

Fare Scuola Sconfinata

Appunti per una rivoluzione educativa



© 2023 **Fondazione Giangiacomo Feltrinelli**

Viale Pasubio 5, 20154 Milano (MI)

www.fondazionefeltrinelli.it

ISBN 978-88-6835-493-0

Prima edizione in “Passi”, luglio 2023

Direttore: Massimiliano Tarantino

Coordinamento delle attività di ricerca: Francesco Grandi

Coordinamento editoriale: Caterina Croce

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, memorizzata o trasmessa in alcuna forma o con alcun mezzo elettronico, meccanico, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, senza autorizzazione scritta dalla Fondazione. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

Per approfondire: scarica gratuitamente e consulta il libro *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa.*

Il progetto Scuola Sconfinata OpenLab è condotto con il sostegno di



Fondazione di Comunità
MILANO
CITTÀ, SUD OVEST, SUD EST, MARTESANA

Fare Scuola Sconfinata

Appunti per una rivoluzione educativa



P·A·S·S·I

→ INDICE

→	Introduzione	5
1.	Partecipazione è salute	8
2.	Patti di comunità	30
3.	Persone e relazioni	46
4.	Didattica	76
5.	Cittadinanza digitale	94
6.	Spazi di apprendimento	108

Introduzione

A cura di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Nel novembre 2020 la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli e il movimento E tu da che parte stai? hanno condiviso l'urgenza e la necessità di lanciare Scuola Sconfinata: un progetto che, a partire da un percorso di ricerca e ascolto nei territori italiani da Genova a Roma, passando per Napoli e Taranto, si è posto l'obiettivo di dare vita a una proposta educativa radicalmente nuova, per una scuola che torni a essere bene comune.

Secondo l'articolo 34 della nostra Costituzione, la scuola dovrebbe essere aperta a tutti e a tutte, e invece le disuguaglianze, che il sistema educativo rischia di acuire invece che appianare, sembrano smentire questo ideale di equità e giustizia sociale. È il dato che si ricava dal "Rapporto Invalsi 2022": "gli studenti con background socioeconomico e socioculturale basso vanno peggio a scuola, già dalla primaria (...). Ad acquisire competenze sono i figli dei benestanti e coloro che vivono in contesti territoriali più floridi, mentre restano al palo i ragazzi che vivono in una situazione meno avvantaggiata" scrive l'insegnante Valerio Ferrero su *Save The Mix*. E ancora, Franco Lorenzoni, nell'intervista di lunedì 5 settembre 2022 su "la Repubblica", ci ricorda del taglio di 8 miliardi che la riforma Gelmini portò alla scuola primaria. Erano gli anni della crisi finanziaria innescata dai mutui sub-prime. La crisi era globale, ma nessuno Stato europeo, tranne l'Italia, tagliò sul futuro dei bambini. L'opposizione, continua Lorenzoni, ci fu, ma fu debole.

In un articolo a cura di Francesca Mannocchi, uscito nel 2022 su "La Stampa", leggiamo che dall'Africa subsahariana passando per l'Asia, per 250 milioni di bambini non ci sarà alcun rientro in classe a causa delle guerre. Con il conflitto russo-ucraino in corso, il rientro in classe, in Ucraina, avverrà solo per 4 istituti su 10.

Da una parte, un esempio di Paese in cui non si investe a sufficienza nell'istruzione e nel sistema educativo. Dall'altra parte, l'esempio più traumatico di mancato accesso al diritto all'istruzione. Non dimentichiamoci dell'Afghanistan: qui, dal 2021, con il ritorno dei talebani al potere, le ragazze afgane al di sopra dei 12 anni non possono andare a scuola.

Si tratta di circostanze tra loro distinte e non paragonabili, accomunate però da un fattore: la distruzione del futuro di giovani generazioni. Vogliamo questo? Vogliamo cioè una società in cui sia la disuguaglianza conclamata a dominare il futuro delle giovani generazioni? Oppure intendiamo rimboccarci le maniche e far valere il coraggio delle idee, delle scelte e delle riforme al di là dell'indignazione e con la consapevolezza che nulla è ineluttabile?

È irrinunciabile continuare a scommettere sulla scuola come progetto democratico: se si torna al dibattito dei nostri Padri costituenti, “si coglie come a livello trasversale la scuola sia stata considerata come strumento di ricostruzione del Paese. È questa la scuola dove ancora oggi – nonostante i crescenti tagli alla spesa pubblica in istruzione – sono presenti dietro gli stessi banchi alunni abili e diversamente abili, con difficoltà di apprendimento e plus-dotati, con prima e seconda casa di famiglia o privi di residenza, autoctoni, nati in Italia da genitori stranieri o neo-arrivati da un altro Paese. Non esiste in nessuna parte d'Europa e del mondo una scuola, almeno negli intenti, inclusiva come la nostra” ha osservato Anna Granata su “Domani”.

La scuola, per la sua capacità, a volte, di essere migliore della società che la circonda, può e deve essere laboratorio di inclusione (in senso letterale, di spazio fisico, e agenzia educativa che evita isolamento, marginalità, dispersione), partecipazione e riscatto dei territori, anche laddove è lasciata a se stessa.

Crediamo, come Fondazione, che la scuola oggi abbia le potenzialità di proporre e demandare buona politica se sappiamo e sapremo, sempre più, muoverci lungo una serie di direttrici di intervento.

La prima direttrice afferisce alla necessità di rendere i ragazzi e le ragazze protagonisti del loro futuro, e non noi, per ciò che immaginiamo debba essere il loro futuro. Sono molteplici le iniziative che ci raccontano di una generazione in movimento che non teme l'alterità e che manifesta, nelle azioni quotidiane, la propria libertà di espressione e il bisogno di affermarsi, proponendo una visione della società alternativa in termini di valori e di codici, che oggi non viene ancora presa seriamente in considerazione dalla politica. Insomma, i giovani portano con sé nuovi slogan e nuove visioni che occorre conoscere, approfondire e intercettare per costruire le basi di un rinnovato modello sociale, fondato su un dialogo intergenerazionale. In questa prospettiva, serve proporre meccanismi e processi di partecipazione che permettano di mettersi in ascolto delle istanze dei ragazzi e delle ragazze e altresì condividere strumenti, competenze, infrastrutture e risorse per dare

voce ai loro desideri e alle loro paure rendendoli partecipi dei processi decisionali.

La seconda direttrice, invece, prevede la volontà di catturare il potenziale espresso dai territori per segnalare strade di intervento percorribili. Il che significa non partire dai ministeri, ma, anche in questo caso, mettersi in ascolto, indagare, approfondire e confrontarsi con le esperienze già in atto nei territori e capaci di incidere positivamente sui contesti che le circondano. È questo l'approccio che caratterizza l'operato della Fondazione: metterci al fianco della comunità educante attraverso la cultura, i contenuti e la comunicazione per dare la maggior eco possibile alla ricerca sociale affinché le idee e gli scenari di azione possano nascere a partire dal confronto e dal dialogo con le comunità di ricerca e di pratica.

I report di seguito presentati, esito dei lavori del Forum di Scuola Sconfinata, condividono linee guida di intervento, risorse conoscitive di approfondimento e proposte normative per insegnanti, formatori e formatrici, accademici e accademiche, esponenti istituzionali, del terzo settore e della comunità educante per lavorare all'attuazione della proposta educativa di Scuola Sconfinata lungo i sei ambiti tematici che connotano questa proposta: Partecipazione e salute, Persone e relazioni, Didattica, Spazi di apprendimento, Patti di comunità e Cittadinanza digitale.

PARTECIPAZIONE È SALUTE

A cura di Ruben Cigliano, Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Maurizio Murino



Introduzione	pag. 10
Ostacoli	pag. 11
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 14
Valore aggiunto	pag. 15
Alleati	pag. 16
Metodo	pag. 17
Destinatari	pag. 19
Riforme e cambiamenti narrativi	pag. 21
Tips and tricks:	
Spunti, consigli, suggerimenti	pag. 22
In sintesi: linee guida di attuazione	pag. 24
Risorse conoscitive	pag. 26

Introduzione

Partecipazione e democrazia sono strettamente connesse, particolarmente quando consideriamo che le contemporanee riflessioni sulla democrazia hanno evidenziato come i diritti fondamentali in una autentica democrazia debbano essere diritti “esigibili”, ossia effettivamente attuabili. La partecipazione, quindi, è essenziale in quanto un diritto viene esatto se e solo se il soggetto del diritto è attivo e partecipa. Di qui si capisce che la partecipazione nel contesto scolastico, nelle età in cui il soggetto prende coscienza di sé, costituisce una esperienza fondante di una società democratica, e curare la propria salute è al primo posto di tale processo. Anche se non esiste una graduatoria dei diritti, come indicato dall’OMS a partire dalla conferenza di Ottawa (1986), il diritto alla salute e a tutto ciò che la determina (determinanti della salute) è strettamente connesso ai processi di attivazione individuale e collettiva e alla capacità di essere messi nella condizione di partecipare e di saper partecipare¹ all’interno di un sistema democratico e inclusivo.

¹ <https://cittadinanzattiva.it/multimedia/import/files/progetti/salute/consultazione-civica-sulle-politiche-di-partecipazione-in-sanita-documento-finale.pdf> (Legge 833/1978, art. 1: “... L’attuazione del servizio sanitario nazionale compete allo Stato, alle regioni e agli enti locali territoriali, garantendo la partecipazione dei cittadini”.)

Ostacoli

LA MANCANZA DI UN VOCABOLARIO COMUNE E DI UNA VISIONE CONDIVISA

I metodi attivi di apprendimento, l'apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale, la scuola nel territorio sono metodologie acquisite nel dibattito pedagogico da almeno un secolo, ma forse non diffuse in modo ampio e capillare, a volte confinate in alcune attività didattiche o valorizzate solo da alcune discipline e praticate con continuità da insegnanti sensibili e motivati. Per lo sviluppo di una visione condivisa e per creare un vocabolario comune un contributo centrale può venire dai temi della salute intesi quali approccio salutogenico, empowerment personale, approccio partecipativo.

SOLITUDINE PROFESSIONALE

Nell'ordinamento scolastico italiano il tema della salute è presente da vari decenni e ha ricevuto la prima importante codifica nel 1990 con la Legge 192 "Aggiornamento, modifiche e integrazioni della Legge 22 dicembre

1975, n. 685, recante disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza” ed è stato oggetto di numerose integrazioni nel corso del tempo, di cui l’ultima è quella introdotta con il “referente Covid”.

Purtroppo, nonostante i cambiamenti nelle competenze, permane nella scuola la visione per la quale gli insegnanti referenti dei temi della salute e delle tematiche a essa strettamente connesse (contrasto ai bullismi, benessere digitale...) restano relegati in un ruolo di “organizzatori” di attività che coinvolgono specialisti con interventi nelle singole classi; oppure selezionatori e ricercatori di progettini annuali “chiavi in mano”, legati a volte a finanziamenti estemporanei. Il ruolo di questi insegnanti referenti dovrebbe invece essere orientato alla costituzione di team di insegnanti che, attivi su varie tematiche correlate al tema salute/benessere a scuola, come per esempio il movimento, potrebbero connettersi e collegarsi, in una logica transdisciplinare, sconfinando su temi e contesti e rompendo così “la solitudine dell’insegnante referente”.

QUESTIONI DI POTERE

Un processo di partecipazione è anche un processo di condivisione di potere tra persone giovani e persone adulte. Questo comporta che le persone adulte facciano un passo indietro, che si limitino nell’esercizio di potere e che creino strutture e dinamiche che facilitino anziché ostacolare la partecipazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi.

Promuovere la partecipazione e, quindi, la salute implica una scelta strategica che obbliga a un “ascolto attivo” (l’espressione designa una tecnica ormai consolidata che consiste nell’ascolto basato sull’accettazione e l’empatia, piuttosto che sul contenuto cognitivo della comunicazione). Un ascolto autentico tende a riconoscere e a rimuovere le cause di malessere sostituendo a un approccio patogenetico (ricerca della diagnosi) un approccio salutogenico (rafforzare ciò che fa star bene) e a una logica limitata di prevenzione della malattia (sotto il cui segno sono nati i referenti alla salute) una logica di promozione della salute e del benessere inclusiva e generatrice di una forza di trasformazione delle organizzazioni – scolastiche e non – che interagiscono con la crescita delle giovani persone.

Un approccio salutogenico implica una formazione condivisa tra tutte le figure che a qualsiasi titolo, nelle diverse istituzioni territoriali si occupano di promozione della salute.

Al primo posto, in tale approccio, c'è l'attenzione alla gestione del tempo: i tempi delle giovani persone non sono quelli degli adulti. A loro va richiesta la virtù dell'attesa vigile ai tempi di maturazione, piuttosto che il rispetto di astratti tempi istituzionali.

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

Tra trent'anni avremo una scuola con al centro bambine e bambini, ragazze e ragazzi, intesi anche come indicatori ambientali del benessere di una società; una scuola che ha a cuore anche le persone adulte che si prendono cura delle giovani persone; una scuola composta da figure educanti, non solo genitori, insegnanti e personale scolastico, ma anche attori territoriali (con vari ruoli nella società) che possono costruire patti educativi e tutti insieme costituire una comunità educante che sostiene la crescita delle giovani persone.

Una scuola in cui si parte dai bisogni dei bambini e delle bambine e non dai vincoli, dai contenuti e non dal contenitore.

Una scuola in cui l'aula è uno spazio condiviso di libertà – anche libertà di annoiarsi, di non fare – trovando benessere e anche spazi di gioco; una scuola fondata sulla fiducia, non sul controllo, e in cui bambine, bambini, ragazze e ragazzi di età diverse riescono a stare insieme in modo non coatto.

Una scuola senza pareti, intesa come infrastruttura di raccordo sempre aperta in quanto rivolta alla società nel suo complesso e caratterizzata non solo da edifici vissuti come segreganti, ma anche da elementi naturali. Avrà elementi naturali (una casa sull'albero), non solo strutture capaci di chiudere.

Ci saranno anche i ruderi della scuola 2020 a ricordare che cosa ci fosse dietro la scuola nuova, un'arena con scatole che possono essere mappe anche concettuali, unite da sentieri che si biforcano in più strade di ap-

prendimento.

