



Fondazione
Giangiacomo
Feltrinelli

SCENARI21

La città dei ragazzi e delle ragazze

A cura di
Pietro Savastio e Andrea Zucca



SCENARI

La città dei ragazzi e delle ragazze

a cura di
Pietro Savastio e Andrea Zucca



La città dei ragazzi e delle ragazze

A cura di Pietro Savastio e Andrea Zucca

Con testi di Paolo Landri, Franco Lorenzoni, Christian Morabito, Elisabetta Mughini, Annamaria Palmieri

© 2020 **Fondazione Giangiacomo Feltrinelli**

Viale Pasubio 5, 20154 Milano (MI)

www.fondazionefeltrinelli.it

ISBN 978-88-6835-401-5

Prima edizione digitale novembre 2020

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.

Il presente volume è l'esito del percorso di ricerca condotto in collaborazione con Fondazione Marazzina



Illustrazione in copertina: Martina Moglia

Cover design: Salvatore Gregorietti

Segui le attività di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli:



facebook.com/fondazionefeltrinelli



twitter.com/Fondfeltrinelli



instagram.com/fondazionefeltrinelli

IL TESTO

“Luoghi dove crescere” era il titolo della prima giornata dell’edizione 2020 della rassegna *About a City – A Human Place*. Le città, i territori, le aule scolastiche, ma anche i cortili, i campi di calcio, le biblioteche sono spazi da condividere per diventare grandi insieme. La questione della povertà educativa è una priorità per qualsiasi comunità che voglia darsi una chance di futuro. Non è un fenomeno misurabile solo in termini socio-economici, ma un’urgenza da affrontare con un approccio multidimensionale e multidisciplinare, che guardi anche alla qualità del legame sociale, alla capacità di stringere alleanze educative, al persistere di problematiche infrastrutturali, allo stato di salute dei servizi di welfare.

Questo volume raccoglie gli esiti di una giornata di lavori che costituisce il punto di caduta del percorso, lungo più di un anno, promosso dall’Osservatorio sulle Povertà educative di Fondazione Feltrinelli. Un lavoro di ascolto, fatto al fianco dei tanti operatori e delle tante agenzie che – in prima linea, pur tra tante difficoltà (non da ultima l’emergenza sanitaria da Covid-19 che si è abbattuta in modo prepotente sul mondo della formazione) – si impegnano ogni giorno per proporre, difendere e sostenere contesti di vita generativi per bambini e ragazzi.

Indice

Introduzione	1
L'uguaglianza dall'inizio della vita. Le disuguaglianze tra i bambini e il ruolo dell'educazione per la prima infanzia <i>a cura di Christian Morabito</i>	7
Report del tavolo "Welfare per l'infanzia: i bambini al centro"	11
1. Priorità di intervento	12
2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità	13
La scuola che verrà	16
Come accompagnare la scuola del futuro, tra emergenza e priorità <i>a cura di Elisabetta Mughini</i>	16
E se noi insegnanti imparassimo a stare un po' più zitti in classe? <i>a cura di Franco Lorenzoni</i>	23
Report del tavolo "La scuola che verrà: tempi, spazi e relazioni"	26
1. Priorità di intervento	27
2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità	30
Per amore o per forza? Digital per scelta! <i>a cura di Paolo Landri</i>	34
Una nuova relazione tra tecnologia ed educazione	36
Un approccio critico al digitale	37
Report del tavolo "Accelerazione digitale: competenze e device per il futuro della scuola"	39
1. Priorità di intervento	39

2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità	41
La Scuola per il rilancio dei territori. Alleanze e fragilità al tempo del Coronavirus	46
<i>a cura di Annamaria Palmieri</i>	
Report del tavolo “Alleanze e politiche nei territori fragili”	54
1. Priorità di intervento	55
2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità	58
Conclusioni. Allineare le semantiche degli operatori dell’educazione <i>a cura di Pietro Savastio</i>	61
I curatori	65
Gli autori	66

La città dei ragazzi e delle ragazze

Introduzione

La mappa

Il presente volume nasce dai lavori della prima giornata di About a City – A Human Place dal titolo “Luoghi dove crescere” promossa da Fondazione Giangiacomo Feltrinelli lo scorso 18 settembre 2020. Quella data e quel momento di confronto hanno rappresentato una tappa importante di un percorso iniziato ormai più di due anni fa e promosso dall’Osservatorio sulle Povertà Educative della Fondazione Feltrinelli. In questi anni abbiamo esplorato e ricercato i tanti significati e fenomeni che declinano oggi i bisogni educativi, provando a superare una visione riduttiva della povertà educativa come “sola povertà di bambine e bambini” e attraversando la complessità dei processi e delle trasformazioni che impattano sui bambini, sui ragazzi e sulle persone nel loro insieme. Abbiamo adottato un approccio multidimensionale e multidisciplinare che provasse a non isolare dinamiche e fenomeni dentro a una cornice epistemologica o disciplinare parziale e abbiamo lavorato cercando di sviluppare uno sguardo che aprisse a molteplici prospettive ed esplorazioni.

Abbiamo così iniziato a mettere a fuoco come la povertà educativa non riguardi (solo) bambine e bambini. La povertà educativa è povertà degli adulti spesso incapaci di restituire valore alle vite di ragazze e ragazzi, ai loro processi di crescita e di separazione, alla loro ricerca di futuri desiderabili. La povertà educativa è la povertà di una istituzione scolastica che perpetua processi di apprendimento individualistici e prestazionali a fronte di una conoscenza che si costruisce sempre più dentro a processi reticolari, collaborativi, esperienziali. La povertà educativa è una povertà dei territori spesso incapaci di rappresentare collettivamente uno sviluppo desiderabile e auspicabile per tutti coloro che abitano quegli stessi territori.

La povertà educativa è esito di molte altre povertà (e responsabilità): di risorse, culturali, istituzionali, professionali e programmatiche.

E allora, una delle priorità che abbiamo cercato di mettere a fuoco nella giornata di lavoro di About a City e in questo volume riguarda la necessità di “riabilitare il potenziale educativo” dei territori e di molte scelte strategiche e programmatiche che non chiamano in causa solo l’istituzione scolastica. Contrastare la povertà educativa significa non soltanto ripensare la scuola, ma anche le strategie di welfare, le politiche culturali, l’organizzazione degli spazi e dei tempi della città; significa allestire ambienti ed esperienze accessibili e inclusive.

In questi mesi si è molto insistito sulla necessità che i territori, il terzo settore, le agenzie culturali, le associazioni venissero in aiuto della scuola per offrirle spazi, per permetterle di ripartire, ma anche per costruire patti territoriali e comunità educanti diffuse: tutti sono chiamati in soccorso della scuola.

Ci siamo domandati se non potesse essere utile anche provare in qualche modo a ribaltare questa prospettiva, se cioè potessero le scuole andare in aiuto delle città e delle comunità.

Le riflessioni che di seguito presentiamo esplorano questa possibilità, interrogandosi su che cosa può fare oggi la scuola per reinnestare un pensiero educativo “dentro” alle comunità, ai territori, alle scelte programmatiche, all’istituzione scolastica stessa, alle città. L’ipotesi è proprio che le scuole possano diventare luoghi di sperimentazione di ine-

diti rapporti tra istituzioni pubbliche e private, tra cittadini con storie e appartenenze differenti, per reinventare – nell’incertezza e nei rischi di questo tempo storico – contesti di vita significativi per bambini e ragazzi e generativi di inedite forme di convivenza.

L’esercizio che abbiamo tentato è stato quello di offrire esplorazioni e riflessioni a partire da osservazioni, punti di vista ed esperienze differenti che nel dialogo orchestrato da Fondazione Feltrinelli hanno saputo costituire una declinazione ampia, articolata e densa intorno all’educare, dentro e fuori la scuola. Il nostro interesse era quello di individuare priorità capaci di orientare il lavoro delle comunità educanti per i prossimi mesi e di raccontare la direzione dei nostri sforzi e dei nostri investimenti nei prossimi mesi di lavoro. Quella che emerge è una sorta di *road map* che ci auguriamo possa indirizzare senza vincolare; appassionare senza illudere; tracciare sentieri, senza costruire binari. Una mappa, insomma.

La pubblicazione

La presente pubblicazione unisce una serie di contributi che abbiamo raccolto in questi mesi e nella prima giornata di About a City “Luoghi dove crescere”. Da un lato, scritti provenienti dalla rete dell’Osservato sulle Povertà Educative che consentono di arricchire e meglio articolare il discorso intorno alle tante dimensioni dell’educazione esplorate all’interno dei singoli tavoli di lavoro.

Dall’altro, i quattro rapporti conclusivi dei tavoli tematici che hanno animato la giornata di lavori: “*Welfare per l’infanzia: i bambini al centro*”; “*La Scuola che verrà: tempi, spazi e relazioni*”; “*Accelerazione digitale: competenze e device per il futuro della scuola*”; “*Alleanze e politiche educative nei territori fragili*”. Il volume si chiude con un breve saggio che intende tracciare la mappa verso future piste di riflessione e ulteriori consultazioni, affinché nella comunità educante possano svilupparsi e convergere differenti orizzonti di ricerca.

La pubblicazione si articola intorno a tre grandi linee di riflessione che ricalcano i tavoli di lavoro e danno il nome ai capitoli: 1) bambini al centro; 2) la scuola che verrà; 3) la scuola per il rilancio dei territori.

Il primo nucleo di riflessioni, *Bambini al centro*, parte da un'idea tanto semplice quanto rivoluzionaria, quella di mettere l'infanzia al centro e moltiplicare gli sforzi necessari a garantire condizioni di educazione e cura di alto livello sin dai primi anni di vita. Oramai da anni la psicologia dello sviluppo e la pedagogia tutta richiamano l'importanza cruciale della prima infanzia. Se intendiamo garantire eque opportunità a tutti e tutte, da lì bisogna partire, con interventi precoci.

Il secondo capitolo, *La scuola che verrà*, contiene alcuni importanti contributi per orientarci sulle possibili e auspicabili trasformazioni dell'aula e della scuola di domani. La sfida di qui ai prossimi anni sarà quella di liberare davvero il potenziale di tutti e di ciascuno, rivisitando i modelli didattici ed educativi dentro e fuori le mura scolastiche: fare della scuola il luogo per eccellenza dove sperimentare processi di apprendimento collaborativo, dove percepirsi parte di una comunità pensante, dove progettare trasformazioni e cambiamenti che trovano spazi e possibilità di realizzazione dentro e fuori la scuola. Anche riattraversando e risignificando l'immersione digitale che ha avuto luogo negli ultimi mesi, per valorizzare l'ambiente tecnologico non solo come format comunicativo, ma come ambiente di esperienza in grado di trasformare profondamente le interazioni tra alunni e professori, tra alunni e alunni, tra alunni e sapere.

Da ultimo, nel terzo capitolo, *La scuola per il rilancio dei territori*, si esplorano possibilità e modi che la scuola può utilizzare per offrirsi come leva di rilancio e sviluppo dei territori di riferimento. La funzione di presidio culturale, l'apertura delle scuole alla comunità e il coinvolgimento della rete educante emergono quali strategie importanti per alimentare i processi di collaborazione territoriale e di coesione sociale. Culture locali, specificità territoriali, storie e risorse diverse connotano i territori come sistemi complessi e dinamici in cui i soggetti, gli attori, le responsabilità e le possibilità si alimentano e ridefiniscono costantemente necessitando al contempo di processi di accompagnamento e governance attenti e lungimiranti. Costruire alleanze, attivare contaminazioni e collaborazioni, è condizione necessaria per promuovere progetti educativi e culturali significativi, così come è nei processi di progettazione terri-

toriale che soggetti, attori e competenze trovano spazi e possibilità per attivarsi, riconoscersi e collaborare.

In questo volume, abbiamo insomma provato a concentrarci su alcune delle questioni educative che risultano centrali nella società contemporanea, interrogandoci sulle urgenze e i rimossi, le sfide e le buone pratiche per pensare la scuola di domani e, ci auguriamo, cominciare a trasformarla già da oggi. Perché il pensiero non resti lettera morta, ma sia preludio al cambiamento che non può che venire da idee forti: *«Le persone si mettono in gioco per immaginare una scuola diversa non se ordini loro di mettere il banco in un modo diverso da come hanno sempre fatto o se obblighi a usare il digitale. Quelli sono strumenti. Le persone si mobilitano se crei idee potenti e sensate; quando percepiscono di essere parte attiva di una comunità in cui, con il loro lavoro, migliorano la vita»* (Alfonso D'Ambrosio, dirigente scolastico).

L'auspicio è che queste idee trovino qui una prima formulazione.

L'uguaglianza dall'inizio della vita

Le disuguaglianze tra i bambini e il ruolo dell'educazione per la prima infanzia

a cura di Christian Morabito

La crisi sanitaria provocata dalla pandemia COVID19, e la susseguente recessione economica ha avuto, e avrà, negli anni a venire un impatto devastante sulle nostre società e in particolare sui bambini e gli adolescenti, aumentando ancora più il divario tra coloro i quali hanno accesso a reti di protezione sociale, opportunità educative e color i quali ne sono invece privati. Una disuguaglianza dagli effetti duraturi, perché è proprio durante i primi anni di vita che si formano le competenze (e la coscienza civile, democratica, ambientale) essenziali per crescere, vivere, un mondo sempre più complesso, ma anche essere agenti del cambiamento dello stesso, verso società più giuste e sostenibili.

La rapidità dei mutamenti a livello globale, infatti, rende necessario rafforzare, tra gli individui, non solo le competenze cognitive 'tradizionali' (per esempio lettura, scienza e matematica), ma anche le cosiddette competenze "non cognitive" – per esempio , pensiero critico, *problem solving*, comunicazione e collaborazione, curiosità, iniziativa – e la consapevolezza e la coscienza, sociale e ambientale, che consentono loro di plasmare, guidare tali cambiamenti, più che esserne spettatori passivi.

Tali competenze (e coscienze) si formano in larga parte prima dell'entrata nella scuola primaria. E anche le disuguaglianze. La distribuzione delle stesse infatti non è eguale, ed è largamente influenzata da aspetti "ereditari", in particolare dalla qualità delle interazioni che un bambino ha con l'ambiente circostante. La povertà, l'emarginazione e l'esclusione sociale (delle famiglie di provenienza) incidono negativamente sugli stimoli che ricevono i bambini, generando divari che si accumuleranno nel tempo sia nell'acquisizione delle competenze utili al proseguimento del percorso educativo (o lavorativo), sia nella coscienza e consapevolezza social e ambientale, e con esse, nel ruolo di agente del cambiamento.

La trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze (dai genitori ai bambini, che da adulti trasmetteranno la privazione ai propri figli) non è né inevitabile né irreversibile. I programmi di educazione e cura per la prima infanzia, quali nidi, e scuole dell'infanzia – se di qualità – possono essere interventi efficaci per ridurre il divario nelle competenze tra i minori e rafforzare la loro consapevolezza e coscienza civile, democratica e ambientale. Gli effetti positivi di tale partecipazione perdurano durante l'adolescenza e fino all'età adulta, e sono particolarmente significativi per i bambini che vivono in famiglie socioeconomiche svantaggiate. Secondo uno studio recentemente condotto dalla Fondazione per gli Studi Progressisti Europei, *Towards a Child Union. Reducing Inequalities in the EU through investment in children's early years*¹, i bambini europei che provengono da famiglie con reddito basso, ma frequentano il nido all'età di 1-2 anni, hanno circa il 15% in più di probabilità di raggiungere, da adolescenti, lo stesso livello di competenze (misurate attraverso i test PISA) dei loro coetanei.

Tuttavia, lo stesso studio, sottolinea l'importanza di integrare i servizi per la prima infanzia in un quadro di politiche di welfare e del lavoro volte a ridurre le disuguaglianze strutturali, in particolare quelle di reddito, tra le famiglie, attraverso la promozione dell'occupazione femminile, l'istituzione di un salario minimo, sostegno al reddito per i meno abbienti

1 <https://www.feps-europe.eu/attachments/publications/towards-a-child-union-7.pdf>

e politiche di congedi parentali. Questo al fine di contrastare i fattori materiali determinanti la disuguaglianza tra i minori, e anche garantire tempo e qualità dell'interazione tra genitori e bambini, elemento essenziale nello sviluppo di questi ultimi.

Allo stesso tempo, è fondamentale non soltanto che i minori possano partecipare a programmi educativi e di cura nei primi anni di vita, ma anche far sì che tali programmi promuovano da un lato le competenze del XXI secolo, dall'altro la coscienza civile e democratica dei bambini e il loro ruolo di agenti del cambiamento. La qualità dei programmi si misura quindi rispetto alla capacità degli stessi di emancipare i bambini (come l'educazione primaria emancipò le generazioni precedenti).

La chiave dell'emancipazione sta in un approccio pedagogico, che si basi sull'idea che la conoscenza non debba essere semplicemente trasmessa da un adulto a un bambino, ma co-costruita. Un esempio in tal senso è il progetto educativo sviluppato a Reggio Emilia. Nel *Reggio Children Approach*, il contenuto e programma di apprendimento viene discusso e costruito con i bambini attraverso un processo democratico, che tiene conto dell'età ma anche delle diverse traiettorie educative, culturali e sociali del minore. L'apprendimento è sviluppato attraverso una serie di esperienze, giochi e attività ludiche in grado di connettere prima di tutto i bambini tra loro, successivamente con il "mondo esterno", la famiglia, la comunità e la natura. Tale processo, inclusivo, perché "incontra il bambino" nel suo percorso educativo (e non lo forza a percorsi prestabiliti), rafforza le competenze di tutti i bambini, anche coloro i quali vengono da contesti svantaggiati, nonché la loro coscienza e consapevolezza sociale e ambientale, insieme a quella degli educatori e dei genitori.

Inoltre, tale processo facilita la comprensione da parte dei servizi educativi del mondo che circonda il bambino, e con essa, favorisce le interazioni positive con altri servizi e politiche di welfare al fine di costruire programmi efficaci di contrasto alle disuguaglianze strutturali.

Tali processi richiedono però una revisione del ruolo (e delle competenze) degli adulti che lavorano nei servizi di cura ed educazione per la prima infanzia (ma lo stesso potrebbe essere esteso agli altri gradi del sistema educativo). Un ruolo più di osservatori e facilitatori, in grado di

comprendere (e rispettare) i bambini e la loro diversità, stimolare la naturale curiosità, promuovere la partecipazione e la cooperazione, anziché la sola semplice trasmissione di nozioni.

Un percorso di riforma educativo complesso e ambizioso, necessario per contrastare le disuguaglianze e cambiare un modello economico e sociale sempre più fragile e inadeguato di fronte alle crisi che tali disuguaglianze le alimenta. Un cambiamento possibile che va costruito a partire dai bambini, con i bambini.

Report del tavolo “Welfare per l’infanzia: i bambini al centro”



About a City – A Human Place

Milano, 18 settembre 2020

Tavolo di lavoro: **Welfare per l’infanzia: bambini al centro**

Coordinatore: **Benedetta Polini, Università Politecnica delle Marche**

Rapporteur: **Giovanni Storiale, stagista Fondazione Giangiacomo Feltrinelli**

Partecipanti al Tavolo:

- Mauro Cristoforetti, coordinatore Edi Onlus
- Letizia Mencarini, Università Bocconi
- Giorgio Tamburlini, CSB Onlus
- Francesco Di Giovanni, Centro Tau Palermo
- Cristiana Carletti, Università Roma Tre
- Ignazia Bartholini, Università di Milano
- Susanna Mantovani, Università Bicocca
- Niccolò Donati, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

1. Priorità di intervento

Quello della povertà educativa è un argomento urgente e dai molteplici obiettivi da perseguire. In base a quello che accadrà, cioè alle misure che si applicheranno sul tema, dipendono il presente dei bambini e le chances per il futuro.

Oggi in molti comprendono l'importanza del benessere dei bambini – spesso infatti “la prima infanzia” è presente nelle discussioni quotidiane e nei principali mass media – eppure si fa pochissimo. Ne è un esempio la crisi mai vista in precedenza dei servizi pubblici e privati riservati agli 0-3 anni in tutta Italia. Ma se di questo tema non si discute, quando sarà il tempo di occuparsene davvero? I fondi che stiamo mediando con l'Europa andranno spesi bene e se non si pianifica ora come spenderli, poi potrebbe essere troppo tardi.

Le priorità su cui ci si è concentrati durante il primo confronto tra i partecipanti al tavolo Welfare per l'infanzia: bambini al centro sono riassumibili in quattro principali ambiti:

- **Ambito culturale.** Recuperare lo sguardo sui bambini. Questi ultimi sono soggetti sempre più vulnerabili ma soprattutto sono soggetti curiosi a cui è necessario dare risposte dinamiche. Come la sola famiglia non è sufficiente alla crescita del bambino, così non bastano le sole istituzioni. Bisogna fare in modo che i bambini *camminino* per la città e *conoscano* la città attraverso il lavoro sinergico delle famiglie con le istituzioni pubbliche e private. I bambini hanno il diritto di vivere insieme ai loro coetanei, di sperimentare la loro autonomia e di abitare spazi pubblici e privati sicuri, in cui sentano di essere protetti.
- **Ambito economico.** Importanza di sollecitare la responsabilità sociale di aziende, commercianti e il loro impegno nell'attuazione di strumenti di conciliazione pensati con riferimento alle diverse risorse umane (uomini e donne) e contrattuali. Da anni in Italia si parla di “sindrome delle culle vuote”: statisticamente, le famiglie – quando possono, e non senza enormi difficoltà

– non hanno più di un figlio. È necessario rendere l'ambiente lavorativo maggiormente adatto alle responsabilità di cura. Le politiche di conciliazione possono favorire le scelte di fecondità e la progettualità genitoriale.

- **Ambito istituzionale.** Importanza della collaborazione tra enti, es. fra Stato e Regioni e tra i differenti Ministeri ma anche importanza di rendere i servizi per l'infanzia servizi di prossimità, per una comunità educante non scuola-centrica
- **Ambito familiare.** La situazione attuale a causa della pandemia di Covid-19, ha reso ancora più evidenti i problemi legati alle disparità di genere in ambito familiare: sono soprattutto le madri, magari anche con un lavoro precario, ad aver chiesto di lavorare part-time oppure, negli scenari peggiori, ad aver abbandonato il lavoro. È necessario un maggiore coinvolgimento dei padri e una divisione equa delle responsabilità verso i figli, affinché siano maggiormente presenti nella loro vita.

Elenco delle principali priorità di intervento identificate:

- La dimensione del bambino e del suo rapporto con gli spazi pubblici e privati.
- La collaborazione tra enti locali e terzo settore.
- La fecondità e progettualità genitoriale.
- Parità di genere nei rapporti genitoriali con il bambino.

2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità

Rispetto alle priorità individuate nel corso della prima sessione di lavoro, il gruppo si riunisce per discutere le azioni che si dovranno mettere in pratica nel breve e lungo termine riguardo alla povertà educativa.

Tre sono le principali azioni rintracciate:

- Pubblicazione del nuovo Piano nazionale d'azione per l'infanzia.

- Formazione delle istituzioni e delle famiglie a seguito all'esperienza del lockdown.
- Tavolo di confronto nazionale: chiedere la costituzione di un piano nazionale di confronto sulle buone pratiche e sulle esperienze di ricerca.

Alcuni strumenti individuati:

- **Logica di investimento e sostegno economico:** i bambini non sono figure statiche ma capaci di esprimere le proprie opinioni e compiere scelte. Devono quindi essere ascoltati e aiutati nel processo di crescita, fin dalla prima infanzia. È anche necessario pensare ai costi delle politiche per l'infanzia come a un investimento. Per questo è importante che le politiche non siano pensate solo come trasferimenti monetari alle famiglie ma come sistema di servizi a sostegno della genitorialità.
- **Lavorare in rete e servizi educativi:** il sistema nazionale delle politiche per l'infanzia, di per sé complesso, ostacola il lavoro di rete. A livello regionale, provinciale e comunale c'è poca sensibilità sul tema della povertà educativa con un notevole divario tra nord e sud del paese. È necessario ampliare l'offerta di servizi educativi di qualità per la primissima infanzia; aumentare l'offerta di servizi pubblici e privati convenzionati magari attraverso la messa a punto di un Piano Nazionale Nidi. Questo dovrebbe però accompagnarsi sia alla omogeneizzazione dei regolamenti comunali per l'accesso così da renderli più agevoli per chi non lavora, sia al riconoscimento e alla tutela delle condizioni occupazionali di chi lavora ed è impegnato in questo settore sia infine ad grande campagna di sensibilizzazione rivolta alle famiglie sulla importanza dei servizi per l'infanzia per un Welfare che non sia solo 'dei nonni (quando ci sono e quando sono in grado di essere *caregivers*).

- **Congedi:** rafforzare il sistema dei congedi parentali, rendendoli accessibili a tutte e a tutti; coinvolgere sempre più in questo processo anche i padri.

Elenco di strumenti e azioni specifiche, con riferimenti a pratiche e casi studio virtuosi, per l'attuazione delle priorità identificate:

Strumenti di carattere metodologico:

- comparazione
- formazione
- coordinamento

Tre sono le azioni:

- Pubblicazione del nuovo Piano nazionale d'azione per l'infanzia che indirizzi le politiche riducendo la macchinosità del sistema, in modo da renderlo comparabile con quello degli altri paesi in Europa.
- Formazione degli operatori: il lockdown è stato un'esperienza di riorganizzazione familiare e di ridefinizione delle forme di regolazione della vita quotidiana. È delle famiglie in seguito all'esperienza del lockdown.
- Tavolo di confronto nazionale: quanto mai sentita è l'esigenza della costituzione di un tavolo nazionale di confronto sulle buone pratiche e sulle esperienze di ricerca, che riunisca i soggetti che da tempo si occupano di politiche per l'infanzia perché possano lavorare adottando un metodo di coordinamento.

La scuola che verrà

Come accompagnare la scuola del futuro, tra emergenza e priorità

a cura di Elisabetta Mughini

Nel momento in cui scrivo questa riflessione sul possibile scenario della scuola italiana da settembre in poi, la scuola è appena passata dal “**tempo sospeso**” al “**tempo dell’attesa**”. Il primo vissuto per tutto il periodo d’**emergenza COVID19** compreso tra soluzioni forzate e inedite di didattica, l’incertezza su cosa verrà dichiarato domani – e a volte anche smentito subito dopo – su quando e quale altra novità sfideranno ancora **l’ansia e la speranza di una normalità**. Il tempo dell’attesa è quello dove si immagina il futuro, a breve, medio e lungo termine. Nel tempo dell’attesa solitamente si riordinano ed elaborano i pensieri e le ipotesi, si liberano più facilmente creatività, sogni e desideri. L’attesa è dunque il tempo per portare a realizzazione un grande progetto di scuola del futuro, un tempo lungo di relazioni, di condivisioni, di aiuti reciproci, di idee e di problemi da risolvere, ed è insieme il tempo della proiezione e dell’eccitazione. Al quale seguirà quello della realizzazione, ispirato e in coerenza con il progetto immaginato.

In questa cornice di uso del tempo e di **gestione di emozioni, possibilità e limiti**, s’inserisce oggi il “**disegno di una scuola del futuro**” che mentre fa i bilanci su quanto accaduto in fase di emergenza, s’interroga su dove e come vuole finalmente realizzare una scuola per l’apprendimento di tutti e di tutte, in grado di sviluppare competenze per la vita perché gli studenti di oggi siano cittadini in grado di vivere con pienezza e consapevolezza il proprio presente e il futuro che intendono costruire.

A pensarci bene la domanda “**quale scuola per il futuro?**” non è cambiata da qualche anno a questa parte, se non aggravandosi di una consapevolezza in più: l’incertezza del futuro. La società globale ha rivelato in questa esperienza pandemica, in maniera violenta e diffusa, il senso di fragilità dei Sistemi (sanitario, scolastico, economico, finanziario, ecc...), ma, nella loro totale interdipendenza, anche l’alto grado di capacità risolutoria che si ha facendo rete (di **dati**, di **buone pratiche**, di **aiuti economici** e **servizi**) se si condivide una strategia comune non solo di natura emergenziale.

