada.

I Patti sono necessari a bambine e bambini, ragazze e ragazzi

Quello dei bambini e delle ragazze è un bisogno formativo ampio, cui la scuola, anche nel migliore dei casi, può dare risposte solo parziali. Essa è lo spazio e il percorso formativo cui accedono tutte le bambine e i ragazzi e che deve garantire loro un'esperienza di costruzione di sé e del proprio sapere in grado di sviluppare le competenze essenziali sugli alfabeti necessari a esercitare i propri diritti di cittadinanza, secondo quanto previsto dalla nostra Carta costituzionale, e la scuola si colloca dentro la rete senza un ruolo di regista unico.

Inoltre, la messa in rete di tutte le risorse ne consente la ra-

zionalizzazione e l'ottimizzazione. Si delinea, in tal modo, a livello locale una linea di politica minorile rivolta alla promozione del benessere, della salute di tutti i bambini e le ragazze, in termini di equità, a partire dai più deboli.

La priorità, infatti, in tempi in cui le criticità individuali e collettive si intrecciano e sovrappongono a causa dell'emergenza sanitaria e delle restrizioni che essa pone, è soprattutto la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior fragilità. Grazie a quei circoli in cui la comunità si costruisce e progetta, si può lavorare per rimuovere le disuguaglianze di diversa natura e per prevenire e contrastare la crescente povertà educativa di cui ciascuno dovrebbe sentirsi responsabile.

I Patti sono necessari per dare concretezza all'idea di didattica sconfinata descritta nella Parte 1, per poter raggiungere l'equità nell'offerta formativa formale e informale. In questo senso i Patti svolgono anche funzione di sussidiarietà, come previsto dalla Costituzione e superano la concezione privatistica del Terzo settore o degli enti *profit* o *non profit* come alternativa al sistema pubblico.

La comunità diventa, in tal modo, educante perché fondata su un Patto educativo, che dà continuità, senso e valore unitario alle proposte delle varie agenzie, che promuove lo scambio e si impegna a una continua riflessione sull'agire, per permetterne il divenire e correggerne la rotta, e a ricercare coordinamento e integrazione nella sua azione di sostegno alla crescita della persona.

La costruzione di Patti educativi di comunità necessita di almeno due passaggi, nel primo si pongono le basi nel breve periodo per arrivare in una seconda fase alla realizzazione nel medio-lungo periodo di un Sistema Educativo Integrato Territoriale che impegni l'intera comunità, intesa come l'insieme di tutte le agenzie educative. Per andare concretamente in questa direzione, il nucleo che si costruisce intorno a questo percorso dovrà avere come condizione di partenza una riflessione sul significato stesso dell'idea di educare, formare, istruire e sul come ha senso accompagnare bambine e ragazzi verso una partecipazione consapevole alla comunità di cui fanno parte. Questi processi nascono attorno a tavoli di lavoro e progettazione facilitati da figure individuate allo scopo, per avviare percorsi virtuosi di valorizzazione delle risorse e di costruzione di una rete funzionale non solo dal punto di vista operativo ma anche da quello comunicativo e relazionale.

Realizzare pienamente i bisogni dei bambini e dei ragazzi delle nostre comunità implica un salto di complessità da parte di chi, per età e ruolo, ha maggiori responsabilità: si rende necessario costruire specifici percorsi di formazione di cui parliamo in altro capitolo di questo libro.

I Patti sono necessari a genitori e insegnanti.

Le sfide della corresponsabilità educativa

Gli adulti che abitano la scuola sono tanti, come abbiamo visto nel capitolo *Persone, ruoli, relazioni. Ripensare la formazione*, ma è utile aprire un *focus* specifico sui rapporti tra genitori e insegnanti.

Negli ultimi quindici anni abbiamo assistito innegabilmente a una progressiva trasformazione socioculturale di queste relazioni verso varie forme di arroccamento e di distanziamento. Tali trasformazioni possono essere discusse attraverso vari punti di vista, tra cui, senza pretesa di esaustività, la questione del riconoscimento reciproco di ruoli e competenze, la gestione del potere, l'utilizzo delle parole e in termini più ampi i diversi significati dell'appartenenza a quella comunità educante di cui si parla in questo volume.

In questa logica è interessante pensare la relazione tra genitore e insegnante nell'ottica della corresponsabilità educativa come una tensione, in cui tutti gli adulti attorno al bambino nella scuola si predispongono a muoversi.² Non parliamo necessariamente di definire visioni condivise o allineate, sarebbe probabilmente illusorio. Si tratta piuttosto di un incamminarsi intenzionale, dove il primo passo è quello della conoscenza reciproca, come persone, con il proprio mondo culturale specifico. Come in ogni processo di trasformazione è necessario un soggetto che inneschi l'avvio della relazione, che la imposti intenzionalmente. Indubbiamente l'insegnante può esprimere in modo sistematico

² Sul concetto di corresponsabilità educativa si vedano tra l'altro P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Editore Carocci, Roma 2013; S. Matteoli, M. Parente, *Il Patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Editore Franco Angeli, 2014; S. Lawrence-Lightfoot, *Dialoghi tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2012.

questo impulso, interpretando così un aspetto del suo ruolo istituzionale. L'altro, il genitore, che normalmente le sta di fronte, potrebbe essere invitato a mettersi accanto. La corresponsabilità educativa, infatti, è una postura relazionale, parte dalla intenzionalità curiosa di almeno una delle parti, è paragonabile a un movimento direzionato, implica la necessità e la disponibilità a riconoscere la competenza e la cultura educativa dell'altra, nasce da un incontro culturale, anzi interculturale.

I contenuti delle relazioni nella prospettiva della corresponsabilità educativa rispondono a campi di significato che hanno carattere culturale: lo studio, la figura dell'insegnante, il ruolo del genitore nella scuola, il dovere, il rapporto tra insegnante e genitore, la voce della bambina, le relazioni nel digitale, lo spazio della DAD nella famiglia... Si potrebbe andare avanti all'infinito in questo esercizio di significazione dei temi possibili nel confronto/scontro tra genitori e insegnanti.

La dimensione interculturale, intesa nella sua accezione più ampia e corretta, ovvero oltre le interazioni tra aspetti etno-culturali differenti è una chiave interpretativa e operativa utile.

Infatti, è fondamentale assumere la consapevolezza che nell'ambito di una scuola o addirittura di uno stesso gruppo classe le persone adulte siano portatrici di culture educative potenzialmente molto differenti, distanti o addirittura contraddittorie tra di loro.

Ponendosi in quest'ottica è necessario fare appello ad alcune competenze interculturali che l'insegnante deve poter sviluppare e mettere in atto,³ grazie anche alla co-progettazione e al confronto con altre figure educative. Nell'incontro interculturale la capacità di *interpretare le culture* diverse dalle proprie si accompagna a quella di *superare i pregiudizi* e gli sguardi stereotipati, per provare a giungere alla capacità di *costruire orizzonti culturali condivisi*.

Un esercizio quanto mai utile e concreto per avviare relazioni nella direzione della corresponsabilità educativa consiste negli attraversamenti del mondo culturale altrui, l'esplicitazione e il dialogo sulle competenze educative proprie e degli altri.

Raccontarsi attraverso ciò che si sa, si sa fare e si sa essere

³ P. Reggio, M. Santerini, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.

(non è detto che le persone siano sempre immediatamente in grado di compiere questa operazione sia in una posizione sia nell'altra), e contemporaneamente ascoltare la stessa narrazione dell'altra apre numerose porte. Ci si "costringe" a esplicitare i significati dei propri convincimenti e le pratiche educative. Allo stesso tempo questa operazione permette la legittimazione dei ruoli, dei confini dei campi di azione e degli sconfinamenti accettabili nei "territori" di competenza altrui.

Va notato inoltre che la definizione dei campi di reciproca competenza, la loro porosità possibile, gli sconfinamenti accettabili, le radure dell'incontro, il confronto del dialogo non potranno mai essere definiti a priori, ma sono e devono essere sempre il contenuto principe della relazione.

D'altra parte, sono numerose le esperienze di effettivo riconoscimento delle specifiche competenze di adulte e adulti; si fa riferimento a casi in cui genitori – a livello individuale o in gruppo – concordano spazi d'azione della scuola, all'interno della scuola, non solo attraverso attività integrative o collaterali (organizzazione di eventi, giornate dedicate ai vari temi di salute, gestione della biblioteca...), ma anche attività articolate e strutturali, dove la scuola non è il soggetto gestore, ma è il campo di interesse e l'agente promotore, nella consapevolezza e nel riconoscimento che solo dei genitori in quell'ambito possono agire.

Oltre la corresponsabilità educativa: la cura educativa condivisa

Quello della scuola è uno spazio a più dimensioni in cui si intrecciano la cura, l'istruzione, la formazione di competenze di vita e professionali, l'educazione come *empowerment* e crescita personale e sociale.

La compresenza di queste quattro dimensioni è già di per sé fonte di conflitto, perché le esigenze della cura o dell'educazione non necessariamente collimano nell'immediato, lo sviluppo delle competenze di base non sempre combacia con lo sviluppo delle competenze di vita. Potremmo dire che la "disarmonia" nello sviluppo delle diverse dimensioni del crescere va assunta come dato di fondo in quanto la complessità della vita contemporanea porta ciascuna giovane persona a sviluppare in modo diverso le diverse dimensioni del crescere.

In questo quadro di complessità va individuato il terreno su cui deve con urgenza realizzarsi un'alleanza tra genitori e do-

centi, tra genitori e ogni altra figura in qualche modo preposta alla cura delle giovani persone.

Se è stato possibile che genitori e docenti, genitori e educatori si siano collocati su fronti opposti invece che uno accanto all'altro, ciò deriva proprio dal fatto che invece di mettere al primo posto la comunità come luogo di scambio o negoziazione dei significati, si è messo al primo posto la rappresentazione degli interessi, la delega alla rappresentanza democratica piuttosto che il lavoro di comunità.

In questo senso alla "corresponsabilità educativa" intesa come estensione di una sorta di regolamento di istituto, va sostituita la tensione creativa attiva tra le diverse dimensioni dell'educare, principalmente tra la dimensione della cura e dell'affettività e le dimensioni della cognizione e del fare, tensione creativa che è anche la base della conversione in cooperazione della competizione e del conflitto tra "categorie" di educatrici che tirano da parti opposte il groviglio dei fili educativi.

La declinazione progettuale del Patto educativo nel contesto urbano

Chi saranno i protagonisti di questo ribaltamento di prospettiva? Chi saranno le attrici con cui costruire tali percorsi?

Diversi sono gli interlocutori da intercettare: non solo il terzo settore, che già gestisce servizi sociali in regime di accreditamento con il soggetto pubblico, ma nuove protagoniste dell'innovazione urbana. Sono quelle che in Italia (a Milano in maniera relevantissima negli ultimi anni) hanno prodotto innovazione urbana: chi ha aperto centri di produzione culturale nelle periferie; chi ha promosso centri di servizi per e con la comunità; chi fa agricoltura sociale; chi gestisce *fab-lab* o falegnamerie di quartiere. Sono ambienti di apprendimento, che lavorano per promuovere educazione partendo da pratiche e protagonismo sociale. Possono offrire un contributo decisivo al ripensamento della didattica, alla definizione di modelli di scuola fuori dalla scuola. Sono una risorsa promettente per praticare il nesso tra educazione ed esperienza, convocando la città come docente. Mettono in gioco la città, non allestendola come spazio complementare alla scuola (un po' di *outdoor education*, una passeggiata di quartiere, la classica visita di studio), ma come spazio

altro rispetto alla scuola, facendo del corpo della città un corpo insegnante.

Una scuola avveduta dovrebbe aprire occasioni di confronto con queste esperienze. Le comunità educanti sono quelle che aprono un patto tra scuole e città su un piano di parità e di chiarezza, rompendo la barriera tra i saperi e fra questi e la vita.⁴

Naturalmente, tutto questo richiede condivisione e progettazione. Come in tante altre forme di relazione, quando si inserisce la dimensione progettuale, la prospettiva dell'essere-insieme-per, quando si introduce la logica del co-costruire, in qualche modo questo muoversi, che è la ricerca della corresponsabilità educativa come tensione, è indotto e accelerato.

Non sono certo nuove le riflessioni riguardo i cambiamenti e le trasformazioni dei gruppi in gruppi di lavoro,⁵ sebbene questi processi non accadano in modo magico e necessitino di sapiente accompagnamento, di attenta osservazione e costante cura.

Per questo motivo, per lo sviluppo dei Patti di comunità occorre un figura professionale specifica che sappia facilitare la comunicazione, raccogliere bisogni, favorire legami, sottolineare i punti di forza di ciascuno, che sia capace di far crescere il gruppo intorno a un obiettivo condiviso.

Lavorare insieme per costruire, per modificare gli spazi interni ed esterni delle scuole, per immaginare e regolare i loro utilizzi sono campi di sperimentazione reale di corresponsabilità educativa e al tempo stesso si offrono come occasioni preziose di formazione degli insegnanti su questi temi.

Siamo di fronte, quindi, a una grande sfida non certo affidabile alla volontà o alla capacità dei singoli, ma che deve essere raccolta in modo strutturale e competente. Una sfida che abbraccia dimensioni preventive in ogni contesto e curative, laddove gli strappi sono avvenuti o dove le relazioni non si sono mai attivate veramente.

Una sfida aperta alla dimensione della progettazione in cui i

⁴ Questo sarebbe anche un modo per ripensare la tradizione delle scuole civiche. A tale proposito, vi sono esperienze in corso, promosse dal Comune di Milano, come la Scuola dei Quartieri (<https://www.lascuoladeiquartieri.it>), che appaiono promettenti.

⁵ G. P. Quaglino, S. Casagrande, A. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano 1992.

diversi soggetti trovino il proprio spazio possibile di azione riconosciuto e valorizzato dagli altri.

Alcuni Patti educativi in cantiere in Italia

La declinazione concreta dei Patti educativi territoriali è naturalmente molto diversa a seconda dei territori, delle esigenze, dei partner, dei finanziamenti, delle situazioni. Qui di seguito accenniamo a tre tipologie, differenti a partire dal livello di aggregazione: classe, quartiere, comuni e presentiamo alcuni punti significativi dei progetti che costituiscono il Patto.

Un esempio di applicazione alla classe del Patto educativo di comunità nella sesta municipalità di Napoli

Il primo e basilico compito è sostenere le classi scolastiche, le sezioni di scuola dell'infanzia come piccole comunità solidali in cui si sviluppano legami e cooperazione nella realizzazione di imprese comuni. Parte integrante del lavoro di comunità è *sostenere la funzione genitoriale*, aiutare i genitori a condividere il compito della crescita delle nuove generazioni essendo solidali tra loro e promuovendo l'aiuto reciproco tra i bambini e le bambine.

La piccola comunità di classe è fondata su *tre contratti*: un Patto di salute e benessere, un Contratto educativo, un Patto familiare (le "riunioni di famiglia").

1. Il *Patto di salute e benessere* riguarda la salute psicofisica delle giovani persone, degli operatori, dei genitori e quindi le modalità in cui nella classe si attiva la cura per la gestione di orari, carichi di lavoro, comunicazione solidale tra tutti gli attori della relazione educativa. Riguarda anche la condivisione tra gli educatori, i genitori e le giovani stesse della cura per corretti stili di vita. Numerose problematiche che finiscono per essere trattate solo su un piano medico – disturbi dell'alimentazione, disturbi generici dell'apprendimento, condotte instabili ed aggressive e così via – hanno in realtà origine in comportamenti che alimentano il malessere piuttosto che il benessere. La stessa conflittualità che concerne le bambine tra loro, i rapporti reciproci tra famiglie, i rapporti con le istituzioni e singoli operatori, può avere origine in situazioni di tensione o stress psichico derivanti da una scarsa

- cura dello spirito comunitario e della solidarietà umana che dovrebbe essere alla base della più importante istituzione deputata a tramandare la società stessa, la scuola.
2. Il *Contratto educativo* regola gli impegni reciproci per la crescita della giovane persona e la valorizzazione di tutto il suo potenziale. Le strutture attivate con il Patto hanno quindi come compito prioritario individuare i desideri – i progetti di vita impliciti delle giovani persone – per concepire insieme percorsi di apprendimento personalizzati. Il contratto educativo rappresenta l'accordo minimo necessario in cui si manifesta l'alleanza educativa, ma l'ambizione del patto è di trasformare l'alleanza educativa in un vero e proprio "Ufficio di co-progettazione", in cui i giovani cercano la collaborazione di adulti esperti per realizzare i propri progetti.
 3. Il *Patto familiare/Riunioni di famiglia* è necessario per gestire in modo cooperativo e solidale possibili inadeguatezze della famiglia che può esser tale per condizione strutturale – famiglie monoparentali, famiglie in povertà assoluta, presenza di gravi malattie fisiche o psichiche – oppure educativamente inadeguata per stress, per il fatto di essere coinvolte in attività criminose o essere semplicemente educativamente inefficaci. In tutti questi casi la legislazione attuale prevede interventi che rischiano di travolgere la giovane persona in un meccanismo sostanzialmente punitivo che riguarda i genitori. La metodologia della *Family Group Conference* mette al primo posto le relazioni stabilite dalla giovane persona con chiunque se ne sia preso cura e garantisce che la sua voce sia considerata in qualsiasi decisione lo riguarda anche tramite un portavoce professionalmente esperto. Con le Riunioni di famiglia il Patto punta ad affrontare le carenze educative in termini solidali, promuovendo l'impegno e il riscatto delle famiglie, sostenendo le parti ancora positive che caratterizzano il rapporto con figlie e figli.

Dunque, il dispositivo pedagogico di base in cui si realizza la cooperazione educativa è il gruppo di lavoro riflessivo, che opera a ogni livello delle organizzazioni partecipanti. Al livello di istituto il gruppo di lavoro riflessivo (attivo o in fase di attivazione) è un gruppo aperto di riflessione educativa – generalmente designato come SAPERE (Spazio Aperto di Progettazione E Riflessione Educativa) – che vede la presenza di tutte le componenti

del Patto di comunità nella valutazione e assunzione delle realtà dei gruppi classe e di specifiche situazioni individuali.

Un Patto educativo applicato al territorio: il progetto QuBi di contrasto alle povertà in viale Monza a Milano

Un Patto educativo orientato al contrasto alle povertà si è sviluppato su due linee di intervento. La prima vede un'équipe di accompagnamento familiare composta da diverse professionalità che affiancano il minorenni e la sua famiglia nel percorrere la selva di servizi pubblici e privati nel quartiere e nella città; la seconda vede l'allargamento dei confini educativi e il radicamento della scuola nei rapporti con gli altri *stakeholder* territoriali come una chiamata alla partecipazione attiva, da concretizzare con una presenza fisica e costante:³ per questo quattro istituti comprensivi territoriali hanno messo sulla scacchiera un referente scolastico territoriale, uno per ogni scuola.

La responsabilità di affrontare la povertà minorile, declinata in tutte le sue sfaccettature, da una parte non può essere caricata esclusivamente sulle spalle della scuola, ma nemmeno deve essere un impegno da cui la scuola può essere sollevata.⁴ Per questo motivo il referente scolastico, oltre a dialogare costantemente con l'équipe di accompagnamento familiare, è inserito in un tavolo di coordinamento territoriale in cui si trova faccia a faccia con le rappresentanti degli enti territoriali che compartecipano alla creazione dell'offerta socioeducativa a sostegno delle famiglie su più piani.

- Sul piano politico si esprime nella fase progettuale partecipando nella determinazione delle finalità, della composizione del partenariato, delle azioni da realizzare e dell'assetto del sistema di governance: un *Patto educativo territoriale politico*. Un futuro Patto educativo territoriale sarà forte di questa esperienza concreta nel determinare la politica dei rapporti nel welfare socioeducativo.
- Sul piano direzionale, la referente scolastica orienta la realizzazione dei progetti di intervento (educativi, sportivi, culturali, di sostegno al reddito e così via) e i percorsi familiari avviati con l'équipe di accompagnamento familiare: un *Patto educativo territoriale direzionale*, per regolare l'utilizzo del budget di comunità.

- Sul piano operativo sarebbe troppo semplice, perché per intraprendere in modo concreto il supporto alle famiglie target di progetto, l'équipe di accompagnamento familiare entra in contatto pieno con servizi pubblici e privati, verificando talvolta la loro efficacia e disponibilità prima di inviare, orientare o accompagnare il minore presso questi.

L'Assistente Sociale Territoriale (a buon diritto potremmo chiamarla "di comunità") ha fornito qui consulenza e orientamento tecnico-professionale nei confronti degli operatori e, per le situazioni complesse, anche attivando le risorse interne al Servizio sociale professionale pubblico.

Azioni dirette alla costruzione di patti educativi di comunità nella Zona sociale 3 dell'Umbria

Lo scenario

La Zona sociale 3, estendendosi su cinque comuni, abbraccia un territorio vasto, peraltro ricco di realtà attive in ambito culturale, educativo, sociale, ambientale, con una comunità (popolazione complessiva) di 62.018 abitanti e dove la popolazione 0-19 potenzialmente destinataria delle ricadute positive di questo tipo di intervento ammonta a 11.114 bambine e ragazzi, suddivisi nei comuni di Assisi, Bastia Umbra, Bettona, Cannara e Valfabbrica.

Questo scenario così allargato di comunità rende, pertanto, necessario ragionare in termini di linee guida, azioni condivise e risorse di sistema, che dovranno poi trovare una rielaborazione tipicizzata in base alle comunità dei singoli comuni, se non delle singole frazioni, dove possibilmente l'azione può diventare davvero mirata ed efficace.

Persone e soggetti coinvolti

- *Scuole*: dirigenti scolastici, coordinatrici didattiche, rappresentanti dei genitori negli organi collegiali.
- *Comuni Zona sociale 3*: assessori e/o responsabili dei servizi sociali e sanitari, istruzione, cultura e sport.
- *Regione Umbria*: referenti per servizi sociali e welfare, istruzione, cultura e sport

- *Ufficio scolastico regionale*: responsabile.
- *Terzo settore*: pro-loco, enti, università della terza età, associazioni, cooperative, comitati operanti nei cinque comuni della Zona sociale 3.
- *Diocesi*: responsabili dei progetti che coinvolgono famiglie e minori.
- *Imprese*: aziende e professioniste interessate a cooperare per la creazione di una comunità educante territoriale.

Obiettivi specifici

1. Favorire la sensibilità, le competenze e l'azione organizzativa per la costruzione di patti educativi di comunità.
2. Conoscere la realtà dei Patti educativi di comunità e la potenzialità generativa di azioni di vita sociale.
3. Interpretare la realtà del territorio con lo sguardo del Patto educativo di comunità.
4. Progettare e realizzare azioni concrete per avviare e consolidare Patti educativi di comunità che implicino:
 - a. la realizzazione di conferenze dei servizi a scala territoriale (comunale e intercomunale), come indicato dal MIUR nelle Linee guida del 26/06/2020 per l'attuazione di patti educativi di comunità, per la programmazione dell'offerta formativa formale e non formale;
 - b. l'apertura da parte delle istituzioni scolastiche (o da reti di esse) di tavoli di co-progettazione educativa per la costruzione di un'offerta integrata capace di rispondere ai bisogni educativi dell'utenza di riferimento;
 - c. l'individuazione e la "messa a terra" da parte delle istituzioni locali (Regione e comuni) e delle istituzioni scolastiche di adeguate risorse, che rendano possibili l'avvio e il consolidamento di questa modalità di *governance*.

Approccio metodologico

Il percorso programmato prevede un approccio metodologico che fa riferimento alla formazione in situazione, partecipata e facilitata dai formatori in funzione maieutica. Il lavoro in plenaria prevede una metodologia attiva, con l'utilizzo di strumenti online e/o in presenza che permettano l'emersione delle competenze e delle conoscenze pregresse e l'attivazione di processi di

ricerca e indagine guidati da domande significative. Il lavoro in sottogruppo vedrà una conduzione volta alla facilitazione nella formulazione di ipotesi di lavoro, di organizzazione, di comunicazione da parte del gruppo più ristretto. Nella logica di una formazione ricorsiva, il tempo per le valutazioni intermedie sul processo attivato dentro e fuori il gruppo sarà a sua volta oggetto e contenuto di implementazione delle competenze in via di acquisizione. In occasione di alcune plenarie verranno invitate esperte esterne utili a portare un contributo più informativo/teorico su alcuni aspetti di particolare rilevanza emersi dal processo di confronto durante i vari incontri.