PARTECIPAZIONE È SALUTE

Valore aggiunto

COSA FA LA DIFFERENZA NEGLI INTERVENTI DI *SCUOLA SCONFINATA* SU QUESTO TEMA? QUALI CARATTERISTICHE NON POSSONO MANCARE?

- La bellezza.
- Una partecipazione non confinata in un laboratorio, ma che sia una pratica di libertà.
- Fiducia, ascolto, libertà di scegliere, valorizzazione del potenziale di ciascuno.
- Il rispetto dei corpi e dei bioritmi.
- Co-costruzione del benessere di e con tutti gli attori.
- Strutture di confronto e di decisione condivise tra docenti e le giovani persone.
- Affrontare la complessità con progettualità dinamiche e in evoluzione, in una logica di ricerca e di trasformazione culturale; interscambio tra ciò che è dentro e ciò che è fuori.
- Una scuola che sia pubblica perché sconfinata, e in quanto tale capace di assumere una responsabilità pubblica.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

Per un cambiamento nelle pratiche di salute occorre un'alleanza ampia e distribuita con:

- le giovani persone e le famiglie;
- le istituzioni della cultura e della comunicazione;
- le istituzioni deputate;
- i corpi intermedi dalle società: dei lavoratori, delle professioni, del terzo settore;
- le scuole di altri Paesi.

Metodo

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE? CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

- Un'educazione basata sulla comunità.
 - ◇ Metodi partecipativi, corresponsabilità, co-costruzione.
 - ◇ Comunità di pratica, in cui si condividono le pratiche professionali, ma soprattutto tutti gli scambi informali propri di una attività condivisa.
- La costruzione dell'alleanza educativa.
 - ◇ Un metodo generativo basato sulle domande che sorgono nell'ambito di esperienze significative.
 - ◇ Un feedback costitutivo: che aiuta la costituzione come soggetto della persona impegnata in un dialogo di vita.
- Le politiche.
 - ◇ Interazione glociale: centrata sul locale ma che si confronta con la dimensione globale.
 - ◇ Presenza di tutte le componenti dei processi educativi ai tavoli decisionali.
 - ◇ Basarsi su una "mappa dei desideri", ossia delle aspirazioni dei soggetti sempre aggiornata.

- ◇ “Mettere in sicurezza” attraverso accordi, patti e protocolli il campo d’azione.
- Una didattica che non orienta solo alla professione.
 - ◇ Una formazione fatta “con” le giovani persone e non “alle”.
 - ◇ Un metodo che deve puntare sulla motivazione: valorizzare i saperi informali e far crescere le potenzialità di ciascuna persona.
 - ◇ L’adozione di rigorose procedure di autovalutazione.

Destinatari

CHI DOBBIAMO COINVOLGERE? COME INGAGGIAMO I DIVERSI ATTORI?

È necessario un cambio di paradigma.

- L'intera società deve curare il proprio benessere.
- Bisogna fondare un patto sociale basato sulla felicità.
- Il benessere fisico e psichico delle giovani persone deve essere considerato un indicatore ambientale dello stato di benessere della società, da cui trarre indicazioni per il cambiamento.

I diversi attori possono essere ingaggiati a partire dal loro desiderio, a partire dal loro amore per il mondo.

“L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi, di giovani.

Nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d’intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti.”

Hannah Arendt

Riforme e cambiamenti narrativi

Un sistema educativo affonda le proprie radici nella storia di un Paese e l'educazione in Italia, quella nelle scuole, nelle famiglie e in qualsivoglia altra agenzia educativa, è profondamente segnata dall'esperienza storica della scuola gentiliana e dell'influenza della chiesa cattolica nella società italiana sancita dai Patti lateranensi. Tutto ciò consolidato da una spaccatura epocale – a partire dal 1945 – tra “mondo libero” e “Paesi della cortina di ferro”, che ha sottoposto anche le politiche interne e quella scolastica in particolare a logiche di divisione tra “educazione patriarcale” alla sudditanza ed educazione alla sovranità e alla libertà. Nel breve spazio della proposta di scuola “sconfinata” possiamo solo dire che andare oltre i confini significa anche superare definitivamente steccati ideologici di ogni tipo e che questo richiede un lungo periodo di presa di coscienza e di cambiamento.

Tips and tricks: spunti, consigli, suggerimenti

I riferimenti “storici” a valenza didattica, culturale e legislativa ai quali può ricondursi l’approccio *Scuola Sconfinata* sono svariati: a livello didattico possiamo citare i metodi attivi, l’apprendimento cooperativo, l’approccio montessoriano, il modello delle scuole all’aperto, di cui però parleremo nel dettaglio nelle sezioni Didattica e Apprendimento.

Qui ricordiamo che a livello legislativo è ancora attiva la Legge 285 del 28 agosto 1997, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”, la quale sancisce che è la comunità nel suo insieme che si deve far carico dell’educazione dei bambini e delle bambine facendo proprio il proverbio che “per crescere un bambino serve un intero villaggio” e riconoscendo allo stesso tempo che per “far crescere un villaggio servono i bambini”.

Ancora più significativa per la cultura dell’educazione e della salute è la “Norma UNI EN 1176-1:2018 per le attrezzature e superfici per aree da gioco”. In materia di requisiti generali di sicurezza stabilisce che il gioco è un’attività libera e flessibile, soggetta alla sperimentazione e allo stimolo creativo. Non è quindi un manufatto in cui l’interazione con il bambino possa essere assolutamente predefinita, ma la libertà di “gioco nel gioco” e nell’attrezzatura comporta l’assunzione del rischio come caratteristica imprescindibile dell’esperienza ludica. Il rischio fa parte del gioco e l’imprevedibilità dell’esperienza non è un limite alla sicurezza, ma un progetto educativo. Un gioco sicuro non deve eliminare ogni fattore di rischio bensì eliminare il pericolo inteso come rischio inatteso al quale il bambino non

è in grado di reagire e che non ha alcuna funzione educativa. Secondo la norma, va quindi riconosciuta appieno la specificità educativa e formativa dell'area di gioco che deve garantire “il giusto equilibrio fra la necessità di offrire rischi e la necessità di tenere i bambini al sicuro da gravi pericoli”, bilanciando i rischi con i benefici che giocare comporta.

Nella norma si legge:

- “Rispettando le caratteristiche del gioco dei bambini e il modo in cui i bambini traggono vantaggi dal gioco nelle aree da gioco in termini di sviluppo, i bambini hanno bisogno di imparare ad affrontare il rischio e questo può provocare bernoccoli e contusioni e, occasionalmente, anche la rottura di un arto.”
- “Lo scopo della presente norma è, in primo luogo, quello di impedire incidenti con conseguenze disabilitanti o fatali, e in secondo luogo di diminuire le gravi conseguenze provocate da un incidente occasionale che potrebbe inevitabilmente accadere nel tentativo dei bambini di ampliare il loro livello di competenza, sia esso sociale, intellettuale o fisico.”

Il semplice compito di armonizzare la normativa scolastica di sicurezza e la cultura securitaria di docenti, famiglie, avvocati e magistrati vale l'intero progetto “Scuola Sconfinata”: noi ci limitiamo quindi a segnalare che esistono dei punti di appoggio importanti per questa battaglia culturale tutta da costruire.

In sintesi: linee guida di attuazione

CHE COSA DOVREBBE AVERE OGNI SCUOLA.

1. Un tavolo Partecipazione è Salute intergenerazionale, formato da attori della scuola e della comunità, che si confronti a partire dagli elementi riguardanti le diverse dimensioni del profilo salute tenendo in considerazione il proprio contesto e costituendo un gemellaggio con un'altra scuola in Italia, una in Europa e una in un altro continente (per favorire lo scambio e la co-costruzione di pratiche e saperi).
2. Un tavolo di co-progettazione con tutti i corpi intermedi presenti nel territorio, gli enti del terzo settore, i cittadini del territorio, per una co-progettazione didattica di comunità.

CHE COSA DOVREBBE FARE OGNI COMUNITÀ.

1. Costruire una visione condivisa, un vocabolario comune dei significati e dei termini della partecipazione e della salute, coinvolgendo i corpi
-

intermedi e le istituzioni del settore, i genitori e le famiglie.

2. Avere una rappresentanza di bambine, bambini, ragazze e ragazzi nella co-costruzione dei PTOF per realizzare iniziative rispettose dei tempi di crescita e promuovere una formazione integrata tra scuola e mondo della cultura.
3. Coinvolgere tutti gli attori a diversi livelli in una logica sistemica e comunitaria all'interno di reti glocali.

LA PROGETTUALITÀ DIDATTICA INTERDISCIPLINARE E TRANSDISCIPLINARE:

1. non è orientata solo alla professionalizzazione;
2. rivede a livello di scuola gli obiettivi di apprendimento ministeriali;
3. costruisce la programmazione didattica declinando gli obiettivi di apprendimento con le giovani persone allieve della classe;
4. segue un metodo generativo/attivo che parte da questioni che abbiano senso per i bambini, bambine, i ragazzi e le ragazze e da domande autentiche su di sé, gli altri e il mondo;
5. educa alla ricerca, valorizza le potenzialità molteplici dei soggetti in una apertura identitaria;
6. adotta l'autovalutazione e la cultura del feedback/teachback;
7. promuove una nuova immagine dell'infanzia e, in particolare, dell'adolescenza, e della scuola stessa.

Tutte le indicazioni operative qui elencate costituiscono il nuovo vocabolario dell'educazione e della promozione di salute che va diffuso.

Risorse conoscitive

BUONE PRATICHE

- In ogni scuola dovrebbe essere istituito un consiglio dei bambini e delle bambine o dei ragazzi e delle ragazze che lavora insieme al consiglio di istituto e al collegio docenti: i bambini e le ragazze lavorano insieme e contribuiscono alle decisioni.
- Centrale è l'ascolto dei loro bisogni. La cultura della partecipazione ha alla base un vocabolario condiviso.
- Ci sono esperienze di scuole molto innovative che lavorano sulla salute: è opportuno lavorare insieme a loro per fare rete, generare conoscenza che da locale diventi globale, attraverso lo scambio continuo, pratiche di comunità e formazione continua.
- Si dovrebbe lavorare attraverso un confronto con altre scuole nazionali ed europee (per esempio Milano con Barcellona).

LETTURE, PIATTAFORME

- Un manuale di progettazione di tutti i servizi educativi.

RETI

- La rete delle scuole che promuovono salute.
 - La rete internazionale della città dei bambini e delle bambine (CNR).
 - La rete Pididà -coordinamento per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.
-

ALTRO

- Progettualità dinamica.
 - Cura nel valorizzare le potenzialità.
 - Promozione del benessere di tutti, co-costruito.
 - Una scuola pubblica, una responsabilità pubblica.
 - La scuola esce, ciò che è fuori entra.
 - Educare alla ricerca e alla cultura.
-

BIBLIOGRAFIA

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.

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.

M. Benasayag, *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*, Erickson, Trento 2016.

P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2020.

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

D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, Mondadori Università, Milano 2020.

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

L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

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

Ippolita, *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*, Meltemi, Milano 2017.

D. de Kerckhove, *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Somerville House Publ., Toronto 1997.

Media education. Studi, ricerche, buone pratiche, in Rivista online del med (Associazione

Italiana di Educazione ai Media e alla Comuni- cazione).

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

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

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

G. Roncaglia, *L'età della frammentazione, Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Roma-Bari 2018.

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

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

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

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

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

B. Williamson, R. Eynon, J. Potter, *Pandemic politics, pedagogies, and practices: digital te- chnologies and distance education during the coronavirus emergency*, in "Learning, Media, and Technology", 2020, 45:2, 107-114, Doi: 10.1080/17439884.2020.1761641

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Sabina Langer, dottoranda in Pedagogia, Libera Università di Bolzano
- Nicola Iannaccone, psicologo/psicoterapeuta, ATS Milano
- Ruben Cigliano, educatore, Cooperativa Il Laboratorio
- Maurizio Murino, sociologo dell'infanzia e dell'adolescenza, Spaziopensiero Onlus
- Corrado Celata, direttore Promozione della Salute, Regione Lombardia
- Iuri Pertichini, Operatore e Progettista, Consorzio Sociale Agorà e Arciragazzi, co-autore del libro Scuola Sconfinata
- Giulia Pastori, docente di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Milano Bicocca
- Elisabetta Biffi, professoressa in pedagogia generale e sociale, Università di Milano-Bicocca
- Clara Sartini, Cooperativa Sociale Nureco
- Patrizia Lotti, Ricercatrice INDIRE per l'area Ricerca sull'Innovazione
- Elisa Roson, Coop Tempo per l'Infanzia / Spazio ArteEducazione
- Antonella Saporito, Maestri di Strada ONLUS, Napoli
- Paolo Giordano, Architettoassociato, Moving School 21
- Daniela Galeone, direttore promozione della salute e prevenzione e controllo delle malattie cronico-degenerative del Ministero della Salute
- Sara Spini, Formatrice, community manager e membro del gruppo di coordinamento della Ricerca sul Service Learning del Consorzio Co&So Empoli

TAVOLO COORDINATO DA

- Ruben Cigliano, Nicola Iannaccone, Sabina Langer, Maurizio Murino

Patti di comunità

A cura di Gabriella Fontana e Cesare Moreno



Introduzione	pag. 32
Vincoli	pag. 33
Ostacoli	pag. 34
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 35
Valore aggiunto	pag. 36
Alleati	pag. 37
Metodo	pag. 38
Riforme e cambiamenti normativi	pag. 39
Tips and tricks:	
Spunti, consigli, suggerimenti	pag. 41
In sintesi: linee guida di attuazione	pag. 42
Risorse conoscitive	pag. 43

Introduzione

“Per crescere un bambino ci vuole un villaggio intero”: questo motto viene dall’Africa rurale, non da quella delle megalopoli di imitazione europea, ma da luoghi in cui è sempre esistita in qualche modo una comunità.

Lo slogan per noi forse si deve capovolgere: un bambino può far organizzare un villaggio intero.

L’idea pedagogica da cui devono nascere i patti di comunità è l’idea di educazione comunitaria, ossia di una educazione in cui l’energia vitale e creativa delle nuove generazioni ha un ruolo trainante rispetto allo strutturarsi di una comunità.