Dunque la scuola del futuro esisterà solo se su una **strategia condivisa** – che individua e concorda sui pilastri irrinunciabili per il rinnovamento del modello scolastico – si farà Rete tra tutti gli attori che la sorreggono, la sostanziano e la implementano. Senza il primato degli uni sugli altri, ma con un solo primato: quello degli studenti e delle studentesse che realizzano il proprio percorso formativo in un ambiente disegnato sulle loro esigenze, sullo sviluppo di strumenti per comprendere la realtà e imparare ad “abitarla” con diritto e dovere di cittadinanza.

Quali i pilastri per tale trasformazione si confermano fondamentali anche in uno scenario post-covid, che ormai non potrà essere più “come prima”?

Tre sono le direttrici principali che ispirano ormai da anni il lavoro di ricerca promosso da Indire sull’innovazione della scuola e che mantengono la loro valenza trasformatrice in una stretta interdipendenza fra loro.

Lo spazio dell’apprendimento: allargato dalla dimensione fisica a quella digitale, dalle mura della classe a quelle dell’intera scuola, e diffuso al territorio prossimo della comunità locale e a quello di una comunità globale.

Il tempo disteso dell’apprendimento: oltre il solo modello temporale delle “ore” d’insegnamento, della tripartizione lezioni in classe, compiti a casa e verifiche per una valutazione spesso solo sommativa. E Infine la scuola intesa come un lungo viaggio esperienziale dove, attraverso pratiche di didattica attiva e “per problemi”, si impara a lavorare in gruppo, a farsi domande e a formulare soluzioni usando i saperi; a

creare nuova conoscenza. Lo spazio dell'apprendimento, semplificandolo al massimo, è l'incontro tra spazio pedagogico e spazio scolastico. Tra i sistemi di relazioni insegnante-discente, di pratica didattica e l'attivazione dell'apprendimento (spazio pedagogico) e i contenitori fisici e/o virtuali dove si svolge e articola l'esperienza di apprendimento (spazio scolastico). Quest'ultimo costruito e condizionato da regole rigide, spesso obsolete e limitanti la realizzazione della stessa legge sull'autonomia scolastica (legge 275/99) pensata per garantire una scuola dinamica ma unitaria, per contesti plurimi e diversificati. A puro titolo esemplificativo di alcune rigide barriere si pensi alle aule e alla corrispondenza dei mq pro-capite (circa 2 studente), oppure al concetto di vigilanza e sicurezza che spesso fanno rinunciare all'uso di spazi alternativi alla sola aula, e non ultimo all'orario che si compone inserendo tutte le ore di insegnamento che il docente per contratto deve fare (e lo studente deve fruire) in una tabella settimanale e poi annuale che è la somma di quelle ore, e non del tempo necessario ad apprendere! Il modello temporale, prodotto dall'applicazione delle leggi, dai bisogni espressi dai genitori e dal contesto territoriale in genere, tuttavia, non determina in sé la qualità della scuola.

Per ottenerla il tempo scolastico va riempito dalle competenze e dal senso di responsabilità dei docenti e dei dirigenti, che ricercano l'efficacia delle risorse sul campo e individuano le prospettive di sviluppo e d'innovazione. Il tempo-scuola poi deve armonizzarsi con l'ambiente. Per realizzare la scuola come un'ambiente di apprendimento aperto alla costruzione delle conoscenze e capace di rispondere a nuove necessità funzionali e di comunicazione, mutevoli nel tempo, si deve intervenire sul sistema-scuola più ampio e combinarne gli elementi in maniera fluida e costruttiva. Una combinazione che va oltre le geometrie spaziali, gli arredi e il design di setting polifunzionali e modulabili; una progettazione che combini scelte pedagogiche-didattiche, l'individuazione di strumenti e di linguaggi tradizionali e innovativi e la capacità dei suoi attori principali – dirigenti, docenti e studenti – di comportamenti fuori dalle routine. Questa è quell'idea di *scuola blended*, che anche grazie

all'alleanza con le nuove tecnologie, realizza effettivamente un ambiente educativo più permeabile e reale attivatore relazionale.

Come suggerisce recentemente anche Franco Lorenzoni, «la relazione con la città e la questione del tempo sono centrali per una riforma della scuola». L'apertura della scuola alla città non deve essere intesa come la soluzione per un problema contingente di riapertura della scuola che sulla base delle Linee Guida del CTS (quali per esempio la distanza delle rime boccali di 1 mt o l'obbligo di ricreazione in classe) che data l'eterogeneità delle situazioni scolastiche porta all'impossibilità di realizzare una scuola di “tutti in presenza nello stesso luogo e nel medesimo tempo”. L'uso di spazi oltre l'aula e l'edificio scolastico, quali piazze, musei e giardini, non deve essere inteso né temporaneamente né come in supplenza di quello spazio fisico che ora non c'è ma “torneremo ad averlo quando tutti saremo vaccinati”. Lo si deve progettare perché la città diventi uno spazio permanente di apprendimento integrato nella didattica quotidiana, superando la frattura tra società reale (fuori la scuola) e società simulata (dentro la scuola).

La stretta relazione tra il modo di fare didattica e il modo in cui è strutturato l'ambiente di apprendimento conta ormai una ricchissima letteratura scientifica e una molteplicità di atti di indirizzo a livello italiano (Linee Guida per le Architetture Interne delle Scuole¹ elaborate con il contributo di Indire nel 2013) e internazionale (OECD²). Ormai comunemente lo spazio viene inteso come “elemento abilitante” (Oblinger) del progetto pedagogico che la scuola decide di realizzare e anche in Italia moltissime sono le realtà che hanno intrapreso cambiamenti rilevanti dei setting educativi dentro la scuola, coniugando tradizione pedagogica (da Maria Montessori, passando per Pizzigoni, al modello di **scuola laboratorio di Scuola Città Pestalozzi** o l'esperienza degli atelier di Reggio Children) e innovazione didattica e digitale. Per una documentazione dei casi di rinnovamento degli ambienti scolastici censiti dalla ricerca

1 https://www.ediliziascolastica.it/wp-content/uploads/2018/02/Linee_guida_scuole_modello_in_Italia.pdf

2 <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments/>

Indire **si rinvia al sito**³ mentre per una Galleria di idee d'innovazione metodologiche didattiche e organizzative, come leve di un cambiamento possibile, all'altro progetto di ricerca di Indire "Avanguardie educative" al quale partecipano oltre 1100 istituti scolastici.⁴ Segnali che le sperimentazioni dal basso in Italia di scuole del futuro, basate su nuove dinamiche educative, ci sono; occorre però sostenerne la diffusione e, attraverso valutazioni di tipo qualitativo, garantirne la scalabilità e portarle a sistema. Occorre ancora indagare sulle soluzioni efficaci di scuole diffuse sul territorio ispirate a modelli di Civic center come quelli realizzati nel nord Europa.

Il gigantesco esperimento di didattica a distanza a seguito del lockdown che si è appena concluso, ha portato a utilizzare in maniera diffusa e capillare strumenti e metodologie nuove che la nostra scuola aveva spesso guardato con diffidenza e a lavorare con nuove tipologie di contenuti di apprendimento. In una prima riflessione post covid **Gino Roncaglia** analizza come «la didattica a distanza, in moltissimi casi, per l'assenza di competenze metodologiche e operative si sia tradotta nel tentativo di replicare a distanza il modello familiare della didattica frontale, con un uso limitato ed esclusivamente trasmissivo degli strumenti di rete» (aggiornamento digitale di L'Età della frammentazione edito da Laterza). Occorre dunque sostenere la scuola attraverso una formazione che accompagni i dirigenti scolastici e docenti a scegliere quali nuovi metodi d'insegnamento/apprendimento introdurre, con consapevolezza e intenzionalità, abbandonando gradualmente l'*habitus* di routine professionali tipiche di una scuola dell'istruzione basata quasi esclusivamente sull'utilizzo delle metodologie espressivo-trasmissive in favore di un apprendimento attivo e cooperativo. Metodologie didattiche che responsabilizzano gli studenti nel compito di apprendere, basate su un concetto di interdipendenza positiva e al contempo individuale.

Già ampiamente diffuse nei sistemi educativi di Stati Uniti (e anglosassoni più in generale) e nel nord Europa, ma da alcuni anni sperimentate

3 <http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>

4 <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

anche in Italia, queste nuove metodologie si basano sul lavoro di gruppo, spesso di piccole dimensioni, attraverso i quali gli allievi comprendono che per raggiungere un obiettivo o svolgere un compito non è possibile agire da soli (interdipendenza positiva) e imparano la responsabilità individuale in relazione al proprio apprendimento e a quello degli altri membri del gruppo (generalmente attraverso l'assegnazione a ciascun membro del gruppo di compiti e ruoli definiti da svolgere). La realtà sociale e lavorativa post-moderna richiede persone e professionisti in grado di lavorare in situazioni di interdipendenza positiva, poiché solo una situazione di cooperazione favorisce la soluzione di problemi complessi, così come la capacità di assunzione di responsabilità individuali associate ad alti livelli di competenza ne permette la gestione.

Accanto alle strategie di *cooperative learning* si trova la didattica per situazioni e problemi. Si presentano agli studenti problemi significativi e complessi tratti dal mondo reale o presentati in modo realistico la cui soluzione non avviene con un solo processo e né il risultato è unico. In un lavoro anche questo impostato in gruppi si aumentano le abilità di relazione con gli altri e si sviluppa lo spirito creativo, data l'assenza di un'unica risposta corretta prestabilita, mantenendo elevato il livello di motivazione e di coinvolgimento. Si tratta di metodologie didattiche che hanno bisogno di ambienti di apprendimento e tempi diversi da quelli tradizionali, che favoriscono l'acquisizione e il consolidamento del sapere, poiché consentono di focalizzarsi più sul processo con cui viene raggiunta una soluzione, e non sul risultato finale. Dove il ruolo del docente viene completamente reimpostato in quello di tutor e consulente non direttivo, per lasciare spazio all'educazione tra pari, alla controversia e al dibattito, all'**apprendimento basato sul lavoro** e all'**apprendimento autonomo**. Come coniugare la moltitudine di discipline presenti nel nostro curriculum, che finisce per creare una frammentazione organizzativa, con approcci didattici di questo tipo? Il primo passo è fare progettazioni didattiche **pluridisciplinari**; quello

successivo essenzializzare i curricoli e avviarsi così in una scuola che vada oltre le discipline.

È un disegno complesso quello della scuola così come brevemente riassunta in queste poche pagine, ma sostenibile facendo rete (tra scuole, istituzioni, associazioni e famiglie), diffondendo la cultura della sperimentazione e dell'innovazione e accompagnando con percorsi formativi continui il processo trasformativo.

E se noi insegnanti imparassimo a stare un po' più zitti in classe?

a cura di Franco Lorenzoni

Per cercare di rompere le distanze che nei prossimi mesi dovranno essere rispettate in classe per via del contagio da evitare dobbiamo prestare grande attenzione all'ascolto e alla voce di tutti, mettendo particolare cura nello scambio di parole e sguardi.

C'è una sola possibilità per dare la parola a bambine e bambini nella scuola: che noi insegnanti si impari a parlare un po' di meno e ad ascoltare di più. Del resto, come dice con espressione icastica un mio amico irakeno, ci sarà qualche motivo per cui ci hanno creato con una sola bocca e due orecchie.

Così armiamoci pure in più occasioni di mascherine in classe e sciogliamo la rigidità di uno spazio che rischia di restare per troppo tempo congelato e sempre uguale a se stesso, mettendoci in cerchio, magari seduti a terra, praticando più che mai una pedagogia dell'ascolto fondata sul dialogo.

Per condividere regole inusuali, che limitano grandemente il libero muoversi nello spazio di bambine e bambini, dobbiamo infatti discuterne a lungo, mediare, creare un clima di partecipazione attiva che renda possibile la più ampia condivisione di scelte che riguardano la salute e la sicurezza di tutti, compresi genitori e nonni che non sono in classe con noi. Un vero e proprio esercizio di democrazia che ci alleni a essere un po' meno chiusi in noi stessi, incatenati alle nostre esigenze immediate, e po' più lungimiranti. Qualche anno fa, in quarta elementare, Nisrin un giorno ha detto che, quando siamo in cerchio, «il canto solleva e porta in giro l'anima per la stanza». È dalla prima elementare che sono colpito dalla ricchezza delle metafore che a volte ci propone, superando la sua timidezza. La sua famiglia viene dal Marocco e sempre più mi vado convincendo che il modo in

cui racconta come le cose viaggino tra l'interno e l'esterno della mente e del corpo sia nutrito da immagini che provengono dalla sua cultura, che purtroppo ignoro.

Scuole dell'infanzia e scuole primarie sono luoghi pubblici particolarmente delicati e preziosi oggi, perché è lì che i più piccoli compiono i loro primi passi verso una possibile convivenza pacifica tra culture, nutrita da curiosità reciproche, da inventare e reinventare ogni giorno.

Chiedere ai bambini figli di immigrati di parlare esplicitamente delle proprie origini, della propria famiglia o della terra di provenienza spesso è controproducente, perché scivola facilmente in un paternalismo inconsapevolmente invasivo. Bambine e bambini sperimentano sulla loro pelle, di diversi colori, quanto sottile sia il confine tra la percezione della diversità e pratiche più o meno coscienti di discriminazione. Molti, infatti, reagiscono facendo di tutto per essere o apparire come gli altri.

Eppure, le potenzialità delle tante differenze che abitano le nostre scuole sono enormi e le maestre e maestri più sensibili e attenti si domandano come rendere vivo questo fragile e necessario laboratorio del futuro, questa sorta di pronto soccorso culturale che è la scuola di base nel nostro Paese oggi, quando riusciamo a farne un luogo di scambio e di incontro tra le tante diversità che sempre più popolano le nostre classi. In fondo siamo qui per crescere, per trasformarci, e farlo insieme tra diversi. Pur comportando maggiore impegno e fatica, crescere ci aiuta ad aprirci un po' di più e a scoprire parti nascoste di noi, imparando a entrare e a giocare con le metafore degli altri.

Sempre Nisrin, in terza elementare, un giorno ha detto: «La matematica è un omino che va in bicicletta dentro la testa. Se si ferma cade, se riesce a correre risolve i problemi». L'immagine mi è sembrata così bella che l'abbiamo scritta in grande sul muro. La trovo particolarmente efficace e ogni volta che osservo un bambino in difficoltà di fronte a un problema, penso a quel disequilibrio e a quella caduta di cui ci ha parlato Nisrin, che nasce da una sua difficoltà reale, sofferta.