A caval donato non si guarda in bocca?

I Patti educativi sono occasione di trasformazione per il contesto scolastico, che entra quindi in relazione di co-progettazione con il terzo settore. In questo processo ovviamente non è soltanto la scuola che sconfinata, ma anche i soggetti del terzo settore sono investiti da un'energia che tocca e quindi modifica aspetti strutturali, organizzativi, progettuali e gestionali. Basta con gli interventi "mordi e fuggi", troppo spesso basati sull'autoreferenzialità, e pensati al di fuori del (e a prescindere dal) contesto a cui si propongono. L'autoreferenzialità si supera se il terzo settore progetta e propone interventi che prendono spunto da esperienze basate sulle evidenze di prove di efficacia. L'intervento "mordi e fuggi" si supera se il soggetto del terzo settore è radicato nel territorio e quindi mette in campo un'operatività che non si basa su uno specifico bando o finanziamento, ma sulle necessità del territorio e sull'analisi dei bisogni di quello specifico contesto, sia esso classe o scuola, miscelando volontariato e professionalità. L'intervento a scadenza (intervento *spot*) è utile laddove invece il soggetto imprenditoriale, profit o non profit, mette a disposizione risorse intercettate da bandi o finanziamenti, si attiva per creare le condizioni favorevoli alla co-progettazione, prevede un periodo di intervento alla fine del quale la comunità educante avrà fatto propri i contenuti e i metodi del progetto proposto e avviato una trasformazione strutturale e quindi assicurato sostenibilità e continuità all'intervento. In questo modo la restituzione richiesta dai singoli bandi e finanziamenti diventa il cuore dell'intervento, del progetto, del finanziamento.

Un Patto educativo territoriale permette alla scuola di avere

strumenti, come per esempio il profilo salute, di cui al capitolo *Salute bio-psico-sociale al centro dei processi educativi*, per individuare bisogni e necessità e quindi poter scegliere, accettare o rifiutare i singoli progetti proposti, con chiarezza sugli obiettivi da raggiungere, che non necessariamente coincidono con quelli del soggetto del terzo settore che si propone e che ha a volte una *mission* molto specifica. Il Patto educativo di comunità mette la scuola in condizione di non subire i progetti secondo il principio che “a caval donato non si guarda in bocca”.

Alcuni consigli per approfondire

G. Del Bene, A.L. Rossi, R. Viaconzi, *La Comunità Educante. I Patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni editore, Novate Milanese 2021.

Esperienze concrete nel Comune di Milano: Scuole Aperte, Per educare ci vuole un villaggio, Catullo va in città, I giochi senza cartella, In gioco per il futuro, Coltivare la terra per coltivare i pensieri, la Palestra di Musica Popolare, 8 Note.

P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Franco Angeli, Milano 2012.

Il volume si compone di due parti. Nella prima, di natura teorica, è presentata una sintesi delle principali analisi condotte sul rapporto scuola-famiglia nei paesi occidentali, indicando il ruolo dei diversi attori e riportando alcuni dei modelli ideati al fine di promuovere la *partnership* tra genitori e docenti. La seconda parte pone al centro la complessità dei flussi comunicativi scuola-casa che affonda le proprie radici nella natura multietnica della società contemporanea e nella diversità di ruolo, formazione e prospettive degli adulti coinvolti. Il testo offre anche esempi cui fare riferimento per conoscere meglio i genitori, per condividere con loro le finalità educative da perseguire, per informarli di quanto accade a scuola, per preparare i colloqui e via dicendo.

F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013, pp. 262-284.

L'alternativa è dunque possibile a patto di inaugurare un rapporto di interazione comunicativa tra la cultura del dentro scuola e quella del fuori scuola secondo linee di complementarità e di progressiva interazione culturale. Questo richiede che il territorio sia messo nelle condizioni di disporre di molteplici opportunità formative: sia di natura istituzionale (biblioteche, musei, mediateche, atelier, centri sportivi e ricreativi, nonché la ramificata rete dell'associazionismo e del privato sociale), sia di natura non istituzionale (i beni

paesaggistici, monumentali, artistici e i servizi commerciali, sociali e culturali).

- C. Melazzini, a cura di C. Moreno *Insegnare al principe di Danimarca. 11 anni di esperienze di una comunità educante*, Sellerio, Palermo 2011.

In quartieri popolari e popolosi di Napoli “l’apprendistato di un gruppo di insegnanti di media cultura e umanità per conoscere le periferie della città e le periferie dell’animo degli adolescenti, cercando di stabilire con loro un dialogo educativo e di vita”. Commozione, intelligenza e poesia stanno in questo libro con la asciutta naturalezza con cui può sbucare un fiore meraviglioso dalla crepa di un muro in rovina. Senza compiacersi dell’idea che la rovina sia necessaria ai fiori, e ne venga riscattata.

- C. Moreno e S. Parrello (a cura di), *Sconfini dell’educazione. Quando irrompono emozioni violente nel lavoro educativo*, edizioni La Meridiana, Molfetta 2018.

Occorre un paradigma pedagogico nuovo, che dia voce a chi non ce l’ha, che allenti le maglie della paura e dell’odio, riaprendo la fiducia nel futuro: un paradigma che utilizzi pratiche che sconfinano dal consueto, avvalendosi dei dispositivi psicologici volti a sostenere la riflessività e la cura di sé, dell’altro e delle relazioni. La scuola comunitaria va oltre il concetto di riproduzione della società per perseguire la sua rifondazione: in quest’ottica essa diventa luogo di frontiera per eccellenza e quindi realtà che attiva cittadinanza per le nuove generazioni e non solo per i giovani a rischio di emarginazione.

- V. Vivoli e C. Migani (a cura di), *La scuola va nella comunità*, in *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Carocci editore, Roma 2007.

- P. Vittoria, *L’educazione è la prima cosa! – Saggio sulla comunità educante*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2017.

Paolo Vittoria rilegge autori e idee pedagogiche del nostro tempo alla luce dell’idea di comunità educante. Su questa base ha stabilito anche un dialogo con i Maestri di Strada che condividono l’idea che l’educazione oggi debba necessariamente ripartire dalla ricostituzione di comunità educanti. Paolo Vittoria in America Latina ha lavorato con coloro che praticano una pedagogia di comunità collegata a movimenti radicali o di liberazione attivi nelle “periferie del mondo”. Al suo rientro in Italia porta queste pedagogie nelle periferie delle città e, attraverso il dialogo con i Maestri di Strada, approfondisce come queste possano anche aiutare a educare le “periferie dell’animo”, ossia quelle emarginazioni interiori che producono dispersione scolastica ed emarginazione sociale.

P. Mottana, G. Campagnoli, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, TerraNuova Edizioni, Firenze 2020.

Educazione diffusa e città educante: non concetti astratti, ma una nuova modalità per aprire ai giovani le porte dell'apprendimento e del sapere. Questo libro accompagna il lettore (genitore, educatore, insegnante o qualsivoglia vocazione abbia chi si accinge a leggere queste pagine) attraverso un percorso chiaro e concreto per capire "come si fa" e "con chi si fa" l'educazione diffusa. Per cambiare veramente paradigma educativo, anche da domani. Basta volerlo.

S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Franco Angeli, Milano 2009.

In questo libro, la questione della comunità diventa oggetto d'attenzione pedagogica: sono indagate le forme, l'evoluzione e le dinamiche latenti ed esplicite dell'educazione alla comunità e dell'educazione della comunità; si affrontano inoltre i presupposti e gli orientamenti delle azioni educative territoriali tese a favorire, o a scoraggiare, la promozione, il consolidamento o lo sviluppo di esperienze comunitarie.

Salute bio-psico-sociale al centro dei processi educativi

Anna Paola Capriulo, Corrado Celata,
Nicola Iannaccone, Manfredo Tortoreto

Prima ero molto stanca, ora è come se avessi dormito ancora un po'.

Lucia

Ero molto arrabbiato con mio fratello, ma mi è passata.

Omar

Verbalizzare è una forma di cura nei confronti di se stessi e delle compagne¹ e succede sempre dopo la meditazione con cui in classe 4B inizia la giornata. Una pratica introdotta piano piano, ma che ora sono i bambini a chiedere di fare. Anche tutti i giorni, in piedi o nel cerchio del dialogo.

Dopo la confusione della colazione veloce, del correre a scuola, è importante rallentare per ri-trovare se stessi, le compagne, la maestra e il gruppo classe. Così ci si posiziona nel mondo, ascoltando il respiro, creando benessere. Svuotare per riempire, ricaricarsi, concentrarsi.

La voce del maestro guida bambine e bambini. Trovano una posizione comoda ma vigile, con la testa leggera. Bastano cinque minuti per liberarsi dalla prepotenza frenetica e rumorosa e

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

ritrovare il piacere di stare nel sentire, nel silenzio e respirare. E poi il “risveglio”, piano piano, e la verbalizzazione del passaggio. Ecco, sono pronti per iniziare una giornata, più efficaci, con il cuore e la mente aperti, per imparare tante cose nuove!

Ri-pensare la prevenzione nella prospettiva della Promozione della Salute

Promuovere la salute² è un processo globale di cambiamento articolato su vari livelli che riguarda la società nel suo insieme e comprende “tutti gli interventi che in qualche modo hanno a che vedere con la salute: gli interventi sull’ambiente, la qualità dello sviluppo, le modalità produttive, i modelli operativi dell’economia, l’istruzione, la rete e il funzionamento dei servizi ecc., cioè tutto quanto la società mette in movimento in merito alla salute stessa”.³ In questa prospettiva la salute non è un fine o uno stato: si tratta piuttosto di un processo, una visione e una risorsa per affermare desideri e progetti di vita che possano concretizzarsi. Le persone hanno la capacità di controllare ciò che determina la propria salute e di supportare questo processo nei luoghi in cui trascorrono la maggior parte del proprio tempo.

Il concetto di salute è condizione esistenziale generale che comprende varie dimensioni (biologica, psicologica, relazionale, sociale) e la loro interazione. In questo senso, possiamo considerare la salute come sinonimo di *stare al mondo*, ovvero di quella condizione che oscilla continuamente tra stare bene, stare male, stare meglio, e su cui influiscono diverse variabili, che spaziano tra il micro e il macro. Per questo, nella *Scuola Sconfinata*, abbiamo bisogno di un *framework* teorico che miri a potenziare le risorse individuali e permetta così di superare l’approccio biomedico, fondato sulla dicotomia salute/malattia, secondo cui la salute è assenza di malattia e beneficia dell’eliminazione dei fattori di rischio di questa o quella patologia. È per questo che nella prospettiva che proponiamo facciamo nostro il concetto di *salutogenesi*. Sottolineando il concetto di *benessere* e

² La Strategia OMS di *Promozione della Salute*, avviata nel 1986 con l’approvazione della Carta di Ottawa, <https://bit.ly/3t3lUor>.

³ L. Briziarelli, *Educazione sanitaria e promozione della salute: rapporti e campi di applicazione*, in “Educazione sanitaria e promozione della salute”, Vol. 16, n. 2, giugno 1993.

arricchendosi successivamente di una componente spirituale, la salutogenesi si occupa delle condizioni che creano la salute o, meglio, delle “fonti” della salute. Il pensiero salutogenico presuppone, infatti, che tutte le persone siano più o meno sane e più o meno malate: l’obiettivo è capire in che modo un individuo può diventare più sano o meno malato. In questo paradigma, ciascuna persona, in un dato momento della sua vita, si colloca lungo un *continuum* fra salute e malattia.

Ciò significa che, in qualsiasi punto del *continuum* una persona si collochi, potrà disporre sempre di risorse e opportunità per muoversi verso il polo della salute.

Introdurre il modello salutogenico, nel contesto scuola significa superare la tendenza a “medicalizzare” i comportamenti della popolazione scolastica, creando polarizzazioni in abili/disabili, sani/malati, devianti/integrati, sicuri/a rischio, corretti/scorretti. Presuppone di non guardare sempre e comunque al “problema” (con approcci *problem based*), ma di individuare le risorse personali e le opportunità del contesto che creano qualità di vita, benessere, nuovi apprendimenti e così via. L’orientamento salutogenico esige di: occuparsi di tutte le persone che vivono in un dato ambiente e non solo di quelle “a rischio” (per esempio studentesse con BES o insegnanti in *burn out*); focalizzarsi su tutto ciò che può essere salutare e utile a migliorare la qualità di vita e non solo eliminare i rischi (si vedano, per esempio, le politiche sulla sicurezza nelle nostre scuole); infine, invita a considerare la persona nell’insieme delle sue dimensioni (fisiche ma anche psicologiche, sociali, spirituali).

Il posizionamento lungo il *continuum* salute-malattia impone di considerare l’insieme di fattori personali, sociali, economici e ambientali che determinano lo stato di salute di persone o popolazioni, molteplici e tra loro collegati: al centro c’è l’individuo, con le sue caratteristiche biologiche, il sesso,⁴ l’età, il patrimonio genetico, ovvero i *determinanti non modificabili della salute*; e attorno a esso gli stili di vita individuali, le reti sociali e comunitarie, l’ambiente di vita e di lavoro, il contesto politico, sociale, economico e culturale, ossia i *determinanti modificabili della salute*, quelli cioè che sono suscettibili di essere corretti e trasformati.

⁴ Anche in caso di transizione, disforia, varianza e fluidità.

Inoltre la Promozione della Salute orienta e stimola le azioni di *advocacy* a considerare l'intera gamma di determinanti di salute potenzialmente modificabili e non solo quelli legati alle azioni individuali: comportamenti di salute e stili di vita, ma anche fattori sociali come reddito, livello di istruzione, condizioni lavorative, abitative, l'accesso a servizi sanitari appropriati e ambiente fisico. La combinazione di questi fattori crea diverse condizioni di vita che hanno impatto sulla salute delle persone e delle comunità. Ottenere cambiamenti rispetto a questi stili di vita e a queste condizioni di vita, che determinano lo stato di salute, è considerato un risultato intermedio.

La scuola ha un importantissimo ruolo in questa prospettiva: può offrire una protezione dalle minacce per la salute, rendendo gli individui in grado di migliorare le proprie capacità e di accrescere la fiducia in se stessi. La scuola realizza programmi di Promozione della Salute, responsabilizza, favorisce un ambiente partecipativo, olistico e sensibile all'equità, ed è un contesto privilegiato per affrontare e contrastare le disuguaglianze: la scuola è ponte tra l'individuo, il contesto socio-ambientale e gli stimoli politici e culturali che caratterizzano la comunità in cui si inserisce.

Proprio per questo assumono un rilievo fondamentale il legame e la collaborazione tra i servizi sanitari del territorio e le scuole, dal momento che entrambe queste realtà concorrono nell'intervenire su tutti i principali temi di salute:⁵ riduzione di bullismo e violenza, salute mentale, salute sessuale, diritti e responsabilità rispetto alla sessualità, alimentazione sana e attività fisica, *problem solving* e risoluzione dei conflitti, alfabetizzazione alla salute e così via.

D'altro canto, i servizi sociosanitari hanno responsabilità nel garantire attenzione e interventi mirati, con particolare riferimento alla salute dei singoli, per mezzo di interventi e strategie orientati alla prevenzione, in particolare nella riduzione dei fattori di rischio e della tutela della salute psicofisica e relazionale. La prospettiva della Promozione della Salute non si configura solo come un intervento anticipatorio o di diagnosi precoce della malattia, ma come ricerca e interazione con le persone, le fa-

⁵ Come ribadito dalla Quarta Conferenza Europea (Odense, Danimarca 2013).

miglie e le comunità, all'interno dei loro contesti/*setting* di vita quotidiana, per costruire e condividere, più che comportamenti sani, credenze e atteggiamenti nei confronti della salute e delle scelte che la riguardano, riconoscendo le risorse di individui, famiglie, comunità, valorizzando e perseguendo attivazione e coinvolgimento per raggiungere gli obiettivi di salute.

Alla luce di queste premesse, risulta evidente l'importanza di rifondare e rilanciare il rapporto fra scuola e servizi, al fine di sviluppare e strutturare, anche dal punto di vista organizzativo e professionale, collaborazioni e interventi che si collochino effettivamente nella prospettiva della Promozione della Salute. A maggior ragione in una *Scuola Sconfinata*, la dimensione educativa, promozionale e pedagogica deve essere base di ogni azione preventiva, dal momento che...

- La prevenzione è un fatto educativo.⁶
- La prevenzione deve entrare a far parte immanente e permanente dell'opera educativa per la formazione, per la crescita e per il consolidamento della personalità in età evolutiva.⁷
- La prevenzione implica la capacità di offrire risposte a bisogni personali profondi, quali la necessità dell'individuo di essere un soggetto riconosciuto e considerato nella sua responsabilità e al tempo stesso quello di essere aiutato e formato.⁸
- La prevenzione riguarda ogni apporto e attività che possa stimolare, in misura consona all'età, l'esercizio e l'espressione della propria identità e del personale patrimonio di razionalità e di libertà.⁹

⁶ Provveditorato agli Studi di Alessandria, *La droga e i giovani – Atti del corso di aggiornamento*, Alessandria, 1977.

⁷ A. Giobbi, *La prevenzione delle tossicodipendenze giovanili; presupposti concettuali e orientamenti operativi*, in Giobbi et al. *Come insegnare sulla salute, sui farmaci e sulla droga*, Cles libri, Milano 1979.

⁸ B. Barbero Avanzini, *Aspetti sociologici nella prevenzione delle tossicodipendenze*, Associazione La Strada – Der Weg, "Convegno sulla prevenzione della droga", Bolzano, novembre 1981.

⁹ A. Giobbi, *Tempi e metodi per la prevenzione secondaria delle tossicodipendenze giovanili*, Ministero della Pubblica Istruzione, Atti del VII Corso Nazionale "Educare per prevenire", Fiuggi, giugno 1982.

Educazione e salute: un legame indissolubile

La prevenzione sembra aver perso forza e capacità di incidere. In questi anni si è andata affermando, infatti, una progressiva “sterilizzazione” della prevenzione, ridotta a dimensione addestrativa e individuale. Sopravalutando i successi delle tecnologie di prevenzione (vaccinazioni) e di diagnosi precoce (*screening*) messe in atto in campo sanitario, la prevenzione rischia di promuovere involontariamente interventi orientati in modo spinto in direzioni (del *testing*, del controllo esterno o “a distanza”), che non perseguono la salute, o meglio quel concetto di salute (stato di benessere fisico, psicologico e sociale dell’individuo e delle comunità) che li dovrebbe fondare. Si assiste a un “fare prevenzione contro”, a scapito di interventi orientati al globale, alla partecipazione, alla Promozione della Salute e così via. Il rischio è di svilire la dimensione interrelazionale e di perdere di vista la connotazione dei fenomeni complessi e non riducibili a facili linearità (conoscenza dei rischi = non consumo; controllo = stimolo alla consapevolezza).

In carenza di risorse, la scuola e chi ci lavora (insegnanti, dirigenti, tecnici) tendono a economizzare le loro energie attraverso la specializzazione tecnico-disciplinare e/o delimitando progressivamente la propria funzione all’insegnamento di quanto previsto dai programmi curriculari, distanziando la propria missione di istruzione da quella educativa a tutto tondo. Così la Promozione della Salute rischia di uscire dalla scena della relazione fra docenti e discenti, o di trasformarsi in una “materia educativa” (educazione alla salute, alla legalità, alla sicurezza stradale e così via). Le direzioni didattiche, i collegi docenti, i consigli di istituto tendono a “esternalizzare” e appaltare la funzione di educazione e Promozione della Salute ai servizi sociosanitari o alla specialista esterna che appare di volta in volta in grado di affrontare i singoli problemi. Tutto ciò a scapito della questione pedagogica che questi stessi casi segnalano e reclamano.

Il concetto di *salute* riguarda l’idea stessa di persona nella sua integrità di bambina, bambino o adolescente; *educazione* riguarda la funzione sociale della scuola e del sistema salute, la terza nozione risiede nel concetto di *cura*. Da un punto di vista linguistico e concettuale, salute e educazione rimandano a similitudini, metafore, modelli molto spesso affini. Paziente e allie-

vo, dottoressa e maestro o professoressa, ospedale e scuola, prognosi e progetto, malattia e disagio: sono solo alcuni parallellismi che indicano un intreccio complesso di idee, storie, prassi, ruoli, funzioni.

Il concetto di *cura* assume un peso assai significativo all'interno di un discorso che pone in relazione salute e scuola. Come il concetto di salute supera quello di malattia, il concetto di cura in educazione è svincolato dall'idea di intervento manipolatorio e condizionante e si è evoluto in un processo di co-partecipazione dell'alunna, per mettere a disposizione una serie di "impalcature interiori affettive e culturali" che la pongano verso una dimensione di benessere. La *school caring* interpreta la scuola come una comunità che si prende cura della sfera affettiva, culturale, relazionale. Tutto questo sia per le relazioni in classe, e quindi nel *setting* educativo quotidiano, sia tra ragazzi e ragazze e tra di loro con gli adulti. Per esempio, la pratica Edumana, finalizzata alla risoluzione nonviolenta dei conflitti, si basa su un approccio di questo tipo e pone, all'interno di una relazione sistemica tra i vari attori, la cura delle relazioni interpersonali agendo sul linguaggio, le emozioni, ma anche sui tempi e sugli spazi scolastici.

La scuola pone al centro il rapporto tra educazione e prevenzione come un aspetto fondante e costitutivo della pedagogia. La delega quasi assoluta alla scuola della funzione educativa, oltre la famiglia e oltre al paradigma dell'istruzione, si percepisce facilmente nella richiesta di attivazione e nella stessa frantumazione in decine di progetti educativi: dall'educazione stradale a quella ambientale, alimentare, interculturale, alla legalità, alla pace, alla raccolta differenziata, alla sicurezza, dall'affettività all'uso responsabile delle tecnologie...

Tutto ciò indica nella scuola la dimensione della cura come una sua caratteristica peculiare. La stessa educazione all'affettività protegge dal "male sociale", dalla solitudine, dall'angoscia, dalla depressione, così come la medicina cura e protegge dalla malattia. La cura va anche interpretata come un atteggiamento di docenti e dell'organizzazione, un cambiare sguardo e porsi in una relazione di ascolto e di osservazione verso la persona e del successivo farsi carico delle dinamiche emotive che condizionano il processo di apprendimento stesso. L'approccio teorico sottostante al movimento della *Scuola Sconfinata* rivoluziona, ristruttura e rilancia una riflessione sull'idea di scuola

e di salute, di alunno e alunna e di funzione sociale della scuola stessa all'interno della società. Da questo approccio provengono interessanti sollecitazioni a rivedere non solo l'attività didattica all'interno della scuola e il ruolo del docente, ma in particolare il rapporto tra territorio e scuola in una direzione di scambio reciproco e di scambievole ruolo educativo, come illustrato nel capitolo *Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata*.

Nella scuola è spesso utilizzato e abusato il termine *successo formativo*. Potremmo intenderlo come realizzazione del proprio progetto di vita all'interno di relazioni significative anziché, secondo un approccio afferente a una logica consumistica e di prosperità materiale, come successo scolastico. In quest'ottica il *successo formativo* mostra alcune analogie con il concetto di *riuscita terapeutica*. Se con *successo formativo* si indica l'ambizioso traguardo del pieno sviluppo della formazione umana, allora, lo stesso concetto di scuola subisce un mutamento. Da istituzione chiusa, autocentrata, piegata sul "programma delle materie, delle valutazioni, della prestazione", diventa istituzione aperta che forma, crea salute e benessere per l'intero tessuto sociale. Il benessere e il *successo formativo*, inteso come percorso personale in cui la scuola è parte fondamentale, porta benefici all'intera società. Tale successo si genera anche nell'educazione non formale, negli spazi sociali, nei laboratori di quartiere, nelle società private o del terzo settore. Per mettere al centro del curriculum scolastico la piena realizzazione della persona, oltre a discipline e contenuti, allora il curriculum va co-costruito con le agenzie formative e nelle agenzie formative. Il docente diventa così tutor responsabile del percorso di formazione che trova così dentro e fuori la scuola spazi di realizzazione.