La comunità di cui parliamo è un luogo di circolarità e reciprocità, in cui gli scambi non si realizzano tra centro e periferia, ma circolano in tutto l’organismo; ed è un luogo di solidarietà umana, in cui gli adulti si stringono assieme a sostegno delle giovani persone. Sotto questo aspetto la comunità è anche il luogo sociale per la felicità. Se per felicità intendiamo uno stato di appagamento in cui è possibile sentire che il desiderio e il sogno possono realizzarsi, allora la comunità educante solidale è il luogo in cui la giovane persona sente di essere in un ambiente rassicurante che garantisce tale stato di appagamento, cioè la felicità.

I patti di comunità possono contribuire a una trasformazione profonda della scuola, una trasformazione nella direzione dello sconfinamento, come volontà di uscire dagli steccati abituali?

Vincoli

Il patto raccoglie e organizza tutte le risorse educative del territorio.

I patti devono essere territoriali, comunitari, educativi: un patto che sia caratterizzato da uno solo di questi aspetti tenderà a escludere gli altri due nella sua impostazione progettuale.

I patti sono fondati sull'alleanza educativa, ossia sulla condivisione di tutti quelli che hanno a cuore l'educazione dei giovani. L'alleanza educativa appartiene al campo semantico dell'amore e della solidarietà. I patti educativi coinvolgono necessariamente anche i responsabili istituzionali collaborando in questo modo a stemperare le logiche gerarchiche e a limitare gli effetti di una delimitazione rigida delle competenze.

I patti infatti lavorano sul confine delle istituzioni, regolando la dinamica interno/esterno in modo da riconoscere il ruolo dei giovani al loro interno. Scuola e territorio dovrebbero avere "porte girevoli" per favorire la contaminazione dentro/fuori.

Gli accordi e le regole istituzionali sono necessari come garanzia e regolazione dei patti. Di conseguenza si va oltre la logica delle reti costruite su progetti di corto respiro, mentre la loro funzione è consentire nel tempo un continuo interscambio tra il dentro e il fuori delle istituzioni e delle piccole comunità che fanno parte della grande comunità. In questo modo la comunità cerca di contenere al suo interno esigenze e istanze differenti che costituiscono il patrimonio vivo della comunità.

Ostacoli

Ecco quali sono i principali ostacoli all'istituzione di un patto di comunità efficace.

- Un sistema scolastico eccessivamente rigido e autoriferito.
- Il principio gerarchico, che è il principio fondante delle dirigenze istituzionali, può porre le dirigenze in conflitto con le istanze dei giovani e delle loro famiglie.
- La valutazione, che è funzione essenziale dell'istituzione scuola, può diventare una ossessione che inquina il piacere dell'apprendimento.
- I docenti possono manifestare una difficoltà generale in tema di cooperazione e progettazione, da assommare all'eccessivo turnover del personale scolastico.
- Ritroviamo strutture poco accoglienti e poco adatte all'apertura verso il territorio e altre istanze educative (cioè poco adatte allo sconfinamento).

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

Noi immaginiamo che le scuole e in generale i territori diventino comunità che creano un modo di fare scuola che è anche fondante dell'impegno civico, ossia una comunità che sostiene le giovani persone e gli adulti in formazione garantendo la loro presa di parola. Una scuola che abbia al centro le relazioni solidali, che contenga come ricchezza le diversità dei soggetti e l'alleanza tra tutti i soggetti del territorio.

Valore aggiunto

Una scuola che sia protagonista della “Comunità educante”, e quindi in costante relazione progettuale e operativa con il terzo settore, con la società civile e con le altre istituzioni/imprese del territorio, è a tutti gli effetti un laboratorio generatore e propulsivo di azioni fondanti della cittadinanza attiva e quindi in grado di prevenire le conseguenze della povertà assoluta e relativa, della fragilità psicosociale.

Dal punto di vista costituzionale i patti educativi territoriali rappresentano una possibilità di attuazione dell’art 118 comma 4 del titolo V della Costituzione riguardante la sussidiarietà decentrata.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

- Scuole.
- Altre agenzie educative.
- Altre istituzioni del territorio.
- Enti del terzo settore.
- Famiglie.

Metodo

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE?
CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

- Il patto raccoglie e organizza le risorse educative del territorio.
- I tavoli di co-progettazione con il territorio devono avere una cadenza regolare e istituzionalizzata.

Riforme e cambiamenti normativi

Il patto educativo di comunità è uno strumento introdotto dal MIUR 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 educante. Gli obiettivi principali del patto di comunità prevedono la prevenzione e la lotta alla povertà educativa, alle disuguaglianze e alla dispersione scolastica attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale. I patti educativi possono essere il cardine attorno al quale costruire e far muovere una reale alleanza tra scuola e territorio che preveda scambi e contaminazioni di ruoli e di luoghi nelle azioni messe in campo.

“Patti educativi di comunità tra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del terzo settore per favorire la messa a disposizione di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e per lo svolgimento di attività integrative o alternative alla didattica.”

(Piano scuola 2020/21
Sintesi delle azioni e degli strumenti per la ripartenza)

“(...) la possibilità di utilizzare spazi culturali esterni alla scuola diviene un modo per riavvicinare gli allievi a una vita pubblica, in cui la cultura è parte stessa della vita della comunità.”

(Comitato di esperti MIUR Scuola ed emergenza Covid-19 (2020))

Tips and tricks:

Spunti, consigli, suggerimenti

- I tavoli di co-progettazione con il territorio devono avere una cadenza regolare (per esempio mensile) e istituzionalizzata.
- È necessario garantire la partecipazione di tutti gli attori del territorio.
- Tutti gli operatori coinvolti nella progettazione e nell'attuazione dei patti devono avere spazi e tempi in presenza, in cui possano autoformarsi, formarsi, progettare e co-progettare, sperimentare e riflettere attorno alle azioni messe in campo.
- Le norme di sicurezza relative agli edifici scolastici e alla fruibilità degli spazi verdi devono consentire/facilitare lo sconfinamento dentro e fuori la scuola. (vedi anche “Norma UNI EN 1176-1:2018” citata nei “Tips and Tricks” del Tavolo Salute e partecipazione).
- è necessaria la volontà politica di cercare e raccogliere tutte quelle esperienze positive e virtuose provenienti da singole realtà territoriali perché siano messe a sistema diventando procedure ricontestualizzabili e realizzabili.

In sintesi: linee guida di attuazione

- Un patto educativo territoriale è una comunità che si pone all'ascolto delle giovani persone e degli adulti in formazione e dà la parola a tutti.
- Il patto raccoglie e organizza tutte le risorse educative del territorio.
- Il patto mette al centro le relazioni e considera la diversità dei soggetti organizzando relazioni orizzontali e verticali.

Risorse conoscitive

Sitografia:

https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/08/PROT-2020-ago-19-ripar-tenza-17-Patti_di_comunit%C3%A0.pdf

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/patto-educativo-di-comunita-cos-e-come-funziona>

<https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>

<https://www.openpolis.it/esercizi/i-patti-educativi-di-comunita/>

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=144100>

<https://www.secondowelfare.it/governi-locali/enti-locali/patti-educativi-di-comunita-u-no-strumento-quotidiano-per-linnovazione-della-scuola/>

<https://www.educazioni.org/wp-content/uploads/2021/01/Raccomandazioni-Patto-territoriale.pdf>

<https://www.vita.it/it/event/2022/10/17/patti-educativi-di-comunita-come-costruirli/4997/>

Bibliografia:

AA.VV., *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Feltrinelli, Milano 2021, <https://fondazionefeltrinelli.it/schede/scuola-sconfinata-per-una-rivoluzione-educativa/>.

AA.VV., *Progetto patto educativo*, il Poligrafo, Padova 2022.

Cinzia Zadra, *A casa nel mondo. Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*, Guida editore, Napoli 2022.

Giovanni Del Bene, Angelo Lucio Rossi, Rossella Viaconzi, *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, la Fabbrica dei sogni, Novate Milanese 2021.

Carla Melazzini, *Insegnare al principio di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Giuseppe Scutellà, Puntozero Teatro
- Lisa Mazoni, Puntozero Teatro
- Elio Catania, Save The Children
- Giovanni Del Bene, responsabile del programma Scuole Aperte del Comune di Milano e autore del saggio La Comunità Educante
- Roberto Stellari, Comune di Milano
- Franca Olivetti Manoukian, Studio APS, Milano
- Luca Zung, referente, Unione Nazionale degli Studenti, Milano
- Don Giovanni Salatino, parrocchia Gratosoglio, Milano
- Veronica Dini, Associazione Circola, Milano
- Elena Gobbi, dirigente scolastico al CPIA 4 Torino-Chivasso
- Micaela Civati, A2A
- Elena Biagini, Associazione Piccolo Principe ETS
- Isabella Lovino, USR Lombardia
- Marilena Giovannelli, Associazione Piccolo Principe ETS
- Verbalizzatore: Bruno Esposito, Maestri di Strada ONLUS, Napoli

TAVOLO COORDINATO DA

- Gabriella Fontata e Cesare Moreno

Persone e relazioni

A cura di Annabella Coiro e Milena Piscozzo



Introduzione	pag. 48
Ostacoli e vincoli	pag. 50
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 52
Valore aggiunto	pag. 53
Alleati	pag. 59
Metodo	pag. 60
Riforme e cambiamenti normativi	pag. 64
Tips and tricks:	
Spunti, consigli, suggerimenti	pag. 67
In sintesi: linee guida di attuazione	pag. 69
Risorse conoscitive	pag. 72

Introduzione

Tra scuola, educazione e città c'è un rapporto di generatività reciproca: se la scuola produce soddisfacenti relazioni sociali, queste consentono una ricca crescita personale e partecipazione attiva alla vita sociale. E viceversa.

Ci troviamo, anche a seguito dell'emergenza sanitaria, di fronte a uno scollamento che conduce a un profondo analfabetismo relazionale: mentre è cresciuto lo sviluppo materiale trainato dalla scienza e dalla tecnica, non altrettanto si sono sviluppate le capacità relazionali e la ricerca etica del benessere personale e sociale.

Una comunità sostenibile ha bisogno di personalità in cui siano prevalenti atteggiamenti di cooperazione, coesione, dialogo, ascolto anziché di competizione, antagonismo, punizione e prevaricazione.

Questo è noto in molti documenti, indicazioni, raccomandazioni che accompagnano la legislazione mondiale (ONU), europea (UE e UNESCO) e anche la dimensione scolastica italiana, eppure la pratica quotidiana non vede sempre questo riscontro.

“Parlare” di relazioni nonviolente, solidali e cooperative non è sufficiente, è necessario viverle quotidianamente sia da parte degli adulti sia di bambine e bambini, ragazze e ragazzi.

È proprio l'esperienza di una relazione comunitaria nonviolenta che favorisce il benessere e la felicità di chi ne fa parte e può generare future comunità solidali, eque, sostenibili e aperte al dialogo. È necessario sentire nel

proprio vissuto l'interdipendenza necessaria e benefica tra esseri umani, che ci permette di uscire dall'individualismo per traghettarci in una comunità pienamente umana. Ciò è possibile se la cura delle relazioni avviene a tutti i livelli: classe, scuola, territorio.

Una Scuola Sconfinata è abitata da molte figure, alunne e alunni, dirigenti, insegnanti, educatori/educatrici, genitori, psico-pedagogiste e pedagogisti, operatori/operatrici socio-sanitari/e, collaboratrici e collaboratori scolastici, operatori e operatrici del terzo settore che per varie ragioni sono generalmente in contatto in modo parcellizzato e con una precarietà "mordi e fuggi": questo comporta un'enorme fatica per mantenere la cura necessaria per lo sviluppo benefico di quella comunità, ripercuotendosi in relazioni asimmetriche e in un malessere diffuso di chi la frequenta.

Il tema principale attiene dunque alla modalità con cui favorire e promuovere relazioni circolari, generative, nonviolente, non autoritarie e non prevaricanti, sia in ambito educativo sia nei rapporti tra adulti coinvolti nella comunità a tutti i livelli.

Ostacoli e vincoli

CERTAMENTE CI SONO OSTACOLI E VINCOLI CRUCIALI DA AFFRONTARE.

- Un rapporto numerico sbilanciato docente-discenti: classi piccole e sovraffollate, spazi obbligati, che creano nervosismo e malessere, dispiacere e stanchezza degli insegnanti.
- Tempi: i tempi dei docenti per le relazioni interne sono molto limitati; non basta la passione ma servirebbe una regola che determini questi tempi utili alla didattica. Troppo limitati anche i tempi della conoscenza iniziale (inclusi i tempi di conoscenza insegnanti-genitori). In tal senso occorrerebbe intervenire anche sui contratti di lavoro.
- Rigidità normativo-gestionale: la fissità degli orari, le normative in materia di sicurezza e sorveglianza, nonché i limiti posti dalle assicurazioni, limitano l'azione e l'intraprendenza dei docenti e le possibilità per la scuola di "sconfinare" (anche in pratiche ordinarie e semplici come le uscite o la condivisione della responsabilità della classe con operatori non appartenenti alla medesima istituzione).
- Turnover: gli alti tassi di ricambio del personale docente comportano grosse difficoltà nella prosecuzione dei processi avviati.
- Volontà politica: i processi di trasformazione educativa sono spesso ostacolati dai decisori politici che intervengono come forze estranee

nei processi di cambiamento, dimostrando di non essere interessati allo “sconfinamento” della scuola.

- Visione condivisa: non vi è una visione condivisa della scuola tra gli stessi operatori della scuola, nella società civile, nelle altre istituzioni.
- Età media molto alta dei docenti: spesso questo comporta una notevole resistenza al cambiamento.
- Infine abbiamo un'enorme problema legato alle nostre eredità culturali: il paradigma patriarcale, prevaricante, punitivo e vendicativo che è stato dominante per decenni della nostra storia, seppur negato nella Costituzione, non è mai stato criticato a sufficienza, tanto che possiamo osservare vaste aree di inconsapevolezza riguardo alla violenza relazionale e violazione dei diritti contenuta anche all'interno di comunità che vorrebbero essere solidali. Tutto questo produce una forte resistenza allo sviluppo di relazioni circolari e di coesione sociale, e impone di affrontare in modo esplicito una educazione alla relazione nonviolenta come condizione necessaria per la “Scuola Sconfinata”.