Poi un giorno Pedro, il papà di un'altra bambina, che è uruguaiano e sta studiando l'arabo, mi informa che in arabo matematica si dice *alriyadiat*, parola che nomina lo sport e dà l'idea dell'esercizio del cervello. Il papà

di Nisrin aggiunge che forse v'è persino l'idea di acrobazia. Scopro così che l'origine della metafora di Nisrin sta nella lingua che parla in casa e in cui a volte pensa e forse sogna.

Diversità è ricchezza è un bello slogan, che rischia tuttavia di essere retorico. Diversità è anche fatica, sforzo, difficoltà da affrontare. Solo se percorriamo con consapevolezza e convinzione la lunga strada verso un autentico e sincero ascolto reciproco possiamo tentare di trasformare il gruppo classe in una piccola comunità provvisoria capace all'ascolto, di cui c'è particolare necessità ora che dobbiamo prendere con convinzione decisioni vitali e condividere scelte sui nostri comportamenti. Ma si costruisce davvero comunità, a mio avviso, quando ci sorprendiamo e ci stupiamo gli uni degli altri, quando i nostri ruoli e le nostre posizioni non si cristallizzano. Se ci riflettiamo, ogni relazione soffre e si avvilisce quando diamo per scontato ciò che ci aspettiamo dall'altro.

Ora, poiché nella cultura e nell'apprendimento tutto è relazione, è intorno alla qualità della rete dei rapporti che si stabiliscono tra noi – e tra ciascuno di noi e gli oggetti culturali che siamo chiamati a esplorare – che dobbiamo tessere la fragile tela della reciprocità. Ma se io che insegno non faccio un passo indietro, non faccio cioè un po' di silenzio, è impossibile che mi metta davvero in ascolto.

Report del tavolo “La Scuola che verrà: tempi, spazi e relazioni”



About a City – A Human Place

Milano, 18 settembre 2020

Tavolo di lavoro: **La scuola che verrà: tempi, spazi e relazioni**

Coordinatore: **Monica Guerra** (mattina), **Francesca Antonacci** (pomeriggio), **Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa”, Università Milano-Bicocca**

Rapporteur: **Tommaso Colnaghi**, **studente di Scienze della Formazione Primaria presso l’Università statale di Milano-Bicocca**

Partecipanti al Tavolo:

- Daniele Barca, Dirigente scolastico (collegamento, in attesa di riscontro)
- Marco Campione, Esperto di Politiche Pubbliche per l’Istruzione
- Maria Rosaria D’Agostino, CEMEA del Mezzogiorno

- Andrea Falli, Istituto degli Innocenti
- Simona Internò, Contato Aps Taranto
- Antonella Meiani, maestra elementare
- Paolo Mottana, Università degli Studi di Milano Bicocca
- Elisabetta Nigris, Università degli Studi di Milano Bicocca
- Domenica Papagno, Cooperativa il Cesto
- Milena Piscozzo, Dirigente Istituto comprensivo Riccardo Massa
- Laura Polidoro, Cooperativa Le Pleiadi
- Paola Maria Sala e Marianna Brescacin, Altisensi

1. Priorità di intervento

Partendo dal concept del tavolo, il coordinatore ha introdotto le questioni principali da mettere al centro della discussione, soffermandosi sulla necessità di definire delle priorità nella tensione della scuola al rinnovamento. In questo processo, è necessario tener conto anche delle questioni che si pongono nel districarsi in questo particolare momento storico segnato da una ripresa vincolata da protocolli e linee guida che prospettano delle possibilità, ma indicano anche una pesantezza e un rallentamento burocratico che si va a sommare a quello ordinario. Il tema della norma legislativa è stato rilanciato dal gruppo di lavoro, che lo ha trovato particolarmente attuale pensando alle recenti norme sanitarie che hanno complicato la già difficile gestione della quotidianità scolastica. Una risorsa che è stata individuata all'interno del complesso apparato legislativo è stata quella dell'autonomia scolastica, sulla quale bisognerebbe puntare con più convinzione per instaurare una fruttuosa sinergia con il territorio. Si è manifestata nel gruppo l'urgenza di superare la concezione attuale di scuola tradizionale, grazie alla cooperazione con il territorio e le reti di servizi, grazie alla possibilità di progettare esperienze contestualizzate che rimettano al centro la partecipazione attiva alla comunità, il lavoro e la relazione con la natura. In questo senso i partecipanti hanno evidenziato come elemento

di criticità lo scollamento sempre più evidente tra la scuola e il mondo della vita reale, che si manifesta in paradossi quali le definizioni di *compiti autentici o di realtà*, che spesso non vengono attuati se non in forma mediata e svuotata di senso per i bambini e ragazzi, privando tali esperienze del grado di autenticità dichiarato e necessario. Il concetto di *comunità*, centrale nella sinergia tra scuola e territorio, è stato più volte ripreso per sottolinearne l'importanza nella creazione di relazioni educative collaborative di fiducia e ascolto. È emerso il tema della formazione di educatori e insegnanti, i quali riescono a fatica, spesso grazie a investimenti individuali e dunque in casi isolati, a rilanciare la propria professionalità, anche creando un'alleanza con il territorio. Rispetto alla formazione degli insegnanti sarebbe necessario sostenere delle competenze relazionali nell'ascolto dei bisogni specifici, nella collaborazione tra colleghi, nel rapporto con le famiglie, nella valorizzazione del terzo settore. È urgente e prioritario programmare una formazione specifica a livello universitario, rispetto alla quale alcuni partecipanti chiedono approfondimenti sui temi di un'educazione alla creatività e al pensiero divergente, che permetta di sviluppare inedite possibilità educative. Pensando, infine, a come e da chi dovrebbe partire l'innovazione, è emersa da alcuni partecipanti l'esigenza quanto da altri la diffidenza nel poter contare sul mondo politico, motivo per cui si è condivisa la motivazione a fare rete tra iniziative educative virtuose, in modo da innescare il cambiamento *dal basso*.

- **Destruire e ristrutturare la scuola**

Ripensare analiticamente dall'esterno e dall'interno il modo di fare scuola, per individuare i nodi problematici (nelle pratiche didattiche, nell'organizzazione degli spazi e dei tempi, negli stili educativi delle persone che partecipano alla vita scolastica...), su cui progettare linee di ripensamento complessivo. Solo una continua pratica di analisi e pensiero critico possono porre le basi per un superamento di una forma scuola che sembra ormai agire per forza d'inerzia, più che come motore di innovazione sociale.

- **Rapporto scuola-territorio**

Il territorio non solo è il contesto in cui si situa la scuola (da un punto di vista amministrativo e di individualità che a diverso titolo ne prendono parte, iniziando dai bambini) ma deve divenire la fonte primaria di risorse educative significative perché concretamente operanti e agenti. Si pensi alla ricchezza e al valore esperienziale dei diversi contesti ambientali, dei musei, delle biblioteche, delle attività culturali, produttive e commerciali, del terzo settore.

- **Eterogeneità di figure professionali (specialisti e terzo settore)**

Sempre nel territorio in cui la scuola opera, non possono essere trascurate le potenzialità di una collaborazione reciproca con professionisti che possono apportare importanti contributi (psicologi, sociologi, linguisti, terapeuti etc.) e soprattutto il terzo settore (associazionismo). La figura dell'insegnante non può essere l'unica con cui i bambini si interfacciano, per quanto fondamentale. Per arricchire la scuola è importante progettare una rete di figure educative che possono dare contributi diversificati e più specializzati.

- **Radicale cambiamento delle posture metodologiche**

È apparso evidente a gran parte degli esperti del tavolo che la metodologia didattica dominante nella scuola italiana sia ancora troppo ancorata a modelli tradizionali, caratterizzata da una divisione rigida di tempi, spazi (pensiamo alla disposizione dei banchi), discipline e ruoli. La ricerca pedagogica propone, da tempo, modelli di didattica radicalmente diversi e più efficaci, che però faticano enormemente a diffondersi, e non solo nel nostro paese.

- **Formazione universitaria e continua degli insegnanti**

Per innescare il cambiamento delle posture metodologiche, e della struttura scolastica, è necessario partire da un ripensamen-

mento della formazione, sia iniziale sia continua, degli insegnanti, dando maggior centralità a un atteggiamento critico e riflessivo, per sviluppare competenze comunicative e creative capaci di intercettare le potenzialità del territorio e di smuovere, grazie a un pensiero divergente, dinamiche educative, modelli consolidati e pratiche interiorizzate in modo inconsapevole.

2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità

Dopo un breve riepilogo delle priorità d'intervento elaborate nella mattinata, la discussione ha preso forma a partire dalle proposte pratiche di intervento e dai problemi attuativi che esse presentano. In particolare, è emersa la questione della dimensione eccezionale e a-sistemica delle pratiche educative virtuose, che si presentano sempre come casi isolati, nonché la mancanza di spazi educativi sia interni che esterni alla scuola. Il tutto, come già accennato nella prima sessione, in un contesto di diffusa difficoltà di confronto con le amministrazioni locali. È stata dunque condivisa l'esigenza di una valorizzazione di ogni iniziativa di sperimentazione educativa dal basso che possa permettere di *mappare* le buone prassi e di creare una rete che metta a sistema l'innovazione, passando soprattutto da una co-progettualità tra scuola e territorio. Questa potrebbe concretizzarsi nella realizzazione di comitati territoriali permanenti per l'educazione. Diventa quindi necessaria la possibilità di censire i diversi progetti, le *best practices*, i casi studio e anche i potenziali luoghi educativi (anche abbandonati) per rilanciare sul territorio il ruolo della scuola come bene comune in quanto creatrice di cultura partecipativa. È stata successivamente riproposta la problematica della formazione degli insegnanti, ritenuta necessaria per guidare i processi di cambiamento auspicati. Sarebbe cruciale sviluppare competenze specifiche per sapersi muovere assieme agli altri attori del territorio, per ascoltarlo e viverlo, e per liberarsi da un immaginario stereotipato al fine di pensare possibilità educative

alternative. Bisogna però essere consapevoli del rischio di re-inventare la scuola ogni volta da capo e di fare di ogni caso virtuoso particolare un modello per tutti, legato come deve essere al contesto in cui opera. Fare ricerca rispetto alle esperienze di successo non vuol dire creare un elenco di buone prassi, ma costituire un osservatorio permanente capace di estrapolare dalle singole esperienze delle linee comuni per il rilancio di modelli condivisi, scientificamente fondati e capaci di orientare il cambiamento del sistema scolastico. In conclusione, è stata particolarmente apprezzata l'idea di *lanciare* le linee guida di rinnovamento dell'educazione alla cittadinanza, in modo da renderlo un progetto condiviso e partecipativo con tutta la comunità.

- **Cambiamento dal basso tramite valorizzazione di tutti gli attori sul territorio**

Prendendo atto della mancanza di una progettazione politica e legislativa a lungo termine riguardo alla scuola, diventa fondamentale che siano le singole realtà educative, tramite i loro interpreti, a diffondere l'esigenza di un cambiamento educativo e didattico. Ciò può avere successo, e dunque arrivare a influire anche sulle decisioni politiche, solo se sarà in grado di valorizzare tutti gli attori (educatori, insegnanti, amministratori, specialisti, famiglie etc.) che sono motivati a partecipare a un rinnovamento della scuola radicata sul territorio.

Agli educatori spetta il compito di censire sul territorio le realtà che possano avere una valenza formativa e avviare con loro contatti di collaborazione, a partire dalle aree naturali, storiche e culturali della città (di qualsiasi dimensione essa sia), soprattutto se abbandonate e quindi re-inventabili. Anche in questo senso è importante reclamare la necessità di investimenti nella formazione degli insegnanti. Soprattutto per valorizzare e sostenere un atteggiamento collaborativo ricco, proattivo e scevro da antichi pregiudizi.

- **Importanza di fare ricerca sulle esperienze esistenti grazie alla documentazione e alla mappatura delle esperienze innovative**

Le singole esperienze innovative non possono rimanere isolate, ma anzi è fondamentale che la loro pratica possa essere conosciuta ed esplorata da tutta la cittadinanza, e in particolare dalle altre realtà del settore. Per fare ciò è indispensabile un lavoro analitico di documentazione interna ed esterna alla scuola, che possa permettere una mappatura dei casi virtuosi e una analisi delle prassi per un lavoro di condivisione di linee guida efficaci che guidino il cambiamento.

- **Sinergia tra realtà educative differenti per fare rete e abbandonare le sterili contrapposizioni**

A partire dalla mappatura delle realtà virtuose diventerà più facile consolidare una rete di esperienze, nate da realtà contestualizzate e in grado di divenire un riferimento per il cambiamento educativo a livello territoriale e nazionale. Sarà però indispensabile in questa fase la capacità di collaborare in vista di un obiettivo comune, superando sterili contrapposizioni sulle quali troppo spesso ci si arena. Solo in questo modo il movimento di trasformazione della scuola “dal basso” (che già si sente crescere da più direzioni) potrà godere di un peso politico più rilevante.

- **Riappropriazione dei luoghi della città da parte dei bambini**

La comunità deve contaminare la scuola per rendere le esperienze e gli apprendimenti dei bambini più autentici. Il processo di integrazione tra educazione e società rimarrebbe però superficiale se non si riuscisse a includere e valorizzare l’energia vitale dei bambini nei luoghi del vivere comune. I bambini sono gli attori principali da cui ripartire in un ripensamento della forma scuola e del territorio che abitano, e hanno pieno diritto di avere voce rispetto alle istanze di cambiamento necessarie.

- **Interrogazione della politica locale per esigere un ruolo centrale della scuola e dei bambini nella città**

Per far sì che i bambini possano riappropriarsi della loro città diviene fondamentale la capacità della scuola di interpellare la politica locale ed esigere da essa il giusto spazio che l'educazione merita nella società. In questo hanno un ruolo fondamentale anche i media, troppo spesso facilmente attratti da un atteggiamento critico a priori potranno mettersi maggiormente in ascolto delle istanze e realtà di cambiamento, degli attori impegnati concretamente, per dare voce e promuovere un'idea di scuola come bene comune e come agente di trasformazione sociale.