Grazie al percorso scolastico e educativo bambini, bambine, ragazzi e ragazze dovrebbero avere occasione di avvicinarsi a paradigmi differenti per comprendere e conoscere la realtà. In questo modo si può provare a gestire la complessità che contraddistingue il nostro tempo, costruire e allenare il *pensiero complesso*.¹⁰ Come nella didattica, anche parlando di salute e della sua promozione, lo scopo non è quello di dare ad allievi e allieve quantità sempre maggiori di conoscenze, ma è "costruire

¹⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina Raffaello, Milano 1999.

in loro uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che li orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita".¹¹

L'educazione, così, è e rimane più di istruzione, di trasmissione di conoscenze o di qualsiasi istruzione per un "buon comportamento" da assimilare:¹² gli studenti sani imparano meglio e migliorano la conoscenza; le competenze e lo stato di salute delle giovani miglioreranno i risultati di apprendimento e il livello di istruzione.

Quale formazione per chi si occupa di promozione della salute?

Per promuovere la salute in maniera efficace, le operatrici e gli operatori necessitano di una formazione che abbracci tutti gli aspetti sopra enunciati, in un continuo esercizio di allargamento e focalizzazione dello sguardo, mantenendo sempre una visione d'insieme. A fronte di una cultura sempre più radicata nella specializzazione e settorializzazione delle competenze, è necessario definire un nuovo tipo di formazione per fornire alle operatrici coinvolte a vario titolo nel processo, le necessarie competenze di salute globale.

A tale scopo, quali competenze deve avere o sviluppare chi promuove salute?

- Saper tessere e curare reti, promuovendo un lavoro collaborativo tra diversi settori e partner, come strategia per ottimizzare risorse creando team multidisciplinari.
- Saper attivare processi partecipativi in tutto il percorso programmatico, con il coinvolgimento di tutti i diversi soggetti presenti nella comunità scolastica.
- Saper comunicare efficacemente ed esercitare l'*advocacy* finalizzata a rimarcare la titolarità della scuola per migliorare la salute e il benessere della comunità.
- Saper sviluppare competenze e attenzioni sulle risorse necessarie per favorire lo "star bene" delle comunità, conside-

¹¹ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Parigi 1890, p. 38.

¹² D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Cortina Editore, Milano 2009, p. 20 e segg.

rando e incidendo su dimensioni socioculturali (valori, credenze...), economiche (collegamento con sistemi produttivi, di consumo...), sanitarie (dati epidemiologici, sorveglianze...), ma anche relative al contesto fisico-ambientale (condizioni strutturali, sicurezza...), relazionale (rapporti con famiglie, territorio, servizi...), organizzativo e formativo.

- Saper pianificare e condividere sempre più saperi ed esperienze volti a rafforzare sviluppo, visibilità e trasferibilità delle azioni intraprese, attraverso una sempre più attenta raccolta, analisi, interpretazione e valutazione dei dati grazie alla rete e alle alleanze.

Per essere capillare ed efficiente, la Promozione della Salute deve entrare nella quotidianità, nell'attenzione preventiva, a partire proprio dai docenti a scuola, che così possono supportare ogni professionista capace di contestualizzare e riconcettualizzare la normalità, in un'ottica strategica per migliorare le condizioni di vita. Queste professioniste dovranno leggere bisogni e far emergere desideri, questioni sociali e culturali nascoste, costruire e sviluppare reti interpersonali, interorganizzative fino a giungere a patti educativi territoriali.

Una siffatta formazione deve riguardare non solo gli operatori del sistema sanitario e sociosanitario, ma anche tutti coloro che lavorano in altri settori professionali e che si occupano di Promozione della Salute o sono coinvolti in partnership a essa connesse, come le operatrici del sistema educativo e scolastico. È importante che tutti i responsabili dei processi decisionali siano consapevoli della necessità di sviluppare e rafforzare abilità professionali attente alla salute, politiche e decisioni attinenti alla salute, come base anche di tutte le altre politiche.

Anche nel contesto educativo e scolastico è necessario potenziare la collaborazione comunitaria, come indicata dalla Carta di Ottawa, la creazione di ambienti favorevoli alla salute, le competenze individuali, l'ambiente sociale, strutturale e organizzativo, come indicato dal Profilo di salute della Scuola.

Che cosa si intende con Profilo di salute della scuola?

Il Profilo della salute a scuola è uno strumento di valutazione e di analisi in mano alle scuole che utilizza un approccio interdisciplinare, sociale e sanitario, attraverso cui leggere la realtà della

scuola da più punti di vista e con strumenti quantitativi e qualitativi. Offre spunti per “osservare” (ricognizione delle informazioni) e “fotografare” (stesura del profilo) le diverse parti di cui si compone la scuola come “promotrice di salute” delineandone le criticità (processo di autovalutazione), le risorse di cui dispone (valorizzazione del patrimonio interno ed esterno) e le azioni prioritarie (processo di stesura del Prof) da intraprendere in un’ottica di costruzione della salute. Il profilo di salute della scuola è quindi uno strumento che consente alla comunità scolastica nel proprio insieme di osservare, sperimentare, apprendere, proporre al territorio cambiamenti individuali, organizzativi, ambientali favorevoli per la salute. Il Profilo salute è analogo al RAV, il rapporto di autovalutazione istituito con DPR 2013, che le scuole sono tenute a compilare, e lo rafforza e integra sul piano della salute.

In questa prospettiva la scuola è ambiente strategico per il benessere individuale e collettivo e individua nella Promozione della Salute la strategia prioritaria per migliorare gli apprendimenti di alunne e alunni.¹³

Perché questo si concretizzi è necessario che la scuola si attrezzi per:

- affrontare tutti i possibili contenuti preventivi non come singole tematiche e con singoli interventi formali, ma realizzando attività con una metodologia plurale;
- leggere i temi della prevenzione come attività interne al processo formativo scolastico dell’alunno, per garantire costanza e continuità all’intervento;
- coinvolgere altri soggetti impegnati nei processi educativi, così come proposto nel capitolo *Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata*.

La sfida didattica richiede alla scuola di lavorare sulla formazione alle competenze riflessive, relazionali, sociali; studiare il rapporto tra i contenuti disciplinari e i contenuti della prevenzione specifica di alcuni disagi; attivare una didattica plurale; giocare un ruolo nella formazione degli adulti.

¹³ Come indicato dalla Risoluzione di Vilnius – Terza Conferenza Europea delle Scuole che Promuovono Salute (giugno 2009, Vilnius, Lituania).

Nuovi attori per una nuova era: scuola e servizi territoriali, sanitari e sociosanitari

Le cinque priorità strategiche per la salute.¹⁴

1. Promuovere una responsabilità sociale per la salute.
2. Aumentare gli investimenti per il miglioramento della salute.
3. Ampliare le partnership per la Promozione della Salute.
4. Accrescere le capacità della comunità e attribuire maggiore potere agli individui.
5. Garantire un'infrastruttura per la Promozione della Salute.

La natura sistemica di queste priorità richiede l'impegno di tutti i settori della politica e delle politiche in uno sforzo congiunto e intersettoriale, con una particolare attenzione alla dimensione infrastrutturale (a livello politico per sostenere i processi decisionali, a livello istituzionale per accompagnare e sostenere adeguatamente i processi di implementazione delle politiche, a livello sociale e territoriale per favorire e tutelare la possibilità di sviluppare forme di cittadinanza attiva e consapevole).

Come l'educazione avviene solo attraverso gesti concreti, anche la Promozione della Salute è azione, interazione, relazione tra soggettività differenti in contesti specifici, facendo i conti con i concetti di territorio e di comunità, intesi come luoghi, setting e spazi dell'agire preventivo. Da un lato, il territorio (geografico e sociale) nella sua accezione geografica, ma anche in quella sociale; dall'altro la comunità come insieme di persone, tradizioni, culture, soggetti, organizzazioni, legami che caratterizzano un dato contesto (gruppo, scuola, quartiere, città).

Parlando di Promozione della Salute, la dimensione della *comunità* assume un rilievo preponderante. Gli interventi tentano di rispondere proprio ai bisogni che emergono da chi appartiene a questa comunità. È in essa che le azioni si radicano e assumono significato e che si colloca l'orizzonte di senso e la prospettiva di ciò che si promuove e si co-costruisce. La scuola deve sconfinare oltre il suo edificio e il suo mandato formativo: è e costituisce la comunità, ogni istanza passa dalla scuola e ritorna alla comunità.

¹⁴ Dichiarazione di Jakarta 1997.

La comunità, “sfondo” e “attore” di ogni intervento volto ad accrescere il livello di benessere di chi ne fa parte, permette e caratterizza l’agire preventivo anche nel contesto scolastico. La scuola-comunità è il luogo dove individui e organizzazioni possono giocare da protagonisti la loro parte (di mandanti, attrici, interlocutrici e destinatari) nella direzione di migliorare la qualità della vita della comunità stessa, rendendo concrete le aspirazioni e le possibilità educative e preventive di Promozione della Salute. A loro è affidato il compito di promuovere e catalizzare energie per una maggiore coesione sociale e un più efficace utilizzo delle risorse in favore del bene comune. Bisogna riconoscere al proprio lavoro il valore di politica sociale sconfinata, mettendo a disposizione di tutte e tutti le proprie conoscenze, competenze e capacità per entrare in relazione piena con il contesto in cui si opera, per promuovere quotidianamente la partecipazione attiva di tutti (valorizzandone l’attivazione e il confronto costruttivo, mediando, curando e rafforzando il livello delle relazioni possibili), per accrescere il patrimonio di conoscenza ed esperienza di singoli, gruppi e della comunità stessa.

In questo, ogni individuo, ogni professionista e ogni organizzazione può ri-trovare il senso profondo del promuovere salute.

Una Scuola Sconfinata è una scuola che promuove salute

La salute a scuola: felicità e diritti

La salute a scuola è innanzitutto ricerca e opportunità per vivere la felicità ed essere felici, compito che riguarda e coinvolge tutta la comunità scolastica a partire da bambine, bambini, ragazze e ragazzi. La salute a scuola è anche tutela e promozione dei diritti a partire dalla Convenzione Internazionale per i Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (Crc).

Non mancano le persone e le competenze per realizzare nel contesto scolastico il binomio felicità e diritti, bensì mancano le condizioni strutturali attraverso cui devono interagire attrici e attori della comunità scolastica (insegnanti, personale ATA, genitori, educatrici, terzo settore e alunni). L’organico, i tempi, gli spazi sono problemi annosi. Per risolverli è necessaria una rivoluzione, un cambiamento radicale in termini di risorse, ma soprattutto occorre mettere la scuola come priorità nelle politiche nazionali e locali.

La salute a scuola: salutogenesi e Promozione della Salute

La salute a scuola richiede anche una nuova alleanza con il sistema sanitario. I servizi territoriali (consultori familiari, UONPIA, SeRT, servizi di Promozione della Salute e così via) e la medicina territoriale (medico di medicina generale e pediatra di libera scelta) devono coordinarsi tra loro (ma anche con le altre risorse aggregative, culturali, sportive e sociali presenti sul territorio), dando concretezza a un modello di collaborazione e di intervento concretamente multidisciplinare. In questa cornice trova spazio e senso un'attenzione del sistema sanitario al prendersi cura (anche) della scuola – intesa come contesto di apprendimento comunitario e sociale – che, superando definitivamente interventi spot meramente informativi e di educazione sanitaria, promuova nella comunità competenze utili a promuovere la salute da parte di tutti coloro che la abitano.

Il patrimonio di esperienze maturato nel campo della prevenzione sanitaria si deve intrecciare quindi con i principi della salutogenesi, mettendo a disposizione della scuola, a partire dal corpo docente, le competenze e le pratiche declinate nel modello delle scuole che promuovono salute.¹⁵

Diritti e felicità, Promozione della Salute e salutogenesi sono dunque le coordinate che indicano il cambiamento necessario affinché lo slogan “priorità alla scuola” sia declinato anche nel rispetto del tema “quale scuola?”.

La salute a scuola dopo l'emergenza sanitaria

Star bene a scuola non basta più per promuovere la salute a scuola. “Promuovere la salute a scuola” è un concetto più ampio di “educare alla salute” e anche di “star bene a scuola”.

Lo stato di emergenza sanitaria ha posto in rilievo il tema della salute come una priorità per la scuola. La scuola è stata così chiamata ad affrontarlo sotto diversi aspetti. Per superare adeguatamente l'emergenza è necessario partire dalla Promozione della Salute, articolare educazione e salute, formazione e salute, a partire da un approccio globale, che investe le politiche

¹⁵ <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet-1-italy.pdf>.

sugli spazi, sul territorio, e la capacità di incoraggiare la consapevolezza individuale in materia di salute.

Da sempre la scuola ha riflettuto su se stessa e su come cambiare spazi e tempi (si veda per esempio l'esperienza della rete di scuole "Avanguardie educative" promossa e sostenuta da INDIRE o della Rete Scuole Aperte) e anche qui il tema dello sconfinamento della scuole si pone in maniera precisa. Non sarà più possibile ricondurre la scuola al suo semplice edificio. L'edificio scolastico si è dimostrato insufficiente per quanto possiamo collocare le classi nelle aule, nei corridoi, nelle palestre e nei cortili... La scuola deve sconfinare in una comunità scolastica sconfinata.

Il futuro è già qui

Prospettive e spunti: la pandemia come occasione di apprendimento

In questi mesi di emergenza sanitaria da Covid-19, abbiamo assistito, paradossalmente, alla disattivazione dell'attenzione preventiva orientata alla Promozione della Salute, perché percepita e considerata come meno urgente rispetto al contrasto e al contenimento del contagio. Proprio nei momenti di crisi, questa attenzione dovrebbe invece rimanere alta su stili di vita-comportamenti-prevenzione individuale e collettiva, cercando al contempo di ammortizzare i pesantissimi effetti di disuguaglianza in termini di salute che fattori socioeconomici e relazionali (troppo spesso non considerati) rivestono, specie sulle più piccole e sui più fragili.¹⁶

Un esempio al quale riferirsi è certamente quello delle "Scuole che Promuovono Salute" (Sps) e delle loro reti.¹⁷

Si tratta di un'esperienza che ha come obiettivo quello di creare condizioni di salute per tutte e tutti, e di agire precocemente affinché le nostre scelte e il nostro stile di vita siano orientati all'obiettivo. Oggi questo impegno deve riguardare tutte le scuole perché la responsabilità individuale alla propria salute è

¹⁶ La realtà delle disuguaglianze di salute è purtroppo emersa in modo evidente durante la pandemia, che infatti è stata considerata una vera e propria "sindemia" ("The Lancet", 2020).

¹⁷ Riferimento a SHE; in Lombardia www.scuolapromuovesalute.it.

anche per la salute altrui, e tale competenza è strettamente connessa all'educazione alla cittadinanza (anche digitale).

A maggior ragione alla luce di quanto successo nel corso della pandemia, questo modello permette di riconoscere alla Promozione della Salute le sue intrinseche dimensioni di autodisciplina (perché centra la responsabilità dell'agire sul soggetto, non più semplice destinatario dell'intervento); di libertà (perché non tollera gli oltraggi del potere, anche nella forma frequente di ottuso "accanimento preventivo"); di originalità (perché riconosce come irriproducibile ciascun individuo e ciascuna esperienza di incontro e relazione); di interiorità (perché lascia tracce indelebili quanto invisibili in tutti i soggetti in gioco); di generosità (perché afferma i diritti di tutte e tutti e non solo verso se stessi); di indocilità (per il costante richiamo al dover essere uniche e per questo "indisciplinati" secondo i canoni del formalismo omologante). Utilizzando una metafora calcistica, potremmo dire che questo scenario chiede a tutti i soggetti in campo di passare da uno schema di gioco "a uomo", in cui ciascun giocatore gioca un suo esclusivo "pezzo" di partita, a uno schema di gioco "a zona", in cui sono enfatizzate le potenzialità date dall'intensa interazione fra le compagne di settore.

Promuovere la salute a scuola significa quindi utilizzare il profilo di salute per tenere costantemente monitorati stato, criticità e problemi all'interno di ogni singola scuola, in modo da poterli affrontare e risolvere con tutte le attrici della comunità educativa nella dimensione più ampia (come descritta nel capitolo *Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata*) a partire da uno strumento che fornisce linguaggio e approccio condivisi, che si basino sui valori di equità (pari accesso per tutti all'istruzione e alla salute), sostenibilità, inclusione, *empowerment*, e democrazia su cui si basa la rete Scuole per salute in Europa.¹⁸

¹⁸ <https://www.schoolsforhealth.org>.

Alcuni consigli per approfondire

- M. Benasayag, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano 2016.
Benasayag descrive un paesaggio sociale devastato dal neoliberalismo, dominato dall'individualismo sfrenato, dal mito della prestazione illimitata, dalla competizione senza quartiere. Tutto questo, ci spiega, si traduce in un profondo dolore individuale e in una radicale impotenza collettiva. Siamo vittime di questo malessere, e non ce ne rendiamo conto. Se l'individualismo ci divide, Benasayag ci spiega come fare di quella separazione ciò che ci rende prossimi e necessari gli uni agli altri.
- G. Bert (a cura di), *La tabellina del trentatré: esperienze di medicina scolastica*, Feltrinelli, Milano 1978.
È una caratteristica della medicina di oggi ricercare, assai più che il benessere, la normalizzazione dell'individuo: la malattia è concepita come diversità e la diversità come malattia. In questo libro vengono analizzate alcune tra le più vistose anomalie del servizio di medicina scolastica come è comunemente inteso, e vengono descritte esperienze attraverso le quali si tenta di opporsi alla medicalizzazione forzata dei sani e dei presunti "devianti".
- D. Dolci, *L'educazione*, Edizioni di comunità, Roma 2020.
Saper inventare con gli altri il proprio futuro è una delle maggiori riserve di energia rivoluzionaria di cui il mondo possa disporre per liberare nuove possibilità di cambiamento. Anche un centro educativo può diventare, nel suo piccolo, un cantiere di tutto questo.
- C. Celata, *Cultura Scuola Salute Persona*, in aa.vv, *I paesaggi della prevenzione. Strumenti metodologici e operativi nell'alleanza fra Sanità e Scuola*, Giunti Progetti Educativi, Firenze 2012.
La buona Promozione della Salute esprime politiche, sinergie, interventi intersettoriali frutto della collaborazione fra enti e istituzioni che si interrogano sul significato e le conseguenze dell'adozione di una prospettiva d'intervento che includa informazioni adeguate, competenze, vissuti esperienziali, valori di riferimento, relazioni interpersonali e con l'ambiente nelle scelte legate al benessere psicofisico. Nel testo elementi di approfondimento dei paradigmi, linee metodologiche e strumenti operativi.
- C. Celata, *Promuovere la salute... della prevenzione*, in R. Senatore (a cura di), *Educare alla responsabilità. Life skills education e peer education*, Giunti Progetti Educativi, Firenze 2010.
Un progetto educativo che ha come obiettivo fondamentale attivare percorsi innovativi per la prevenzione delle dipendenze patologiche coinvolgendo direttamente, nell'ideazione e attuazione dei progetti,

il target di utenza interessato. Nello specifico, utilizzando la metodologia *peer education*, ogni studente coinvolto nel progetto impara innanzitutto a collaborare responsabilmente alla propria formazione, attraverso un modello capace di sviluppare il proprio senso di efficacia personale e collettiva, potenziare le facoltà di resistenza alle pressioni del gruppo dei pari, sviluppare il pensiero critico e divergente e trasmettere le competenze acquisite ai propri coetanei.

P. Mottana (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis Hermesian, Milano-Udine 2009.

La scuola è stata crivellata, a giusto titolo, da quasi tutti i saperi, perché incredibilmente complicata, esposta a infinite preoccupazioni, luogo di incrocio di vite, pratiche, saperi, strutture. Questo libro torna a studiare la scuola, cercando di penetrare la nebulosa di immagini che le ruota intorno, con il proposito di intrecciare e rendere visibile l'ordine simbolico del discorso e delle figurazioni che su di essa si danno e intorno ad essa si stringono.

C. Pacchi, C. Ranci, *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017.

Milano è ormai una città multietnica a tutti gli effetti: quasi un quarto dei bambini residenti proviene da un paese a forte pressione demografica. Nella scuola dell'obbligo questi futuri cittadini trovano l'opportunità per integrarsi e sviluppare le loro capacità. Il volume dimostra che la segregazione è l'esito di una "fuga degli italiani" verso le scuole private e quelle a forte dominanza di italiani. L'esito è una netta separazione tra gli alunni italiani di classe sociale elevata e quelli stranieri o svantaggiati socialmente. Il volume consegna questi risultati ai genitori, agli insegnanti e alle istituzioni, allo scopo di alimentare un dibattito pubblico informato e consapevole.

T. Pitch, *La società della prevenzione*, Carocci editore, Roma 2008.

"Società della prevenzione" è una definizione che ne riassume altre: società dell'informazione, del rischio, della sorveglianza, dell'insicurezza. Il libro ne illustra connessioni e divergenze, fornendo al tempo stesso una chiave di lettura sessuata dei modi in cui, attraverso la prevenzione, si dispiega il controllo sociale. L'imperativo alla prevenzione, oggi diffuso e pervasivo, si configura insieme come una disciplina autoimposta e come giustificazione di modalità di repressione, segregazione, esclusione. Il libro indaga gli effetti di controllo sociale di questo imperativo, la sua connessione con l'ideologia neoliberista egemone, e la centralità in esso e nelle sue pratiche delle donne e del femminile.

A.M. Poggi, *Per un "diverso" Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.

La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese è una chiave di lettura assai significativa delle vicende che hanno caratterizzato lo stato sociale. Oggi lo stato sociale deve ridefinirsi per poter svolgere adeguatamente il proprio ruolo: deve coniugare il volto dello stato assistenziale con quello dello stato promozionale, che collega le prestazioni allo sviluppo delle personalità. Perciò, è urgente riportare al centro delle politiche sociali l'istruzione, ridefinendo in termini prescrittivi diritti e doveri dello Stato e diritti e doveri dei cittadini.

S.A. Rossetti, *La prevenzione educativa*, Carocci editore, Roma 2009.

Il bisogno di prevenzione pervade tutti gli ambiti di riflessione e di operatività socioeducativa: la famiglia, la scuola, i servizi, i luoghi di aggregazione, i media, e interessa tutte le età della vita. Ma qual è lo specifico della prevenzione educativa? Quando un intervento può essere definito preventivo? E come può raggiungere gli obiettivi che si pone? Il volume risponde a queste domande, sottolineando la necessità di dotare il lavoro educativo in ambito sociale di una cornice teorica di riferimento e di considerare la prevenzione una competenza di natura pedagogica.

A. Santambrogio, *Ecologia sociale. La società dopo la pandemia*, Mondadori Università, Milano 2020.

La pandemia da Covid-19 non va intesa come un evento straordinario, finito il quale possiamo tutti tornare alla normalità. Al contrario, è espressione di quella normalità e delle patologie che contiene. Nelle sue caratteristiche, che la distinguono da quelle del passato, è frutto di questi tempi e di questi contesti sociali. Non è un mero rischio naturale, bensì un rischio prodotto, interno al rapporto che abbiamo costruito tra uomo e natura e tra uomo e uomo. Se vogliamo davvero affrontarlo, ed evitare ricadute future, ciò che è in questione è il tipo di società nella quale vogliamo vivere.

R. Viganò, *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Vita e Pensiero editore, Milano 2005.

Questo volume affronta il delicato tema del disagio in classe alla luce di un'indagine, svolta in Lombardia fra il novembre 2004 e il maggio 2005, incentrata sulla percezione del problema e la formazione degli insegnanti. L'analisi sviluppata fornisce elementi che concorrono a comporre e ad articolare un'ipotesi interpretativa ampia, riguardante gli snodi sia epistemologici sia strategico-progettuali della formazione, in una prospettiva di sviluppo delle professionalità della scuola.

Cittadinanza digitale, comunità in rete

Paolo Landri, Paulo Lima, Annamaria Palmieri,
Paola Salomoni, Nazario Zambaldi

Dentro e fuori la scuola

Marta non accende mai la telecamera nella sua aula virtuale: si “scoccia”, la sua casa è brutta, lei si sente brutta. Carlo non parla, quando si collega: se accende il microfono si sentono le urla della madre, dei fratelli, si imbarazza, si vergogna, ha smesso di parlare. Federica ha trovato l'*escamotage*: prende il cellulare della madre la mattina, si collega, poi spegne tutto, sparisce. Ha preso la presenza: ma il prof se n'è accorto, la segnerà presente o assente? Il professore stesso non lo sa, se lo sta chiedendo.