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

CI SARÀ IL TEMPO PER L'ASCOLTO RECIPROCO E PER IL RISPETTO.

La scuola vedrà il superamento delle relazioni asimmetriche e prevaricanti, si potrà parlare di equivalenza in termini di riconoscimento della persona, delle diversità di ognuna, oltre che di uguaglianza dei diritti.

Ma anche la partecipazione di tutti gli attori ai processi decisionali e ad alleanze reali che pongano al centro il riconoscimento e il rispetto della persona, prima che dei ruoli.

Ci saranno movimenti liberi e incontri, luoghi dove ci si incontra in base alle attitudini e alle attività, non obbligatori, ma dettati dalle scelte individuali e/o collettive, dove la classificazione è dinamica e non stereotipata; persone diverse che si muovono in relazione tra loro come fili colorati che vanno a comporre il disegno di un tappeto.

Si svilupperà la ricerca continua di una comunicazione generativa nonviolenta volta al dialogo.

Finalmente si godrà di continuità: relazioni durature, continue, consolidate nel tempo, capaci di coinvolgere anche gli e le insegnanti di ruolo per lungo tempo, che a loro volta facilitano lo sviluppo di processi virtuosi.

Valore aggiunto

CARATTERISTICHE CHE NON POSSONO MANCARE

- Spazi formali e informali, flessibili, dedicati a relazione, ascolto, incontro.
- Tempi dedicati alle relazioni tra tutte le componenti che abitano la scuola.
- Attività che aiutino a costruire relazioni nonviolente.

SPAZI

- **Spazi informali**

Valore dello spazio informale, di autodeterminazione, spazi liberi e vuoti non predeterminati, extrascolastici, dove nascono idee e relazioni. Istituire spazi informali è necessario per la condivisione di idee tra docenti, per la scelta partecipata di temi e programmi che siano tra loro coerenti e integrati.

I docenti, grazie a programmi condivisi, sono “obbligati” a cooperare. Servono più esperienze di vita comune, per portare la relazione studenti-insegnanti sul piano umano (idealmente da estendere alle famiglie e al personale scolastico).

- **Spazi di ascolto**

La scuola dovrebbe diventare più piccola ed essere luogo di fruizione e produzione culturale, dove sono possibili incontri nati da passioni e interessi comuni. Dove sono promossi spazi di ascolto (fisici e di tempo, come pratica educativa) anche di bisogni relazionali ed emotivi. La relazione circolare si costruisce con metodo circolare, con spazi per riflettere, rimediare e modificare. Bisogna imparare a “fare” relazioni nonviolente con regole e metodo, con facilitatori, conciliatori che aiutino a costruire un’attitudine.

TEMPO

Tempi dedicati alle relazioni tra tutte le componenti che abitano la scuola, che devono essere:

- tempi adeguati;
 - tempi in condivisione e con compresenze;
 - tempi “di sollievo”;
 - tempo condiviso per decidere e per conoscersi; si dovrebbe dare più tempo a decidere insieme, tempo dedicato all’accordo, più relazioni e più occasioni per conoscersi, più esperienze di convivenza.
-

ATTIVITÀ

Attività che aiutino a costruire relazioni nonviolente, in dettaglio questo significa...

1. Incontri di conoscenza di comunità nei vari livelli (comunità classe, scolastica, territoriale).
 - Incontri significativi di tutte le componenti.
 - Incontri costanti tra docenti della stessa classe (per esempio estendendo alle secondarie la possibilità di vedersi settimanalmente come le primarie).
 - Incontri di accoglienza dei genitori.Intersecare le reciproche competenze senza conoscenza dell’altro,
-

prima di tutto come persona, e senza fiducia, porta spesso all'irrigidimento dei rapporti. Relazioni nonviolente non possono prescindere dalla conoscenza, accoglienza e ascolto dell'altro. I rapporti scuola-famiglia hanno bisogno innanzitutto di questo per essere proficui e produttivi nella creazione di un clima necessario all'educazione delle giovani generazioni, al rispetto, al benessere e alla nonviolenza.

Favorire l'inserimento dei genitori nella comunità scolastica, con momenti di informazione ma anche con momenti di convivialità, aiuta ad abbattere le recinzioni tra ruoli che spesso contrappongono tra loro, per naturale diffidenza, gli attori del mondo educativo.

- 2.** La formazione a diversi livelli con caratteristiche specifiche.
 - Formazione professionale iniziale a contenuto socio-relazionale ed emotivo per tutto il personale scolastico (anche ATA).
 - Formazione in itinere attraverso incontri di comunità, che coinvolgano gli alunni, i genitori, il personale scolastico, psicologi, educatori, terzo settore.
 - Gli argomenti indispensabili della formazione iniziale e permanente sono: gestione delle relazioni, trasformazione creativa e nonviolenta dei conflitti, multiculturalità, comunicazione nonviolenta, ascolto attivo, promozione di collaborazione e alleanza, capacità di cooperare in team, sviluppo del pensiero divergente (basilare per la trasformazione dei conflitti).
 - La formazione in itinere è in presenza, accompagnata da relazioni solidali, esperienze da condividere e diffusione di buone pratiche. Si parte dall'esempio, dalle attitudini personali.
 - Formazione condivisa di tutto il personale scolastico e dei genitori, che aiuterebbe il superamento della relazione conflittuale che spesso è dettata da poca conoscenza e riconoscimento reciproco: una formazione di comunità, che deve essere consapevole e basata sulla conoscenza delle norme e degli strumenti a disposizione della scuola, deve condividere modalità relazionali educative, e, anche tra adulti, nonviolente, non prevaricanti.
 - Formazione condivisa con la parte studente, fondamentale per evitare l'identificazione della comunità scolastica come un'istituzione rigida e apatica da parte degli studenti, attraverso esperienze di comunità, come le formazioni residenziali, nelle quali approfondire gli aspetti personali per creare coesione nel gruppo.

3. Facilitatori/trici

- Accompagnamento degli attori: una figura interna alla scuola,
-

formata opportunamente, che possa contenere la difficoltà di comunicazione e relazione tra tutte le componenti. È importante la presenza di una sorta di “garante” del gruppo, che faciliti i gruppi e le relazioni.

- Esperti interni (istituzionalizzati e formati).
- Si ritiene che inizialmente sia importante un/a formatore/trice esterno/a, che possa essere poi sostituito da interni formati a loro volta. A volte gli esterni hanno la capacità di dare punti di vista nuovi/diversi.

Anche il facilitatore/trice deve essere seguito/a con una formazione continua, a livello tecnico e di processi, in modo che sia in grado di usare la propria stessa formazione per formare altri e altre..

4. Superamento dell'individualismo

È il valore della comunità e non degli individui sul lungo termine, per evitare che quando le persone cambiano non si venga meno al percorso intrapreso fino a quel momento. Non è richiesto all'insegnante singolo di essere in grado di tenere tutte le relazioni, ma ciò viene invece richiesto al gruppo di insegnanti.

5. Promozione dell'educazione affettiva e socio-relazionale

Risulta importante fornire strumenti e strutturare laboratori affinché alunni e alunne affrontino il duro lavoro del crescere con maggiore serenità. Il tempo del cerchio, i laboratori sulle emozioni, sui bisogni umani universali, sulla sapienziale “regola d'oro”, le storie che fanno crescere e pensare sono strumenti utili e permettono di star bene insieme a scuola. Queste attività sono utili anche per la prevenzione dei bullismi e della dispersione scolastica.

6. Promozione di una visione diversa della storia

Ciò significa promuovere anche una visione diversa della storia, superando la visione politica, diplomatica e bellica, e adottando il punto di vista dei cambiamenti sociali che sono lenti e che si basano sul cambiamento delle relazioni tra gli uomini: che tengano conto quindi del cambiamento delle relazioni tra i sessi, tra Stati coloniali e popoli colonizzati, tra movimenti di ribellione e strutture statuali. Una tale visione della storia – promossa dalla rivista “Annales” a partire dagli anni Trenta del Novecento – aiuta tutte le componenti della comunità a riconoscere la forza dei legami umani rispetto alle forme del potere.

7. Visione del/la dirigente

Se è vero che i/le docenti sono responsabili in prima persona delle attività educativo-didattiche e del loro coordinamento, è tuttavia compito del/della dirigente garantire il carattere pubblico dell'istituzione scuola (che vale sempre, anche per le scuole gestite da privati).

Alcuni/e studiosi/e hanno individuato nella "leadership senza gerarchia" la modalità di lavoro del/la dirigente di una organizzazione che si configura come comunità di apprendimento in cui il sapere e le responsabilità sono distribuite piuttosto che concentrate.

La regia che il/la dirigente esercita nel contesto scolastico si configura quindi come estremamente complessa e non assimilabile a quella richiesta a dirigenti "generalisti" dello Stato o di organismi privati. Si tratta di una "managerialità educativa" che non esclude il possesso di quelle competenze tecniche organizzativo-gestionali richieste dal ruolo apicale che il/la dirigente ricopre, ma le coniuga con un contesto relazionale del tutto peculiare della comunità di apprendimento.

L'avvio dei processi innovativi richiede necessariamente il coinvolgimento del/la dirigente per lo sviluppo di un "apprendimento espansivo", capace cioè di diffondere nel sistema scuola quelle pratiche innovative che si siano dimostrate capaci di migliorare la qualità del servizio formativo, e sostenere la sperimentazione di nuovi dispositivi didattici che aprono la scuola alla progettazione condivisa e alla crescita come comunità nonviolenta che apprende dall'esperienza e dalla cooperazione.

8. Continuità di docenti e processi

La continuità è un punto cruciale che richiede di modificare le politiche di reclutamento che sono la causa principale della non continuità dei docenti e, di rimando, dei processi all'interno della comunità scolastica.

9. Governo dei conflitti del territorio

Ciò significa accogliere, ascoltare e osservare con sincera attenzione le persone che, individualmente o come associazioni/gruppi organizzati, esistono nel medesimo territorio scolastico e hanno a cuore l'educazione, seppure in contesti e modalità diversi. L'ascolto delle associazioni o dei gruppi informali è principalmente compito del/la dirigente che, con l'aiuto di suoi collaboratori/trici, potrà stabilire le necessarie cooperazioni con gli esponenti del territorio, per comprendere di quali

istanze siano portatori e quale sia realmente il ruolo che vorrebbero avere.

È possibile che ci siano conflitti tra diversi enti del terzo settore e diversi enti dello Stato, quando gli uomini e le donne inquadrati in queste strutture non hanno la possibilità di un confronto umano capace di mettere le persone davanti ai loro ruoli. La comunità riconosce questi conflitti come possibile tensione creativa e si dispone ad accogliere il potenziale espresso piuttosto che cercare di sedare il conflitto. È un lavoro faticoso, ma è quello che dà significato al lavoro educativo in comunità altrimenti chiuse ed emarginate. I vari soggetti entrano in conflitto perché possono perdere di vista la ragione per la quale si propongono di collaborare con la scuola, lasciandosi andare ad azioni di mero protagonismo dettate dalla voglia di emergere. Questi meccanismi possono essere disinnescati attraverso la valorizzazione delle peculiarità di ciascuno e ciascuna, la conoscenza approfondita e il coordinamento delle proposte, l'apprezzamento delle iniziative e, nel contempo, la riaffermazione di una progettualità condivisa che non sia prevaricante rispetto al ruolo del personale scolastico. Può essere utile cercare di dare spazi e occasioni per poter esprimere le potenzialità di cui ciascun soggetto è capace.

Tutto ciò è molto faticoso, ma se il fenomeno si governa il risultato si riesce ad apprezzare in termini di riappacificazione dei rapporti e di miglioramento delle relazioni nel tessuto sociale.

10. Ricerca continua

Risulta essenziale promuovere il valore della ricerca anche sui temi socio-relazionali, con una rigorosa valutazione di impatto sperimentale, affinché si possano monitorare e far diventare parte di una ricerca diffusa e condivisa.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

- Gran parte degli alleati sono gli stessi destinatari:
- ragazze e ragazzi, genitori, docenti, personale ATA, dirigenti, CAG;
- associazioni di genitori territoriali e/o nazionali (riconosciute dal Ministero).

ALTRI ALLEATI POSSIBILI:

- associazioni di psico-pedagogisti;
- terzo settore specializzato in temi relazionali, cultura della nonviolenza, laboratori per la trasformazione dei conflitti, facilitazione;
- enti di formazione;
- reti di scuole che promuovono le relazioni e il benessere;
- personalità della cultura che sostengono l'importanza delle relazioni empatiche (Galimberti, Lucangeli, Sclavi);
- rete delle Università per la pace;
- MIUR.

Metodo

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE?
CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

- Modalità di formazione esperienziale, di ricerca, laboratoriale, contestualizzata, creativa, in base ai bisogni della comunità, da svolgere insieme e separatamente.
- La formazione viene co-progettata e negoziata all'interno di ogni gruppo di interesse.
- Formazione condivisa tra tutto il personale scolastico e dei genitori, che aiuterebbe la relazione conflittuale che spesso è dettata da poca conoscenza e riconoscimento reciproco. Una formazione di comunità, che deve essere consapevole e a conoscenza delle norme e degli strumenti a disposizione della scuola, deve condividere modalità relazionali educative e, anche tra adulti, nonviolente, non prevaricanti.
- Formazione e conoscenza degli organi collegiali attraverso il supporto di associazioni di genitori consolidate, che possano fornire le linee guida e le indicazioni necessarie alla partecipazione alla governance scolastica, affinché rappresenti un valore aggiunto e non un ostacolo.
- Co-progettare come esperienza di relazione.
- Muoversi in modo circolare: non è il singolo che deve avere tutte le competenze.

- Coordinamento tra micro e macro.
- Educazione/formazione tra pari (a tutti i livelli).
- Necessità di riflessione sulla relazione, metacognizione.
- Formazione continua che sostiene i processi.
- Modalità laboratoriali aiutino a migliorare le relazioni.
- Pratiche formative di facilitazione.
- Apprendimento cooperativo per migliorare le competenze socio-relazionali di alunni e alunne.