- **Richiesta all'amministrazione per una città a misura delle persone (bambino)**

Da un punto di vista più ampio, ci troviamo in una situazione di scarsa vivibilità delle città che determina una difficoltà diffusa nella partecipazione alla vita sociale da parte di bambini e ragazzi. Questo vale per tutti, ma soprattutto per i più piccoli, i grandi assenti nei piani di riorganizzazione urbanistica e territoriale. È necessario richiedere con forza un'inversione di tendenza alle amministrazioni locali, perché mettano al centro nella pianificazione locale tutti i cittadini, a partire dai bambini, la cui partecipazione alla vita quotidiana dei luoghi della città, renderebbe maggiormente vivibile e sostenibile ogni contesto di condivisione.

Per amore o per forza? Digital per scelta!

a cura di Paolo Landri

La **chiusura delle scuole** per l'**emergenza COVID19** ha prodotto in tutto il mondo una notevole accelerazione della digitalizzazione delle pratiche educative. Nella "interruzione" dei processi di riproduzione quotidiana della scuola, le infrastrutture digitali sono apparse, infatti, la unica soluzione possibile per garantirne la continuazione.

Nel nostro Paese è emersa una soluzione organizzativa d'emergenza, denominata con l'acronimo **DaD (Didattica a Distanza)**, che ha agito, da un lato, come un dispositivo immunitario nei confronti del contagio e, dall'altro, come una possibilità "inedita" di mantenere aperto uno spazio, un dialogo a distanza tra gli attori della scuola, una possibilità di insegnamento-apprendimento in una condizione di crisi. La DaD, nel quadro del distanziamento sociale, ha prodotto un notevole shock culturale in un sistema scolastico come il nostro, che può vantare alcune limitate, anche se interessanti, esperienze di scuola digitale e che presenta storiche carenze nel campo della edilizia scolastica.

Seguendo le dinamiche dei drammatici processi in corso dall'inizio del lockdown, nell'ambito delle attività del laboratorio di ricerca su educazione e digitalizzazione **L@b-ED** (una iniziativa del Dipartimento di Scienze Sociali della Federico II e del CNR), abbiamo provato a costruire una mappa dei discorsi e delle teorie dell'azione mobilitate dagli attori in campo, avviando un interessante esercizio di sociologia pubblica attraverso la realizzazione di esperimenti di scrittura – sul blog Letteratura e Noi – che offrivano chiavi di lettura sulle trasformazioni in corso (Grimaldi, Landri, & Taglietti, 2020).

La **nostra mappa**, in via di ulteriore definizione, ci restituisce ancora oggi l'immagine di un *sistema scolastico* in tensione, nel quale si

muovono: a) gli *stiliti* che pensano alla DaD (e al digitale più in generale) come ad un simulacro della vera scuola, delineando una passata età dell'oro composta di libri, discipline e corpi in presenza; b) gli *allineati*, che vedono nella DaD una finestra di opportunità per estendere in modo massiccio le tecnologie digitali ed un mix di politiche per la riforma dei sistemi educativi che fa proprie le ricette del *New Public Management* (la *leadership*, l'*accountability* e la competizione come principi regolatori); c) gli *attivisti dal basso*: un vero e proprio movimento di insegnanti, dirigenti, scuole e università che si muovono in modo pragmatico, scoprendo soluzioni a portata di mano, facendo degli errori e adattandosi alle opportunità tecniche che sono disponibili.

Naturalmente, un lavoro più attento permetterebbe di comprendere le sfumature di tali posizioni e le relazioni che si stanno sviluppando tra le diverse posizioni. In ogni caso, l'emergenza ha problematizzato il "costituito" e ha aperto uno spazio di possibilità. Non è dato sapere in anticipo quale sarà il futuro della scuola: se cioè la normalità di prima sarà restaurata, attraverso l'ennesima riproduzione della *scuola disciplinare*; oppure se si sta delineando una *scuola delle piattaforme digitali*; o, ancora, se assisteremo a una *scuola pubblica rinnovata*, che avrà saputo individuare un equilibrio analogico-digitale.

La DaD ha messo in evidenza l'importanza della scuola come istituzione, ma anche la sua dipendenza da *partnership pubblico-private* sbilanciate verso le imprese del mercato Ed-Tech. L'efficienza e l'affidabilità delle soluzioni tecnologiche, infatti, ha un effetto di mascheramento degli orientamenti educativi che informano i dispositivi digitali: si pensi, per esempio, a come le piattaforme, i software, ecc. siano veicoli di cognitive e/o di *socio-emotional skills* secondo i repertori di competenze più alla moda, influenzando i modelli curriculari e lo spazio delle scelte pedagogiche dei docenti. In questo quadro, diventa cruciale delineare un orientamento di policy che favorisca lo sviluppo di forme scolastiche umano-digitali meno asimmetriche. Si potrebbe definire questo passaggio come un movimento dal "digitale per forza" della fase d'emergenza (la DaD) al "digitale per scelta": una prospettiva, cioè, nella quale gli oggetti tecnici diventino "partner" degli umani (e non "schiavi" oppure

“oggetti estetici”, come direbbe Simondon) nei processi di soggettivazione che hanno luogo nel processo educativo.

Un tale orientamento implica un *upgrade* del Piano Nazionale per la Scuola Digitale. Pur armato di buone intenzioni, il PNSD è, in effetti, caratterizzato da vocabolari e retoriche *mainstream* che la maggioranza delle scuole (con le dovute eccezioni) ha triturato nelle coordinate della *legacy* burocratica del nostro sistema scolastico, dando luogo, talvolta, a forme deludenti di taylorismo o di estrattivismo digitale. Muovere verso il *digitale per scelta* vuol dire, invece, prendersi una pausa dal Global Education Reform Movement (Sahlberg, Hasak, & Rodriguez, 2017; Thomson, Gunter, Helen, & Blackmore, 2014) e dai suoi tecno-entusiasmi, ridisegnando le politiche educative in una *prospettiva ecologica*, più attenta alle concatenazioni sociali, tecnologiche e materiali che fanno la singolarità di ciascuna esperienza educativa. Questo sguardo si concretizza, a mio avviso, nel: a) ridisegnare la relazione tra tecnologia ed educazione; b) assumere una prospettiva critica del digitale; c) sperimentare forme di cooperativismo digitale.

Una nuova relazione tra tecnologia ed educazione

Nella chiusura delle scuole, l'infrastruttura digitale ha permesso e formattato il sociale. Si tratta ora di rovesciare l'asimmetria tra tecnologia e pedagogia, in modo che non sia la prima a dominare la seconda. Ciò non tanto per riproporre una mal posta superiorità prometeica dell'umano, quanto per problematizzare le piattaforme che sono state disponibili nella DaD e che saranno destinate a costituire le dorsali della scuola post-COVID19. In questo periodo di chiusura delle scuole, è sembrato che Google Suite, Edmodo, Moodle, Microsoft Teams, Cisco Webex e Weschool, per citare solo alcune tra le piattaforme disponibili, fossero un tutto indistinto. Al tempo stesso, si sono confusi l'e-learning, il web-learning, l'open education e la DaD, senza che si potessero comprendere quali scelte pedagogiche fosse necessario assumere e quali strumenti fossero più appropriati, quali *affordance* del design delle piattaforme favorissero determinati stili di insegnamento/apprendimento, in

che modo orientassero verso forme asincrone oppure sincrone, in che modo potessero essere utili per organizzare i materiali, gli spazi e i tempi di apprendimento online e per quali tipi di apprendimento (*problem-solving*, costruttivismo, cognitivismo, comportamentismo, etc.). Sarebbe opportuno avviare, a questo punto, una riflessione sulle esperienze che si sono sviluppate in questo periodo, allo scopo di capire in che modo si sono realizzate e con quali effetti, facendosi guidare da un approccio pluralistico alle tecnologie educative, in grado di orientare alla professionalizzazione e non alla produzione di soluzioni ready-made. Su questo versante, è bene ricordarlo, si sono scontrate e si scontreranno diverse visioni della docenza e del suo futuro. Secondo alcuni sarebbe opportuno trasformarla secondo i canoni tecno-scientifici dell'*evidence-based policy-making*; mentre secondo altri dovrebbe essere preservata come un'area di sviluppo di sapere situato ed artigiano che non è completamente riproducibile. La politica è chiamata ad una scelta su questo versante. Le stesse imprese Ed-tech dovrebbero avere a cuore il mantenimento della produzione del mercato di riferimento. La ri-professionalizzazione degli insegnanti dovrebbe poter favorire l'elaborazione di una offerta di dispositivi più sofisticati.

Un approccio critico al digitale

Una **prospettiva critica** del digitale (Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson 2016; Williamson 2017) implica il superamento del soluzionismo tecnologico (Morozov 2019). Le soluzioni offerte dal mondo digitale non sono neutre: vi sono iscritte pedagogie che vengono date per scontate e che orientano in una certa direzione i processi di insegnamento-apprendimento. Non si tratta semplicemente di apprendere come funzionano, secondo modalità di addestramento alla tecnologia, ma di comprendere quali sono le pedagogie che veicolano. La chiusura delle scuole ha avuto l'effetto di una digitalizzazione forzata che presenta elevati rischi di rigetto. «Non si può cambiare la società per decreto», scriveva Crozier. Non si può, a maggior ragione, immaginare che la trasformazione delle configurazioni scolastiche possa procedere a suon di tecnologie. Tutti

le rilevazioni concordano sul fatto che i notevoli investimenti nel digitale non si sono tradotti in un diffuso cambiamento nei modelli di insegnamento-apprendimento (Giancola & Piromalli 2020). Né è ragionevole pensare che, a fronte dell'ulteriore incremento delle dotazioni che si sono prodotte in questa fase d'emergenza, si possano produrre i miglioramenti attesi. Per non parlare, naturalmente, dei processi di esclusione sociale, che il digitale rischia di moltiplicare, tra chi ha accesso alle infrastrutture e ai dispositivi e chi invece ha notevoli problemi di connessione. Il digitale può essere una notevole risorsa quando si lavora, per esempio, con le diverse abilità, ma in concatenazione con un'ecologia fatta di corpi, tempi e spazi di diverse modalità di presenza. Può rivelarsi solo un'approssimazione, invece, quando viene usato come una presenza decontestualizzata. La critica del digitale, in questo caso, va inquadrata in una dimensione emancipativa: favorire un pensiero critico del digitale, per gli allievi, ma anche per tutti gli attori della scuola, è cruciale per garantire la riproduzione degli spazi democratici e per contrastare l'allargamento delle disuguaglianze sociali. In questo senso, più che disciplinare le competenze digitali in repertori che riflettono in definitiva le aspettative di attori esterni alla scuola, si tratta di capire in che modo il digitale stia ricodificando la società, in che misura si vada configurando un nuovo spazio di literacy e quale sia la sua grammatica. Comprendere la logica attraverso cui il digitale iscrive il mondo vuol dire comprendere come le culture del digitale stanno ridisegnando la nostra contemporaneità. Non diversamente dall'apprendimento di un linguaggio, comprendere la grammatica del digitale vuol dire imparare le regole per riprodurlo, ma anche capire come posizionarsi riguardo ai suoi codici ed ai suoi dispositivi (come designer, come utilizzatore, etc.). Più che di educazione all'informatica, è di *media literacy* che si ha bisogno.

Report del tavolo “Accelerazione digitale: competenze e device per il futuro della scuola”



About a City – A Human Place

Milano, 18 settembre 2020

Tavolo di lavoro: **Accelerazione digitale: competenze e device per il futuro della scuola**

Coordinatore: **Michele Marangi – Università Cattolica e CREMIT**

Rapporteur: **Pietro Fantechi - FORMAS**

Partecipanti al Tavolo

Mattina:

- Enrica Bricchetto, ITIS Avogadro (TO) e CREMIT (in presenza)
- Marco Gui, Università Bicocca (in presenza)
- Lorenzo Guasti, INDIRE (in presenza)
- Lorenzo Benussi, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo (in collegamento)

- Mario Pireddu, Università degli Studi della Tuscia (in collegamento)
- Emiliano Grimaldi, Università Federico II di Napoli (in collegamento)

Pomeriggio:

- Enrica Bricchetto, ITIS Avogadro (TO) e CREMIT (in presenza)
- Marco Gui, Università Bicocca (in presenza)
- Lorenzo Guasti, INDIRE (in presenza)
- Mario Pireddu, Università degli Studi della Tuscia (in collegamento)
- Emiliano Grimaldi, Università Federico II di Napoli (in collegamento)
- Valeria Pancucci, Istituto Comprensivo Ghedi (BS) (in collegamento)
- Domenico Aprile, Liceo Scientifico Fermi-Monticelli di Brindisi (in collegamento)
- Paolo Landri, Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (in collegamento)

1. Priorità di intervento

L'introduzione viene fatta da Michele Marangi, che si presenta e spiega l'obiettivo della giornata, prima di lasciare la parola a Pietro Fantechi, che lo supporterà col ruolo di rapporteur, e poi a tutti i presenti al tavolo di lavoro in presenza e in collegamento.

La prima è Enrica Bricchetto, che sottolinea l'importanza di saper usare piattaforme digitali a scuola per favorire l'intreccio tra didattica in presenza e a distanza e la capacità di creare interazioni di qualità in un ambiente "on-life", favorendo una postura media educativa e la collaborazione tra docenti e studenti. Per favorire queste trasformazioni è necessario, oltre alla formazione dei docenti in ruolo, investire sulla

formazione di coloro che sono attualmente studenti universitari e che saranno i futuri docenti.

Marco Gui si focalizza sulla centralità della lettura critica dei media come competenza fondamentale degli insegnanti e sulla necessità di vademecum condivisi per svolgere attività di apprendimento online, ponendo allo stesso tempo l'attenzione sui rischi per i bambini/ragazzi di un utilizzo troppo precoce dei dispositivi tecnologici.

Lorenzo Guasti costruisce il suo intervento su un aspetto che unisce la didattica sia online che in presenza, ovvero quello dell'attitudine positiva come elemento di distinzione tra gli insegnanti che sono già competenti e che continuamente migliorano la propria capacità di utilizzo del digitale e coloro che rimangono fermi sulle proprie conoscenze iniziali.

Michele Marangi passa poi la parola a Lorenzo Benussi, che riprende le parole di Enrica sostenendo che l'insegnante debba ampliare le sue professionalità in modo trasversale e divenire designer di esperienze educative, ma anche che sia l'accesso alla banda larga e la disponibilità di device adeguati a ogni ragazzo sono fondamentali per garantire l'inclusività della scuola.