I nomi sono di fantasia, le storie, come tante altre, no. In molte case borghesi proviene dalla stanza del figlio o della figlia la voce monotona e monologica di un docente¹ o della compagna di classe interrogata e sostituisce il sottofondo musicale della radio. Se ci si concentra su quei suoni, si sente l'artificio: manca il vociare di studentesse tra loro, l'accavallarsi delle voci in conversazione, la ricchezza del punto di vista. Se ci si concentra meglio si scopre il secondo artificio: mentre la prof parla e le interroga dal video, loro sono connesse tra loro via chat e commentano, trasferiscono la risata, la noia, la nozione.

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

In molte case meno accoglienti le cose non funzionano nemmeno così.

Racconta una docente che spesso ormai si sente costretta a un doppio lavoro: preparare le lezioni nel pomeriggio e concentrarsi in modo un po' innaturale sulle proprie parole la mattina, davanti alla telecamera; ma quando guarda le tessere dei suoi alunni dentro la scatola dello schermo i loro sguardi, che sono sempre stati per lei l'unico vero "guardiano" della qualità di quel che dice, non le arrivano ed è costretta ad autovalutarsi. Spera sempre che prima o poi si sviluppi una discussione, che arrivino domande, ma purtroppo è raro. Parlano sempre gli stessi: di alcune ha dimenticato la voce, dei nuovi iscritti nemmeno la conosce. La componente genitoriale non è messa meglio. Dai genitori che accudiscono fino a scavalcare i professori stessi nella mediazione culturale, a quelli che non sanno nulla perché escono la mattina per andare al lavoro – a differenza del *lockdown* dell'anno scorso – a quelli che si sentono assicurati da figlie tranquille al sicuro a casa e non si fanno tante domande, a quelli che invece protestano: "La DAD non è scuola, ragazze e bambini sono tristi!".

Ma perché sono tristi? Hanno da sempre portato i *device* in casa prima degli adulti, hanno lo sguardo davanti a uno *smartphone* anche al ristorante o al parco, sono sempre connesse... e ora che la scuola è connessione sono tristi? Sarebbe il momento giusto per educarle a un uso consapevole e critico dell'essere connesse, dei rischi e delle opportunità della cittadinanza digitale: ci stiamo riuscendo? Forse no.

Eccolo, il punto. La scuola "connessa" non significa nulla se prima non sciolgono altri nodi a monte: quello dell'uguaglianza di opportunità, quello della formazione di docenti (non al mezzo, ma al modo...) quello della trasformazione dei saperi, quello dell'emancipazione dai vincoli di una scansione di tempi e luoghi non modulare ma troppo rigida, copiata dalla scuola tradizionale.

L'Assessorato alla scuola del Comune di Napoli ha raccolto un grido di dolore che veniva da diverse realtà scolastiche e – avvalendosi delle reti del civismo attivo con cui collabora da sempre per il contrasto al disagio scolastico – ha promosso un tentativo di dislocazione: la DAD solidale. Obiettivo: dare ad alunne e alunni che non riescono a connettersi a casa loro (e non solo per mancanza del *device*, ma perché non trovano la concen-

trazione, la motivazione, il senso del dovere, il tempo giusto, il modo giusto per usare lo *smartphone*...) degli spazi diffusi, in cui a gruppi, semmai con un tutor, si connettano alla lezione della scuola. Funziona, seguono, sono meno tristi, meno distratte, ottengono risultati. “Riduzione del danno” è la definizione che di questo tipo di pratiche danno le operatrici sociali. Ma forse si tratta di qualcosa di più: lo stimolo per capire quanto nella relazione tra pari si sviluppano spazi di apprendimento cooperativo che, se perduti, sono insostituibili. Questa è un’occasione che ci serve per pensare il digitale dentro la scuola.

Pensare, dunque il digitale dentro la scuola o la scuola dentro il digitale? Non si tratta solo di un gioco di parole. L’ingresso delle tecnologie dentro la scuola è accaduto datato, e sin dai primi anni dell’autonomia scolastica è avanzata l’idea del rinnovamento degli ambienti di apprendimento come prerequisito per la trasformazione e la fuoriuscita dalla crisi di senso che la scuola sembrava attraversare: insufficienti risultati di alunne e alunni nei test internazionali, distanza dei *curricula* dai bisogni e dalla cultura delle giovani generazioni, mancanza di flessibilità dei percorsi, incapacità di adeguamento alle nuove urgenze sociali e lavorative, solo per citare alcuni dei segnali più diffusi. Non è bastato il mito delle TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione) a ispirare il cambiamento: da quando sono stati realizzati i primi laboratori informatici all’invasione di LIM e tablet nelle aule sono trascorsi pochi anni, ma – salvo isole felici – il cambiamento massivo nel rapporto con gli strumenti non c’è stato: il digitale come mezzo innovativo si è affermato a fatica nell’ambito di una didattica sostanzialmente mono-direzionale e trasmissiva (dall’emittente-docente al ricevente-alunno), anche dopo l’emanazione del Piano Nazionale Scuola Digitale (2015), che pure aveva posto il tema della connessione e dell’accesso alla società della comunicazione sul piano dei diritti. È stato mezzo, appunto, non pensiero.

L’emergenza sanitaria ha accelerato questi processi: l’inclusione digitale è all’improvviso passata da opzione a necessità, innescando processi creativi endogeni mai registrati prima, e al contempo evidenziando tutti i limiti della cultura tecnologica e delle infrastrutture digitali nelle nostre scuole (e nel Paese). Un pensiero che entri nella scuola e ne rivoluzioni gli assetti trasformando e co-progettando con gli attori scolastici le competenze e le pratiche non si è realizzato. E anche in piena DAD e DDI non c’è

ancora, seppure se ne vedano i segni. C'è l'intenzione di sottrarre la scuola alle difficoltà di connessione e accesso e all'utilizzo irriflessivo di grandi piattaforme, prodotti e canali già pronti, per favorire piuttosto un'autonomia di "ricerca sperimentazione e sviluppo"?² C'è in questo momento un terreno comune da cui partire per creare un'ecologia digitale? È auspicabile, forse si può fare: ma solo analizzando i limiti di quel che si sta realizzando nel mondo scuola, nei diversi contesti, nei diversi ordini. E anche nei diversi luoghi del Paese.

Il digitale democratico della Scuola Sconfinata

Già anni fa Calvani raccontava, in IPERSCUOLA,³ lo scenario della scuola che metteva la studentessa al centro delle reti virtuali: una scuola che diventava democratica, perché superato il modello trasmissivo-sequenziale del sapere, coniugava e collegava gli spazi fisici e virtuali (aula, museo, biblioteca, casa...) in un reticolo di tipo ipertestuale, con al centro l'allievo e i suoi bisogni di apprendere, la docente come tutor, in un modello relazionale a stella, radiale, che sostituiva quello "una a molti" della classe tradizionale. Poteva funzionare con la pandemia? Forse no. Ma riprendiamo gli spunti decisivi di quell'idea, cercando di imparare da ciò che non è andato bene nell'anno passato: ragazze e bambini sono stati "restituiti" alle loro famiglie e così, la forza emancipativa della scuola si è smorzata...

La *Scuola Sconfinata* ha bisogno di un digitale democratico che superi l'eccessivo affidamento a terzi per l'elaborazione delle strumentazioni (nessuna tecnologia è neutra), che presti attenzione all'importanza delle relazioni tra i diversi attori (studentesse e docenti portatrici e portatori di culture del digitale diverse), che coinvolga le risorse del territorio, che investa sull'idea delle reti digitali come bene comune da costruire in modo partecipato.

Le infrastrutture di rete sono infatti oggi fortemente asimmetriche e producono continuamente ulteriori asimmetrie. Le disparità riguardano l'accesso alla connettività, le abilità di stu-

² DPR 275 del 1999, *Regolamento dell'autonomia scolastica*.

³ A. Calvani, IPERSCUOLA – *Tecnologia e futuro dell'educazione*, Franco Muzio Editore, Padova 1994.

denti e famiglie, le stesse scuole, nei processi di trasformazione trainati dai nuovi media. La geografia delle infrastrutture di rete delinea un quadro poco incoraggiante: le città sono privilegiate rispetto alle aree interne, ma anche rispetto alle periferie delle stesse città metropolitane. Permangono le disuguaglianze regionali, secondo le classiche direttrici Nord-Sud, e anche le difficoltà nelle famiglie con status socioeconomico inferiore, con background migratorio e che vivono nelle aree interne del Paese.

Anche i mondi digitali a cui si può avere accesso, una volta connessi, presentano grandi criticità. Per gli oligopoli che dominano Internet, la pandemia si sta rivelando un'occasione irripetibile di sviluppo di dispositivi e infrastrutture per il mercato educativo: le piattaforme che rendono possibile la DAD e la DID nel nostro Paese, ma anche in altri paesi europei ed extraeuropei, sono imperniata su soluzioni *ready-made*⁴ che trasportano nel mondo educativo "pacchetti" di software e applicazioni pensati soprattutto per la produttività aziendale. L'emergenza li ha diffusi in modo esponenziale, incoraggiati da politiche pubbliche che li hanno fortemente pubblicizzati. Allo stesso tempo ha messo a loro disposizione un'enorme base dati sul loro utilizzo che fornisce a questi *big player* un considerevole vantaggio competitivo rispetto ad altri operatori, di mercato o non profit.⁵

Che resta, quindi, delle potenzialità di riconfigurazione e di mutamento che si potevano intravedere in una svolta, pressoché obbligata, di così grande portata? Se si vuole che la digitalizzazione diventi un'opportunità di cambiamento per la scuola, occorre svilupparla in modo tale da rendere le configurazioni degli ecosistemi digitali più aperte e plurali. È questa la premessa di una *Scuola Sconfinata*: che il digitale sia per tutte e tutti e non solo per poche e pochi. Questo è il digitale democratico di cui abbiamo bisogno.⁶

Attraverso alleanze tra scuola e terzo settore, sinergie tra progetti e risorse già presenti, la scuola digitale può diventare un *hub* educativo di connessione, uno spazio di presenza diffusa, sconfinato, per attività, formali e non formali, finalizzate a

⁴ Come Google Suite for Education, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom e così via.

⁵ Come Jitsi.org.

⁶ E. Grimaldi, P. Landri, D. Taglietti, *Una sociologia pubblica del digitale a scuola*, Scuola democratica, Il Mulino 2020, DOI: 10.12828/97096.

raggiungere chi ha più difficoltà di accesso alle opportunità educative. In questa prospettiva gli ecosistemi digitali sono configurati come infrastrutture per la cittadinanza attiva.

Esperienze di sperimentazione di un digitale democratico esistono già, per fortuna, come nel caso della costruzione cooperativa di una intelligenza artificiale a Torpignattara (Roma);⁷ oppure, come nel caso della DAD Solidale promossa dal Comune di Napoli. Entrambe le esperienze vanno oltre logiche produttivistiche o riduttivamente utilitaristiche, co-costruendo un digitale come spazio di partecipazione e di inclusione. Diversamente dalle intelligenze artificiali delle grandi corporation,⁸ quella di Torpignattara è un'intelligenza di quartiere *open source*, realizzata all'interno di uno progetto che coniuga arte, dati, piattaforme e rigenerazione urbana, connettendo l'esterno all'interno della scuola, le associazioni, le persone e le piattaforme, secondo una logica di collaborazione e di cooperazione.

Queste esperienze vanno nella direzione auspicata da una *Scuola Sconfinata*, che afferma la necessità di superare la contrapposizione digitale/presenza come anche prendere atto che oggi gli ecosistemi digitali tendono a riprodurre e amplificare le disuguaglianze sociali e territoriali.

Una democratizzazione del digitale non è semplice da realizzare. Proviamo però a proporre due direttrici lungo cui agire.

Va innanzitutto ri-pensata la *digital education*. Un deciso investimento pubblico in infrastrutture di rete e dotazioni tecnologiche, per rendere tutte le scuole centri ad alta connettività e ampia disponibilità di dispositivi è sicuramente necessario, ma prima ancora è auspicabile un rovesciamento della relazione tra tecnologia e pedagogia, e diffondere i principi del cooperativismo digitale. Con l'emergenza sono state scelte soluzioni tecniche che sembravano garantire maggiore affidabilità nell'immediato – quelle, come si è detto, delle grandi *corporation*. Ma ciò che è tecnicamente più efficiente, non è necessariamente anche pedagogicamente più desiderabile.

Le tecnologie digitali, come detto, non sono neutre: veicolano pedagogie spesso date per scontate, che però orientano i pro-

⁷ IAQOS, progetto a opera di Salvatore Iaconesi e Oriana Persico (<https://iaqos.online/site>).

⁸ Come Alexa e Siri.

cessi di insegnamento-apprendimento. Sarebbe utile mettere quindi ordine nella confusione dei vocabolari e riflettere su quali forme di *blended learning* (apprendimento misto) possono essere realizzabili e preferibili in modo contestuale e situato: in relazione alle effettive allieve e allievi e agli obiettivi pedagogici che si vogliono perseguire ri-considerando, dunque, le implicazioni pedagogiche della *digital education*.

Allo stesso tempo, per una democratizzazione del digitale, bisogna sostenere e favorire un'educazione più equa e inclusiva, un'educazione intesa come bene comune. Sempre nell'ottica della collaborazione e della co-costruzione, è necessario ripensare il concetto di risorse didattiche che attualmente sono prevalentemente intese come libri di testo, forniti dal mercato delle grandi case editrici scolastiche. Come le piattaforme digitali, anche i libri di testo non sono affatto neutri: oltre a trasmettere conoscenze, veicolano – in modo esplicito o implicito – valori e messaggi. L'attuale situazione determinata dalla pandemia potrebbe essere proprio l'occasione per dare, anche nelle pratiche scolastiche, maggiore impulso allo sviluppo collaborativo e al consolidamento delle "risorse didattiche aperte" (*open educational resource*). Si tratta di materiali didattici gratuiti, destinati alla didattica a distanza, alla didattica *blended* o in presenza: sono solitamente in formato digitale, caratterizzati da licenze aperte (*Creative Commons*) che ne consentono il riutilizzo, la modifica e la redistribuzione. Grazie a gruppi di docenti e di altri attrici sociali, le risorse didattiche aperte sono già una realtà, in Italia oltre che a livello internazionale: esse sono riconosciute e promosse dall'UNESCO sin dal 2002 e, dal 2020, anche dalla Commissione Europea. In particolare, durante la chiusura delle scuole, come ha sottolineato l'UNESCO, sono state adottate numerose "pratiche didattiche aperte", ovvero approcci innovativi all'insegnamento e all'apprendimento che hanno supportato l'utilizzo e la creazione di risorse didattiche, in grado di valorizzare il ruolo delle studentesse nel co-creare e condividere la conoscenza attraverso la collaborazione con i docenti. Le iniziative legate alle risorse didattiche aperte – realizzate da singole scuole, enti e associazioni, o nell'ambito di progetti europei, spesso in lingua inglese – restano frammentarie e poco visibili, non trovando un adeguato supporto normativo che ne favorisca il riconoscimento e la diffusione da parte del Ministero dell'Istruzione. È dunque auspicabile uno sforzo, anche istituzionale, per

sviluppare e mettere a sistema questo tipo di risorse in termini di qualità e accessibilità, promuovendo un approccio partecipativo e di rete tra diversi attori sociali. Una diffusione più ampia di questo tipo di risorse e pratiche, accanto ai libri di testo scolastici “tradizionali”, sarebbe di supporto alla DAD/DID, e sarebbe un contributo concreto favorire un’educazione di qualità, più equa e inclusiva, intesa come bene comune.

È dunque questo che intendiamo per pensiero e pratica cooperativa della tecnologia e della scuola: pensare insieme la trasformazione delle competenze degli attori scolastici (insegnanti, dirigenti e anche allievi) e delle infrastrutture digitali. Il movimento dal basso di insegnanti, dirigenti scolastiche e genitori che si è attivato nel corso della chiusura delle scuole, in una situazione di emergenza, non ha potuto maturare una vera e propria sperimentazione dei dispositivi e delle infrastrutture digitali e ha dovuto scegliere le piattaforme più note, per mancanza di alternative. Ora, invece, è il momento di promuovere progetti collaborativi nei quali si possa sviluppare un’effettiva co-costruzione di infrastrutture e piattaforme digitali da gestire in modo cooperativo.

Il digitale per favorire l’educazione alla cittadinanza attiva

Anche in DAD, DID o *blended education* non possiamo perdere di vista che lo scopo principale dell’educazione dovrebbe essere quello di promuovere la formazione di cittadine autonome, creative, attive, partecipative. Anche le reti e le comunità virtuali di apprendimento dovrebbero dunque essere costruite e nutrite a partire da questa prospettiva. Non si tratta di lavorare solo sulle competenze digitali individuali degli studenti, bensì di accesso e utilizzo nel dominio delle tecnologie da parte dell’intera comunità, a servizio di una gestione democratica e consapevole delle risorse della comunicazione.

La discussione andrebbe inquadrata in un’ottica di educomunicazione (*media-education*)⁹ ovvero in questo nuovo campo di intervento sociale che nasce dall’interrelazione tra educazione e comunicazione e educazione. Con “educomunicazione” ci si riferisce all’insieme delle azioni inerenti a pianificazione e svi-

⁹ Educomunicação – Wikipédia, a enciclopédia livre.

luppo di processi e prodotti destinati alla creazione e al rafforzamento degli ecosistemi comunicativi negli spazi educativi. Gli assunti fondamentali sono due:

- a. l'educazione è possibile solo come "agire comunicativo", poiché la comunicazione è un fenomeno presente in tutti i processi formativi degli esseri umani.
- b. tutte le forme di comunicazione, ovvero le produzioni simboliche e gli interscambi o trasmissioni di significati sono di per sé "attività didattiche".

L'educomunicazione, utilizzata come metodologia di insegnamento-apprendimento, ha come obiettivo quello di formare studenti consapevoli del proprio diritto alla comunicazione. Il diritto alla comunicazione è la libertà di espressione intesa come possibilità di accedere liberamente ai mezzi di produzione e diffusione dell'informazione, di avere risorse tecniche e materiali per produrre e diffondere informazione e di acquisire l'abilità necessaria per gestire le une e le altre in modo autonomo. Il diritto alla comunicazione è dunque presupposto fondamentale per accedere a tutti gli altri diritti della persona.

L'educomunicazione è quindi molto più del semplice utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in ambiente scolastico. A partire dalla mediazione tecnologica si ha come obiettivo il processo comunicativo. Più il processo risulta aperto, democratico e partecipativo, più migliora il coefficiente comunicativo delle azioni educative, si amplia la capacità di espressione dei soggetti sociali e di mediazione, ovvero si sviluppa lo spirito critico degli utenti delle Tlc. In Italia, per esempio l'Associazione di Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED)¹⁰ da decenni promuove lo studio della comunicazione e dei media in funzione educativa, la sperimentazione di *curricula* di *media education* nelle scuole, la progettazione e la verifica di metodi di *media education* nelle famiglie e nelle comunità.

L'attuale contesto di innovazione tecnologica può suggerire anche l'utilizzo delle Tlc come strumento di cambiamento sociale in favore di dignità umana, azioni solidali e rispetto dei diritti

¹⁰ MED – Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione.

umani. Per esempio, ci sono azioni solidali basate sul volontariato e sulla centralità dei giovani come quella promossa dal progetto “Nonni su Internet”.¹¹ Si tratta di un progetto con più di quindici anni di alfabetizzazione digitale e apprendimento tra studenti e over sessanta in un dialogo intergenerazionale che avvantaggia entrambi. I corsi si svolgono nelle aule informatiche delle scuole di ogni ordine e grado. I partecipanti sono cittadine e cittadini del territorio over-60: possono essere le nonne reali degli studenti oppure iscritti ai centri sociali per anziani o ad altre associazioni. Le docenti sono le ragazze delle scuole coordinate da un insegnante esperto in tecnologie informatiche.

A scuola, oltre alla tradizionale palestra per promuovere l’allenamento e il benessere del corpo fisico di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, perché non immaginiamo una “palestra dell’innovazione”? Ecco lo spunto da cui prende le mosse Fondazione Mondo Digitale nella sperimentazione di un ambiente fisico-virtuale per l’innovazione, dove si pratica l’*open innovation* e si progetta il cambiamento secondo i principi dell’innovazione sociale e tecnologica per rispondere alle sfide cruciali del XXI secolo, come l’emergenza della disoccupazione giovanile, la dispersione scolastica e il fenomeno dei NEET. All’interno dell’edificio della Fondazione è possibile trovare uno spazio di attività strutturato per favorire le relazioni attraverso il gioco, un laboratorio coinvolgente, una sala proiezione in cui l’apprendimento avviene nella realtà aumentata, un centro di robotica in cui giocare con i robot e conoscere la tecnologia Lego, un *fab-lab*, laboratorio per sperimentare come le idee possano essere trasformate in oggetti con stampanti 3D e altri strumenti Tic innovativi, un laboratorio video e uno spazio di *co-working*.

Un’altra importante e interessante sfida è l’educazione alla cittadinanza globale, ovvero la necessità di mantenere lo sguardo aperto verso il pianeta, verso la globalità, arricchendo tale ampiezza prospettica con il richiamo concreto all’idea di cittadinanza, una dimensione etica prima che politica, che evochi uno status di “cittadine/i del mondo” (anche quello digitale) con diritti, responsabilità e doveri di impegno attivo e partecipativo, per la creazione di un mondo più giusto e più equo.

¹¹ Fondazione Mondo Digitale, <https://mondodigitale.org/it>.

Come sottolineato nella prima guida pedagogica UNESCO¹² sull'educazione alla cittadinanza globale, intitolata *Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di apprendimento*, le TIC e i *social media* forniscono anche opportunità a sostegno dell'insegnamento e apprendimento dell'educazione alla cittadinanza globale, mettendo in contatto, per esempio, diverse classi e comunità e permettendo di condividere idee e risorse.

Altri aspetti da considerare sono le tecnologie disponibili (per esempio internet, video, smartphone e l'apprendimento a distanza e online), e come gli studenti possono usare le TIC e i *social media* per l'educazione alla cittadinanza globale (per esempio creando podcast e blog, conducendo ricerche, interagendo con scenari di vita reale e collaborando con altri studenti). L'apprendimento online e a distanza e le piattaforme di condivisione delle informazioni possono anch'esse essere utilizzate da educatrici per sviluppare le proprie conoscenze e risorse.

Una singolare, nostrana esperienza di questo tipo viene dal Polo Catanese di Educazione Interculturale¹³ che raggruppa alcune scuole, Università di Catania e anche associazioni sociali e culturali. Le loro scuole sperimentano quello che hanno chiamato "Orbital Classroom": classi di diverse parti del mondo si collegano tramite una piattaforma di videoconferenza. Bambine e bambini di una scuola primaria, per esempio, hanno realizzato una Orbital Classroom con coetanee della loro stessa età di una scuola primaria brasiliana. A livello europeo invece va riconosciuta l'esperienza della piattaforma eTwinning. Nata nel 2005 e promossa dalla Commissione Europea, è la più grande community europea di insegnanti attivi in progetti collaborativi¹⁴ tra scuole con più di 900.000 insegnanti, di cui oltre 90.000 in Italia.

Cittadinanza digitale e competenze

Una democrazia digitale si fonda soprattutto sulla consapevolezza di cittadine e cittadini, sulla loro capacità di scelta criti-

¹² *Guida pedagogica Unesco*, <https://www.cci.tn.it/CCI/Formazione/Media-teca/Guida-pedagogica-Unesco-Educazione-alla-cittadinanza-globale.-Temi-e-obiettivi-di-apprendimento>.

¹³ Polo Catanese di Educazione Interculturale, <https://www.facebook.com/Polo-Catanese-di-Educazione-interculturale-870648999738859>.