ESEMPI E SUGGERIMENTI NATI DA ESPERIENZE E BUONE PRATICHE

- Esperienza di assemblea condivisa e formazione durante l'assemblea di classe su contenuti legati alla relazione educativa.
- Spazi di ascolto e di dialogo in funzione di risoluzione di conflitti: ascolto delle istanze di alunne e alunni, spazi neutri in cui sciogliere le conflittualità, "l'angolo del dialogo" (spazio all'interno della classe appositamente creato, dedicato al dialogo e alla riconciliazione, con vari strumenti elaborati in classe preventivamente), presenza di un/una facilitatore/trice.
- Formazione come esperienza di crescita insieme e modalità di formazione coerente con i contenuti.
- Pratiche formative di relazioni generative nonviolente condivise tra docenti e genitori. Temi trattati: coscientizzazione della violenza nelle sue declinazioni culturale, strutturale e diretta, violenza interna e meccanismi della prevaricazione; valorizzazione della persona; trasformazione nonviolenta dei conflitti; utilizzo del cerchio del dialogo e adozione delle regole in un'ottica di relazione cooperativa e di omnicrazia; coltivazione del valore della comunicazione verbale e dell'empatia; uso di un linguaggio necessario a superare gli stereotipi.
- Spazio di ascolto da parte del dirigente.
- Esperienza di relazioni al di fuori della scuola, esperienza di vita in comune.
- Convivenza genitori-docenti.
- Consiglio delle alunne e degli alunni.
- Tempi distesi e a misura del gruppo che apprende (abolizione della campanella).

- Peer tutoring e peer collaboration (apprendimento tra pari)
- Organizzazione di progetti didattici da parte di ragazze e ragazzi (prof o maestre/i per un giorno, con una situazione ribaltata, in cui chi solitamente insegna apprende e viceversa).
- Lavoro autonomo e laboratori opzionali (spazi didattici dove i ragazzi possono scegliere le attività da frequentare e dove possono imparare a studiare e riflettere insieme e da soli in modo autonomo all'interno della scuola e dell'orario delle lezioni).
- Progetti di cittadinanza con partecipazione dei genitori.
- Attivazione di un curriculum di educazione socio-affettiva e relazionale.

Destinatari

CHI DOBBIAMO COINVOLGERE? COME INGAGGIAMO I DIVERSI ATTORI?

- Ragazzi/e.
- Genitori.
- Docenti.
- Personale ATA.
- Dirigenti.
- CAG.
- Associazioni di genitori territoriali.

Riforme e cambiamenti normativi

“Scuola Sconfinata” è una espressione sintetica per indicare una scuola aperta al territorio sia in termini di saperi – inclusi i saperi informali – sia in termini logistici, perché prevede “un’aula grande come la città”, sia, infine, in termini relazionali, perché prevede “reciprocità e circolarità degli apprendimenti”.

SPAZI E TEMPI

Per tutto questo sono necessari spazi e tempi deputati e quindi un contratto di lavoro che riconosca il tempo impiegato nello sviluppo delle relazioni, nella conoscenza degli allievi e delle famiglie, nella costruzione della “comunità educante”; è necessario che le disposizioni che regolano la prestazione lavorativa dei/delle docenti e degli/delle educatori/educatrici siano allineate a queste esigenze. Tutti questi tempi vanno riconosciuti e introdotti o re-introdotti nell’orario di lavoro adottando le soluzioni più opportune (in certi casi ricavando le ore nell’orario esistente, in altri casi ampliando l’orario di lavoro).

AMPLIAMENTO DEGLI ORGANICI

Per rendere possibile la “Scuola Sconfinata” è necessario adottare un organico che non sia solo una somma di orari cattedra, ma rispecchi la complessità della gestione di una comunità di apprendimento che ha necessità di avere tempi per la riflessione, per il confronto, per la ricerca operativa sul campo.

IMPIEGO FLESSIBILE DEL TEMPO LAVORO

L’ampliamento dell’organico è necessario per favorire l’impiego flessibile del tempo lavoro: il lavoro in piccoli gruppi, la co-docenza, le visite guidate, la didattica laboratoriale, il lavoro a classi aperte, lo sviluppo di iniziative interscolastiche con educatori alla pari; l’apprendimento professionale continuo in situazione attraverso momenti sistematici di riflessione con altri docenti ed educatori, che vanno oltre la semplice programmazione per configurarsi come spazio di ricerca educativa. Questo significa riconoscere che la funzione docente è basata su una attività di ricerca e di conoscenza che è il motore dell’interazione creativa con le giovani persone.

DOCUMENTARE LA RICERCA

Significa anche riconoscere che l'attività di documentazione delle esperienze non può essere ridotta a orpello burocratico, ma è parte di un processo di ricerca e significazione che è l'essenza della funzione educativa.

NUOVA CONCEZIONE DELLA SICUREZZA E DELLA VIGILANZA

Una considerazione particolare riguarda il tema della vigilanza e della sicurezza. Entrambi questi temi sono stati sottratti al dibattito pedagogico e ridotti a meri adempimenti formali dettati dall'ansia e non dalla ragione. Il primo capitolo di questo testo riguarda la salute e vi si afferma in modo chiaro e argomentato che non è più possibile avere un "referente alla salute" che svolge la sua funzione nell'isolamento, ma è necessaria una promozione della salute a tutto campo che comprenda il benessere psicologico delle giovani persone, l'organizzazione di spazi e tempi che consentano "stili di vita salubri" e persino l'imparare ad affrontare situazioni rischiose perché è un compito di realtà che fa parte del processo di sviluppo. Rivedere tutta la normativa sulla vigilanza e sulla sicurezza alla luce di un'idea educativa e pedagogica che accetta le sfide, ha fiducia nelle giovani persone, si fonda sulla sicurezza attiva piuttosto che sulle chiusure difensive è un altro aspetto decisivo per lo sviluppo di una Scuola Sconfinata.

RECLUTAMENTO E GESTIONE DEL PERSONALE ADEGUATI ALLA NATURA DEL LAVORO EDUCATIVO

Infine, sullo sfondo di tutte queste necessarie misure è necessario un profondo cambiamento delle politiche di reclutamento e gestione del personale. Non è il caso qui di addentrarsi nelle scelte tecniche e amministrative necessarie ma occorre ribadire che si trovino soluzioni per diminuire il precariato, componente essenziale del turnover eccessivo soprattutto nelle scuole di periferia. Per farlo, si potrebbe per esempio incominciare dal fatto che i concorsi pubblici siano banditi automaticamente ogni due anni.

Tips and tricks

Spunti, consigli, suggerimenti

- Favorire il cambiamento attraverso l'esperienza.
Le pratiche, scritte e codificate, rese protocollari, validate anche attraverso la valutazione/dimostrazione scientifica dei risultati, diventano condivise, pubbliche e disponibili: sono "buone pratiche" che aiutano a superare le resistenze al cambiamento.
Vanno incentivare le modalità di relazione attraverso la propria esperienza di benessere relazionale, attivando la regola etica di reciprocità "Tratta l'altro/a come vuoi essere trattato/a".
- Spazi pedagogici informali.
Gli scambi e le interazioni negli spazi informali vanno a costituire un vero e proprio percorso di conoscenza affettiva e socio-relazionale che conferisce alla comunità la sua qualità educativa e inclusiva. Ne fanno parte:
 - ◇ conferenze e incontri a tema per raccogliere interessi comuni e strutturare comunità di pratica;
 - ◇ "kit di sopravvivenza relazionale" per nuovi docenti, capaci di aumentare la relazione e la condivisione;
 - ◇ spazi liberi/vuoti, auto-organizzati, dove si costruiscono relazioni informali;
 - ◇ spazi propriamente indicati per il dialogo, la riparazione e la riconciliazione;

- ◇ “salotti riflessivi”- in cui madri, padri e insegnanti si ritrovano in uno spazio informale per condividere e riflettere sui problemi educativi nella scuola e fuori di essa.
- Apprendimento espansivo alla pari.
Nella Scuola Sconfinata l'apprendimento gli uni dagli altri e i processi sociali espansivi – che non siano a somma zero rispetto alle variabili iniziali – costituiscono il principale valore aggiunto dello “sconfinamento”. Per questo è importante:
 - ◇ moltiplicare le occasioni di reciprocità nella formazione;
 - ◇ il coordinamento di scuole e reti di scuole che sostengono in modo prioritario il tema relazionale;
 - ◇ la formazione condivisa di coloro che si candidano a essere eletti come rappresentanti di una qualsiasi componente della comunità educante;
 - ◇ lo scambio in situazione di metodologie ed esperienze tra docenti di ordini di scuola diversi (scambio in verticale);
 - ◇ iniziare ogni anno con una visita di istruzione che abbia al centro la condivisione di una esperienza nel territorio tra docenti e allievi.

In sintesi: linee guida di attuazione

La qualità del servizio educativo di una Scuola Sconfinata è dipendente dall'insieme di tutti gli apporti professionali, dalla disponibilità di ciascun componente ad apportare il proprio contributo e dalla loro inter-relazione. Le esperienze sopra descritte evidenziano la necessità di un contesto in cui ognuno si senta protagonista e, attraverso la qualità del proprio apporto, contribuisca alla qualità dell'organizzazione tutta. Nell'organizzazione della Scuola Sconfinata le persone non si vivono come “ingranaggi di un meccanismo”, ma sentono di poter realizzare i desideri, sentono considerate le proprie competenze e apprezzato l'apporto che ciascuno può dare alla realizzazione delle finalità educative.

Elementi imprescindibili per attivare il potere creativo dell'educazione, la valorizzazione della persona e di relazioni significative.

- Tempi dedicati, in condivisione e in compresenza, adeguati alla relazione e alla costruzione degli accordi tra gli attori della comunità di classe, di scuola e di territorio; nello specifico incontri costanti di accoglienza, conoscenza, accompagnamento-ascolto, formazione, decisioni congiunte.
- Spazi formali e informali, flessibili, dedicati all'ascolto, all'incontro e alla relazione.

- Formazione specifica di tutti gli attori e in particolar modo del personale scolastico che è professionalmente impegnato a compiere esperienze di ricerca e di co-progettazione. Nella formazione specifica si avrà cura di proporre:
 - ◊ formazione professionale iniziale a contenuto socio-relazionale ed emotivo per tutto il personale scolastico ed educativo;
 - ◊ formazione in itinere attraverso incontri di comunità, che coinvolgano alunne e alunni, i genitori, personale scolastico, psicologi, educatori ed educatrici, terzo settore; una formazione organizzata secondo l'ascolto dei bisogni e non standardizzata;
 - ◊ contenuti che aiutano a costruire relazioni.

Tra i contenuti comuni a tutte le componenti, comprese quella di allieve e allievi si presta particolare attenzione alle seguenti attività.

- Dialogo e comunicazione generativa nonviolenta.
- Sviluppo del pensiero divergente.
- Riconoscimento delle relazioni violente e prevaricanti (in special modo quelle educative).
- Pratiche di ascolto attivo.
- Costruzione di alleanze, cooperazione in team, co-progettazione.
- Multiculturalità.
- Trasformazione creativa e nonviolenta dei conflitti e giustizia riparativa al posto di punizioni.
- Facilitazione di gruppi.
- Un gruppo di lavoro permanente articolato in diverse figure professionali (docente, educatore/trice, psicologo-coordinatore, formatori/trici) e una figura interna alla scuola, formata opportunamente, che possa favorire lo sviluppo di una visione condivisa tra tutte le componenti:
 - ◊ che sviluppi ricerca continua sui temi socio-relazionali, con una rigorosa valutazione, affinché si possa monitorare e diventare parte di una ricerca diffusa e condivisa;
 - ◊ che sviluppi una riflessione sui processi storici che porti alla coscienza di tutti l'esistenza dei processi storico-sociali di lunga durata che riguardano le relazioni umane, piuttosto che una visione militare diplomatica che espropria le persone dal loro essere protagoniste della storia e quindi delle trasformazioni educative che le vedono impegnate nella comunità educante;

- ◇ che supporti una visione dei gruppi dirigenti volta a co-progettare con tutti gli attori della comunità scolastica, costruire un clima cooperativo, mantenere un'organizzazione circolare e sostenere una comunicazione chiara a tutti i livelli.

L'esperienza in una Scuola Sconfinata, così come descritta, promuove e attiva un contratto sociale che è la base di una vita sociale cooperativa e nonviolenta.

Risorse conoscitive

Reti di scuole e associazioni e buone pratiche

Rete EDUMANA: <https://www.edumana.it>

Scuola-Città Pestalozzi: <https://www.scuolacittapestalozzi.it/>

Rete delle scuole che promuovono salute (life skill), <https://www.promozionesalute.regione.lombardia.it/wps/portal/site/promozione-salute/dettaglioeredazionale/setting/scuola/programmi-preventivi-regionali>

Maestri di strada: <https://www.maestridistrada.it/progetti/view/56/progetto-comunicare>

Documenti e articoli

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.

https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf

ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Goal 4.7*, pag. 21 (versione italiana <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, pag. 17)

Rivista "Azione Nonviolenta" | anno 56, n. 634 n.4, 2019, La scuola che cambia la scuola (diversi articoli sulle relazioni educative e di comunità) <https://www.azionenonviolenta.it/wp-content/uploads/Archivio%20Rivista/2019/AN%207-8.pdf>

Link alla cartella di tutte le buone pratiche condivise dalle realtà del Tavolo: https://drive.google.com/drive/folders/1lqPbjYWF8njXgqbcEn3Zmdn5Ty_nStt?usp=sharing

Science4peace: <https://www.scienceforpeace.it/cartaS4PH/scopri-la-cartaS4P>

Rete delle Università per la pace: <https://www.runipace.org/>

Atti del convegno I Congresso Mondiale della Trasformazione Educativa: https://drive.google.com/file/d/1l1u8NOLXvza0Ccpu_OYS5eWk49Q1TG-P/view?usp=sharing

Bibliografia

AA.VV., *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Fondazione Feltrinelli, Milano 2021, pagg. 97-118; pagg. 187-193.

AA.VV. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021.

Aguiar M., Bize R., *Pedagogia dell'intenzionalità*, Multimage, Firenze 2018.

Dolci, D., *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Milano 1988.

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

Mungi Ngomane, *Ubuntu, La via africana della Felicità*, Rizzoli, Milano 2021.

Patfoort P., *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, Edizioni Plus Pisa University Press., Pisa 2012.

