

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM
ANNO LVII • SETTEMBRE DICEMBRE 2019

DOSSIER
ALLEANZE EDUCATIVE
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA

2019
a3

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERREY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

ELIANE ANSCHAU PETRI
CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEŻKOWSKA
PINA DEL CORE
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÀ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

RACHELE LANFRANCHI

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LVII NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2019

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

ALLEANZE EDUCATIVE IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA

Educational relationships in a complex society

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Hiang-Chu Ausilia Chang 322-326**Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto educativo**

Message of His Holiness Pope Francis

for the launch of the Global Compact on Education 327-329

**“Far crescere l’umano”,
compito di ogni alleanza educativa**

“Developing the human dimension”:

the task of every educational relationships

Bruno Rossi 330-346**Alleanze educative e contesti partecipativi.****Costruire inclusione a scuola nella società complessa**

Educational relationships and participative contexts.

Building inclusion in schools in a complex society

Luigi D’Alonzo - Ilaria Folci 347-360**Considerazioni a partire da *Christus vivit***

e dal Documento finale del Sinodo sui giovani

Alleanze educative al servizio dei giovani.

Educational relationships in the service of youth.

Considerations from *Christus Vivit*and the *Final Document* of the Synod on Youth*Gustavo Cavagnari* 361-378**«Perché la scuola non si fida delle mie capacità e del mio impegno a provare qualcosa di nuovo con i miei compagni e i professori?».****Il Progetto “Fare scuola”**

“Why does the school not trust my abilities

and my commitment to try something new
with my friends and professors?"

The Project "Fare scuola"

Bruna Elena Giacopini

379-399

DONNE NELL'EDUCAZIONE

Nell'aeropago delle scienze dell'educazione.

Verso il 50° della Facoltà «Auxilium»

In the areopagus of the educational sciences.

Towards the 50th anniversary of the Faculty «Auxilium»

Marcella Farina

402-418

ALTRI STUDI

Sistemi e trascendenze: le identità "vulnerabili"

Systems and transcendences:

the "vulnerable" identities

Pier Paolo Bellini

420-431

**La consegna di sé senza riserve nella vita
della Beata Eusebia Palomino**

Blessed Eusebia Palomino's commitment
of herself without reservation during her life

Francesca Venturelli

432-442

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni

444-459

Libri ricevuti

460-461

INDICE DELL'ANNATA 2019

464-472

NORME PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

474-475

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

**DOSSIER
ALLEANZE EDUCATIVE
IN UNA SOCIETÀ COMPLESSA**

RSE

«PERCHÉ LA SCUOLA NON SI FIDA DELLE MIE CAPACITÀ E DEL MIO IMPEGNO A PROVARE QUALCOSA DI NUOVO CON I MIEI COMPAGNI E I PROFESSORI?»¹.

IL PROGETTO “FARE SCUOLA”

«WHY DOES THE SCHOOL NOT TRUST MY ABILITIES AND MY COMMITMENT TO TRY SOMETHING NEW WITH MY FRIENDS AND PROFESSORS?». THE PROJECT “FARE SCUOLA”

BRUNA ELENA GIACOPINI²

1. Centralità e autorevolezza culturale del pensare e dell'agire di bambini e ragazzi

La scelta di un titolo non è mai scontata e anche il titolo stesso non dovrebbe essere generico, ma capace di offrire un punto centrale dell'argomentazione. Ho pertanto scelto di dare voce a chi vive la scuola tutti i giorni - ai bambini, ai ragazzi - e paradossalmente non se ne trova traccia visibile, come segno culturale dentro le scuole stesse.

«Perché la scuola non si fida delle mie capacità e del mio impegno a provare qualcosa di nuovo con i miei compagni e i professori?» - Luigi, 17 anni - è una sollecitazione a mettere il cuore oltre l'ostacolo, ad assumere una visione sistemica fatta di persone e opportunità. È avere la consapevolezza che per immaginare e realizzare un progetto in educazione si deve guardare oltre le contingenze del presente; in particolare per collaborare con la scuola dei bambini dai tre agli undici anni è necessario avere in

mente quali attese si hanno per ciò che accadrà negli anni successivi.

Ho voluto dare voce a uno studente che stava discutendo con noi, referenti di Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, e altri compagni e professori di diversi Istituti scolastici nazionali; dare voce è una responsabilità importante, è dare valore e essere in ascolto dei reali protagonisti che stanno elaborando conoscenze e possono sostenere intenzionalmente un profondo cambiamento nella scuola, della scuola.