¹⁴ <https://etwinning.indire.it>.

ca di servizi, prodotti, metodologie adeguate. La scuola si candida chiaramente a essere uno dei principali protagonisti nella formazione di questa cittadinanza digitale consapevole, sia attraverso elementi curricolari come quelli definiti dalla nuova disposizione sull'educazione civica, che attraverso esperienze di scuola aperta al territorio. Le tematiche proprie della nuova educazione civica (legge n. 92/2019) sono definite anche attraverso uno specifico articolo sulla cittadinanza digitale focalizzato su diversi temi dalle *fake news* all'interazione sui social alla protezione della propria identità digitale, al diritto d'autore. I temi sono coniugati con un approccio sociale, come ovvio che sia in un contesto di educazione civica, fermandosi a introdurre una consapevolezza nei comportamenti che non richiede di essere sostenuta necessariamente da saperi tecnologici che usino approccio applicativo e strumentale per lavorare sulla vera capacità di fare. È in questo contesto che trova maggior spazio l'apertura della scuola al territorio, alle capacità e competenze che si trovano all'esterno, nell'ambito di progettazioni specifiche o di Patti educativi di comunità. Ci sono vaste casistiche di intervento che ambiscono a fornire strumenti operativi a studentesse e studenti, dalle esperienze di *coding*, al digitale per la creatività ai più complessi temi di intelligenza artificiale.

Questo tipo di attività, oltre ad avere un importante ruolo educativo e formativo, rappresenta anche un valore in termini di orientamento verso le discipline tecnologiche, che non sempre la scuola ha, in passato, valorizzato e che da questo sono state penalizzate in termini di vocazioni. Quello di orientare le studentesse verso la cultura tecnica e le professioni tecnologiche è un elemento centrale in ogni strategia di sviluppo e in questo quadro, sono già ora attive sul territorio molte realtà diverse, a partire da Università e centri di ricerca, ma anche aziende che ambiscono a formare nuove vocazioni tecniche, fino ad associazioni, come *fab-lab*, *coder dojo*, che hanno invece un orientamento più strettamente legato alla diffusione della cultura tecnica e tecnologica di per sé. Gli enti che hanno competenza in tema di orientamento investono spesso nel coinvolgere la scuola in azioni di questo tipo. Un esempio concreto è Festival della Cultura Tecnica,¹⁵ un'iniziativa promossa dalla Città metropoli-

¹⁵ <https://www.festivalculturatecnica.it>.

tana di Bologna con il supporto dalla Regione Emilia-Romagna che ha come obiettivo quello di far conoscere e valorizzare tutti i canali e indirizzi dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale. Il cartellone, non strettamente limitato al digitale ma alla cultura tecnica in senso ampio, ha visto svolgersi nel 2020 ben 200 eventi, completamente realizzati on line con il coinvolgimento di quasi 50 scuole, enti di formazione e fondazioni Irs e di altri 140 soggetti pubblici e privati che hanno contribuito a promuovere tra i ragazzi una maggiore consapevolezza delle connessioni tra il fare e il pensare.

Su questo terreno ritorna importante l'attenzione alla riduzione del divario di cui il digitale soffre non solo in senso infrastrutturale ma anche in termine di competenze. In particolare, gli stereotipi di genere in ambito digitale hanno un impatto enorme. A livello europeo solo il 18% degli specialisti ICT sono donne, in Italia, secondo il rapporto Il Gender Gap nelle materie STEAM (Osservatorio Talents Venture, 2019), solo il 17,71% delle donne iscritte all'università frequenta un corso STEAM. Questi dati dipendono da stereotipi che portano le ragazze e le loro famiglie a pensare che scienza e digitale siano "cose da maschi" e che devono essere combattuti presto, insieme alle bambine e alle ragazze più giovani, a scuola. Questo fenomeno è talmente grave ed esteso che si moltiplicano le azioni, davvero molto trasversali e ampie: è recente una iniziativa che vede come promotore di formazione digitale al femminile una grande catena di distribuzione di elettronica. Un esempio tra i tanti è quello di Coding Girls.¹⁶ Il progetto è rivolto alle studentesse delle scuole medie e superiori e ha l'ambizione di abbattere i pregiudizi e ridurre il divario di genere nel settore scientifico e tecnologico attraverso una serie di attività laboratoriali e gare di coding riservate alle ragazze.

La cittadinanza digitale si deve poter compiere anche al di fuori delle città. Se da un lato il *lockdown* e l'essere connessi da remoto alla scuola, ma anche al lavoro, ci hanno mostrato come si possano rivitalizzare aree meno urbanizzate, territori in parte marginalizzati perché percepiti come distanti, dall'altro proprio questi territori sono considerati dal sistema delle telecomunicazioni "a fallimento di mercato" e non mettono a disposizione

¹⁶ <https://www.aicanet.it/-/coding-girls>.

infrastrutture di connettività adeguate. Il ritardo del piano strategico Banda Ultralarga, nato nel 2015 per sviluppare una rete in banda ultralarga su tutto il territorio nazionale¹⁷ e per iniziare lo sviluppo di una infrastruttura pubblica proprio da queste aree, è ancora lontano dal produrre effetti tangibili in molte zone del Paese e gli studenti che qui vivono sono ulteriormente penalizzati, non solo nell'accesso alla scuola, ma anche a tutte le altre attività che in questo periodo passano per i canali digitali.

Apriamo le scuole, le città, le menti

“Chiudiamo le scuole” scriveva Papini. Fatto, si potrebbe dire. Riapriamo? La de-scolarizzazione o de-istituzionalizzazione come ipotesi per ritrovare il senso dello stare insieme, nell'apprendimento, si presenta oggi in modo diverso, inaspettato, può essere un momento di verità? La *Scuola Sconfinata* si dà in questo paesaggio delle direzioni: fare comunità, come ecologia in rete – scuola trasparente, ovvero connettività dentro e fuori (la scuola) – aprire risorse, *device* senza *divide* – cittadinanza digitale per un'esperienza, veramente, aumentata. Gli argomenti qui confluiti tracciano alcuni segmenti della mappa, necessaria, di cui la connessione delle intelligenze, in rete, può aprire al territorio, ai quartieri, alle esperienze, al contatto, ai gesti, agli sguardi, ai corpi, alla vita...

In un'esperienza pre-pandemica, il progetto teatrale intitolato Eco Electronic Cooperation Online, introduceva l'utilizzo critico e consapevole del Web per farne strumento creativo: costruire sceneggiature in dialoghi online per ritrovarsi poi nello spazio corporeo, notando quanto lo straniamento della scrittura così composta a distanza, enfatizzasse tutto ciò che online mancava, ogni dettaglio della realtà immersiva, “aumentata”, fatta di infinite sfumature e prospettive, aria che si respira, colori, luci, odori, toni, movimenti (e loro traduzioni verbali, invenzioni cognitive). Allo stesso modo l'auspicio è quello che il ritorno a scuola, oltre un “eterno ritorno dell'uguale”, possa fare tesoro di questa sospensione multidimensionale dell'esperienza e amplificare, valorizzandolo, tutto quanto possa motivare la compresen-

¹⁷ <https://bandaultralarga.italia.it>.

za in un luogo, trovando nella tecnologia strumenti di potenziamento, da ri-centrare sempre sul piano del senso, e dei sensi.

“The city as extended mind”, la città come mente estesa, erano i laboratori a Bolzano rivolti a bambine e bambini, ragazze e ragazzi, per muoversi tra spazio materiale e virtuale, quando Derrick de Kerckhove, collaboratore di McLuhan, un paio di anni fa fu ospite in una scuola. Nell’incontro pubblico egli riprese il concetto di intelligenza connettiva, in rete, da lui introdotto oltre un ventennio fa¹⁸ per integrare il concetto di intelligenza collettiva (Lévy) alla nascita della web society: ci teneva in particolare a sottolineare come essa andasse – e vada – sempre costruita, orientata, educata, perché la si possa dire, appunto, intelligente.

Alcuni consigli per approfondire

M. Benasayag, *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*, Erickson, Trento 2016.

Evidenzia come la digitalizzazione possa realizzare il sogno della “vita eterna” fatta di informazioni, visione razionalista riduzionista, dimentica della vita come esperienza, errore, imperfezione (apprendimento).

P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020.

La scuola aperta secondo il ministro Bianchi: i “Patti educativi di Comunità” come strumenti per rendere la società corresponsabile dell’educazione.

D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, Mondadori Università, Milano 2020.

Presenta un quadro concettuale sintetico e rigorosamente argomentato della *media education* e una varietà di esempi e suggerimenti concreti immediatamente spendibili da chi è in qualche modo implicato nell’educazione (studiosi, insegnanti, educatori, genitori, figli).

M. Decuyper, E. Grimaldi, P. Landri, *Introduction: Critical studies of digital education platforms*, in “Critical Studies in Education”, 2021, 62:1, 1-16, DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050

¹⁸ D. de Kerckhove, *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Somerville House Publ., Toronto 1997.

- D. de Kerckhove, *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Somerville House Publ., Toronto 1997.
Anticipa molti dei concetti e degli sviluppi socioculturali dei decenni successivi, descrivendo come esito della “rivoluzione elettrica” il superamento del punto di vista “reale” a favore del punto d’essere, introducendo agli ambienti misti e immersivi.
- L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
Il digitale riplasma la realtà: la quarta rivoluzione coinvolge la politica per disegnare un futuro intrinsecamente colorato di verde e blu.
- Ippolita, *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*, Meltemi, Milano 2017.
- Media education. Studi, ricerche, buone pratiche, in Rivista online del MED (Associazione Italiana di Educazione ai Media e alla Comunicazione).
La rivista rende produttivo e visibile l’incontro tra studiosi e docenti universitari, professionisti dei media, insegnanti e educatori nella scuola e nel territorio interessati e impegnati nella *media education*, sia in Italia che all’estero.
- G. Roncaglia, *L’età della frammentazione, Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies, and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*, in “Learning, Media, and Technology”, 2020, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641

PARTE 3

Si può fare

Risorse economiche e modifiche di legge necessarie per realizzare la Scuola Sconfinata.

Riflessioni e proposte

Annabella Coiro, Cesare Moreno,
Francesco Muraro, Milena Piscozzo

Una premessa necessaria: il doppio legame dell'autonomia scolastica

Se c'è una riforma che ha cambiato profondamente la natura del sistema nazionale dell'Istruzione è quella conseguente al DPR 275 del 1999, il dispositivo normativo che ha introdotto l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Tralasciando qui quanto abbia inciso, nel tempo e con un processo talvolta evidente e spesso carsico, sugli aspetti didattico-pedagogici (dai programmi alle indicazioni, dalle conoscenze alle competenze e così via), è probabilmente il momento di valutare quanto sia stata una utile e concreta modifica del funzionamento delle scuole pubbliche.

Possiamo partire da un paradosso. Per molti aspetti l'autonomia scolastica può essere letta come un possibile esempio di una situazione di *doppio legame*,¹ un dilemma comunicativo causato dalla contraddizione tra due o più messaggi: un messaggio, un indirizzo che contraddice se stesso nei fatti, un divario tra parole e atti che tende a produrre scelte errate, percezioni confuse e contraddittorie. Orizzonti di schizofrenia. Un *si può fare* che tende a contraddirsi nella concretezza della vita delle scuole.

Molte dirigenti scolastiche² e docenti vivono ancora oggi den-

¹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972.

² Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femmi-

tro questo paradosso. Un *poter fare* che ancora non ha sufficiente maturità per muoversi con sicurezza, che non ha abbastanza risorse per uscire di casa e camminare con il proprio passo.

Eppure, a leggere con attenzione i contenuti del DPR 275/99, non si può non coglierne le potenzialità ancora inespresse, le tracce di un *si può fare* ancora inattuato.

Procedendo con ordine, dal 1999 le scuole autonome possono definire la loro offerta formativa, i loro *curricula* (famosissima la versione *curriculum verticale* che, come ci suggerisce Metastasio, è come l'araba fenice: "Che vi sia, ciascun lo dice; dove sia, nessun lo sa"); possono essere autonome nell'organizzazione e nella gestione della didattica, sviluppare azioni di ricerca, sperimentazione e sviluppo, costituire o partecipare a reti di scuole, ampliare la propria offerta formativa, progettare innovazione.

Che cosa non ha realmente funzionato? Che cosa impedisce ancora oggi che le scuole possano essere promotrici di nuove proposte per rinnovare la didattica, possano ripensare, progettare e realizzare differenti e nuovi ambienti per apprendere (spazi, arredi, illuminazione, colori e così via) e che trovino la forza di farsi motore di alleanze con servizi sociosanitari, della costituzione di reti solidali con il terzo settore e – quando possibile, utile o necessario – con le altre pubbliche amministrazioni e con gli enti locali?

Qual è il messaggio contraddittorio che genera il doppio legame che può disorientare le scuole e rendere inefficaci le potenzialità dell'autonomia scolastica?

Un tema è sicuramente quello delle risorse, finanziarie ma non solo; alcune autonomie scolastiche arrivano talvolta ad assemblare fino all'80% del proprio bilancio proveniente da una azione di *fundraising*. Ma siamo certi che questo sia l'approccio corretto? Non può essere che, invece, avendo fonti certe, di provenienza pubblica, le energie organizzative potrebbero essere indirizzate alla funzione principale delle istituzioni scolastiche, per fare in modo che le scuole siano il posto più bello e significativo dove una bambina e un ragazzo, passano il proprio primo tempo?

Altro punto critico evidente è l'irrisolta questione della man-

nile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bambino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

canza di figure interne all'organizzazione che ricoprono ruoli funzionali, sia amministrativi che pedagogici, con l'eccessiva conseguente centralizzazione gestionale e decisionale attribuita ai Dirigenti scolastici carichi di responsabilità e a rischio di possibili distorte interpretazioni del ruolo. Oltre a queste due criticità, un ulteriore tema rimane quello delle culture, delle resistenze, dei conservatorismi o dei veri e propri ostracismi, annidati talvolta negli stessi organi collegiali, nelle subculture dei territori, negli enti locali, su e su sempre più a salire, fino ad arrivare ai vertici del sistema nazionale dell'istruzione.

Inoltre, la scuola, oltre che struttura centrata sul compito dell'istruzione, è anche parte dell'amministrazione statale e in quanto tale retta dai medesimi principi organizzativi di tipo centralistico e gerarchico. Infatti, un altro motivo di difficoltà, culturale e normativa, dell'autonomia, sono i principi statalistici su cui si regge l'amministrazione delle scuole. Una vera autonomia scolastica non può fare a meno del principio di sussidiarietà orizzontale sancita dall'art. 118 comma 4 del titolo quinto della Costituzione. Il principio della sussidiarietà orizzontale stabilisce in sostanza che il cittadino può contribuire alla realizzazione di funzioni dello Stato, nelle forme stabilite dalla legge. In questo modo viene sottratto all'amministrazione il ruolo di erogatrice unilaterale di un servizio e le viene affidato il ruolo molto più importante di co-progettare con i cittadini – organizzati a norma di legge – la struttura stessa del servizio. Questa implicazione è ancora tutta da scoprire ed esplorare, tuttavia nell'ambito che interessa proprio la *Scuola Sconfinata* sono stati fatti importanti passi in avanti.

Già il codice del terzo settore agli artt. 55, 56, 57 stabiliva la possibilità della co-progettazione con l'amministrazione, ma limitandola al welfare e a progetti sperimentali. Il decreto del Ministero del Lavoro del 31 marzo 2021 estende questa procedura all'intera amministrazione statale e soprattutto lo rende strumento ordinario per la qualificazione dell'azione della pubblica amministrazione. A questo proposito vale la pena consultare le *Linee guida sul rapporto tra pubbliche amministrazioni ed Enti del Terzo Settore*³ alla voce 3: *Il procedimento di co-progettazione*.

³ <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2021/DM-72-del-31032021.pdf>.

Come esempio di applicazione della co-progettazione si legga il bando del Servizio Dispersione Scolastica ed Educazione degli Adulti del Comune di Napoli,⁴ dove si esplicita tra le altre premesse: “La nuova metodologia adottata di ‘co-progettazione territoriale’ fortemente supportata dalla verifica concreta e sul campo delle problematiche affrontate e dei risultati raggiunti, può essere definita, senza alcun dubbio, una buona pratica, da implementare, consolidando l’idea di ‘comunità educante’ nella quale il ruolo della scuola mantiene ed esalta la propria centralità”.

Didattica: organizzazione e innovazione

Per progettare una *Scuola Sconfinata* è necessario attivare tutti gli strumenti che l’autonomia ci mette a disposizione con un’attenzione particolare a quanto permette la norma in materia di flessibilità e di accordi tra scuole e territorio per il raggiungimento di finalità educative.

Le scuole, a seguito dell’art. 21 della legge Bassanini e del successivo regolamento (DPR n. 275/1999), possono esprimere una loro autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, finalizzata alla realizzazione di educazione, formazione e istruzione.

Alcuni articoli del regolamento dell’autonomia sono di straordinaria portata rispetto alla possibilità da parte delle istituzioni scolastiche di concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi, funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutte le alunne e tutti gli alunni, riconoscendo e valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità individuali, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo, tra le quali il rapporto con il territorio.

Con l’autonomia didattica le istituzioni scolastiche possono regolare i tempi dell’insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi d’apprendimento delle alunne.

⁴ <https://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/1%252F4%252F7%252FD.96483fcd572527ed93d7/P/BLOB%3AID%3D39796/E/pdf>

Tale flessibilità può essere attuata con l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività; con la definizione di unità d'insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui; con l'attivazione di percorsi didattici non necessariamente svolti all'interno delle mura dell'edificio scolastico, con l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso e, infine, con l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

Per quanto riguarda l'autonomia organizzativa, questa valorizza le modalità di espressione della libertà progettuale, per la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa, con uno sguardo aperto alle possibilità offerte dall'esterno della scuola e oggi regolamentate dal codice del terzo settore e dalle linee guida per la coprogettazione citate nel paragrafo "La scuola e l'amministrazione statale".

Un'ulteriore manifestazione dell'autonomia, quella che permette di osare e di guardare oltre, è quella esplicitata nell'art. 6: *Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*. Tale autonomia è prevista per la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; l'innovazione metodologica e disciplinare.

Risulta evidente che il cuore dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo rende l'offerta formativa flessibile, nel rispetto della libertà di scelta educativa delle famiglie e permette di intercettare le opportunità offerte da tutta la comunità educante, anche quelle esterne alle mura scolastiche.

Da tutto quanto sopra esposto, si deduce la straordinaria capacità degli strumenti descritti per la realizzazione di percorsi formativi innovativi per tutte e per ciascuno.

Organizzare una struttura così articolata, porta a razionalizzare una serie di azioni che vanno compiute in modo consapevole con l'intenzione di conoscere, governare e verificare i processi che vi si svolgono dentro e fuori dalla scuola.

Pertanto, guardare all'organizzazione complessa delle istituzioni scolastiche richiede punti di vista plurimi e integrati: la leadership, la struttura organizzativa, le relazioni, i contenuti culturali, l'ambiente e il clima, il territorio, le metodologie, la crescita, la progettualità. In questo modo si incrociano gli orizzonti della pedagogia verso una scuola che sconfini, creando

collegamenti efficaci tra le diverse componenti interne ed esterne alla scuola, i diversi livelli di educazione e formazione, le famiglie, la comunità locale, con l'obiettivo comune del successo formativo di alunne e alunni.

Questi obiettivi sono raggiungibili attraverso progetti che valorizzano le competenze di tutte le persone, creando apprendimento e accrescendo la motivazione di adulti e minorenni: criteri, fini, valori vanno socializzati e condivisi e i risultati ottenuti non sono quindi il solo prodotto dell'apporto parcellizzato di ciascuno, della semplice somma delle parti, ma il frutto di un valore aggiunto dalla comunità. Conoscere tutte le risorse presenti è il primo passo per ottimizzarle verso il fine del benessere delle alunne.

La scuola-comunità per l'innovazione si realizza se la rete di relazioni intessuta all'interno si estende anche fuori, a comprendere reti di partecipazione professionale, sociale e culturale.

Tutto questo insieme di processi, per tradursi davvero in pratiche efficaci, richiede una presa di coscienza collettiva e attraverso azioni di pubblica condivisione che, a partire dal credo pedagogico enunciato nel Prof d'Istituto, contagino e contaminino tutte le componenti scolastiche ed extrascolastiche.

Ecco, in sintesi, alcune azioni strategiche da mettere in campo.

- Proporre esperienze didattiche basate su metodologie attive.
- Mettere al centro il corpo in qualsiasi forma di apprendimento, e non solo nei tempi e nei luoghi deputati al suo utilizzo (palestra, "ora di motoria").
- Favorire l'attivazione di linguaggi espressivi diversi.
- Progettare Unità di Apprendimento interdisciplinari.
- Prevedere attività formative co-progettate tra docenti e alunne.
- Proporre contenuti motivanti e agganciabili alle esperienze di vita degli studenti.
- Privilegiare l'organizzazione della didattica per gruppi flessibili, creando occasioni di apprendimento reciproco e collaborativo tra alunne di differenti età e competenze.
- Organizzare laboratori territoriali che valorizzino l'integrazione tra saperi informali e saperi formali.
- Progettare percorsi che prevedano lo sviluppo della cittadinanza attiva dentro e fuori la scuola, nei luoghi di vita degli

alunni, in un circuito dinamico e interdipendente dove tutti i soggetti siano al contempo attori e beneficiari.

- Promuovere forme di valutazione “sconfinata” impostate su compiti autentici, di vita reale e orientati all’autovalutazione e alla valorizzazione.
- Superare l’organizzazione tradizionale centrata sull’ora di lezione e modulare l’orario delle singole discipline in maniera flessibile secondo le necessità.
- Stabilire collegamenti efficaci e costruttivi tra le diverse componenti interne alla scuola ed esterne ad essa (famiglie, comunità locali).

Spazi: l'esistente e il possibile

La prima forma di moltiplicazione degli spazi è la ri-significazione degli spazi. I luoghi sono gli spazi urbani quando sono investiti di un significato sociale per gli usi che se ne fa o prima ancora per il significato che assumono in una mappa dei desideri degli abitanti. Uno spazio diventa un luogo educativo quando viene investito di significati umani e relazionali, quando viene addomesticato ossia comincia ad abitare le nostre menti. La prima operazione per moltiplicare i luoghi di apprendimento è imparare a riconoscere quei luoghi che sono nell’immaginario e nelle pratiche sociali delle nostre giovani allieve. L’esplorazione urbana, l’avventura urbana proposta in questo senso è contemporaneamente esplorazione della città ed esplorazione degli animi giovanili. Solo dopo questa operazione siamo in grado di utilizzare concretamente i luoghi come occasioni di apprendimento. Terreno di sconfinamento.

Allargare gli spazi educativi significa quindi innanzi tutto considerare che l’apprendimento si svolge in luoghi che hanno un ruolo attivo nell’educazione. Ciò che a noi interessa non sono le coordinate geografiche e la cartografia sociale, ma il territorio abitato, dove ci sono presenze. Il termine greco *oikos* – da cui ecologia – significa appunto questo.

Il territorio abitato diventa un’aula per l’apprendimento quando è popolata da una rete di operatrici, educatori che si occupano in modo ecologico della crescita delle giovani persone. Questa rete di presenze umane significative si estende e si concentra in relazione ai desideri di cambiamento delle giovani persone, in relazione alle diverse esperienze di apprendimento e ha dei punti di

accumulazione, nella scuola in cui si approfondisce e consolida una esperienza ecologica del mondo intorno a ciascuno.

Mai come in quest'anno segnato dalla pandemia ci si è posti il problema di immaginare, reperire, praticare nuovi ambienti per l'apprendimento: luoghi che, per loro caratteristiche e significatività potessero ampliare il perimetro delle scuole, oltrepassandone i confini. Questa necessità ha comportato l'attivazione, nei contesti più attivi e virtuosi, di una serie di dispositivi organizzativi e pedagogici rimasti spesso, fino ad ora, inerti. Fare scuola fuori dalle scuole, non per forza ed esclusivamente in ambienti naturali o luoghi d'arte, in forma di uscita didattica, era ed è una possibilità ancora molto inespresa.

Nel momento in cui molti studenti e studentesse non conoscono nemmeno la propria città, i contesti limitrofi, la sola esplorazione e mappatura dei luoghi prossimi diventa un'esperienza di apprendimento significativa; tra molti altri, il progetto Migrantour⁵ racconta di questa possibilità. Questo, *si può fare*.