Sario P., *L'arte di unire*, Mondadori, Milano 2017.

Bianchini M., Giovannini V., *Scuola-Città Pestalozzi di Firenze. Un percorso di innovazione didattica e organizzativa: dalla scuola laboratorio alla wikischool*, in "Educazione Aperta", gennaio 2017.

Bianchini M., Lorimer C., *A scuola sto bene perché...*, in *La vita Scolastica* 10/2016, Giunti, Firenze.

Bianchini M., *Abitare la scuola: Scuola-Città Pestalozzi*, in Biondi G., BorriS., Tosi L. (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea edizioni, Firenze 2016.

Orefice P., Dogliani S., Del Gobbo G. (a cura di), *Competenze trasversali a scuola – Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, edizioni ETS, Pisa 2011.

Codignola E. e A.M., *La Scuola-Città Pestalozzi*, Nuova Italia, Firenze 1962.

Galtung J., *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, Pisa University Press, Pisa 2014.

Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene a scuola*, Carocci, Roma 2021.

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

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

Vigilante A., *L'educazione è pace*, Edizione del Rosone, Foggia 2014.

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Annabella Coiro, referente formazione Centro di Nonviolenza Attiva e rete EDUMANA, curatrice del libro *Scuola Sconfinata*
- Milena Piscozzo, dirigente scolastica IC Riccardo Massa co-autrice del libro *Scuola Sconfinata*
- Carlo Ridolfi, presidente Rete di cooperazione educativa, co-autore del libro *Scuola Sconfinata*
- Federico Zaccaria, psicologo, educatore e addetto alle relazioni istituzionali, Maestri di strada ONLUS, Napoli
- Rita Rombolotti, dottoressa in Scienze dell'educazione e counselor specializzata nell'età evolutiva, Rete ED.UMA.NA, Milano
- Matteo Bianchini, docente Scuola Primaria Scuola-Città Pestalozzi, Firenze
- Samuele Cantoni, presidente coordinamento regionale Consulta Provinciale degli Studenti Lombardia, USR
- Gianni Alberta, presidente Coordinamento Genitori Democratici Milano Città Metropolitana
- Laura Stampini, promotrice di azioni finalizzate all'inclusione scolastica, Ufficio Scolastico Territoriale di Milano
- Gianluca Argentin, docente di Sociologia e Ricerca Sociale Università di Milano Bicocca
- Andrea Capocci, Associazione Genitori Scuola Di Donato, Roma
- Giulia Del Vecchio, docente Scuola secondaria Casa del Sole IC Cappelli, Milano
- Maria Beverina, docente Scuola Primaria IC Riccardo Massa – Milano
- Jessica Merli, segretaria generale FLC CGIL, Milano
- Dorotea Maria Russo, dirigente scolastica IC Calvino, Milano

TAVOLO COORDINATO DA

- Annabella Coiro, Milena Piscozzo e Carlo Ridolfi

Didattica

A cura di Sonia Coluccelli, Antonella Meiani e Roberta Sala



Introduzione	pag. 78
Ostacoli e vincoli	pag. 80
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 81
Valore aggiunto	pag. 83
Alleati	pag. 85
Metodo	pag. 87
Destinatari	pag. 89
Riforme e cambiamenti normativi	pag. 90
Tips and tricks	
Spunti, consigli, suggerimenti	pag. 91
Risorse conoscitive	pag. 92

Introduzione

La Scuola Sconfinata si alimenta di una didattica che prende come punto di riferimento fondamentale alcuni pilastri delle metodologie attive (ricordiamo che “Scuola attiva” è un costrutto pedagogico che risale a Dewey e alla sua scuola): una didattica che metta al centro la felicità delle bambine e dei bambini, che faccia leva sui loro bisogni e i loro desideri, che valorizzi il ruolo della corporeità nella dinamica di apprendimento, che attivi percorsi cooperativi, che promuova la cittadinanza attiva, che sappia coraggiosamente rivedere l'organizzazione sulla quale si appoggia (dimensione spaziale e dimensione temporale) e sappia coniugare saperi formali e saperi informali.

Non si tratta di inventare nulla di nuovo, ma di riprendere e di rivitalizzare tali metodologie rivedendo il concetto di confine riguardo agli spazi, ai tempi e alla suddivisione delle discipline, e di considerare come condizione imprescindibile la partecipazione attiva delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi. Questo comporta un cambiamento di sguardo e di postura da parte di tutti gli attori coinvolti (docenti, educatori, personale ATA, dirigenti, operatori del terzo settore, famiglie) e un rafforzamento della professionalità docente.

Considerato che lo sconfinamento dovrebbe cominciare dentro l'aula e dentro la scuola, e che gli ambiti di sconfinamento (scuola e territorio) sono fortemente interdipendenti, il nodo tematico a cui si fa riferimento è il seguente:

Quale didattica (valutazione compresa) è possibile affinché scuola e territorio diventino ambienti di apprendimento integrati, ordinari e non occasionali e affinché si generino competenze di cittadinanza sia nelle studentesse e negli studenti, sia nell'intera comunità educante?

Ostacoli e vincoli

Tutto questo a fronte di ostacoli e di vincoli che comportano:

- la ristrettezza o la mancanza di spazi orari per i docenti dedicati alla formazione e alla co-progettazione;
- la necessità di garantire norme minime a livello di sicurezza (edilizia scolastica, fruibilità degli spazi esterni, rapporto numerico docenti-studenti);
- l'assenza di tavoli di progettazione periodici della scuola con soggetti appartenenti alla rete territoriale;
- la difficoltà nell'adeguare l'orario scolastico ai bisogni di studenti e studentesse e ai tempi di apprendimento di ciascuno.

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

- Studenti non divisi per fascia di età, che si muovono in spazi ampi, propositivi, dove trovano occasioni di apprendimento che rispondono a bisogni e interessi.
- Una scuola che nasce dentro spazi verdi, flessibili e modulabili funzionali alle varie attività.
- Commistione di elementi naturali dentro e fuori, scuola diffusa con padiglioni/atelier nel quartiere.
- Gruppi molto piccoli (massimo 12 persone).
- Una scuola che accoglie realtà del territorio (ordini professionali, rappresentanti istituzionali).
- Si collabora in base all'interesse e si costruisce un ambiente accogliente e stimolante, dove si è felici e in cui si sceglie di stare anche oltre il tempo scolastico.
- Una scuola dove si fa ricerca, senza libri di testo come pratica educativa, dando valore a testa, mani, cuore.
- Assemblee di classe periodiche in cui i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi si autovalutano.
- Classi aperte allo scambio verticale.
- Non c'è la campanella, non ci sono voti, non c'è la cattedra. Non ci sono cancelli. Una scuola come campo base, che dà sicurezza ma ti permette di andare ovunque, tornare, sostare.

- Una scuola composta da atelier del fare. Una scuola capace di viaggiare nel tempo.
- Una scuola che si prende un tempo adeguato per riflettere sui bisogni autentici di bambine e bambini.
- Una scuola in cui si va con la convinzione che tutto sia possibile anche il capovolgimento degli schemi consolidati.
- Una scuola con tempo e spazio dedicato all'autovalutazione e alla narrazione di sé.
- Una scuola dove spesso si sta in cerchio.

Valore aggiunto

Il valore aggiunto alla didattica è dato dalla costituzione di alleanze generative con il territorio e con le imprese, di modo da vivificare l'apprendimento e renderlo sempre più situato. Occorre favorire la co-progettazione anche di spazi e tempi che rendano possibile la collaborazione/co-formazione tra docenti e studenti/studentesse, la didattica maieutica e l'apprendimento cooperativo, prestando molta attenzione alla dimensione numerica dei gruppi. Il valore aggiunto è dato anche da una didattica che valorizzi l'educazione informale, che si apra al "villaggio" (il quartiere come grande aula) e che faccia della valutazione e dell'autovalutazione, personale e collettiva, una pratica che consenta di leggere la realtà dentro e fuori di sé promuovendo la capacità di cambiamento.

Un altro aspetto imprescindibile riguarda la necessità di contemplare, dentro e fuori la scuola, una pluralità di linguaggi, sia sul piano espressivo (non solo verbale, ma anche iconico, corporeo, gestuale), sia per ciò che concerne la moltiplicazione dei punti di vista. Lo sviluppo del pensiero critico che ne consegue permette alle alunne e agli alunni di mettersi alla prova e di fare autocritica, all'interno di una cornice di riferimento inclusiva e aperta ai bisogni e alle esperienze di tutti e di ciascuno.

Una didattica sconfinata è una didattica in movimento, che sa andare oltre l'aula e travalicare le mura scolastiche.

Per non disperdere le energie, è necessario prestare attenzione alla replicabilità, pur nel rispetto delle diverse esigenze e caratteristiche locali, e alla sostenibilità nel tempo: saper osservare come le idee o le pratiche di un singolo istituto siano generalizzabili anche ad altre realtà, attraverso un'attenta analisi degli ostacoli, dei vincoli e delle risorse.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

- Reti di scuole e di dirigenti.
- Enti locali.
- Enti di ricerca e Università.
- Associazioni professionali.
- Associazioni culturali e di promozione sociale che operano nel territorio.
- Educatrici e educatori del territorio (cooperative).
- Assistenti sociali e operatori/operatrici della cura.
- Formatori e formatrici che lavorano sulle dimensioni della Scuola Sconfinata.

ESPERIENZE E STRUMENTI

- Esperienze di Service Learning.
- “Spin-off fare impresa”: quattro grandi imprese che lavorano con la scuola dentro e fuori, spazi di coworking presenti nell’edificio

scolastico e aperti dalle 7:30 alle 3 di notte in cambio di servizi per studenti e studentesse (modello messo in pratica, ad esempio, all'IC di Vo Euganeo).

- Compiti di realtà da realizzarsi in collaborazione con attori del territorio (andare al mercato, prendere lezione di arabo nei negozi del quartiere e così via).
- Formazione dei e delle docenti: co-progettazione a partire dai bisogni educativi individuati dalla scuola.
- Passaporto/civic card in collaborazione con i soggetti del territorio (che faccia riferimento al lifecomp e all'entrecomp promossi dal Consiglio europeo, che fanno riferimento alle competenze chiave, sociali e personali, per il lifelong learning).
- Brevetto di competenza (AGESCI).

Metodo

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE?
CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

L'approccio metodologico deve essere attivo, partecipativo e basato sull'autoeducazione.

La corporeità deve essere messa al centro dell'esperienza.

La metodologia deve fondarsi sul superamento della disciplina, con attività per centri di interesse, garantendo connessioni tra ciò che è esperienziale, legato quindi alla persona, e ciò che intrecciabile con il sistema (mondo). Tutto questo comporta una programmazione per nuclei concettuali, che garantisca l'intreccio di competenze con i sistemi epistemologici, da attuarsi in tutti gli ordini scolastici.

Occorre continuità delle scelte metodologiche orientate all'autoeducazione, per fare in modo che si crei un riconoscimento diffuso del valore di questo approccio e che si sviluppi un senso di sicurezza tra studenti e studentesse e nella relazione con le famiglie.

Dal punto di vista dell'organizzazione didattica, tutto questo comporta un lavoro per interclasse con un numero congruo di ore alla settimana.

Queste considerazioni devono appoggiarsi su un cambiamento culturale che faccia leva sul ruolo del consiglio di classe (non si programma da soli) e sull'attenzione al processo più che al prodotto, nonché sulla necessità da parte di docenti e degli studenti di sviluppare autoriflessività.

Un ruolo particolare viene assunto dalla capacità di gestire il conflitto, attraverso una didattica che si fondi sull'educazione alla divergenza (il pensiero non può essere "confinato" all'interno di un'unica verità).

ESPERIENZE E STRUMENTI

- Spazio dell'accoglienza. Servono spazio e tempo dedicati (parola a tutti/e, cerchio, guardarsi negli occhi, chiedersi come si sta) per studenti/studentesse ma anche per docenti.
- Spazio di manutenzione emotiva per alunne e alunni e insegnanti.
- Valorizzazione di tempi e spazi non formalizzati (mensa, ricreazione) che diventano volani di sconfinamento e di legame con il territorio.
- Cittadinanza e organizzazione democratica: regole e pratiche condivise che aiutano a far sì che i momenti di ingresso, uscita, mensa, riordino siano progettati in modo che ciascuno/a si possa sentire incluso/a.
- Contratto didattico costruito con bambini/e.
- Didattica basata su Centri di Interesse (rimandiamo sempre all'esperienza di Vo Euganeo).
- Metodologia didattica del debate.
- Strumenti per sviluppare consapevolezza e autoriflessività: diario, mappa o bussola di sé, esperienza di ikigai (termine giapponese che significa "ragione di essere e di esistere").
- Esperienza dei Monumenti umani del territorio: il villaggio educa i bambini, entrando nella scuola (esperienza sperimentata dall'associazione Maestri di strada di Napoli).

Destinatari

CHI DOBBIAMO COINVOLGERE? COME INGAGGIAMO I DIVERSI ATTORI?

- Bambini/e e ragazzi/e.
- Famiglie.
- Enti locali (cui mostrare in termini di ricaduta l'azione educativa e didattica).
- Territorio, che può trarre beneficio dalla didattica o dall'azione educativa in termini di coesione sociale, valorizzazione delle risorse territoriali anche di tipo commerciale (piccoli negozi, botteghe artigianali, punti equo-solidali), sicurezza, partecipazione.

Riforme e cambiamenti normativi

- Creare le condizioni contrattuali affinché i/le docenti all'interno del loro orario abbiano spazi in presenza in cui possano: autoformarsi, formarsi, progettare, co-progettare, sperimentare e riflettere (quattro ore in più, sull'esempio del modello francese).
- Stabilire norme minime a livello di edilizia scolastica e sicurezza, per garantire un tempo scuola (per esempio mense) e un numero adeguato di studenti e studentesse, quali condizioni per rendere attuabile lo sconfinamento della didattica.
- Ridurre il numero di alunne e alunni per classe.
- Ripristinare l'impianto del tempo pieno con doppio organico e presenze, con conseguente possibilità di inserire la didattica laboratoriale come esigenza primaria.
- Garantire un numero adeguato di docenti di sostegno.