Successivamente Mario Pireddu, costruendo un parallelismo con l'invenzione e la diffusione della stampa, pone la banda larga come prerequisito, più di ogni altro passo da compiere in digitale, e chiarisce che la differenza tra didattica a distanza e didattica in presenza non deve essere letta solo in termini spaziali ma pedagogici; questi due filoni devono poi rientrare in un obiettivo comune, quello di muoversi verso una visione ecosistemica dei processi di apprendimento.

Infine, Emiliano Grimaldi aggiunge alla diffusione della banda larga e alla fornitura dei device l'elemento della scelta dei software – da fare in risposta a precise esigenze educative – e in secondo luogo precisa che il ruolo del digitale non è da inquadrare in una nuova disciplina ma nel superamento stesso della divisione a compartimenti stagni tra discipline.

Michele Marangi conclude sintetizzando le proposte emerse nei molteplici interventi della mattinata e chiude la sessione dando appuntamento al pomeriggio.

2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità

Michele Marangi introduce gli obiettivi della sessione del pomeriggio e lascia la possibilità di presentarsi sia ai partecipanti della mattina che a coloro che si sono aggiunti dopo pranzo. Poi ripercorre le priorità individuate proprio nella sessione della mattina per fornire una base di partenza comune per il tavolo di lavoro pomeridiano.

Il primo intervento è di Domenico Aprile che sottolinea nuovamente la centralità della questione della banda larga in tutte le scuole e dell'investimento su una formazione docente di qualità, così come della necessità di una lettura del digitale non come disciplina ma come un linguaggio condiviso; conclude precisando che in ogni caso le sperimentazioni e le innovazioni in ambito scolastico hanno sempre bisogno di una validazione prima della loro diffusione.

Il secondo intervento è di Paolo Landri, che parte dal documento 2020 dell'UNESCO Futures of Education, per focalizzarsi su due delle nove priorità descritte, ovvero innanzitutto la scuola come spazio sociale e in secondo luogo le possibilità offerte dalla open education e dalle free education resources, per poi sintetizzare i due percorsi in un unico concetto, quello dell'educazione come bene pubblico. Sul piano delle esperienze cita il lavoro di INDIRE con le Avanguardie Educative e ancor di più quello con le Piccole Scuole, che hanno saputo integrare in modo efficace ambienti scolastici e extra-scolastici.

Valeria Pancucci parla della sua esperienza di animatrice digitale e dei problemi nella sua realtà scolastica della mancanza di dispositivi, dell'assenza di un tecnico che ne segua la manutenzione e delle carenze di formazione digitale dei docenti, aggravate dal ricambio costante dei docenti stessi.

Emiliano Grimaldi porta al tavolo due esperienze legate al blended learning, ovvero quella della Michael and Susan Dell Foundation che dal 2010 ha rifinanziato scuole nelle periferie delle grandi città promuovendo sperimentazioni proprio di blended learning, e quella del Christensen Institute e della sua piattaforma BLU, sulla quale oltre alle modellistiche e a un repository di contenuti, è prevista anche una sezione in cui si fa supporto al blended learning nelle scuole.

Mario Pireddu ribadisce che la GARR (banda larga) è la condizione imprescindibile e che piani come quello nazionale della scuola digitale hanno rimesso in moto molte energie, elemento fondamentale nella scuola anche oltre al digitale.

Lorenzo Guasti interviene precisando che la situazione a macchia di leopardo delle scuole è anche una questione di mancanza di autorità e di coraggio a livello nazionale, dove spesso non si crede fino in fondo alle innovazioni proposte, a differenza di altri contesti e Paesi, come per esempio la Finlandia. Nonostante la differenza di dimensione tra i due Paesi che rende il paragone non perfettamente confrontabile, in quella nazione si affrontano i cambiamenti in modo più compatto e generalizzato.

Infine si sviluppa uno scambio iniziato da Marco Gui e che coinvolge vari partecipanti al tavolo sui temi discussi e a conclusione interviene Michele Marangi, che ringrazia tutti i partecipanti e chiude la sessione pomeridiana.

Elenco delle principali priorità di intervento identificate e di strumenti e azioni specifiche, con riferimenti a pratiche e casi studio virtuosi, per l'attuazione delle priorità identificate:

- Investire sulle infrastrutture digitali a tutti i livelli: connessioni, dispositivi, software e applicativi.
 - Poter essere online in modo adeguato;
 - avere strumenti funzionali ai fini didattici e pedagogici;
 - usare software coerenti con gli obiettivi didattici, che seguano logiche pedagogiche e non solo tecnicistiche.

- Lavorare sulla formazione docenti per favorire la capacità di design progettuale, su più livelli:
 - competenze digitali;
 - *setting* didattici adeguati al cambiamento in atto e agli studenti del presente;
 - formazione universitaria dei docenti del domani.
- Saper tradurre e sintetizzare in indicatori e tutorial di “buone pratiche” che permettano di avere una base condivisa per lavorare concretamente e consapevolmente con e nei media
- Favorire una dimensione collettiva e sociale che superi categorie rigide e promuova collaborazioni trasversali (in ottica di un superamento degli schemi attuali, spesso autoreferenziali, monadici) tra docenti e discipline, tra presenza e distanza, tra reale e virtuale, tra istituzione e territorio. Valorizzare la scuola come spazio pubblico (non come sinonimo di statale).
- Superare definitivamente una logica di distinzione e scontro tra percorsi di apprendimento a distanza e in presenza, favorendo l'utilizzo delle risorse a disposizione per la sperimentazione di nuove frontiere di blended learning che diventino lo standard del fare didattica, non solo in situazioni emergenziali. Valorizzare l'esperienza del lockdown.
- Assicurare la realizzazione di percorsi di literacy digitale, che uniscano le competenze di senso critico, di creatività di utilizzo e di responsabilità sociale, per tutti gli attori coinvolti nei processi educativi, dai docenti fino agli studenti e alle loro famiglie. Il digitale come linguaggio, patrimonio comune, non specialistico e solo tecnico.
- Fare sperimentazione sul campo, accompagnata da processi di ricerca con indicatori di valutazione che permetta di identificare le prassi più funzionali e strategiche a partire dalle evidenze della ricerca. Favorire “spazi franchi” di innovazione, monitorabili e replicabili, adattabili. Avere il coraggio di praticare il cambiamento.

- Sintonizzarsi costantemente sulla situazione presente, valorizzando le potenzialità che esistono sia nelle realtà globalmente più innovative che in quelle più tradizionali, evitando la tentazione (e il rischio) di resettare sempre tutto e di ripartire ogni volta da zero.
- Definire delle policies coerenti e strutturate a livello centrale, ma co-costruite con le realtà sul territorio, che sappiano programmare nel medio periodo (almeno 5 anni) e valutare in itinere i risultati ottenuti, per definire modellizzazioni di riferimento, secondo logiche innovative, partecipative e inclusive. Essere capaci ad esplicitare gli obiettivi da raggiungere, per evitare il reiterarsi della situazione a “macchia di leopardo”.

La Scuola per il rilancio dei territori

Alleanze e fragilità al tempo del Coronavirus

a cura di Annamaria Palmieri

La distanza sociale, l'imposizione di divieti e regole legati all'emergenza sanitaria, lo sconvolgimento economico che già si registra a un mese dai primi provvedimenti, ci costringono tutti, cittadini e istituzioni, a ridefinire non solo il nostro sistema di relazioni, ma anche i significati che da sempre assegniamo alle attività, ai compiti e agli istituti sociali, specie quelli che abbiamo sinora dati per scontati nella loro continuità.

Per certi versi costringe anche me, come Assessore alla scuola impegnata sul fronte della **lotta alla dispersione**, a ripensare e rivisitare in modo costruttivo e critico il senso stesso di questa riflessione, destinata originariamente al ruolo delle alleanze educative per contrastare la povertà educativa.

È innegabile: è in atto una vera e propria rivoluzione, che investe anche il rapporto della società con la scuola, la quale – come presidio chiave della Repubblica – si è trovata da un giorno all'altro “sospesa” e scissa tra la consapevolezza dell'essere essenziale e la necessità di reinventarsi in modalità e forme a cui nessuno – al di là di quel che sostengono poche avanguardie avanzate – era davvero preparato. Tutte le comunità edu-

canti sono coinvolte in un processo di messa in discussione che merita attente riflessioni in itinere, per i cambiamenti che quel che sta accadendo indurrà nel futuro anche prossimo, quando l'emergenza sarà finita e bisognerà saper rielaborare, con la dovuta distanza e con una buona dose di umiltà, le esperienze di questi mesi.

Altrettanto complessa la ridefinizione del rapporto tra i servizi che il Comune garantisce alle fasce deboli e ai minori in età scolare e prescolare e la necessità di sospensione degli stessi ai fini della tutela sanitaria. Quali conseguenze sta avendo e avrà sul contrasto alla povertà educativa questo periodo, in cui convulsamente, in modo a volte disordinato, a volte più sistematico, ma in ogni caso frammentato a livello locale e nazionale, le politiche destinate a prevenire e contrastare la “geografia della distanza sociale” si stanno riconvertendo in azioni che devono far leva proprio sul rispetto della distanza *tra* le persone e dell'isolamento *delle* persone?

La **prima riflessione** di carattere generale: si è rafforzata in tutti la certezza che la scuola e i servizi educativi costituiscano una **infrastruttura sociale dominante**, spazio nel quale si scandisce il tempo della vita in modo determinante tanto per i ragazzi – i quali, condannati nello spazio ristretto delle loro case, ci appaiono quasi scomparsi dal cruscotto delle priorità sociali – quanto per gli adulti che, una volta superata l'ansia delle difficoltà di organizzazione familiare, si ritrovano a verificare con angoscia la perdita subita e a fare i conti con le gravose conseguenze non solo in termini di aiuto e supporto materiale, ma anche di solidità dei legami e di capacità di affrontare la complessità del quotidiano.

Si aggiunga, sempre in termini generali, che **il momento ha messo a nudo finalmente le ambiguità di cui è stato intriso negli ultimi anni il ragionamento che vedeva nel *digital divide* uno degli elementi di debolezza delle istituzioni educative nazionali rispetto alle nuove generazioni**. Per anni si è ragionato del rapporto tra i saperi della scuola, obsoleti e distanti, e la cultura della società, in cui i nostri bambini e ragazzi apparivano immersi in un flusso naturale di saperi informali mediati dai social e dalle tecnologie, che li rendeva impermeabili al mondo della scuola, alla sua fissità spazio-temporale; era questa

che li allontanava da sé, secondo molti, con le proprie ritualità stanche e li disperdeva, li abbandonava a se stessi perché incapace di intercettare le loro intelligenze emotive ascoltandone i “veri” bisogni, o utilizzando i loro linguaggi. La scuola è lontana dalle esigenze (materiali, culturali ed emotive) dei ragazzi – si è detto spesso; la scuola è sconfitta perché portatrice del vecchio mondo, di saperi astratti, ed è perdente di fronte ai disvalori o nuovi valori della società contemporanea; la scuola non ha più nulla da offrire né in termini di ascensione sociale né di formazione di competenze per la vita, competenze pratiche, del fare, della società della produzione. Questo è solo un parziale elenco dei discorsi con cui nel dibattito pubblico ci si è dovuti confrontare negli ultimi venti anni, anche in relazione al tema delle fragilità educative. Ah – si diceva – se la scuola si aprisse a **nuovi ritmi e nuovi strumenti**, se si abbandonassero le prassi solidificate e si cedesse il passo ad una **ipermedialità** che ci avvicina alle giovani generazioni, anche i ragazzi più difficili potrebbero essere intercettati, salvati, promossi socialmente e culturalmente.

A chi timidamente metteva in campo l’idea che non si trattasse tanto o solo di cambiare i contenuti ma di agire a monte del contenitore, data la dimensione multifattoriale del disagio di cui i ragazzi cosiddetti “a rischio” erano portatori, per confrontarsi piuttosto con le cause e con il variegato mondo della disuguaglianza, che costituisce il problema dei problemi nelle società avanzate e neoliberiste, gli apologeti della **scuola 4.0** hanno spesso proposto ricette varie, metodologiche, che avrebbero dovuto rappresentare i primi passi per entrare trionfanti nel nuovo millennio.

Ebbene, sta emergendo con evidenza, in tempi di Coronavirus, che il nodo non può più essere la presenza o assenza di infrastrutture tecnologiche nella scuola, ma la qualità della relazione tra la società, le tecnologie come mezzo (e non fine) e il ruolo che alla scuola si assegna; perché la competenza digitale in sé, svuotata dai contenuti e dalla consapevolezza critica, non ci dice nulla. Nessun contenuto culturale diventa neutro perché veicolato da un computer o trasferito in una piattaforma.

Anzi, sta emergendo con forza, in tempi di Coronavirus, che attingere alle piattaforme può generare rischi di omologazione e provocare danni

che forse si misureranno sul lungo periodo; ancor di più, sta emergendo con forza che la **disuguaglianza** di opportunità passa anche per la disponibilità non solo dei mezzi (software e hardware) ma degli strumenti critici e delle relazioni umane. Senza lo sguardo dell'altro (l'adulto educatore) su di sé, e senza il sostegno della mediazione familiare, come possiamo illuderci che la scuola a distanza intercetti tutti i nostri ragazzi? In più: se la scuola del libro di testo poteva essere noiosa e distante per i ragazzi, e poteva non riconoscere e colmare il disagio emotivo e materiale di chi aveva un background sofferente, possiamo essere sicuri che quella che stiamo "mettendo in campo" per loro oggi non lo sia? A meno che non si tenga sempre presente che la vera natura della scuola non sta mai nella trasmissione delle conoscenze ma nella loro "trasformazione" in altro da sé, attraverso l'incontro e lo scambio. Incontri a volte impreveduti, ma di certo fondamentali, con i maestri, con i pari, con quelle domande che non si sapeva di avere e che possono cambiare i destini.