Ma quali leve possono utilizzare le scuole per valorizzare gli spazi esistenti e per immaginare e realizzare nuovi spazi (flessibili, innovativi, all'aperto, sconfinati...) per apprendere?

Un edificio scolastico pensato solo come un contenitore di aule, corridoi, atri non è più funzionale.

Il pensiero di un luogo dove gli ambienti sono tematici, laboratoriali, attrezzati, multifunzionali, flessibili deve accompagnare la progettazione, chi vive e gestisce le scuole deve essere coinvolto, gli enti locali devono apprendere questi orientamenti e attuare scelte amministrative conseguenti.

Tra questa primavera e questa estate molte Dirigenti scolastiche con i loro collaboratori e con il personale ATA si sono aggirate per le scuole con il metro in una mano e una planimetria nell'altra. Oltre a dover prendere le misure all'esistente per verificare le capienze delle aule si è presentata la possibilità di immaginare nuovi utilizzi per gli spazi inerti o sottoutilizzati dell'esistente, ridando senso anche ai luoghi di passaggio, agli atri, ai cortili e così via acquisendo arredi innovativi (non necessariamente seggioline a rotelle...) con i fondi straordinari ma, in molti casi, ricollocando gli arredi esistenti secondo logiche diverse,

⁵ <http://www.mygrantour.org>.

che prevedono lavoro in piccoli gruppi (tematici, eterogenei, di livello e così via, a seconda delle finalità e delle necessità).⁶

Tutto questo pare a costo zero, se non relativamente all'impegno delle persone (diciamo che nel mondo della scuola si può parlare di sottocosto). Poi, c'è il resto. L'edilizia scolastica, il corpo grosso del problema. Una delle richieste che riteniamo centrali, se si vuol fare buon uso delle risorse di Next Generation E.U., è quella di finanziare con criterio la riqualificazione degli edifici scolastici ma, dove si pensi di edificare, che non ci si addormenti su modelli scuola a forma di scuola.

Che si operi sia per una trasformazione o manutenzione, sia per una nuova edificazione, intervenire sugli edifici scolastici può avvenire solo se si riescono a investire ingenti risorse economiche e avviare con ricchezza di intenti e di soluzioni un programma di finanziamento.

Solo lo Stato è in grado di innescare un processo di programmazione in base alle tipologie di intervento e di avviare i lavori per la loro messa in sicurezza, bonifica, ristrutturazione, manutenzione ordinaria, straordinaria, demolizione e ricostruzione parziale o totale. Il degrado e l'inadeguatezza di molti edifici scolastici è un problema che trova riscontro in modo diffuso e capillare in tutto il Paese.

Sempre più urgente è avviare un programma di intervento e riuscire a reperire le risorse economiche per garantire la loro ordinaria manutenzione.

La catalogazione in base alla tipologia degli interventi necessari consente una valutazione delle modalità e quindi dei costi e dei tempi. Variabili importanti e fondamentali perché le scuole non possono rimanere chiuse.

Quindi che cosa fare? A livello locale si potrebbe avviare un'attribuzione agli edifici scolastici esistenti del ricavato dagli oneri di

⁶ Molti spunti per agire in questo senso si possono ritrovare, a titolo di esempio, in testi come *Laboratori attivi di democrazia tra spazi e didattiche*, Guerini scientifica, Milano 2020) volume curato da Beate Weyland, promotrice anche del progetto EDEN – *EDucational Environments with Nature*, una proposta semplice per ridare ossigeno agli spazi aula, oppure come *Back to school*, Pearson Academy, 2020, volume curato da L. D'Alonzo. Anche la recente ricerca *La scuola è in cortile*, UnaPress, Milano 2021, a cura di Valentina Dessì e Anna Isabella Piazza, suggerisce diverse soluzioni per l'utilizzo didattico di spazi in genere considerati informali.

urbanizzazione. Questo, soprattutto nelle città più grandi, dove maggiori sono le trasformazioni urbanistiche, consentirebbe di mettere in agenda la ristrutturazione di molte scuole esistenti. Come esperienza positiva in questa direzione si può richiamare il processo di gestione che sta accompagnando la ristrutturazione della scuola “Rinnovata Pizzigoni” di Milano e altre scuole limitrofe: l’amministrazione comunale, tramite il suo assessorato competente, ha indirizzato a questo scopo gli oneri di urbanizzazione collegati all’edificazione di City Life. Una cifra consistente spendibile per le vie brevi, collocata dove serve, là dove le scuole segnalano, come in questo caso, un bisogno urgente.

Pare così possibile mettere in atto un programma di rinnovamento del patrimonio edilizio scolastico, ricorrendo allo strumento dello scomputo degli oneri di urbanizzazione, derivanti sia dai Permessi a Costruire Convenzionati sia dai Piani Attuativi e in coerenza con il Piano dei Servizi.

L’obiettivo è quello di costruire una partnership pubblico-privato attraverso la quale gli operatori privati possano realizzare interventi di manutenzione straordinaria facendosi direttamente carico delle opere edili che rientrano in questa categoria, a scomputo degli oneri di urbanizzazione dovuti all’amministrazione per le trasformazioni urbanistiche in atto. Questo meccanismo, previsto dalla norma, consentirebbe una maggior velocità nei tempi di realizzazione e un uso razionale delle risorse a beneficio degli edifici scolastici del territorio.

Inoltre, nelle aree più fragili e in contesti più periferici il finanziamento degli interventi potrebbe essere anticipato dallo Stato destinando ogni spesa sociale improduttiva, tramite il credito bancario a basso costo e un prelievo fiscale autogenerato dalle opere realizzate reinvestendo negli stessi progetti l’imponibile fiscale delle imprese operanti entro questo mercato.

La ristrutturazione o la nuova edificazione degli edifici consentirebbe l’impiego di molta manodopera e perlopiù diversificata: dal manovale al muratore specializzato al tecnico fino a coinvolgere i professionisti più qualificati.

Dunque, da un lato sarebbe possibile reperire le necessarie risorse finanziarie attraverso l’impiego in modo produttivo di spese sociali improduttive, dall’altro si otterrebbero importanti obiettivi: maggiore occupazione e scuole più belle, “sane” e sicure.

Rimane centrale che, insieme a tutto questo, si operi per ridurre i coefficienti di affollamento delle aule.

In sintesi, ecco di seguito i punti chiave necessari per nuovi ambienti per l'apprendimento.

Scuola e città/Scuola e società.

- Mappare il territorio per individuare attraverso un lavoro di indagine comune, una catalogazione delle risorse disponibili, dei luoghi, più o meno in prossimità dell'edificio scolastico.
- Chiudere le strade intorno alle scuole aumentando sicurezza e accessibilità per tutti.
- Allargare le zone pedonali nei pressi degli istituti scolastici per agevolare momenti di incontro, di attesa e di comunità.

Edificio scolastico.

- Richiedere un radicale rinnovamento dell'ormai datata normativa di riferimento.
- Avviare dei laboratori di co-progettazione condivisa e partecipata in cui le bambine e gli insegnanti diventano protagonisti, progettisti e fruitori attivi degli spazi interni ed esterni all'edificio scolastico.
- Sensibilizzare il mondo della progettazione per gli edifici scolastici al tema del comfort e dell'articolazione spaziale, all'utilizzo dei colori, dei materiali e degli impianti pensandoli come elementi importanti perché parte di un percorso pedagogico e non solo funzionale.

Finanziamenti.

- Prendere in considerazione le ingenti risorse economiche necessarie per intervenire sugli edifici scolastici esistenti e di nuova costruzione e avviare dei programmi di finanziamento.
- Avviare un cronoprogramma di manutenzione degli edifici scolastici esistenti.

Persone: organizzazione, professionalità e contratti

Anche nella gestione del personale l'ambivalenza dell'autonomia si ripropone se si esaminano i principi organizzativi e le metodologie di lavoro. Da un lato abbiamo un principio centralistico e gerarchico, che nonostante le aperture dell'autono-

mia, attribuisce un ruolo centrale alla gerarchia amministrativa in particolare in materia di governo del personale e di organizzazione del lavoro. Se l'autonomia consente di organizzare diversamente l'orario delle discipline non altrettanto fanno i contratti di lavoro; se l'autonomia consente di organizzare *team* di lavoro tra docenti non altrettanto consente la disciplina degli scrutini e degli esami, se è possibile dare risposte diverse a bisogni educativi diversi gli organi collegiali continuano a ispirarsi ai principi di uniformità dell'offerta didattica e educativa. Ne abbiamo avuto un esempio lampante durante la pandemia quando la didattica in presenza per alunne e alunni con disabilità è stata da più parti osteggiata e in molti casi non attivata. Il ministero potrebbe gentilmente fornire dei dati su quanti alunni e alunne con disabilità siano stati coinvolti nella didattica in presenza? Su quanti con BES hanno potuto fruire di questa possibilità?

All'estremo opposto del centralismo gerarchico c'è la "libertà di insegnamento" qui nella versione del Testo Unico delle leggi della Pubblica istruzione.

*Formazione della personalità degli alunni
e libertà di insegnamento⁷*

1. Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente.
2. L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni.
3. È garantita l'autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca.

La libertà di insegnamento è un importante principio che intende bloccare preventivamente qualsiasi tentativo di prescri-

⁷ Art. 1. del Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

zione legislativa finalizzata a imporre un qualsiasi credo alle docenti, come era accaduto durante il fascismo, e qualsiasi credo confessionale o politico come qualcuno era tentato di fare rispecchiando le divisioni politiche del postfascismo. “Il confronto aperto di posizioni”, ribadito dall’art.1, comma 2 del Regolamento dell’autonomia scolastica “l’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale”, postula uno scenario di confronto tra correnti culturali come se i docenti potessero solo scegliere se affiliarsi a una o a un’altra, come se fosse in gioco come influenzare le menti in una o in un’altra direzione. Dunque, dobbiamo dire che se la libertà di insegnamento serve a difendere il diritto del singolo a non subire imposizioni ideologiche o culturali, non dice nulla su come si forma un convincimento pedagogico finalizzato alla crescita integrale della giovane persona. Una posizione pedagogica nasce nella continua ricerca e non dal confronto di “posizioni culturali”: la libertà di insegnamento di cui parliamo è figlia della libertà di studio e di ricerca sancita dall’art. 33 della costituzione, e la ricerca per definizione non è figlia di posizioni ideologiche ma solo e soltanto delle metodologie di ricerca proprie di ciascuna disciplina e particolarmente della ricerca pedagogica che è fondata sull’ascolto e l’osservazione delle allieve, sulla conoscenza dei contesti e delle culture vissute dagli allievi.

La piena formazione della personalità degli alunni non deriva quindi dal “confronto aperto di posizioni” ma dalla ricerca condivisa di strategie educative, non confronto di astratte posizioni, ma confronto di persone concrete – professionisti e non – impegnate nella cura educativa.

L’insegnante, quindi, non è una libera pensatrice che si confronta con i grandi correnti culturali, ma un libero ricercatore che coopera con altri ricercatori, che costruisce un pensiero piuttosto che usarne uno già confezionato, è un professionista riflessivo piuttosto che un “libero professionista”.

Gli studi sulla professionalità docente sono relativamente recenti – hanno solo mezzo secolo – e non pretendiamo qui di dire una parola definitiva, tuttavia è indispensabile collegare il problema della governance della risorsa umana per l’educazione alla definizione del suo ruolo. Una organizzazione che intende favorire la ricerca e la riflessione educativa deve avere più luoghi di ricerca, meno professioniste solitarie e più gruppi di lavoro, dirigenti meno impegnati nel controllo e più impegnati nella

promozione della ricerca educativa. Gli istituti contrattuali dovrebbero curarsi di più del benessere relazionale e professionale degli operatori che non sono riducibili al salario, all'orario o alle rappresentanze negli organi di governo. La scuola nel suo complesso dovrebbe diventare incrocio di culture, esperienze, invenzioni, creazione culturale, piuttosto che "presidio" di valori già confezionati.

In sintesi: una organizzazione educativa non può essere esecutrice di un manuale operativo, non può essere una organizzazione gerarchica. Una organizzazione educativa è una organizzazione che apprende, capace di trasformarsi ed espandersi, di crescere allo stesso modo in cui crescono i suoi interlocutori. Il sapere di questa organizzazione non è depositato nei suoi vertici e tanto meno nel sapere accademico, il sapere pedagogico è un sapere distribuito in una situazione in cui ciascuno deve autoregolarsi in rapporto a interlocutori e interlocutrici che si trasformano nello spazio e del tempo per la sua stessa opera; l'educatore è un operatore della ricerca azione, che ricerca non per trovare un nuovo costrutto teorico ma per trasformare sé stesso. Per tutto questo sono decisive tre caratteristiche, come evidenziato anche nel capitolo *Persone, ruoli, relazioni*:

- a. che esistano momenti riflessivi in cui il sapere distribuito e l'esperienza possano esercitare la loro funzione generatrice;
- b. che si disponga di quadri intermedi continuamente dediti ad ascoltare, osservare, restituire;
- c. che si ridisegni la funzione docente in un contesto di partecipazione prima che in un contesto di contrattazione.

Il parlamento, il consiglio superiore della Pubblica istruzione dovrebbero adottare una nuova definizione della funzione docente come funzione di ricerca e di cooperazione e in conseguenza riformare i percorsi formativi, i concorsi per l'assunzione, il regolamento dell'autonomia, le caratteristiche logistiche e gli orari di funzionamento degli edifici scolastici, l'orario di servizio per i collaboratori scolastici, i limiti entro cui possono agire il collegio dei docenti e i consigli di istituto. Fatto tutto questo occorre anche ridefinire i contratti di lavoro in rapporto ad una figura professionale che non è quella che abbiamo conosciuto finora.

Un disegno indubbiamente troppo ambizioso, ma in questa

sede non diamo indicazioni risolutive; semplicemente ci interessa mettere in evidenza il filo doppio che lega tra loro gli istituti contrattuali, la libertà di insegnamento, l'organizzazione gerarchica. Non si può pensare di cambiarne una senza sconvolgere tutto il resto.

Un corollario di una nuova organizzazione del lavoro e della funzione docente è che l'organico di una scuola non può più essere una sommatoria di liberi professionisti ma deve diventare un "organismo vivente complesso" in cui esistono funzioni complesse preposte al funzionamento del sistema.

In questo contesto si inserisce anche la proposta di introdurre la formalizzazione di ruoli di gestione, i cosiddetti "quadri intermedi", una questione che ha a che fare con la qualità dell'organizzazione.

Nelle organizzazioni burocratiche e gerarchiche i quadri intermedi sono esecutori di ordini, sono "serragente", sergenti che si occupano del tenere serrati i ranghi nell'esecuzione degli ordini. In una organizzazione di ricerca educativa i quadri intermedi sono il nerbo creativo e nutritivo dell'organismo vivente "risorse umane"; le funzioni strumentali si qualificano soprattutto per la loro capacità di nutrire i gruppi di docenti impegnate nel lavoro cooperativo: rendere effettivamente disponibili le risorse didattiche della scuola e del territorio, fornire materiale e indicazioni di studio per unità didattiche attive e operative; collaborare a definire unità didattiche complesse che coinvolgono più insegnanti e così via.

La complessità del lavoro delle funzioni strumentali richiede che esse ricevano una formazione iniziale e in itinere adeguata al ruolo e che il loro status normativo e remunerativo sia adeguato all'importanza dell'impegno.

Questo ci conduce anche a considerare un altro elemento, quello della valutazione del personale docente e degli eventuali incentivi: qualsiasi decisione si adotti in questo campo implica porre una specifica attenzione alle capacità cooperative delle docenti, piuttosto che la competizione sulla quantità di titoli o specializzazioni. Il lavoro docente oggi è un lavoro orchestrale, premiare i bravi solisti è stata ed è una scelta suicida rispetto al fare della scuola un luogo di produzione culturale.

Infine, tutto questo richiede più ambienti di lavoro per i docenti, ma anche questo può far parte del ripensamento complessivo di che cos'è un edificio scolastico di cui si è trattato nel ca-

pitolo *Architetture per l'apprendimento*. Avere in ogni edificio luoghi per il lavoro collaborativo, aumentare le ore a disposizione per progettare, sono necessità che, tra l'altro, fotografano molte esperienze informali.

Ed è prendendo tutti questi elementi in considerazione che ha senso aumentare il contingente docenti, adeguare le retribuzioni e abbassare il rapporto tra numero di bambine e ragazzi e numero di insegnanti, andando finalmente in controtendenza rispetto alle scelte politiche degli ultimi 15 anni.

Ecco in sintesi alcune azioni prioritarie.

Assunzioni e contratti.

- Prevedere “quadri intermedi” nell'organico scolastico.
- Aumentare il numero di docenti nell'organico di ciascuna scuola.
- Ridurre il rapporto medio tra numero di studenti e numero di insegnanti (sia in classe, sia nell'intera scuola).
- Ridefinire il ruolo docente come funzione di ricerca e di cooperazione.
- Incentivare gruppi di lavoro di docenti, valorizzando chi se ne prende cura.
- Definire le retribuzioni e i contratti dei docenti in funzione degli impegni descritti.
- Favorire l'ingresso nel corpo insegnante di persone con percorso migratorio, provenienza da altri paesi, persone con disabilità.
- Prevedere figure interne o esterne alla scuola che facilitino la comunicazione e le relazioni tra i soggetti della comunità.
- Ridefinire la funzione del dirigente come figura che promuove la ricerca educativa.

Spazi e tempi per il confronto.

- Prevedere spazi – fisici e di tempo – per la riflessione educativa e il confronto, dedicati a docenti, genitori, alunni e alunne, sia insieme sia separatamente.
- Inserire nelle ordinarie attività di istituto e nel mansionario del personale docente i momenti di co-progettazione tra tutte le figure professionali educative interne ed esterne alla scuola.

Ripensare i percorsi formativi.

- Incoraggiare nella formazione a tutti i livelli attività pratiche e affiancamenti, prevedere sempre l'educazione tra pari sia tra docenti sia tra discenti.
- Inserire percorsi universitari di formazione obbligatoria per la professionalità insegnante per docenti delle scuole superiori di primo e secondo grado.
- Prevedere la formazione permanente nelle attività ordinarie del personale docente, con particolare attenzione alle competenze esposte nel capitolo *Persone, ruoli, relazioni*.
- Prevedere la formazione al dialogo e alla relazione nonviolenta per docenti, educatrici, genitori, personale ATA, alunne e alunni. Prevedere percorsi condivisi e percorsi specifici per ciascuna figura

Patti di comunità: eroismi e normalità

Il termine *comunità* ha molteplici usi ideologici,⁸ e quindi ci sono molte obiezioni al suo uso, ma è invece fondamentale il suo uso corretto perché introduce una dimensione in genere trascurata.

Negli ultimi anni il termine comunità viene usato in modo del tutto generico e ideologico quasi come sinonimo di "siamo una grande famiglia", come paravento dei rapporti di potere versus lassismo che caratterizzano organizzazioni burocratiche e gerarchiche.

Vogliamo invece far riferimento al termine comunità, *cum munus*, inteso come obbligazione reciproca, che viene analizzato approfonditamente dal filosofo Roberto Esposito⁹ e contrapposto al termine immunità che in qualche modo designa la libertà assoluta dell'individualismo. Rifacendoci a questa defini-

⁸ All'interno di una retorica conservatrice, per esempio, il termine comunità alludeva a una pretesa armonia che nascondeva rapporti di dominio e di controllo sull'individuo (si veda l'esaltazione delle piccole comunità rurali fatta dal nazismo); all'interno di una retorica egualitaria questo termine viene utilizzato per il controllo sociale e repressivo come nel caso nei kolkos sovietici, nei campi di rieducazione della Cina, nei kibbutz israeliani.

⁹ R. Esposito, *Communitas. Origine e destino della politica*, Einaudi, Torino 1998.

zione noi utilizziamo il termine *comunità* come termine tecnico che denota una struttura caratterizzata dalla reciprocità, interdipendenza, solidarietà, apertura.

Il Patto educativo di comunità, quindi, si realizza quando in una organizzazione sociale e istituzionale, quale è la scuola e quali sono le reti istituzionali più o meno esplicitamente collegate alla scuola, si stabiliscono, al di là dei vincoli istituzionali e gerarchici, vincoli di solidarietà basati sullo scambio significativo e sulla negoziazione dei significati. Il Patto educativo di comunità non organizza le risorse esistenti ma promuove lo sviluppo, è una struttura generatrice, un insieme maieutico che genera nuova umanità, uomini sociali in grado di prendere posto attivo nella vita sociale. Per lo sviluppo dei patti di comunità occorre, comunque, una figura professionale specifica che abbia una preparazione nel campo delle dinamiche dei gruppi e che sia capace di far crescere il gruppo come organizzazione maieutica.

Perché un Patto educativo di comunità si realizzi (sia *reale*) è fondamentale che si operi per la promozione della partecipazione attiva e collettiva di una comunità; questo è il prerequisito per una concreta democrazia partecipativa.

Molti operatori del settore istruzione/educazione constatano ormai che i Decreti Delegati (originati dalla Legge 477/73 e dai successivi DPR 416, 417, 418, 419, 420 del 31 maggio 1974) hanno esaurito la loro forza propulsiva; la trasformazione culturale degli ultimi decenni ha portato a una interpretazione ambigua del termine *delega* che spesso e in modo diffuso svuota di senso gli organi collegiali e le strutture formali di partecipazione alla vita delle scuole, sempre meno partecipata, sempre più centrata sul concetto di delega. Pare perciò importante che le autonomie scolastiche, accompagnate da un aggiornamento normativo su basi nuove degli istituti partecipativi, si facciano motore di interventi di promozione di una cultura centrata sulla corresponsabilità educativa: coinvolgendo le famiglie nella costruzione del proprio Piano dell'Offerta Formativa, consultandole, valorizzando il loro contributo, dando loro spazi e tempi per il confronto; mandando con chiarezza il messaggio che chi è *parte* non è *cliente*, che le scuole non sono *controparte*.

Altro passaggio necessario e "strategico" deve riguardare la partecipazione di studentesse e studenti.

Questo aspetto della vita scolastica andrebbe *preso sul serio* per evitare che anche qui si crei un doppio legame; è importante

inserire in modo strutturale, nei percorsi educativi, spazi di dialogo sistematizzati e non casuali solo per ragazzi e ragazze, guidati e non guidati, anche per i più piccoli, e momenti di confronto con le docenti su temi di primo interesse, scelti da loro.

Alcune esperienze come la partecipazione diretta e attiva alla progettazione degli spazi della scuola o del proprio quartiere, già sperimentata nel corso di alcuni progetti¹⁰, portano bambine e bambini a sentirsi coinvolti nell'immaginazione e nella realizzazione dei loro luoghi attraversando una concreta esperienza di apprendimento; diversi comuni hanno proposto percorsi partecipati per costituire consigli comunali dei bambini, con esiti spesso sorprendenti (se non interpretati come copia in miniatura di processi adulti), dove la consultazione delle studentesse fa scoprire sguardi che vedono cose là dove gli occhi adulti non sanno più indirizzarsi.

Le Giornate aperte delle scuole potrebbero essere accessibili agli operatori culturali: per co-progettare con le scuole è importante visitare gli spazi, capire i contesti cittadini, le loro problematiche. Ragazzi e ragazze potrebbero organizzare le visite delle loro scuole per le operatrici culturali. Le visite guidate delle scuole potrebbero nascere da laboratori precedenti a cura degli operatori culturali stessi. In alcune scuole storiche, riconosciute come "monumenti", da tempo formano studenti e studentesse a svolgere funzioni di accoglienza e guida per le visitatrici, anche internazionali. Altra proposta praticabile può essere l'allineamento delle "giornate aperte" delle scuole con iniziative pubbliche/civiche tematiche (sulla lettura, la fruizione dei musei, le scienze, la salute, l'artigianato e così via) in cui far convergere tutte le istanze della *Scuola Sconfinata*; un modello che potrebbe favorire collaborazioni e la costruzione reti nazionali e perfino europee. Partecipazione degli studenti, soprattutto delle scuole del primo ciclo, non vuol dire necessariamente inserirli direttamente nelle pratiche "istituzionali" ma proporre e dare vita a processi educativi che uniscano simbolicamente ed emotivamente piccole e grandi creando connessioni forti con i loro ambienti di apprendimento e il loro contesto territoriale.