Tips and tricks

Spunti, consigli, suggerimenti

- “Giornate pedagogiche” sulla Scuola Sconfinata, all’interno delle quali i docenti possano formarsi in periodi di sospensione dell’attività didattica.
- Protocolli di intesa con enti locali, che prevedano “Conferenze di servizio” con incontri periodici (mensili).
- Compiti di realtà come pratica consuetudinaria con soggetti del territorio non direttamente coinvolti nell’azione educativa (mercato, negozi del quartiere, botteghe artigianali).
- Linee guida di attuazione.
- Ripensamento delle discipline per nuclei concettuali del curriculum.
- Didattica partecipativa per garantire il diritto di parola delle ragazze e dei ragazzi e il governo della gestione della scuola attraverso la progettazione condivisa.
- Classi aperte in orizzontale e in verticale (diverse fasce di età), per gruppi di interesse, che consentano peer education, tutoring, valorizzazione degli stili di apprendimento e superamento della progettazione disciplinare a favore di quella per nuclei concettuali.
- Valutazione formativa (narrativa), individuale e collettiva estesa alle Scuole Secondarie di primo grado, con riferimento a saperi formali e informali per un auto-orientamento delle ragazze e dei ragazzi con opportuni strumenti (diario, taccuino, mappe); attenzione alle competenze metacognitive di studenti e docenti.

Risorse conoscitive

Bibliografia

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

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

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

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

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

Lave J. e Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

Resnick B., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in A.M. Pontecorvo, C. Ajello & C. Zuccher-maglio (a cura di), *I contesti sociali di apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.

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

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

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

Sitografia

LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en
entre comp <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=it>
www.edumana.it

Quattro passi a scuola per una pedagogia dell'emancipazione, <http://quattropassiascuola.mce-fimem.it/blog/>

MigranTour

<https://www.shareradio.it/la-scuola-suo-villaggio-1-quartiere-cui-vivo-la-scuola/>

<https://www.shareradio.it/la-scuola-suo-villaggio-3-le-citta-invisibili/>

<https://www.shareradio.it/la-scuola-suo-villaggio-2-nostri-luoghi-preferiti/>

Grow Green

<https://www.indire.it/2019/04/29/appuntamento-con-avanguardie-educative-allic-di-settimo-milanese-si-fa-scuola-con-la-green-room/>

<https://www.shareradio.it/salviamo-la-natura-la-iii-g-paura-cop-26-attivisti-ambientali/>
Progetto di rigenerazione urbana Lab Sperone Children <https://it-it.facebook.com/labsperonechildren/>

Maestri di strada, Trerrote “La fiera dell’est”: <https://www.trerrote.it/ricerca/tour/>

<https://scuoleallaperto.com>

Progetto Agorà Mani tese

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Federica Lucchesini, docente, ricercatrice e autrice “Gli Asini”, MCE
- Lella Buschini, insegnante di Scuola Secondaria Senza Zaino, Capo Scout AGESCI
- Elena Muscarella, project manager ACRA ONG
- Carolina Vergerio, docente Scuola Secondaria IC Bernardino Lanino, Vercelli
- Francesco Cappa, docente di Pedagogia, Università Milano Bicocca
- Alfonso d’Ambrosio, dirigente scolastico IC Lozzo Atestino, Vo Euganeo (PD)
- Gabriella Fanara, docente Scuola Primaria IC Cavaliere Milano, Ed.Uma.Na, co-autrice di Scuola Sconfinata
- Giovanna Maschi, docente alla scuola Secondaria di 1° grado dell’IC Riccardo Massa – Milano
- Sveva Pontiroli, studentessa Liceo Volta, Milano
- Nicola Laieta, Maestri di Strada onlus, Napoli
- Alba Passarella, Pedagogista clinica Studio Metalogo Abbiategrasso (MI)
- Stefania Giacalone, dirigente scolastica IC Brianza, Bollate (MI)
- Antonella Di Bartolo, dirigente scolastica, IC Speroni, Palermo
- Maria Rosaria Fiorillo, docente Scuola Primaria, Quattropassiascuola MCE
- Verbalizzatrice: Giulia Zivieri, ACRA ONG

TAVOLO COORDINATO DA

- Sonia Coluccelli, Antonella Meiani e Roberta Sala

Cittadinanza digitale

A cura di Paolo Landri e Nazario Zambaldi



Introduzione	pag. 96
Ostacoli e vincoli	pag. 97
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 98
Valore aggiunto	pag. 99
Alleati	pag. 101
Metodi	pag. 102
Destinatari	pag. 103
Riforme e cambiamenti normativi	pag. 104
In sintesi: linee guida di attuazione	pag. 105
Risorse conoscitive	pag. 106

Introduzione

Il “digitale democratico” è una forma del digitale caratterizzata da accesso aperto e responsabilità diffusa, consapevolezza di significato e di utilizzo degli strumenti digitali.

Ma quali forme assume il “digitale democratico” nella scuola? Quali le premesse e le condizioni?

La digitalizzazione scolastica si sta sviluppando in modo asimmetrico, nel nostro Paese. Gli oligopoli dominanti su Internet (Microsoft, Google, Cisco, Zoom e così via) hanno reso possibile nel corso del lockdown, attraverso piattaforme e soluzioni ready-made, le diverse forme di didattica a distanza, ma hanno anche esteso, in modo significativo, la loro sfera di influenza, determinando processi di soft privatization dei mondi digitali scolastici con effetti di accentuazione delle disuguaglianze sociali e territoriali. Le attuali asimmetrie possono essere superate realizzando forme di digitale democratico che vedano la riconfigurazione degli ecosistemi digitali scolastici in modo che siano per tutti e per tutte e non solo per poche e per pochi. Il passaggio al digitale democratico, tuttavia, può svilupparsi solo tenendo conto del quadro dei vincoli e degli ostacoli in cui operano al momento le scuole nel contesto del sistema educativo nazionale.

Ostacoli e vincoli

OSTACOLI E VINCOLI RIGUARDANO, IN PARTICOLARE:

- le infrastrutture di rete che non sempre hanno la opportuna capacità di trasmissione di dati in termini di velocità, banda, a livello nazionale, regionale, locale e tra centri urbani e periferie ;
- le dotazioni tecniche (computer, tablet, dispositivi) ancora disegualmente distribuite sul piano territoriale;
- le competenze digitali di dirigenti, docenti e studenti;
- la disponibilità di piattaforme, software, app che non sono pensate per l'uso in ambito pedagogico;
- le barriere relative al “lock-in” degli ecosistemi digitali;
- la trasparenza asimmetrica di piattaforme e dispositivi;
- l'uso di software estrattivi e di piattaforme proprietarie;
- la “filosofia” del tecnosoluzionismo;
- la digitalizzazione forzata e imposta dall'alto;
- la demonizzazione della tecnologia educativa;
- la persistenza di una forma scolastica di tipo disciplinare;
- la centralità della “forma-libro”, della carta nella materialità scolastica del lavoro scolastico.

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

Avrà completato il processo di “digitalizzazione democratica” integrandola in una realtà aumentata, realtà mista e potenziata sul piano sia cognitivo e virtuale sia esperienziale e materiale.

La Scuola Sconfinata diventata compiutamente una comunità educante, si dota degli strumenti necessari, adattandoli e configurandoli ai propri bisogni. In opposizione a quanto si fa oggi: strumenti già dati o decisi a monte e calati dall'alto. In questo modo ogni scuola potrà dotarsi dei propri strumenti open source e free software.

Valore aggiunto

COSA FA LA DIFFERENZA NEGLI INTERVENTI DI SCUOLA SCONFINATA SU QUESTO TEMA?

- Promuove una cultura della tecnica (intesa come parte della società e non come corpo a essa estraneo), senza farsi dettare l'agenda dai tecnici ma co-costruendola.
- Decondiziona, cioè attiva un processo di liberazione, coscientizzazione (Paulo Freire), rispettando il gioco dei ruoli di apprendimento, nelle comunità educanti assecondando le pratiche che possono favorire un apprendimento integrato.

QUALI CARATTERISTICHE NON POSSONO MANCARE?

- Costruzione degli strumenti, come co-costruzione, co-creazione. Risulta necessario capire insieme come va progettata la piattaforma.
- Le piattaforme vanno intese come luogo di condivisione, di interazione al di là della presenza fisica, anche con realtà territoriali esterne alla scuola.

- La centralità del corpo come filtro (“ancoraggio” critico) dell’esperienza digitale.
- Trasparenza: è condizione necessaria. Il digitale deve essere accessibile e fruibile, deve essere flessibile alle esigenze specifiche dei contesti. Per essere funzionali sul piano didattico, le piattaforme devono essere interattive e cooperative e in esse bisogna fare esperienza con più linguaggi per migliorare la qualità delle relazioni.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

- Piccole e medie imprese operanti nel settore Edtech.
- Realtà del terzo settore.
- Scuole.
- Studenti.
- Consulenti.
- Ricercatori e ricercatrici “critici”.

Metodi

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE?
CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

- La co-costruzione di piattaforme.
- L'analisi riflessiva di software, dispositivi, piattaforme.
- La sperimentazione dei dispositivi digitali in relazione agli obiettivi pedagogici.

Destinatari

CHI DOBBIAMO COINVOLGERE? COME INGAGGIAMO I DIVERSI ATTORI?

- Studenti.
- Docenti.
- Dirigenti.
- Genitori.

Riforme e cambiamenti normativi

Per rendere effettive le linee guida ci vogliono una serie di elementi “pragmatici” da inserire nel ciclo della policy per la digitalizzazione.

La Scuola Sconfinata necessita di un nuovo piano di scuola digitale, nel quale siano esplicitamente previsti e incentivati.

- L'uso di piattaforme, software, social e così via non estrattivi o proprietari.
- La diffusione dell'open source, delle open educational resource e così via.
- L'interoperabilità tra sistemi, dati, applicazioni.
- Lo sviluppo di patti educativi digitali sul piano territoriale e locale.
- Il potenziamento del pensiero critico del digitale nella prospettiva della cittadinanza democratica.
- La riduzione del *digital divide* sul piano nazionale.

In sintesi: linee guida di attuazione

- Favorire l'open source e il free software.
- Promuovere, sviluppare le open educational resource.
- Un utilizzo critico e informato del digitale.
- Sviluppo di piattaforme, software come ambienti condivisi e co-progettati con famiglie, attori del territorio (digital communing).
- La classe come piazza: digital literacy (alfabetizzazione digitale) intesa come cittadinanza consapevole.

Risorse conoscitive

Buone pratiche

I Coronauti: <https://www.maestrindustrada.it/diario/view/314/i-coronauti>

Gruppo Ippolita: <https://www.ippolita.net/>

ECO Electronic Cooperation Online: <http://pietrobabina.net/eco-electronic-cooperation-online/> <https://vimeo.com/190524846>

IAQOS, L'intelligenza artificiale di quartiere: <https://www.he-r.it/project/intelligenza-artificiale-di-quartiere-open-source>

Patti educativi digitali: https://www.milanodigitalweek.com/verso-un-patto-educativo-per-il-benessere-e-la-sicurezza-digitale-a-scuola-e-in-famiglia-un-percorso-partecipativo-della-citta-di-milano/?fbclid=IwAR1gt2-RIHYEpIVER8q-hguFpY-KDBAPKtx_qH-vTc-0xq7YquDuecW007Sk

Siti web per il digital democratico

Framasoft: <https://framasoftware.org/it/>

Disroot: <https://disroot.org/en>

Filen: <https://filen.io/>

Skiff Pages: <https://skiff.com/pages>

Educazione aperta: <https://educazioneaperta.eu>

Mastodon Social: <https://mastodon.it/> (reti sociali decentralizzate)

Motori di ricerca alternativi: <https://duckduckgo.com/>

Server CNR per videochiamate free: <https://iorestoacasa.work/>

Bibliografia

Brehm W.C., Unterhalter E. e Oketch M. (Eds.), *States of emergency: Education in a Time of Covid-19*, 2021, (Vol. 50), <https://doi.org/10.7748/ns.14.9.59.s53>,

Cone L., & Brøgger K., *Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. Globalisation, Societies and Education*, 2020, n. 18(4), pp. 374-390.

<https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>.

Delès R., *Parents for whom school “is not that big a deal”. Parental support in home schooling during lockdown in France*, in “European Educational Research Journal”, 2021, n. 20(5), pp. 684-702, <https://doi.org/10.1177/14749041211030064>.

De Kerckhove D., *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Kogan Page 1998.

Grek S., e Landri P., *Editorial: Education in Europe and the COVID-19 Pandemic*, in “European Educational Research Journal”, 2021, n. 20(4), pp. 393-402, <https://doi.org/10.1177/14749041211024781>.

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Paolo Landri, CNR - IRPPS
- Nazario Zambaldi, Insegnante, Operatore culturale
- Eleonora Pantò, Psicologa ed educatrice ONLUS Maestri di Strada ONLUS - Napoli e fondatrice Associazione Terrote
- Paulo Lima, Fondatore Associazione Viração Francesca Peruzzo
- Gianna Cappello, Docente di Sociologia dell'educazione e dei digitali, Università di Palermo, Presidente del MED, Associazione italiana Media Education
- Pietro Babina, Regista, progetto ECO Electronic Cooperation Online
- Marco Liberatore per Ippolita Gruppo di ricerca
- Fabio Maria Esposito, Ricercatore Università Federico II di Napoli
- Layla Pavone, Coordina il board per l'innovazione e la trasformazione digitale del Comune di Milano
- Filomena Carrillo, Psicologa ed educatrice ONLUS Maestri di Strada ONLUS - Napoli e fondatrice Associazione Terrote
- Irvin Vairetti, Dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche, Maestri di Strada ONLUS - Napoli
- Francesca Peruzzo, Ricercatrice, School of Education, University of Birmingham, UK.