La scuola come spazio fisico di incontro tra le diversità: la scuola che include e tiene insieme negli stessi banchi, nelle stesse aule, negli stessi refettori (e perché no, anche con lo stesso pasto!) e con gli stessi ritmi un popolo di bambini e bambine, ragazze e ragazzi a cui il mondo del fuori ha consegnato lo stigma della differenza; la scuola che tiene vicini i diversi, e nel rispetto della diversità dona pari opportunità a tutti di parola e di pensiero; la scuola che sin da piccoli abitua, dai tempi del nido, a parlare in modo diverso e più ricco che in famiglia, a guardare all'altro come un pari pur se di diverso colore o ceto, a creare legami di prossimità tra fasce sociali diverse; la scuola che fa sedere al tuo fianco un amico "speciale", per il quale tu rappresenti una opportunità di inclusione; insomma per dirla in sintesi, o in altre parole, la scuola pubblica oggi, in tempi di Coronavirus, è la grande rimpianta. Ci manca da morire. Speriamo di ricordarcene, dopo.

Quello che ci auguriamo di lasciarci alle spalle è l'*altra* scuola: quella che valorizza le pratiche burocratiche di valutazione e classificazione della qualità piuttosto che le interazioni, quella che dimentica che la natura della relazione di insegnamento/apprendimento è sempre bidirezionale e

processuale e bisogna attrezzarsi per passare dalla competizione e dagli eccessi di valutazione formale e formalistica (da cui negli ultimi anni ci si è fatti travolgere) a una valutazione formativa, che guardi ai processi, ai percorsi di crescita e non ai prodotti; quella che finisce suo malgrado per incanalare e ghettizzare, facendo sì che l'intero sistema finisca in uscita per ratificare le differenze in entrata.

Veniamo a noi. Per andare al modo in cui il Comune di Napoli si sta organizzando nel tempo della "sospensione", faccio un passo indietro: da anni, come Assessorato, nell'ambito delle attività di prevenzione e contrasto al disagio scolastico, abbiamo puntato alle "alleanze educative" nella forma delle **co-progettazioni tra le scuole**, il privato sociale e il Comune come istituzione di prossimità con compiti di coordinamento e regia delle azioni. Il presupposto ideale della nostra azione politica – accompagnata da Linee guida deliberate in Giunta – era la convinzione che bisognasse uscire da progetti e bandi preconfezionati e, facendo un passo indietro, pur nel ruolo di ente che eroga le risorse per la dispersione scolastica, smettere di porre a gara le nostre risorse secondo modalità prestrutturate in modo rigido, come servizi aggiuntivi e complementari, ma operare un ribaltamento di prospettiva, che desse spazio alle proposte dal basso. Dove il termine "basso" in verità stona, dal momento che è piuttosto *dall'alto* dei bisogni concreti e reali degli allievi e delle loro storie che abbiamo chiesto alle scuole e ai soggetti del privato sociale che li affiancavano di agire insieme, in orario curricolare, all'interno dei gruppi classe, e senza separazioni tra la scuola del compito e dell'assegno e la scuola dell'animo. Questo lavoro, di presa in carico e di accompagnamento dei ragazzi a rischio all'interno dei percorsi, si stava traducendo negli anni in continui scambi di pratiche e aggiustamenti, in un work in progress che, mai dimentico dell'obiettivo, sviluppasse le azioni sulla base di quel che emergeva dai processi: l'educatore e il professore si guardano, imparano l'uno dall'altro, si alleano appunto per non lasciare indietro nessuno, ma soprattutto per scoprire insieme quali leve, quali strumenti mettere in campo di volta in volta per andare incontro al "talento" (inteso in senso etimologico, come "desiderio") dell'allievo in condizione di fragilità.

Spezzare questo lavoro, spazzarlo via *ex abrupto*, sapendo che la scuola sospesa disperderà certamente, attraverso la modalità “virtuale”, molti più allievi di quanti già non ne perdesse prima, ci è sembrato atroce ma anche impossibile: con le reti che abbiamo costruito in questi anni stiamo mettendo a punto un catalogo di opportunità alternative da offrire alle scuole stesse, per agganciare le famiglie e i ragazzi più bisognosi: agganciare sia tramite il telefono, sia tramite la radio, sia tramite un supporto psicologico e didattico offerto tanto alla scuola quanto ai singoli alunni. Tutto è in via di definizione, ma la logica che ci sta guidando non è diversa da quella che avevamo adottato. Per i ragazzi che vivono condizioni di povertà materiale ed educativa non ci sono ricette: ognuno è diverso e nessuno si salva da solo.

Il ribaltamento su cui abbiamo investito negli anni ci rende orgogliosi. Lo avevamo fatto anche nei servizi 0-6, attraverso progetti di qualità e convenzioni con università e terzo settore, per rispondere più da vicino alla variegata delle esigenze che nella città di Napoli emergono territorio per territorio, quartiere per quartiere: la città ne contiene altre dieci e nulla di quel che funziona e si dimostra vincente in un contesto può essere automaticamente trasferito in un altro. La scelta della **flessibilità** e dell'**ascolto** è stata dal punto di vista amministrativo non semplice, per un Comune che deve spesso rispondere a regole e procedure burocratico-amministrative la cui rigidità fa il paio con la scarsa efficacia. Ma il Comune esiste perché esiste la comunità: “cives fecerunt commune”, recitano i documenti medievali; è un’istituzione che appartiene alla città e non può che rispondere ad essa.

A Napoli le **politiche pubbliche nella scuola e nell’educazione** sono insostituibili: il privato puro occupa spazi marginali, si muove prevalentemente in alcuni quartieri e con determinate tipologie di utenza. Solo negli ultimi anni, con l’apporto delle Fondazioni bancarie, per esempio dei progetti finanziati dall’impresa “Con i bambini” o tramite i fondi europei, la scuola pubblica è stata affiancata nei suoi compiti molteplici e complessi da progetti e spazi per l’infanzia e per l’adolescenza che hanno saputo svolgere, che svolgono, una funzione essa stessa pubblica, in sinergia con il Comune e con le Istituzioni di prossimità. Il bisogno di una

offerta educativa gratuita a Napoli è dominante e determinante, anche più che altrove.

Per questo anche in un recente passato abbiamo difeso la natura pubblica e gratuita dei servizi educativi e scolastici sotto molti punti di vista: come Comune abbiamo difeso la refezione dai “liberisti del panino” perché essa rappresenta un momento educativo in cui ribadire che **diritto all’istruzione e uguaglianza** vanno insieme e ci fa soffrire oggi pensare a tanti bambini e bambine che stanno perdendo con quel pasto l’unico pasto sano della giornata. Abbiamo difeso la possibilità anche per un Comune povero di risorse e stritolato dai vincoli di **assumere insegnanti per i nostri nidi pubblici**, considerandoli servizi essenziali (e non a domanda individuale, come recita ancora la norma vigente in Italia). Abbiamo difeso il diritto di **mantenere tariffe basse per i servizi, le scuole dell’infanzia del tutto gratuite, perché consapevoli della necessità di difendere tanti bambini e bambine dalla povertà culturale e materiale** dei loro genitori. Oggi vediamo quanto la “sospensione” generi un vero e proprio vuoto in queste famiglie: vuoto che non può essere di certo colmato dal bonus babysitter, e che possiamo lenire solo in parte, in accordo con le associazioni, raggiungendo i genitori e i piccoli “a distanza”; ma che riempiremo quanto prima, appena ce ne sarà data la possibilità.

«*Adda passà a nuttata*». Di recente mi è capitato di scrivere a proposito di questa celebre frase di *Napoli milionaria* di **Eduardo de Filippo**, molto citata in tempi di Coronavirus. Ho scritto che mentre tutti conoscono la frase, pochi ricordano la trama del dramma in cui viene pronunciata. Nei primi due atti Gennaro Iovine, il protagonista, tornato dalla prigionia, cerca invano di raccontare ai suoi familiari l’orrore della guerra da cui è uscito: nessuno vuole ascoltarlo; anzi, tutti, dalla moglie Amalia ai figli agli amici, hanno voglia solo di ridere, divertirsi, rimuovere i ricordi, e questa loro volontà precipiterà di lì a poco in tragedia, di fronte alla “malattia” della piccola della famiglia. Perché nella malattia si scoprono le relazioni malate, la fragilità e la miseria di cui pensavano di essersi liberati.

Ecco, penso sia il caso di non dimenticare, nessuno di noi, quel che sta accadendo: saremo tanto più forti e convinti dell'importanza del nostro ruolo, dallo Stato ai Comuni alle Istituzioni scolastiche, senza particolari differenze da nord a sud, da città a città, da quartiere a quartiere, se sapremo fare patrimonio di quanto è accaduto e sta accadendo al tempo del Coronavirus.

Report del tavolo “Alleanze e politiche nei territori fragili”



About a City – A Human Place

Milano, 18 settembre 2020

Tavolo di lavoro: **Alleanze e politiche educative nei territori fragili**

Coordinatore: **Daniela Luisi, Ricercatrice sociale**

Rapporteur: **Pietro Savastio, Ricercatore Fondazione Giangiacomo Feltrinelli**

Partecipanti al Tavolo

- Luca Solesin, Ashoka Foundation
- Manuela Marani, L'Altra Napoli Onlus
- Sabina Banfi, Direttrice Area Servizi Scolastici ed Educativi, Comune di Milano
- Dario Anzani, Comunità Giambellino
- Valentina Giovine, Cooperativa il Cesto
- Stefano Laffi, Codici Ricerche

- Alberto Contu, Cultura in Movimento
- Mario Gagliardi, Cooperativa il Laboratorio
- Franco Passalacqua, Università Bicocca
- Valentina Del Campo, Presidio partecipativo del patto di fiume Simeto
- Paola Bocci, IV Commissione permanente – Attività produttive, istruzione, formazione e occupazione, Regione Lombardia
- Sergio Panigada, Cooperativa Arimo
- Annapaola Specchio, Save the Children
- Sonya Terranova, Cooperativa Prospettiva
- Giorgia Turchetto, Di Bellezza si Vive

1. Priorità di intervento

Il tavolo *Alleanze territoriali* ha inteso mettere al centro gli attori deputati a costituire patti educativi di comunità: comuni, scuole, extra-scuole, famiglie. Sin da subito è emerso che costruire alleanze significa dotarsi degli strumenti necessari affinché le relazioni tra i diversi attori siano possibili ed efficaci, in quanto la diversità di approcci e linguaggi crea non di rado delle barriere alla buona cooperazione. La cultura organizzativa di chi lavora *con e intorno* alla scuola è oggi diseguale e questo disallineamento genera spesso difficoltà che si possono provare a superare guardando a processi, strumenti, strutture, capacità. Si presenta allora una questione di governo, ossia una questione sulla formazione e le competenze (implicite, di coordinamento e progettazione), che garantiscono buona governance e organizzazione.

Come prima questione, allora, emerge l'importanza delle strutture necessarie alla scuola per interloquire con l'esterno, in primo luogo in termini di referenti scelti e preposti alla relazione/discussione con partner extrascolastici. A tal proposito, risulta necessario un ragionamento anche in sede ministeriale sui confini delle responsabilità della scuola nei confronti dei progetti. Il rischio, infatti, è quello di alimentare meccanismi di finanziamento a progetti che non penetrano il contesto scolastico, non intaccano la routine ordinaria della vita scolastica. È un

tema, questo, strettamente legato all'autonomia scolastica e ai margini di manovra degli istituti.

Rispetto al terzo settore, fare rete pone sempre la questione delle risorse e il rischio di cadere nella “retorica delle reti” in cui l'obiettivo è il progetto-risorsa finanziaria e non la progettualità su cui poggia una rete di progetto. Occorre ragionare, allora, riguardo i bandi pubblici, che garantiscono finanziamenti stringati e che, ancora peggio, non consentono continuità d'azione. Il problema dei bandi, costrittivi ma anche parziali, è poi quello dell'accesso: lasciano fuori le scuole più bisognose che sono poi spesso quelle meno in grado di essere partner nei progetti. A tal proposito, chi di questi temi si occupa è chiamato a far valere le proprie ragioni affinché nei contesti più marginali siano appianate le difficoltà nell'interloquire con le procedure e i processi.

Dal canto delle amministrazioni pubbliche, si rileva un deficit nell'architettura istituzionale. C'è confusione tra le competenze di governo multilivello e la poca interlocuzione con il comune, gli uffici scolastici territoriali e la regione, e questo rischia di generare “miopie progettuali”. Eppure, il tema della regia pubblica ha grande centralità nel coordinamento di istituti in larga parte autonomi ma che necessita una messa a sistema.

A questo proposito, occorre evidenziare i limiti dell'autonomia scolastica: non di rado essa crea competizione e disattenzione al territorio; per esempio, le delibere per i requisiti d'accesso, unite alla liberalizzazione dei bacini di utenza, hanno finito per riproporre scuole escludenti con una popolazione studentesca polarizzata tra scuole di serie A e scuole di serie B. Della scuola si contesta dunque la liberalizzazione dei bacini di utenza che ha permesso White Flight e sostanziale targettizzazione e segregazione etnico-sociale.

Per pensare l'inclusione e l'educazione, serve prima occuparsi di presidi e infrastrutture sociali, materiali e immateriali, che offrano inclusione e risposte al disagio socio-economico. Infatti il vero problema è quello della città e delle politiche urbane, spesso assenti, e che segnano un panorama desolato intorno alla scuola; l'aridità degli spazi

della scuola, l'edilizia scolastica come l'assenza di mense e del tempo prolungato, hanno forti ricadute sul sistema educativo territoriale.

Da non sottovalutare è poi la diversità della scuola nord-sud, che richiede interventi di riequilibrio territoriale per un'equa garanzia del bene pubblico "educazione". Nel contrasto alla dispersione scolastica ivi connessa, si pone il tema degli spazi di apprendimento e della valenza estetica dell'esperienza formativa. Così la bellezza torna a ricoprire uno spazio nell'assicurare successo formativo. Ancora, il tema delle competenze interne alle scuole, soprattutto tra gli insegnanti è centrale, così come un suo strategico e consapevole di investimenti "non in emergenza", coordinati all'interno di una mappatura dei bisogni.

Da ultimo, serve affrontare il tema della 'volontà politica' e delle istituzioni come facilitatori; laddove l'autonomia scolastica necessita di essere sostenuta da interlocuzioni stabili con livelli intermedi di governo delle politiche scolastiche ed educative. Inoltre, sarebbe bene privilegiare le scuole più deboli con le competenze migliori; così come occorrerebbe accompagnare i contesti più fragili, che restano fuori da una buona progettualità.