Quando si parla di partecipazione, arriva da sé il richiamo

¹⁰ Vedi per esempio progetto *Ideebambine Pensieribambini*, www.spazio-pensiero.eu.

alla nota canzone di Giorgio Gaber: “Libertà è partecipazione”. Se si fa proprio questo semplice principio, il contributo al Bene Comune non sarà più da considerarsi un atto di eroismo (un sacrificio) ma un normale atto di Cittadinanza attiva.

Creare una comunità educante sconfinata comporta i seguenti passaggi.

- Creazione e potenziamento di presidi che si basino su un sistema di relazioni e di collaborazioni tra le diverse realtà territoriali, compresa la possibilità di attivare operatori informali per diffondere sul territorio le “sentinelle” capaci di individuare e segnalare situazioni di disagio vissute da bambini, bambine, ragazzi e ragazze. La referente scolastica spesso è la prima sentinella della povertà, presidia l’attivazione del processo di accompagnamento e monitora gli sviluppi.
- Creazione di processi virtuosi con ciò che è già in atto sul territorio.
- Avviare attività di co-progettazione con minorenni e famiglie, che li coinvolgano non solo come destinatari dei servizi, ma come protagonisti attivi delle iniziative programmate e attivate.
- Istituire tavoli di coordinamento per curare una co-programmazione comune, coltivare collegamenti e scambi con comunità educanti-altre, per sviluppare confronto, gemellaggio, federazione, *joint-venture* e così via.

Salute: educare e promuovere

La scuola non è presidio sanitario ma è l’unico possibile presidio di salute e come tale deve assumere un ruolo centrale anche nella difesa e nella promozione del diritto alla salute del bambino.

Quali sono i campi di azione in cui le scuole possono/devono promuovere salute e con quali mezzi e strumenti? Proviamo a dare qualche risposta a questa domanda, non trascurando il nuovo contesto che si è formato quest’anno, passato inevitabilmente sotto il segno del Covid.

Una chiara definizione della relazione tra educazione e salute, tra scuole e salute, è in divenire; non mancano poi esperienze che possono raccontare sperimentazioni felici e innovative, non

necessariamente recenti, anzi, spesso risalenti al primo Novecento (basti ricordare il virtuoso pensiero che ha informato la realizzazione di diverse *scuole all'aperto* – in Italia e in Europa – dove cura della salute e dell'educazione non potevano essere scisse). Un'analoga esperienza più recente è quella realizzata dalla Rete nazionale delle scuole all'aperto,¹¹ risultato di una robusta e educativamente fondata collaborazione tra scuole autonome e ricerca universitaria.

Molte scuole, quasi tutte, hanno una commissione *Starbene a scuola* o qualcosa di simile ma identificare in modo uniforme il loro campo di lavoro è difficile, anche perché il campo *salute* è assai largo e spesso le scelte sono legate a un contesto e a una storia specifica; un gruppo di lavoro di questo genere può, allo stesso modo, occuparsi di gestione delle disabilità, gestione delle patologie (le più varie: epilessia, diabete, allergie, per parlare delle più diffuse), tutela della salute “psichica”, prevenzione dei “comportamenti a rischio” e promozione dei “comportamenti salutari” (dipendenze, alimentazione sana, qualità delle relazioni e così via), di bullismo e cyberbullismo e di molto altro, per non parlare del ruolo parasanitario che le scuole hanno dovuto assumere da un anno a questa parte.

Possiamo però dire con sicurezza che le scuole sono i principali sensori del disagio giovanile – diciamo anche direttamente della sofferenza – tanto sociale quanto sanitaria, luogo di prima emersione e visibilità dei problemi delle giovani persone, ma possiamo anche con altrettanta sicurezza affermare che le scuole, in quanto struttura non sanitaria, non possono operare una “presa in carico” delle persone con problematiche conclamate, piuttosto possono attivare la “cura educativa” in grado di contrastare l'evoluzione patologica del disagio. Ma dove finisce la cura educativa e dove comincia una attività terapeutica propriamente detta è qualcosa di molto labile e mobile soprattutto perché nelle età giovanili nessun disagio ha un esito predeterminato. Riconoscere l'esistenza di una zona di confine tra offerta educativa, attività socioeducative, ed attività di terapia e riabilitazione, significa riconoscere l'esistenza di un terreno di necessaria collaborazione tra servizi e professionalità diverse, che sfug-

¹¹ <https://scuoleallaperto.com>.

ge alla logica delle sole reti per diventare un elemento essenziale e fondante di una comunità educante.

Per quanto riguarda azioni interne all'“ordinaria” vita scolastica, inserire nel PTOF una specifica sezione dedicata ai “corretti stili di vita” è una prima azione, di certo importante, ma efficace solo se si riescono ad attivare concrete azioni per promuovere definite attività didattico-educative sui temi, per esempio, delle dipendenze, dell'alimentazione e del potenziamento del movimento a scuola in ogni ambito della sua vita, oltre che alle sole attività sportive e, in generale, di cura del proprio corpo. Tutti aspetti che, come indicato dall'OMS, favoriscono e rafforzano l'apprendimento.

Coerentemente con questa prospettiva di Promozione della Salute, attraverso la *Global Health School Initiative*, l'OMS nel 1995 introduce il concetto di *Health Promoting School* (HPS), ovvero scuola promotrice di salute, “una scuola che si sforza costantemente di essere un ambiente sano per vivere, studiare e lavorare”.¹² A titolo di esempio possiamo consigliare di consultare il catalogo delle azioni della *Rete delle scuole che promuovono salute*,¹³ già richiamato nei precedenti capitoli e a cui hanno aderito numerose scuole lombarde.

Quest'anno, eccezionalmente, le scuole hanno ricevuto uno specifico finanziamento per l'attivazione di sportelli d'ascolto. Un servizio che, tra le altre motivazioni contingenti, le recenti Linee guida per la prevenzione del bullismo ritengono essere strutturale e necessario.

Possiamo discutere, non qui e non ora, se sia più utile un servizio orientato verso approcci di natura terapeutica (una vera e propria “presa in carico”) o sia invece più orientato alla formula del *counseling*. Resta il fatto che i temi da trattare sono, in entrambi i casi, collegati al male di crescere, ai deficit di relazione. Se si ritiene che sia necessario che ogni scuola abbia un supporto di questo genere altrettanto necessario è che il finanziamento sia stabile e di fonte pubblica. In alternativa (e in attesa) proprio muovendosi secondo la logica dell'autonomia, diventa

¹² <https://www.saluteinternazionale.info/2017/06/una-scuola-che-promuove-diritti-promuove-salute/#:~:text=Coerentemente%20con%20questa%20prospettiva%20di,vivere%2C%20studiare%20e%20lavorare%E2%80%9D>.

¹³ www.scuolapromuovesalute.it.

centrale un'azione di mappatura delle risorse del territorio alla ricerca di giuste alleanze.

Nel terzo settore, nel campo dei servizi sociosanitari o magari nell'ambito della ricerca universitaria è possibile trovare questi alleati, talvolta già prefinanziati e che possono condividere le loro risorse con le scuole; se ci si incontra nel progetto e si condivide sulle sue finalità, ci si può incamminare verso la costruzione della proposta e l'attivazione di accordi funzionali per la promozione e tutela della salute.

Il *patto di salute* riguarda la cura di sé da parte delle giovani persone e dei familiari. Non è un patto sanitario e neppure un patto di medicina preventiva. Il patto di salute ha come effetto un contributo alla medicina preventiva e persino alla prevenzione sanitaria, qualificando la scuola come promotrice della salute. Un patto di salute include temi come l'igiene collettiva, l'igiene dei luoghi, l'attività motoria quale rimedio allo stile di vita sedentario, l'educazione alimentare quale rimedio alla cattiva alimentazione al sovrappeso e all'obesità, l'informazione farmacologica quale misura di prevenzione all'uso sconsiderato di farmaci, la cura degli intervalli di riposo, gli interventi di sollievo per adulti e giovani stressati, articolazione del carico cognitivo per le ragazze, la cura di relazioni empatiche e solidali quale rimedio alle tensioni competitive della vita scolastica. Tutte materie che non attengono alla medicina ma all'educazione, a condizione che ci sia un patto di salute tra docenti, famiglie e strutture territoriali per mettere al centro lo stato di benessere di tutte le allieve e di tutti coloro che se ne prendono cura.

In questo quadro si possono anche migliorare i rapporti con alcuni servizi specialistici, per esempio con i pediatri, con i consultori e con la neuropsichiatria. Quante diagnosi di disturbo oppositivo provocatorio o di iperattività sono strettamente connesse a contesti in cui non esiste alcuna attenzione al benessere psicofisico? Siamo sicuri che tutti i disturbi di questo tipo si affrontino solo con il sostegno e non anche con un miglioramento del clima di classe e di scuola?

Un capitolo a parte meriterebbe, per queste motivazioni, la relazione tra scuole e neuropsichiatria infantile, un'area di particolare sofferenza. Un primo passo da muovere è la redazione di chiari protocolli (organizzativi e procedurali, non solo valoriali) sottoscritti da scuole, meglio ancora da reti di scuole, e

agenzie della salute, che stabiliscano ruoli e funzioni per il presidio collaborativo dei percorsi di certificazione, la condivisione della presa in carico, la gestione delle emergenze, una corretta distinzione e interazione tra intervento educativo e terapie, erogazione degli ausili e (con il coinvolgimento degli enti locali) eliminazione delle barriere architettoniche e cura del diritto all'accessibilità.

L'insufficienza di tavoli "analitici" e protocolli conseguenti (quando va bene), la difficoltà – dovuta a ragioni oggettive, certamente legate alla scarsità di risorse di entrambe le parti – può essere affrontata, oltre che con la necessaria intraprendenza che serve a smuovere il terreno, anche individuando le risorse sul territorio e richiamandole alle loro rispettive responsabilità. Di certo questo non basta; qui, più ancora che in altri campi d'azione, è necessaria la formalizzazione di reti nelle quali la funzione e il ruolo di ciascuna parte viene chiaramente definito e richiamato.

Anche questo non basterà, ma una rete così formata potrà avere una maggior forza per accedere a finanziamenti, per incalzare le autorità politico amministrative, locali e non solo, per richiamarle alle loro responsabilità e anche, se necessario, coinvolgendo e attivando cittadinanza e territorio.

Per far funzionare una rete così complessa può essere utile anche ipotizzare un investimento per la formazione di figure di facilitazione, di operatori che sappiano mediare la comunicazione tra le parti e creare collegamenti tra scuole, servizi e famiglie: volontarie (ben formate), educatori, operatrici sociali, potrebbero svolgere un ruolo di grande utilità.

Per chi vive e lavora nelle scuole la necessità che ci sia un'interfaccia efficace tra scuole e servizi non può che essere evidente.

Per concludere, la *Scuola Sconfinata* è una scuola che promuove la salute di tutte e di tutti, le scuole che promuovono la salute creano processi e risultati di insegnamento e apprendimento migliori. Gli studenti sani imparano meglio; il personale sano funziona meglio.

Ecco in sintesi i passi da fare:

- Utilizzare il profilo di salute della scuola nel programmare tutte le attività e nel processo di stesura Prof.

- Conoscere la Promozione della Salute secondo i principi della OMS e quindi integrare il modello salutogenico nel contesto della scuola.
- Ispirarsi ai valori di equità, sostenibilità, inclusione, empowerment, democrazia, come determinanti della salute.
- Basare la proprio operatività sui pilastri delle scuole che promuovono salute: approccio dell'intera scuola alla Promozione della Salute, integrazione dell'educazione sanitaria nelle attività della classe agendo sull'ambiente, le competenze di vita e il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica, promozione di partecipazione e senso di appartenenza da parte di bambine e ragazzi, personale e genitori.
- Riconoscere che la Promozione della Salute è parte integrante della didattica.
- Aggiornare costantemente tutto il personale sui temi della salute in momenti dedicati.
- Sviluppare nuovi approcci e pratiche basate sulla ricerca scientifica esistente ed emergente sui determinanti della salute nella didattica, nella progettazione degli spazi e nei tempi dell'apprendimento.
- Considerare la scuola soggetto attivo per lo sviluppo di salute di tutta la comunità nella quale è inserita.

Cittadinanza digitale: ruoli e strategie

Se avessimo saputo prima che per accelerare la transizione verso la didattica digitale e un uso diffuso delle tecnologie nelle scuole sarebbe stata necessaria una pandemia... La Storia, e quindi anche la specifica Storia dell'Educazione, si sviluppa talvolta seguendo percorsi tanto drammatici quanto ironici.

I nuovi scenari che le tecnologie per la didattica stanno imponendo profilano la tracciatura di nuovi confini tra le scuole, intese come luoghi fisici, e le case. Come governare questa nuova complessità e come prevenire il cosiddetto *digital divide*?

La diffusione di un Wi-Fi libero e pubblico potrebbe essere una prima soluzione o, perlomeno, una politica di accesso per gli studenti a connessioni *free* sarebbe stata in emergenza e potrebbe essere domani una buona politica. Libero accesso ai musei, alle mostre, ai teatri, ai mezzi pubblici e – perché no? – al Wi-Fi; se davvero si vuole condurre davvero una lotta contro la dispersione.

Da un anno a questa parte è stato un fiorire di buone pratiche dettate dall'emergenza – nel reperimento di dispositivi, nelle scelte didattiche e valutative, nella produzione di contenuti e di canali di fruizione e così via; ma come si promuove una transizione tecnologica efficace ed equamente distribuita?

In autonomia si è operato sia tramite l'accesso a bandi (PON FESR – Fondi europei per lo sviluppo regionale – in primo luogo) sia facendo uso dei finanziamenti ministeriali straordinari; ci si è mossi sul territorio per intercettare la solidarietà, tanto istituzionale quanto privata; se però non si vuole lasciare lì dove sta questo processo di transizione si deve uscire dalla logica dei finanziamenti *una tantum* ed entrare in circuito virtuoso di finanziamenti stabili e mirati, che aiutino le scuole a crescere e a prevenire i danni del *digital divide*.

Se anche si risolvesse il problema delle scuole, rimarrebbe il problema, enorme, delle case. La pratica del prestito di dispositivi in comodato d'uso, con tutte le sue criticità, ha permesso di attutire i guasti della DAD, ma il suo limite è la sua provvisorietà. Un'azione generosa ma insufficiente.

Anche in questo caso le scuole possono essere un terminale di rilevazione dei bisogni – e di fatto lo sono state da un anno a questa parte – ma non sta a loro pensare alle necessarie infrastrutture funzionali alla transizione verso una scuola *anche* digitale.

Loro compito è far crescere cultura e consapevolezza che questa transizione è importante e inevitabile e crescere nelle competenze digitali, di studenti, studentesse e docenti.

Una scuola può e deve fare quel che gli è proprio: seminare e coltivare. Le politiche pubbliche devono preparare il terreno¹⁴.

Alcuni punti prioritari da considerare.

Dentro e fuori la scuola.

- Favorire una scuola veramente connessa, ovvero fondata su uguaglianza di opportunità, formazione dei docenti al modo più che al mezzo, trasformazione dei saperi, emancipazione da scansione rigida di tempi e luoghi.
- Rivoluzionare gli assetti trasformando e co-progettando con gli attori scolastici le competenze e le pratiche.

¹⁴ Un esempio virtuoso possibile si può incontrare qui: <https://meet.garr.it>.

- Andare verso un'ecologia digitale.

Il digitale democratico della Scuola Sconfinata.

- Investire sull'idea delle reti digitali come bene comune da costruire in modo partecipato.
- Investire in infrastrutture di rete e dotazioni tecnologiche, per rendere tutte le scuole centri ad alta connettività.
- Rovesciare la relazione tra tecnologia e pedagogia e diffondere i principi del cooperativismo digitale.
- Ripensare il concetto di risorse didattiche attraverso lo sviluppo collaborativo e il consolidamento delle "risorse didattiche aperte" (*open educational resource*).

Il digitale per favorire l'educazione alla cittadinanza attiva – "digitale come mezzo".

- Promuovere la formazione di cittadini autonomi, creativi, attivi, partecipativi.
- Porsi in un'ottica di educomunicazione (*media-education*).
- Favorire innovazione tecnologica come strumento di cambiamento sociale per dignità umana, azioni solidali e rispetto dei diritti umani.
- Educare alla cittadinanza globale.

Cittadinanza digitale e competenze – "digitale come fine".

- Orientare le/gli studenti verso la cultura tecnica e le professioni tecnologiche.
- Ridurre il divario di cui il digitale soffre non solo in senso infrastrutturale ma anche in termini di competenze.
- Abbattere i pregiudizi e ridurre il divario di genere nel settore scientifico e tecnologico rivitalizzare aree meno urbanizzate, territori in parte marginalizzati perché percepiti come distanti.

Apriamo le scuole, le città, le menti.

- Creare una scuola trasparente, ovvero connessa dentro e fuori.
- Aprire risorse, ovvero *device* senza *divide*.

- Attivare cittadinanze digitali per una realtà aumentata dall'esperienza, nei corpi.

Con una diversa governance, si può fare

Per una nuova concezione di governance delle risorse una prospettiva importante da promuovere e sostenere è quella dell'attivazione di una definita regia pubblica che indirizzi con chiarezza e lungimiranza il flusso dei finanziamenti.

La pluralità di bandi, anche l'eccesso di opportunità – se lecito dirlo – che permettono di fatto la realizzazione di miriadi di attività e progetti e anche di interventi a favore della crescita di dotazioni strumentali, del rinnovo degli ambienti di apprendimento e anche della realizzazione di interventi edilizi, ha un difetto, potremmo dire tipico – paradossalmente – del cosiddetto *libero mercato*: la rigidità dell'offerta. Una sostanziosa quantità di finanziamenti viene predeterminata nelle sue finalità e nei suoi obiettivi; alle scuole, alle reti di scuole o di progettazione il compito di aggirarsi tra gli scaffali e scegliere.

Per quanto, in genere, la tematizzazione dei bandi sia centrata su finalità condivisibili (STEM, inclusione, didattica digitale, coesione sociale e così via) resta un certo disorientamento che si associa alle complesse e spesso bizantine procedure di gestione dei fondi e, soprattutto, della loro rendicontazione.

Una cabina di regia pubblica, che detti precise e indifferibili linee strategiche, seguendo le quali i flussi finanziari possano andare là dove servono e che definisca procedure di gestione unificate e semplificate, renderebbe molto più fruttuoso e agevole l'accesso alle risorse senza gravare sulle amministrazioni autonome che, spesso per stanchezza o inadeguatezza degli uffici, rinunciano o riducono la loro partecipazione ai bandi al minimo indispensabile. L'esempio dei PON FSE (Programma Operativo Nazionale/Fondi Strutturali Europei – *Per la Scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento*) è in questo caso autoevidente: il rapporto tra fatiche gestionali e risultati concreti è spesso sproporzionato e disincentivante.

È quindi una priorità prevedere una strategica e lungimirante azione di finanziamento pubblico, fluida nella distribuzione, agile da gestire in trasparenza.

Senza questa azione, *autonomia* rimane sinonimo di incompiutezza, una parola trasparente, priva di sostanza, di concretez-

za. Molto di quello che qui è stato scritto non sarà realizzabile, se non con fatica, in modo diseguale e mal distribuito tra i territori.

Se i decisori, invece, imboccheranno questa strada, un sistema educativo che sia in grado di ripensarsi, di ridisegnare i propri confini, che accompagni la crescita di “persone ben fatte”, *si può fare*.

Con e dalla parte di bambini e ragazze

Tutto quanto abbiamo sognato, descritto e co-progettato in queste pagine, contribuirà alla felicità di bambine e ragazzi solo se la *Scuola Sconfinata*:

- avrà sempre a mente che bambini e ragazze hanno diritto a esprimersi, a partecipare nei processi che le riguardano, in famiglia, nella *polis*, a scuola; la maggior parte delle volte sono anche interessate a farlo, bisogna quindi fare loro spazio per esercitare tutti una cittadinanza attiva, insieme;
- trasformerà la scuola in un luogo conviviale, di interazione democratica in cui bambini e ragazze come le persone adulte portano e prendono esperienze, saperi, desideri, sogni per costruire il bene comune, il ben-essere di ogni persona, della collettività intera;
- considererà costantemente che sono interlocutrici che “ci sono” nel proprio presente, che cambiano a una velocità maggiore e hanno un procedere diverso rispetto a noi adulti;
- sarà in ascolto e in dialogo con bambine e ragazzi, costruendo relazioni alla pari, tra persone pensanti ed esistenti.

Conclusioni

Micaela Bordin, Annabella Coiro, Gabriella Fontana,
Nicola Iannaccone, Sabina Langer,
Antonella Meiani, Roberta Sala

Un caleidoscopio avvolge e trascina con una miriade di frammenti di bellezza che si muovono, si allontanano, si incontrano. È la magia degli elementi che si combinano rimanendo se stessi, di colori, forme e posizioni che cambiano pur restando uguali. Basta appoggiarvi un occhio, girare il caleidoscopio con la mano e si può comprendere come unità e diversità, simmetria e frammentazione facciano parte di un unico disegno di insieme, di un identico sistema.

È proprio questo il senso della *Scuola Sconfinata*: persone, istituzioni, luoghi e gesti sconfinati sono come i singoli vetrini che acquistano un senso e un ruolo preciso nella composizione dialettica e cangiante dell'insieme.

La collettività, nella sua accezione di dimensione pubblica, è molto di più della somma dei singoli elementi, è una condizione in cui si generano e si diffondono narrazioni, esperienze, gesti, sconfinamenti di vario tipo, e all'interno di essa acquistano senso e valore.

Chiunque, come un vetrino del caleidoscopio, è una parte importante; chiunque può "scrivere", quotidianamente con azioni e parole, una propria pagina del libro della Scuola Sconfinata, sua e di tutte e tutti. Nessuna¹ si senta esclusa. È un agire che parte dal basso, un'energia diffusa e vitale che si propaga grazie al deside-

¹ Come spiegato nell'Introduzione, abbiamo voluto mettere particolare attenzione alla questione del maschile universale che caratterizza la lingua italiana. Pur consapevoli che non sia una soluzione perfetta, abbiamo deciso di usare il femminile e il maschile in maniera intercambiabile, trasformandoli in femminile e maschile universale (per esempio bambina, ragazza indicano anche bam-

rio e alla voglia di cambiare, di modificare l'attuale assetto di una scuola ancora troppo chiusa e autoreferenziale, spesso ripiegata su se stessa nei limiti temporali, spaziali e metodologici di pratiche tradizionali e consuetudinarie.

La *Scuola Sconfinata* che auspichiamo è già in parte sperimentata,² ci sono, in Italia e nel mondo, esperienze di sconfinamento e tentativi di riforma della scuola che vanno nella direzione che ci immaginiamo. Ci auguriamo che l'esperienza di una singola realtà o di un gruppo di persone possa diventare motivo di disseminazione virtuosa. Le pratiche e iniziative andrebbero condivise, le politiche locali potrebbero diventare un modello di diffusione culturale, nel rispetto delle singole realtà territoriali. Per metterle a sistema dobbiamo costruire alleanze.

La decisione di puntare il timone verso una Scuola Sconfinata va necessariamente condivisa dall'alto. Ogni organismo istituzionale deve mettere a tema le esigenze della scuola e i bisogni/desideri di bambine, bambini, ragazze e ragazzi. La *Scuola Sconfinata* si nutre di ciò: di un cambiamento radicale di atteggiamenti e di modi di pensare dei singoli che non può essere disgiunto da prese di posizione politiche, dalla volontà di ridefinire in sede di contrattazione sindacale le condizioni attuali del personale della scuola. Le docenti sono sottopagate rispetto alle loro colleghe negli altri paesi europei, non riconosciute economicamente nelle loro ore di programmazione e il più delle volte costrette a lavorare in ambienti poco confortevoli e non sempre accoglienti. È difficile sconfinare se lo spazio di pensiero condiviso non viene riconosciuto e se non si attribuisce la necessaria importanza al tempo della co-progettazione.

E allora ci rivolgiamo alle istituzioni, al Ministero dell'Istruzione, al governo italiano, e poi alle amministrazioni regionali e locali affinché prendano in mano una prospettiva educativa come quella presentata, dove vengano considerati con uguale im-

bino, ragazzo e viceversa), per sottolineare la necessità di una società inclusiva e paritetica e quanto le parole diano corpo ai pensieri.