TAVOLO COORDINATO DA

- Paolo Landri e Nazario Zambaldi

Spazi di apprendimento

A cura di Micaela Bordin e Paola Meardi



Introduzione	pag. 110
Vincoli e ostacoli	pag. 112
Tra trent'anni <i>Scuola Sconfinata</i> sarà...	pag. 114
Valore aggiunto	pag. 115
Alleati	pag. 117
Metodi	pag. 118
Destinatari	pag. 119
Riforme e cambiamenti normativi	pag. 121
Tips and tricks:	pag. 122
In sintesi: linee guida di attuazione	pag. 123
Risorse conoscitive	pag. 124

Introduzione

La scuola è il luogo privilegiato di incontro, terreno fertile di convivenza, dove coltivare e creare progetti per la convivialità e il “benessere” della società. È tempo ormai per immaginare, progettare o trasformare gli spazi scolastici in opifici pedagogici, in spazi di apprendimento in grado di travalicare il confine dell’edificio, stabilire sinergie tra vita scolastica e vita della città, concorrere in un sistema di servizi a scala urbana e farla diventare, quando possibile, fulcro visivo e civile, motrice di riagggregazione sociale soprattutto nei contesti più degradati. La scuola sconfinando immaginando una nuova “geografia dell’educazione”, la città si offre come patrimonio culturale materiale e immateriale, come luogo capace di offrire occasioni privilegiate per incontrare nuovi spazi, persone, soggetti.

Quando diciamo “ambiente di apprendimento” al posto di “aula” non facciamo solo un passaggio semantico ma rivoluzionario: sappiamo da tempo che la flessibilità di arredi e divisori, anche all’interno di aule tradizionali, interagisce attivamente con le funzioni cognitive dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, eppure sembra ancora innovativo che gli ambienti di apprendimento trovino spazio nei cortili, negli atri, nei corridoi attrezzati per ospitare lavori di gruppo o approfondimento personale o momenti di relax; o che trovino spazio lungo le strade, nelle piazze, nei giardini pubblici che i bambini e 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 degli architetti. Il primo passo da compiere è riconoscere le bambine e i bambini, i ragazzi e le ragazze protagonisti, capaci di analizzare il proprio contesto di vita e di avanzare idee per migliorarlo. Nessun progettista può permettersi di rappresentare le bambine e i bambini 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 insegnanti e genitori, di far dialogare le priorità condivise con il linguaggio dell'architettura.

Perché ci sia un cambiamento, però, è necessario che a riappropriarsi della scuola siano parallelamente gli insegnanti: ascoltare il loro pensiero, comprendere le preoccupazioni, che, soprattutto in questo periodo, li condizionano, deve portare a un'offerta rigeneratrice, per costruire cornici di senso che qualifichino l'idea di scuola e un ambiente che favorisca la maggior parte delle esperienze possibili, non il solo trasferimento di nozioni. Lo stesso discorso riguarda i genitori e la comunità che operano nello spazio extra-scolastico. Solo le trasformazioni fatte insieme vengono interiorizzate, capite e quindi utilizzate, non lasciate da parte come cosa estranea. Ma se lo spazio è davvero il “terzo insegnante” o meglio “il terzo educatore” di cui parlava Loris Malaguzzi (fondatore del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e all'origine di Reggio Children), in tante scuole siamo ancora abituati a un immaginario statico di contenitore: dove questa consapevolezza non c'è, bisogna dare la possibilità di imparare, avere il coraggio di osare, di trasformare lo spazio per stimolare gli insegnanti a sperimentare con i loro ragazzi e ragazze nuovi modi di apprendere, e portarli a scegliere insieme, non subire, il modello di ambiente in cui lavorare.

Vincoli e ostacoli

REGOLE E POLITICHE

- Far collimare le nuove istanze con la normativa vigente.
- Inquadrare l'allargamento nella normativa, e formare gli insegnanti che lo accompagnano.
- Regole intese come vincoli per fare, non blocchi.
- Organizzare forum su diseguaglianze e diversità, riprendendo le esperienze dei patti educativi territoriali.
- Escludere le gestioni burocratiche: dalla “sicurezza” alla “gestione del rischio”, ossia a un lavoro educativo e formativo in tema di rischi.
- Creare scollamento tra politiche centrali e ciò che si può fare a livello locale.

TEMPO

- Per cambiare lo spazio bisogna usare diversamente il tempo.
- Risulta necessario svicolare gli interventi dalle emergenze.

USI

- Il “banco” (e altre forme stereotipate dell’uso dello spazio da rivoluzionare).
 - Spazi e oggetti usati in modo inappropriato.
-

ALLEATI

- Ripensare le regole di reclutamento e assegnazione dei dirigenti alle scuole.
-

IN SINTESI:

- Prevedere un “coordinatore di trasformazione dello spazio”, figura territoriale interdisciplinare appositamente formata.
 - Serve una visione pedagogica che guidi le procedure e le normative di progettazione e di riqualificazione degli spazi della scuola (applicare il concetto pedagogico all’interno dei bandi).
 - Serve la volontà politica di mettere a sistema delle esperienze positive e virtuose delle singole realtà territoriali perché diventino procedure sempre realizzabili.
-

Tra trent'anni *Scuola Sconfinata* sarà...

Nella “fotografia” degli spazi di apprendimento del futuro c'è un grande giardino per regalarci verde e profumi, un pezzo di città... perché la scuola è anche fuori dalla scuola (impariamo nei luoghi importanti, nel quartiere, coi genitori, con gli amici). C'è un ingresso prezioso, diverso, accogliente, domestico, informale, dinamico. Ci sono ambienti collegati. Tavoli alti, bassi, finestre, molti materiali.

Ci sono spazi per danzare, per ascoltare la musica, per stare seduti per terra. L'edificio scuola deve essere la costruzione più bella del quartiere, come un palazzo rinascimentale. Deve superare la compartimentazione, essere accogliente. È un luogo dove stare scalzi. Un luogo dove a turno tutti possono insegnare agli altri e dove si crei un equilibrio tra insegnante e alunno.

Valore aggiunto

Gli spazi di apprendimento sono dentro e fuori la scuola. In entrambi i casi sono luoghi flessibili, dedicati a relazione, ascolto, incontro.

DENTRO LA SCUOLA

- Lo spazio di apprendimento è dove si vivono e sperimentano relazioni significative, in cui:
 - ◊ lo spazio è oggetto di fruizione empatica, emotiva;
 - ◊ si dà significato insieme a spazi capaci di diventare propri;
 - ◊ si crea risonanza con le ragazze e i ragazzi.
- In questo spazio si può assumere il “parametro bambino”, ovvero il bambino viene interpellato e coinvolto attivamente.
- Viene accettato il movimento, da vivere liberamente.
- Gli insegnanti possono usare in modo flessibile tempi e contenitori, perché lo spazio ha bisogno di tempi diversi.

FUORI DALLA SCUOLA

- Coinvolgimento della città: la scuola come motore di rigenerazione urbana.
- Fare tesoro di quello che esiste nel territorio.
- Il movimento (andare a scuola) è parte dello sconfinamento.

Alleati

CHI CI PUÒ AIUTARE NELLA REALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI?
CHI POSSIAMO CONTATTARE/COINVOLGERE PER CONSOLIDARE LA RETE?

- Ragazzi/e: la scuola fuori: le soluzioni praticabili arrivano dai ragazzi.
- Insegnanti: aiutare gli insegnanti perché siano alleati.
- Genitori: rendere i genitori consapevoli, capaci di superare ogni paura che si faccia ostacolo alla sperimentazione.
- Privati e aziende: sponsor di progetti nelle scuole.
- Politici: per cambiare bisogna affrontare temi politici.
- Enti del territorio: attivare un “tempo pieno territoriale”, coinvolgendo le realtà esistenti.
- Pubblica amministrazione: cambiamento culturale nella P.A.

Metodi

CHE TIPO DI APPROCCIO METODOLOGICO POSSIAMO USARE?
CI SONO STRUMENTI E METODI CHE FUNZIONANO MEGLIO DI ALTRI?

PARTECIPAZIONE

- Progettare con le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi.
 - Progettare con gli insegnanti.
-

SPERIMENTAZIONE, COINVOLGIMENTO ATTIVO

- Sperimentare.
 - Incentivare la scoperta: attivare curiosità e interesse.
 - Progettare spazi con cambiamenti flessibili nel tempo, adattabili a esigenze diverse.
 - Simulazione: metodo di successo (per esempio aule con piante).
 - Metodo di simulazione: shooting (catalogo Ikea sulla scuola), creazione di un immaginario con gli insegnanti.
 - Immaginazione.
-

Destinatari

CHI DOBBIAMO COINVOLGERE? COME INGAGGIAMO I DIVERSI ATTORI?

FORMAZIONE: PER SENSIBILIZZARE, PREPARARE E COINVOLGERE I DIVERSI ATTORI (VEDI ALLEATI)

- Prendersi cura di chi lavora, partendo dalle paure degli insegnanti.
- Fare workshop ludici con gli insegnanti.
- Raccontare, vedere, provare i cambiamenti: visite sul campo in progetti innovativi.
- Provare, vedere, toccare: “in modo gentile”, per contaminare anche chi ha più timore.
- Ricordarsi che “quando conosci puoi desiderare”.
- La bellezza incentiva la cura.
- Istituire un legame tra percorsi outdoor e curricolari: entrare nella didattica.
- Proporre un’offerta formativa diversificata anche alle P.A.

COORDINAMENTO

- Serve una figura che coordini l'uso degli spazi all'interno della scuola, per coinvolgere in modo attivo nei momenti giusti i diversi attori, interni ed esterni.
- Servono condizioni per progettare la scuola-città.

COMUNICAZIONE

- Campagna di sensibilizzazione.

Riforme e cambiamenti normativi

Risulta necessario richiedere un radicale rinnovamento dell'ormai data-ta normativa di riferimento e un cronoprogramma di manutenzione degli edifici scolastici esistenti per avviare un percorso di ristrutturazione o di demolizione e ricostruzione.

È altresì necessario mappare tutte le risorse disponibili e individuare tutti gli interventi necessari.

Tips and tricks

- Buone pratiche validate e condivise: risulta importante pubblicare e diffondere i buoni esempi.
- Conferenze di temi per raccogliere interessi comuni anche tra i professionisti (architetti, studi di progettazione, ordine degli architetti e ingegneri e così via).
- Spazi informali pedagogici.
- Formare, oppure accompagnare, i docenti verso una appropriazione dello “spazio di apprendimento” anche attraverso la realizzazione di setting.
- Fare teatro, creare scenografie e ambientazioni.
- Spazi liberi vuoti dove si costruiscono relazioni informali e ambientazioni in collaborazione gli uni con gli altri.
- Spazi informali auto-organizzati tra adulti e spazi informali per i ragazzi.
- Mappare il territorio intorno alla scuola per conoscerlo e apprezzarlo maggiormente.
- Creare mappe affettive della scuola e del suo territorio.
- Svolgere molte attività all’aria aperta.

In sintesi: linee guida di attuazione

- Dare significato allo spazio di apprendimento: uno spazio che favorisca relazioni, che sia empatico e in risonanza con le/i ragazze/i e gli/le insegnanti/e.
- Formare tutti gli attori (insegnanti, genitori, politici, pubblica amministrazione e così via), perché siano gli alleati da coinvolgere assieme ai bambini/e ragazze/i nella progettazione degli spazi di apprendimento.
- Rendere la scuola motore di rigenerazione urbana.

Risorse conoscitive

- “Spazio sapere”: creare uno spazio mentale fatto di sollievo e cura (Maestri di Strada).
- Patti territoriali, “Piccoli Patti”, Città intorno.
- “regole a tutto tondo”: imparare la negoziazione delle regole “per” (Carlo Porta).
- Nuove progettazioni di spazi/tempi dopo l’esperienza Covid: la scuola è entrata nelle case, si fa custode del contatto tra insegnanti e genitori.
- Domanda di ricerca, team work, relazioni, azioni responsabili.
- “Manifesto di Milano” (Comune di Milano).
- Esperienza Belgio (PoliMi): scuola centro civico, spazi esterni e nuovi progetti a livello metropolitano + attività e coordinamento in contesti fragili.

Bibliografia

Aucouturier B., *Agire, giocare, pensare*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

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

Boeri C., Bordin M., Faccincani G., *I luoghi dell’infanzia. Riflessioni intorno al progetto*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2015.

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

De Bartolomeis F., *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

Dolto F., *L'enfant dans la ville*, Gallimard 1998 (trad. it. *Il Bambino e la città*, Mondadori, Milano 2000).

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

Freinet C., 1962, *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, La Nuova Italia, Firenze. Ed. originale 1959.

Edwards C., Gandini L., Forman G., (a cura di), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1993 (trad. it. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, edizioni Junior, Azzano San Paolo 1995).

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

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

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

Lynch K., *The image of the city*, MIT, Cambridge 1960 (trad. it. *L'immagine della città*, Marsilio, Venezia 1964).

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

Marzano M., *La filosofia del corpo*, Il Melangolo, Genova 2010.

Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2003.

Munari B., *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari 1981.

Ostanel E., *Spazi fuori dal comune. Rigenerare, includere, innovare*, Franco Angeli, Milano 2017.

Lorenzo R., *La città sostenibile. Partecipazione luogo comunità*, ed. Eleuthera, Milano 1998.

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

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

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

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

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

PARTECIPANTI AL TAVOLO

- Micaela Bordin, Architetta Alterstudio Partners, Politecnico di Milano, Curatrice del libro Scuola Sconfinata
- Paola Meardi, Architetta, ABCittà
- Francesco Muraro, Dirigente Scolastico IC Giacosa - Milano, Scuola all'Aperto
- Beate Weyland, Professoressa di Didattica Generale e di Sviluppo della Scuola
- Paola Savoldi, Professoressa di Tecnica e Pianificazione Urbanistica Politecnico di Milano
- Alessandra Rampani, Psicoterapeuta, vicepresidente Spaziopensiero onlus
- Maria Cristina Iannaccone, Docente di Psicologia per l'Insegnamento Università Federico II Napoli, Maestri di Strada ONLUS - Napoli
- Leonardo Tosi, Primo tecnologo referente ambito di ricerca "Architetture scolastiche" INDIRE
- Cristina Calì, Architetta, AM3 Associati
- Daniela Maurer, Designer, Politecnico Milano
- Cristiano Scevola, Area Servizi Scolastici ed Educativi Comune di Milano
- Alessandro Garlandini, Designer, Il Vespaio, NABA
- Adele Costa, IPSEOA Carlo Porta Milano
- Silvia Minutolo, Architetta, Archisbang
- Alberto Cusumano, Architetto, AM3 Architetti Associati

TAVOLO COORDINATO DA

- Micaela Bordin e Paola Meardi