Elenco delle principali priorità di intervento identificate:

- 1) Alleanza tra istituzioni, accademia, terzo settore, scuola, famiglia.

Si tratta di fare delle sperimentazioni territoriali degli strumenti di conoscenza, per istituzioni e politiche ordinarie. Il dialogo istituzionale è importante, così come è necessario "imparare da quello che si fa", quindi pensare a progetti che siano accompagnati da una cultura dei risultati e della valutazione.

- 2) Mappatura e analisi delle fragilità e dei bisogni contestuali.

La mappatura dei bisogni dei contesti deve essere affiancata da un'analisi degli esiti e dei cambiamenti che i progetti hanno, nei contesti scolastici e nelle persone.

- 3) Co-progettazione come strumento di azione ma anche di apprendimento

I “progettifici” che coinvolgono in modo “neutro” le istituzioni scolastiche e le associazioni non producono apprendimenti. Ecco perché la co-progettazione deve essere intesa come uno strumento in grado di incidere sulle politiche educative scolastiche.

- 4) Ruolo delle istituzioni scolastiche e dei livelli di governo nel presidio dei processi e delle progettualità.

L’autonomia scolastica, così come la dirigenza scolastica, devono essere accompagnate e sostenute da competenze progettuali e formative. È necessario un investimento culturale, delle istituzioni scolastiche e di quelle amministrative territoriali.

- 5) Attenzione ai contesti territoriali e alle persone.

Le alleanze educative si fondano sulla centralità delle persone, studenti e ragazzi coinvolti in percorsi partecipati nella definizione di progetti di sviluppo territoriale. Le “agende di policy” possono essere dettate dai ragazzi e dalle comunità allargate, con un importante lavoro di accompagnamento.

2. Strumenti, progetti, casi studio per favorire la messa in pratica delle priorità

Per porre rimedio al disallineamento tra attori diversi e diverse semantiche, occorre creare possibilità d’incontro in appositi tavoli tra differenti figure: volontari, terzo settore, genitori, municipio, etc.. Questo consente di superare l’autoreferenzialità, evitando anche il tentativo non detto di assimilare l’altro alle proprie pratiche, anziché tentare una sintesi nella diversità.

Superare la riproduzione dell’uguale domanda anche un ripensamento di quelle soglie oltre le quali i bandi producono isolamento dei diversi attori e mancata cooperazione. Da un punto di vista metodologico, un’utile modalità di far collaborare realtà diverse è quella di mettere al centro i ragazzi: processi di ricerca e ascolto delle loro esigenze possono dettare l’agenda sulle pratiche. Outdoor, sconfinamento, laboratori, mutuo-insegnamento da parte dei ragazzi; sono queste

poi le pratiche di cui si informa l'azione corale se guidata dai desideri dei ragazzi stessi. In questo senso, uscire dalla scuola, tornare in strada, setacciare i territori è quel che serve. Un aiuto arriva forse dal modello delle fondazioni di comunità che si offrono come distretti di zona.

In generale, arricchire le equipe in senso multidisciplinare può essere utile ma domanda apposite attenzioni volte a garantire fluidità nello scambio di informazioni. Sul piano burocratico, occorre alleggerire la rendicontazione, così come è importante l'accompagnamento da parte delle istituzioni (continuità progettuale e apprendimento). I sistemi di convenzione tra scuole e terzo settore possono dare continuità e riconoscimento.

Elenco di strumenti e azioni specifiche, con riferimento a pratiche e casi studio virtuosi, per l'attuazione delle priorità identificate:

1) Patti educativi territoriali e di comunità

I patti educativi, territoriali e di comunità, possono essere considerati dei dispositivi sui quali investire. Necessitano di volontà politica, di metodi di coinvolgimento dei ragazzi in cui è fondamentale l'esperienza educativa, intesa come "sconfinamento" per attivare le aspirazioni dei ragazzi. I partenariati ampi non creano valore: è importante dunque governare i progetti e i soggetti che sostengono i patti educativi, anche con strumenti trasversali, come le fondazioni di comunità.

2) Uso strategico dei dati per l'identificazione delle priorità territoriali

L'uso dei dati è una sfida, per mappare bisogni diversi in contesti con fragilità specifiche. Obiettivo è quello di identificare priorità geografiche di intervento sapendo che è più difficile lavorare in contesti marginali.

3) Continuità nella collaborazione tra scuole e associazioni

Le infrastrutture sociali, i servizi educativi e sociali territoriali, necessitano di forme sostenibili e di convenzioni tra istituzioni scolastiche e associazioni, per dare continuità, avviare percorsi di reciproco riconoscimento e sedimentare apprendimenti.

4) Formazione ibrida e congiunta tra insegnanti e terzo settore

La qualità della professionalità interne alla scuola è un tema trasversale, che riguarda la formazione burocratica e amministrativa dei dirigenti scolastici, ma anche la professionalità dei docenti. Senza trascurare la prioritaria funzione pedagogica dei docenti, è necessario trasferire una consapevolezza diffusa sui percorsi di innovazione e di apertura che le istituzioni scolastiche intraprendono, attraverso scambi e contaminazioni tra docenti, educatori e terzo settore.

5) Importanza della didattica che superi modelli trasmissivi.

La funzione educativa della scuola necessita di innovazione, di sconfinamento e partecipazione. La co-progettazione tra scuola ed extra scuola deve favorire la sperimentazione di laboratori legati a contesti di vita reale, e il superamento della separazione tra curricolare ed extra curricolare.

Conclusioni

Allineare le semantiche degli operatori dell'educazione

a cura di Pietro Savastio

«Il privilegio antidemocratico comincia là dove solo tra gli appartenenti a certe categorie sociali è dato all'intelligenza di farsi strada e di emergere, mentre in altre categorie l'intelligenza è costretta, per mancanza dell'istruzione idonea a educarla e a metterla in luce, a rimanere occulta e socialmente inoperosa e sacrificata. Questo avviene appunto in quegli ordinamenti sociali, solo di nome democratici, in cui l'accesso alla cultura, pur essendo di diritto aperto a tutti, è possibile di fatto solo a chi disponga di mezzi privati per sostenere le spese».

Piero Calamandrei

Quando il 1 gennaio 1946 Piero Calamandrei pubblicò queste parole in un prezioso articolo apparso sulla rivista "Il Ponte", la Costituzione italiana non aveva ancora visto la luce. Ciononostante, era già ben presente lo spirito che avrebbe animato la stesura dell'articolo 3 sul compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e morale

che limitavano il pieno sviluppo della persona umana. All'epoca, la dura e coraggiosa lotta per l'alfabetizzazione del Paese era ancora tutta da combattere e sarebbe cominciata di lì a poco sull'onda di un forte credo egualitario e democratico.

A 70 anni da quegli avvenimenti e da quella fase storica, la forte spinta a trasformare la scuola e la cultura sembra essersi esaurita, mentre permangono consistenti iniquità nella società italiana che si vorrebbe democratica. Non a tutti è concesso di coltivare i propri talenti e le proprie inclinazioni, di godere di educazione e cura nel giusto modo e in egual misura, per diversi ordini di ragione. La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale che si trova al crocevia tra fattori materiali e immateriali, economici e culturali.

Sappiamo oramai da tempo che nei primi mille giorni di vita si struttura l'architettura delle connessioni sinaptiche fondamentali, tuttavia gli asili nidi e i centri per la cura dell'infanzia sono scarsi e si configurano come beni di classe quando, alle mancanze del servizio pubblico, le classi benestanti compensano attraverso il mercato e il consumo privato di tali beni. Così, i bambini di estrazione sociale più modesta sono lasciati a sé stessi, e le loro famiglie si trovano costrette a ricorrere a forme di welfare e cura familiare, affidando ai nonni o a parenti prossimi la prima educazione dell'infante.

Data l'importanza che queste fasi hanno per lo sviluppo emotivo, fisico e cognitivo dei bambini, servono specialisti della cura e della prima educazione per dare a tutti e a tutte le stesse possibilità sin da subito. A oggi, invece, la classe sociale in cui si nasce, assieme alla zona geografica in cui ci si trova a crescere, è la vera causa dell'accesso a quei beni e a quei servizi che consentono uguaglianza di opportunità. Università, lavoro, salute e persino pensione, sono dimensioni dell'esistenza che sono fortemente correlate alle prime opportunità di cura ed educazione. Per questa ragione risulta intollerabile che l'accesso a tali beni dipenda dal reddito.

L'assenza di servizi riguarda molte delle nostre periferie, i quartieri popolari, le aree interne del Paese. È da lì che occorre ripartire, verso un lavoro di inclusione che inizia dalla creazione di forti infrastrutture so-

ciali laddove oggi c'è rarefazione di servizi pubblici, scarsa coesione sociale, picchi di povertà e bassa scolarizzazione. Il territorio va concepito e studiato come un reticolo di opportunità nel quale si fanno sempre più importanti le interazioni tra attori diversi che cooperano per fornire presidi diffusi di assistenza e promozione sociale. La programmazione delle politiche deve ripartire da qui, disegnando piani di zona integrati dove sociale ed educativo sono parte di una strategia comune che coinvolge assessorati, scuole in qualità di perno centrale dello sviluppo, come afferma Patrizio Bianchi, servizi, musei, biblioteche e doposcuola. Nella definizione del welfare locale, la scuola pubblica può diventare un elemento fondamentale di rilancio dei territori, facendosi spazio aperto alla cittadinanza che mette a disposizione i propri locali e diventa epicentro della vita del quartiere. Al tempo stesso la comunità scolastica può diventare un punto di attenzione per gli abitanti e i commercianti della zona, sensibilizzando il vicinato sull'importanza delle relazioni educative.

In questa chiave è possibile ripensare gli ambiti e i confini dell'educazione, uscendo dalle nicchie strette dell'aula scolastica per riabbracciare la città tutta come possibile terreno d'apprendimento. Da una parte investendo in azioni di pedagogia pubblica, dall'altra trasformando la vita di insegnanti e studenti. Allora, per scardinare la tradizione scolastica dobbiamo concentrarci non più solo sui saperi e sulla Cultura ma anche sulle relazioni e sulle emozioni, includendo l'importanza delle interazioni che stimolano curiosità, sicurezza di sé, libertà, desiderio di imparare. Così i gruppi classe possono davvero trasformarsi in comunità di ricerca e palestre di buona convivenza in cui stare attenti ai rapporti interni, tanto tra gli alunni stessi, quanto tra insegnanti e studenti. Per questo (e la letteratura scientifica è ormai concorde da tempo) servirebbero gruppi più piccoli ossia più maestri/e, in modo tale da ridurre il rapporto con il numero di ragazzi/e per stare maggiormente attenti alle specificità di ciascuno.

La didattica può avvalersi di nuovi metodi e nuovi strumenti: superando il libro di testo come unico medium di comunicazione e studio; abilitando esperienze digitali di senso; consentendo di familiarizzare con le logiche e la grammatica digitale; avendo attenzione a sottolinea-

re i “condizionamenti” del design delle piattaforme che inducono alcuni comportamenti digitali e ne impediscono altri. Sono queste le premesse per i digital studies futuri, nei quali analizzare gli effetti degli algoritmi e le logiche delle piattaforme che sono ormai infrastrutture fondamentali sul piano del commercio, della socializzazione, del dibattito pubblico e politico.

Allora, per poter adottare una strategia comune serve un progetto educativo attorno al quale organizzare gli sforzi e le risorse disponibili. Nella mancanza di una visione condivisa, nella diversità di semantiche tra agenti diversi, la cooperazione educativa risulta difficile e sfocia spesso in giustapposizioni necessarie a vincere qualche bando ma non certo sufficienti a vincere le reali sfide educative. Per questa ragione, serve piuttosto consolidare un’idea di società in cui i compiti dell’educazione siano a responsabilità diffusa, in una sorta di genitorialità sociale dove ad educare possa essere davvero tutto il territorio e non pochi gruppi di persone specializzate.

In quest’ottica che mette le sinergie al centro, hanno grande importanza quelle attività di costruzione di reti d’incontro e co-progettazione che consentono di allineare le semantiche e i modi d’agire tra diversi attori. La costruzione di momenti di ascolto e confronto ha e avrà nei prossimi anni un peso sempre maggiore nel determinare le condizioni di possibilità di interventi coordinati. È il momento di agire per costruire comunità educanti sempre più coese, in grado di remare nell’unica direzione necessaria: quella delle pari opportunità per tutti e per ciascuno. Da lì dipende l’emancipazione del soggetto e i gradi di libertà futura: mettiamoci in cammino già da ora per la libertà e l’uguaglianza di domani.

I curatori

Andrea Zucca è laureato con lode in Management per l'Impresa all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha collaborato con Fondazione E4Impact e Fondazione Eni Enrico Mattei, dove ha svolto attività di incubazione e di ricerca sul tema della sostenibilità. Ha collaborato con network e organizzazioni delle Nazioni Unite per la promozione dei Sustainable Development Goals in Italia. Ora collabora con la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli dove coordina le attività di ricerca dell'Osservatorio sulle Povertà Educative.

Pietro Savastio è ricercatore e progettista sociale. Collabora con l'Istituto di Ricerca Sociale (IRS) di Milano dove si occupa di progettazione, ricerca e valutazione. È stato ricercatore associato dell'Osservatorio sulle Povertà Educative della Fondazione Feltrinelli, occupandosi di disuguaglianze, politiche scolastiche e segregazione territoriale. Per la Cooperativa Dike ha seguito il progetto di coesione sociale "Segnali dal territorio" nel quartiere Sarpi a Milano. Attualmente, sta svolgendo una tesi di ricerca a Sciences Po Parigi sul welfare educativo locale nella città metropolitana di Napoli.

Gli autori

Paolo Landri, primo ricercatore dell'Istituto di Ricerche sulla popolazione e le politiche sociali e delegato del direttore per l'Unità separata di Fisciano.

Franco Lorenzoni, maestro elementare attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa e fondatore della Casa-laboratorio di Cenci, centro di sperimentazione educativa.

Christian Morabito, responsabile scientifico del programma povertà educativa a Save the Children Italia e dottore di ricerca all'Università di Gent (Belgio).

Elisabetta Mughini, dirigente di Ricerca presso Indire, Area per la Ricerca sull'Innovazione.

Annamaria Palmieri, assessore all'Istruzione e alla Scuola, Comune di Napoli.