² Per una rassegna sugli scenari nazionali e internazionali dei progetti "Dentro/Fuori la scuola" si rimanda ad Anichini A. et al (a cura di) (2016), "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/Fuori la scuola", versione 1.0, INDIRE, Firenze (<http://pheegarо.indire.it/uploads/attachments/1977.pdf>).

portanza tutti gli aspetti: didattica, salute, spazi, formazione, relazioni, tecnologie, costruzione di comunità. Questa è la strada che abbiamo individuato per facilitare la crescita integrale delle giovani persone e *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana*, come sancito nell'art. 3 della nostra Costituzione.

Occorre dunque stabilire un sistema di profonda connessione tra tutti i ministeri, coordinato dal MIUR, necessario a tenere l'Educazione e la Scuola al centro del dibattito pubblico e delle decisioni politiche. Allo stesso modo si lavorerà in maniera integrata in tutta la pubblica amministrazione, per esempio istituendo a livello comunale e regionale figure professionali o ambiti interassessorili che mettano al centro l'educazione e il benessere di bambini e ragazze nelle decisioni politiche, così da presidiare ogni ambito della vita della collettività.

Per far sconfinare la scuola, il territorio deve attuare adeguate politiche su barriere architettoniche, accessibilità, mezzi di trasporto e viabilità, qualità dell'aria... Se la città si fa educante le scelte politiche devono tutte farsi permeare di attenzione al benessere di bambine e ragazzi e dal desiderio di facilitare la possibilità che prendano voce e parola, pensiero e partecipazione.

E poi ci rivolgiamo a ogni cittadina e cittadino, a tutte e tutti noi, che abbiamo uguale responsabilità nella crescita delle giovani persone: le alleanze di cui si parla in questo libro sono sostenute dal basso, non è sufficiente una legge, il cambiamento e il sostegno hanno necessità di partire da noi, se pensiamo che la scuola sia parte del futuro della collettività. Ogni persona è portatrice di un senso di cittadinanza globale, in quanto abita una comunità più vasta e interconnessa, dove tutti siamo interdipendenti, cittadini globali che pensano, discutono e decidono insieme, consapevoli che l'azione di ciascuno non è indifferente al mondo.

Allora occorre essere audaci, e avviare il cambiamento necessario; questo è il senso di tutto il libro. Anche se all'inizio può apparire difficile, "può sembrare impossibile cambiare strada. [...] Ma un po' ovunque nel mondo grazie a questa crisi molteplice e globale, sono comparse miriadi di sorgenti, scorrono miriadi di rivoli, che se si congiungessero formerebbero ruscelli

che potrebbero confluire in corsi d'acqua, i quali a loro volta potrebbero confluire in un grande fiume".³

La fatica fa parte del percorso, ma ciò che si dispiega davanti agli occhi ripaga sicuramente: la bellezza di una scuola nuova, la profondità delle relazioni umane, il senso dell'abitare gli spazi, la salute di tutte e di tutti. Sognare questa bellezza significa scommettere su ciò che ci sarà.

Infine, la Scuola Sconfinata, per poter essere, ha bisogno di un pensiero divergente. La capacità di immaginare declinata nella concretezza dell'agire è la chiave ispiratrice di questo percorso: rendere attuale ciò che ancora non c'è, o esiste in forma embrionale e isolatamente, rendere possibile ciò che al momento pare impossibile, detto in una parola: *imagineering*.⁴

La fiducia nel cambiamento può determinare il cambio di passo e questo è quello che abbiamo evidenziato in questo libro. Non abbiamo la pretesa di aver scritto un testo esaustivo, sicuramente molte cose sono rimaste accennate, sottintese o poco chiare...

Ma questa storia è solo all'inizio: abbiamo tracciato la linea di partenza, gettato piccoli semi per una nuova coreografia educativa. Pensiamo insieme ai passi necessari da compiere, disegniamoli e realizziamoli; ci sosterranno l'audacia e la determinazione.

Occorre recuperare l'allegria del viaggio e la bellezza del "danzare la vita".⁵

Lasciamoci attraversare, che lo sconfinamento abbia inizio.

³ E. Morin, *Cambiamo strada*, Cortina, Milano 2020, p. 116.

⁴ Parola che include *imagination* ed *engineering*, brevettata da Bob Weis, presidente di *Walt Disney Imagineering*.

⁵ R. Garaudy, *Danzare la vita*, Cittadella Editrice, Assisi 1973.

Autrici e autori

Micaela Bordin

Architetta e dottore di ricerca in Composizione Architettonica svolge attività didattica nel Laboratorio di Urbanistica presso la Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano.

Socia della società di progettazione Alterstudio Partners affianca all'impegno accademico l'attività di progettazione, occupandosi della realizzazione di luoghi per la cultura, di biblioteche, di luoghi per l'infanzia e di spazi pubblici. È curatrice di mostre e pubblicazioni.

È co-fondatrice del movimento *E tu da che parte stai?*.

Claudio Calvaresi

Dottore di ricerca in Urbanistica, è *principal* di Avanzi-Sostenibilità per azioni. Svolge attività di ricerca, valutazione e formazione su temi di politiche urbane. Attualmente lavora su progetti di inclusione sociale nelle periferie a Milano, Napoli e Torino e segue percorsi di *education* e *advocacy* nelle città e nelle aree interne.

Annapaola Capriulo

Dottore in Psicologia clinica dinamica, specializzanda per la Scuola di Psicologia della Salute – UNITO, attualmente consulente psicologa presso l'Uos Prevenzione Specifica – Uoc Promozione della Salute, Agenzia di Tutela della Salute di Milano Città Metropolitana. Membro del direttivo nazionale della SIPS – Società Italiana per la Promozione della Salute. Precedenti colla-

borazioni con ordine degli psicologi e università per progetti inerenti la sanità pubblica e la Promozione della Salute.

Corrado Celata

Dottore in Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi sociali; educatore professionale. Dirigente Responsabile della Uos Prevenzione Specifica della Agenzia di Tutela della Salute della Città Metropolitana di Milano. Dirigente distaccato ptime presso la Dg Welfare di Regione Lombardia, Struttura Stili di vita per la prevenzione - Promozione della salute – Screening. Progettista in campo educativo, sociale e sociosanitario; responsabile di programmi e progetti preventivi e di Promozione della Salute a livello regionale, interregionale e nazionale.

Annabella Coiro

È formatrice, attivista, già imprenditrice. Si occupa di ricerca sulle relazioni generative interpersonali. Da oltre quindici anni cura progetti di educazione alla nonviolenza e alla cittadinanza nelle scuole. Ha co-fondato il movimento *E tu da che parte stai?*, la *Casa delle Donne* di Milano e il *Centro di Nonviolenza Attiva*. Ha coordinato diversi Tavoli municipali e cittadini con scuole e associazioni, oggi si occupa in particolare della Rete Ed.Uma.Na, che promuove pratiche educative di comunità. Sogna una Nazione Umana Universale...

Sonia Coluccelli

È laureata in filosofia e docente di scuola primaria; dal 2013 è coordinatrice della Rete Montessori Alto Piemonte e responsabile formazione per Fondazione Montessori Italia. È membro del direttivo della Rete di Cooperazione Educativa e autrice di diversi testi pedagogici. Si occupa di ricerca educativa e di supervisionare esperienze che leggano il pensiero montessoriano alla luce di domande educative contemporanee e delle migliori pratiche dall'attivismo.

Rossana Di Fazio

Cura con Margherita Marcheselli enciclopedialedonne.it e i progetti a essa collegati, fra cui *8pagine - freepress per e con ragazz* di tutti i generi* e *8pagine.com - l'informazione su misura per ragazz* di tutti i generi*.

Gabriella Fanara

Maestra di Scuola Primaria dal 1985. È laureata in Scienze del Comportamento e delle Relazioni Sociali presso l'Università di Bologna. È Danza Movimento Terapeuta APID® e conduce laboratori per bambine, bambini e docenti di movimento creativo e danze in cerchio. È formatrice Ed.UMA.NA per le scuole della rete di Milano. Ha frequentato la Scuola di Metodologia Maieutica del CPP di Piacenza.

Gabriella Fontana

Maestra elementare dal 1980, insegna italiano a donne e uomini adulti presso il Cpia di Milano, tutor di tirocinio e conduttrice di laboratori presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, formatrice di didattica della lettura e della scrittura, cofondatrice del movimento *E tu da che parte stai?*.

Mario Gagliardi

Presidente di *Il Laboratorio Cooperativa Sociale*. Educatore Professionale dal 1987, si occupa di servizi socioeducativi per minori nel Centro Storico di Genova.

Ivano Gamelli

Professore di Pedagogia generale e sociale all'Università di Milano-Bicocca dove insegna Pedagogia del corpo. Tra i fondatori di Philo-Scuola di Pratiche Filosofiche di Milano (www.scuolaphilo.it) e di P.E.P.A.lab (<https://www.formazione.unimib.it/it/pepalab>), laboratorio interdisciplinare che promuove l'interconnessione tra mondo artistico e mondo delle professioni educative, è autore di numerose pubblicazioni: www.pedagogia-delcorpo.it.

Giovanni Guarino

Responsabile dei settori di animazione del territorio e formazione della Compagnia Teatrale Crest di Taranto. Dal 1985 è docente nei corsi di formazione per scuole ed enti pubblici e/o privati. Nel corso della sua attività di narratore ha scritto e rappresentato testi tratti da leggende, miti e racconti di cultura popolare della storia di Taranto, inseriti nel progetto "Il narratore Ambulante".

Nicola Iannaccone

Psicologo-psicoterapeuta, dirigente responsabile della Uos Promozione della Salute Milano-Ats Città Metropolitana di Milano. Da sempre opera nei servizi territoriali del sistema sanitario pubblico (dai servizi psichiatrici e psicologici per adulti e bambini, ai consultori familiari e nella tutela dei minorenni). Negli ultimi quindici anni si è occupato prevalentemente di programmi di Promozione della Salute nelle scuole di ogni ordine e grado. Impegnato nell'associazionismo educativo ha fondato, diretto e collaborato con cooperative e associazioni che si occupano di promuovere la partecipazione e i diritti dei bambini. Ha pubblicato vari articoli su riviste specializzate e scientifiche ed è coautore di alcuni testi sul tema del bullismo. Co-fondatore del movimento *E tu da che parte stai?*.

Stefano Laffi

Sociologo, ha scelto la ricerca sul campo dopo aver insegnato nelle principali università milanesi. Co-fondatore di *Codici onlus*, consulente del Ministero per i progetti rivolti agli adolescenti, cura progetti di cittadinanza attiva, presa di parola, ricerca fra pari, partecipazione e rigenerazione di spazi, arte pubblica. Ha pubblicato volumi per Feltrinelli, Gli Asini, Franco Angeli.

Paolo Landri

È un primo ricercatore del Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di ricerca sulla popolazione e le politiche sociali (CNR-IRPPS). Co-editor dell'“European Educational Research Journal” della Sage. Il suo ultimo libro: (2020) *Educational Leadership, Management, and Administration through Actor Network Theory* (Routledge).

Sabina Langer

Laureata in Filosofia Politica, autrice e redattrice di testi scolastici, si occupa di cittadinanza attiva nelle scuole, tema confluito nella ricerca di dottorato in Pedagogia presso la Libera Università di Bolzano. Socia fondatrice della *Casa delle Donne* di Milano, collabora con la *Fondazione Alexander Langer Stiftung*, con *Inter-Azioni* e con la rete *Edumana*.

Paulo Lima

È giornalista, educomunicatore e imprenditore sociale. Laureato in Filosofia, Teologia e Scienze della Comunicazione, è membro dell'Associazione Italiana di Educazione ai Media e alla Comunicazione e Ashoka Fellow. Collabora con UNICEF e UNESCO in progetti di educazione alla cittadinanza globale, utilizzando il metodo dell'educatore Paulo Freire e un nuovo concetto e teoria: l'educomunicazione. viracao.org

Paolo Limonta

Nato a Monza nel 1958, ha fatto l'educatore di strada, il dirigente del Sunia – CGIL, l'organizzatore della compagnia Teatro degli Uguali, il direttore organizzativo del Teatro Litta e della Scuola d'arte Drammatica Paolo Grassi, l'organizzatore di eventi per Radio Popolare. Nel 1996 è entrato in ruolo ed è diventato maestro elementare, insegna presso l'Istituto Casa del Sole del Parco Trotter. Nel 2016 è stato eletto nel Consiglio Comunale di Milano e nominato presidente della Commissione Educazione, Istruzione, Università e Ricerca e Vice-Presidente della Commissione Periferie. Attualmente è assessore all'edilizia scolastica.

Franco Lorenzoni

È stato maestro elementare per quarant'anni ed è attivo nel *Movimento di Cooperazione Educativa*. Nel 1980 ha fondato in Umbria la Casa-laboratorio di Cenci, un luogo di ricerca educativa e artistica che si occupa di tematiche ecologiche, interculturali e di inclusione. Gli ultimi suoi libri sono *I bambini ci guardano*, *I bambini pensano grande e*, con Roberta Passoni, *Cinque passi per una scuola inclusiva*. Ha realizzato i documentari *Elementare* ed *È meglio che tu pensi la tua* (disponibile su Raiplay).

Ulderico Maggi

Formatore e consulente pedagogico, collabora dal 2009 con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica. Svolge attività di ricerca, formazione e supervisione pedagogica per enti pubblici (Comune di Milano, USR, Regione Lombardia) e privati (Fondazioni ISMU, Cariplo e cooperative). Dal 2003 per la coop Abcittà, di cui è presidente, e coordina progetti di educazione alla cittadinanza e di sviluppo di comunità.

Raffaele Mantegazza

Insegna Pedagogia al Dipartimento di Medicina e Chirurgia dell'Università Bicocca. Lavora nelle scuole con progetti rivolti a studenti e studentesse, insegnanti e genitori. Si occupa della *shoah*, del dialogo interculturale, della resistenza dei soggetti sottoposti a oppressione o a limitazione della libertà.

Paola Meardi

Architetto specializzata in pianificazione urbana e territoriale applicata ai paesi in via di sviluppo (IUAV), ha operato negli insediamenti informali del Sud del mondo e in programmi di ricostruzione e reinserimento di minoranza etniche. Dal 2000 collabora con la cooperativa ABCittà, di cui è socia, nel ruolo di coordinamento e gestione dei processi di partecipazione negli ambiti della promozione dei diritti dell'infanzia, progettazione urbana coi bambini e la comunità, programmi di rigenerazione delle periferie urbane e *housing* sociale.

Antonella Meiani

Maestra elementare dal 1978, si occupa da sempre di integrazione, inclusione, adozioni, bisogni educativi speciali (argomenti su cui è in costante formazione), anche con incarichi di responsabilità all'interno delle scuole, mettendo al centro i rapporti tra scuola e territorio. È autrice di testi scolastici e di divulgazione scientifica per ragazzi. Nel 2015 ha pubblicato *Tutti i bambini devono essere felici, storia di un maestro e della sua scuola*, con Terre di Mezzo Editore. È co-fondatrice del movimento *E tu da che parte stai?*.

Cesare Moreno

Maestro elementare e presidente dell'associazione Maestri di Strada onlus che promuove e realizza progetti educativi per la prevenzione della dispersione scolastica nella periferia orientale di Napoli. Pedagogista, formatore, autore di decine di articoli per riviste specializzate e quotidiani. Curatore di *Insegnare al Principe di Danimarca* (Sellerio, 2011) di Carla Melazzini, testo di riferimento per docenti ed educatori in tutta Italia.

Francesco Muraro

Nato a Milano nel 1964, dopo la laurea in Filosofia Morale presso l'Università Statale di Milano, nel 1989 inizia il percorso

lavorativo in contesti educativi come operatore psicosociale in strutture psichiatriche; educatore, animatore musicale e teatrale in centri diurni per persone con disabilità e successivamente coordinatore di comunità alloggio, nel 1998 inizia a insegnare materie linguistico-letterarie nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Dal 2014 è dirigente scolastico, attualmente in servizio presso l'Istituto comprensivo di via Giacosa – Casa del Sole, le scuole del parco Trotter di Milano.

Maurizio Murino

Sociologo dell'infanzia, si occupa di progetti per la promozione dei diritti delle bambine e dei bambini, progettazione partecipata, rigenerazione urbana. Ideatore e responsabile di progetti come *ConsigliaMI. Milano città anche dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze*; *Ideebambine Pensieribambini*; *Vedo non vedo... differenze di genere attraverso gli occhi delle bambine e dei bambini*.

Elisabetta Nigris

È docente di Progettazione didattica presso Università di Milano Bicocca dove è delegata di ateneo per la formazione degli insegnanti. La collaborazione pluriennale con docenti e insegnanti è confluita nella piattaforma *Bicoccaconlescuole*, che offre uno spazio di confronto e scambio fra docenti, di riflessioni sulle pratiche e di formazione gratuita per i docenti. Ha pubblicato sui temi della didattica, del rapporto fra scuola e società e sulla ricerca-formazione.

Annamaria Palmieri

Nata a Napoli nel 1963, attualmente assessore alla istruzione, cultura e turismo del Comune di Napoli, è docente di letteratura italiana contemporanea a contratto presso L'Orientale, dirigente scolastico; dagli inizi della sua carriera come docente e poi come supervisore per la Sis si occupa di formazione dei docenti, con particolare attenzione ai temi della innovazione didattica, dell'autonomia, delle strategie di valutazione e di qualità. È stata presidente del CIDI, Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, di Napoli. Collabora con le riviste "Insegnare" e "Il Tetto" ed è autrice di diversi manuali scolastici, articoli specialistici e saggi come *Maestri di scuola*, *Maestri di pensiero. La scuola tra letteratura e vita nella seconda metà del Novecento*, *La "maturità"*

della scuola. Un secolo di esami di Stato tra letteratura, politica, e società.

Silvia Pareti

Si è laureata in Lettere Moderne con una tesi in Storia e Critica del Cinema all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Dal 1994 al 2006 ha lavorato come responsabile di redazione, editor, ufficio stampa, traduttrice presso Editrice Il Castoro. Tra gli altri, per Il Castoro, ha tradotto i saggi di Serge Daney *Lo sguardo ostinato* e *Il cinema, e oltre* e diversi libri per bambini e ragazzi. Dal 2006 diventa responsabile Progetti speciali della Cineteca di Milano di cui, nel 2020, è nominata segretario generale. Dal 2008 è direttrice artistica di Piccolo Grande Cinema-Festival internazionale delle nuove generazioni di Cineteca Milano.

Juri Pertichini

Educatore, progettista e cooperatore sociale in Liguria, volontario e dirigente Arciragazzi a livello locale e nazionale; impegnato nella promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e in particolare del diritto di partecipazione e ascolto dei minorenni, ha collaborato all'avvio dei Consigli di Zona (Municipio) dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano. Collabora e lavora con reti e network nazionali per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Antonella Piccolo

Laureata in Sociologia con un master in Formazione Interculturale e Educazione alla Teatralità, si occupa di educazione, intercultura, teatro e formazione, da ormai vent'anni, con un focus particolare sull'adolescenza. È co-fondatrice dell'esperienza artistica milanese Teatro degli Incontri. Nel 2014 ha iniziato la sua formazione in Pedagogia del Desiderio e Pratica Arteducativa. Sogna di aprire una "bottega" per costruire ali.

Milena Piscozzo

Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano, ex dirigente tecnico presso USR Lombardia, membro di diversi gruppi di lavoro del Ministero dell'Istruzione (Valutazione Scuola Primaria O.M. 172/2020 – Metodi di Differenziazione didattica – Supporto ai Dirigenti Scolastici), membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, membro

del Comitato Tecnico FAMI, membro Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (coordinatore gruppo periferie).

Carlo Ridolfi

Nato e cresciuto a Verona, vive a Padova dal 2006. Ha quattro figli: tre ragazzi e una ragazza. Giornalista pubblicista. Ha collaborato col maestro Mario Lodi dal 1994 al 2014. È coordinatore nazionale dell'associazione *C'è speranza se accade @ - Rete di Cooperazione Educativa*.

Ilaria Rodella

È co-fondatrice dell'associazione *I Ludosofici*, con i quali sviluppa progetti con lo scopo di attivare il pensiero critico e la creatività di bambini e adulti, utilizzando strumenti provenienti dalla filosofia e dall'arte. È autrice di *Tu chi sei?* e *Questa non è una rosa* (Corraini Edizioni), ha progettato la sezione *FilosoFare* per *Leggere è...* (Mondadori Education) e ogni mese cura la rubrica di filosofia per "Internazionale Kids". È co-ideatrice della newsletter per insegnanti "FarFarFare".

Elisa Roson

Attrice, regista e formatrice, si è diplomata alla Civica Scuola d'Arte Drammatica di Milano. Collabora con realtà teatrali e editoriali in Italia e all'estero. Si occupa di produzione artistica e formazione in ambito sociale e aziendale. Nel 2014 ha iniziato la sua formazione in Pedagogia del Desiderio, promuove percorsi di arteeducazione intrecciando la dimensione dei linguaggi artistici ai processi educativi. Ama incantarsi al passaggio delle nuvole e sogna di realizzare la barchetta di carta più piccola del mondo.

Roberta Sala

Psicologa e pedagogista, docente a contratto di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Ricercatrice del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità e del Servizio di Psicologia dell'Apprendimento e dell'Educazione in Età Evolutiva. Coordina il Corso di Perfezionamento "Tutoring Psicoeducativo per bambini e adolescenti con disturbi di apprendimento e cognitivo-comportamentali". Fa parte del movimento *E tu da che parte stai?*.

Paola Salomoni

Professoressa ordinaria di Informatica all'Alma Mater Studiorum Università di Bologna è autrice di più di 150 articoli scientifici nell'ambito dei sistemi multimediali e dell'interazione persona-computer. È stata prorettrice per le Tecnologie Digitali dell'Università di Bologna dal 2015 al 2020 e da febbraio 2020 è assessore a Scuola, Università, Ricerca e Agenda Digitale della Regione Emilia-Romagna.

Pietro Savastio

È ricercatore e progettista sociale. Collabora con l'Istituto di Ricerca Sociale (IRS) di Milano, dove si occupa di progettazione, ricerca e valutazione. È stato ricercatore associato dell'Osservatorio sulle Povertà Educative della Fondazione Feltrinelli sui temi delle politiche scolastiche e della relazione tra segregazione territoriale e disuguaglianze. È laureato a Sciences Po, Parigi.

Marta Strata

Psicomotricista formata presso il Centro Nazionale di Ricerca in Pratica Psicomotoria di Milano (CNRPP), Formatrice e specialista in Pratica Psicomotoria Aucouturier (PPA®) riconosciuta dall'École Internationale Aucouturier (EIA). Lavora a Genova presso il proprio centro "Radure". Svolge attività di ricerca sugli spazi reali, simbolici e virtuali dell'infanzia.

Manfredo Tortoreto

Nato a Milano nel 1963, nel 1982 si è diplomato presso l'ITSOS Bollate; laureato in Filosofia con una tesi curata dal prof Riccardo Massa. Ha lavorato come bibliotecario e conseguito il master in Biblioteconomia scolastica. Si è occupato di educazione alla lettura e ha collaborato con il periodico "La Rivisteria". Ha insegnato alle elementari per 23 anni a Milano e dal 2015 è dirigente scolastico.

Silvio Tursi

Laureato in Lingue e letterature Straniere. Lavora presso la cooperativa sociale *Tempo per l'Infanzia* dal 1989 come educatore. Attualmente è presidente della Cooperativa e si dedica prevalentemente a sviluppare rapporti strategici tra il mondo scolastico e il territorio dei Municipi 2 e 3 della Città di Milano, poiché convinto che la scuola pubblica sia l'agenzia educativa principale.

Nazario Zambaldi

Laureato in lettere e filosofia a Trento e diplomato all'Accademia di Belle arti a Bologna, Dottorato di Ricerca alla Libera Università di Bolzano "Embodied Education through art and theater: a multimodal interface" durante il quale è *visiting researcher* all'Università Humboldt di Berlino. Artista, pedagogista, regista teatrale e formatore, a Bolzano insegna filosofia e scienze umane al liceo.