Anche Laura, sei anni e sei mesi, classe prima, ha contribuito a evidenziare la capacità di ascolto e interpretazione che già i bambini portano con sé quando entrano a scuola: «Se ti guardi intorno, tu guardi e vedi l'aula e dici che qui si impara di più». Laura stava conversando e commentando, con i compagni e l'insegnante, il cambiamento dell'organizzazione della sua classe.

Siamo consapevoli che generare possibilità di cambiamento è l'essenza

RIASSUNTO

Il contributo si propone di sollecitare quesiti, considerazioni e riflessioni ampie per aprire domande, sollecitare curiosità su alcuni aspetti e qualità dei contesti di apprendimento e di relazione nella quotidianità della scuola, pensata come comunità educante in cambiamento. Sono luoghi dove bambini e ragazzi possono, da protagonisti, esprimersi con tanti diversi linguaggi. Si riprendono e argomentano significati e strategie del progetto *Fare Scuola* proposto da Fondazione Internazionale Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi e da Enel Cuore Onlus. In cinque anni (2015-2020) *Fare Scuola* ha coinvolto e coinvolgerà 90 scuole statali dell'infanzia e primarie, realizzando 90 differenti e specifici interventi di riqualificazione ambientale in uno spazio specifico scelto da ciascuna scuola. Un progetto intensamente partecipato che ha generato un dialogo sinergico e virtuoso tra pedagogia, architettura e design. Ogni plesso coinvolto riceve in dono arredi, materiali e strumenti; tutti insieme contribuiscono

dell'educazione e dei processi educativi ed è certamente qualcosa che deve accadere per modificare la *vision* dell'agito e nell'agito scolastico quotidiano. È una responsabilità che compete soprattutto agli adulti e che trova

a creare un vero e proprio catalogo di idee, consultabile in rete, come risorsa disponibile per tutte le scuole.

Parole chiave

Scuola, centralità del bambino, ricerca nella quotidianità, dialogo tra architettura, design e pedagogia, contesti di apprendimento e di relazioni.

SUMMARY

This article proposes asking broad queries, considerations, and reflections in order to open questions and encourage curiosity regarding some aspects and qualities about learning environments and relationships in day-to-day school life, considered as a changing educational environment. They are places where children and young people can express themselves as protagonists in many different languages.

This article considers and argues in support of the meanings and strategies of the *Fare Scuola* [Building Schools] project, proposed by the *Fondazione Internazionale Reggio Loris Malaguzzi Children's Center* and by *Enel Cuore Onlus*. In five years (2015–2020) *Fare Scuola* has involved and will involve 90 state

ampie e generose solidarietà di intenti nei ragazzi e nei bambini. È garantire il diritto all'educazione, riconosciuto nella Costituzione Italiana, art. 2, art. 3. È garantire il costruito culturale, che mette al centro l'idea di bambini cit-

kindergartens and primary schools, implementing 90 different specific environmental renovation projects in a specific place selected by each school. Intense participation in this project has generated a synergistic and virtuous dialogue between pedagogy, architecture, and design. Every complex involved receives gifts of furniture, materials, and tools; all together they contribute towards creating a veritable catalogue of ideas, which are accessible online, that are available resources for all schools.

Keywords

School, centrality of the child, research into everyday life, dialogue between architecture, design and pedagogy, learning and relational contexts.

RESUMEN

La contribución mira a solicitar consideraciones y reflexiones para suscitarse preguntas abiertas, que estimulen la curiosidad sobre algunos aspectos y la calidad del aprendizaje y los contextos de relación en la vida escolar cotidiana, concebida como una comunidad educativa abierta al cambio. Son lugares donde los niños

tadini del presente e soggetti esperti della ricerca, affermazione ancora oggi spesso citata a parole, ma disattesa nelle prassi.

y adolescentes pueden, como protagonistas, expresarse en muchos idiomas diferentes.

Los significados y las estrategias del proyecto *Fare Scuola* propuesto por la Fundación Internacional para Niños, Reggio - Centro Loris Malaguzzi y por Enel Cuore Onlus se analizan y discuten. En cinco años (2015-2020), *Fare Scuola* ha involucrado e involucrará 90 escuelas estatales y primarias, realizando 90 intervenciones de recalificación ambiental diferentes y específicas en un espacio determinado elegido por cada escuela. Un proyecto intensamente participativo que ha generado un diálogo sinérgico y virtuoso entre pedagogía, arquitectura y diseño. Cada complejo involucrado recibe como regalo muebles, materiales y herramientas; todos juntos contribuyen a crear un catálogo real de ideas, disponible en línea, como un recurso para todas las escuelas.

Palabras clave

Escuela, centralidad del niño, investigación en la vida diaria, diálogo entre arquitectura, design e pedagogía, contextos de aprendizaje y de relaciones.

2. Alcune anticipazioni e indizi sullo scenario della scuola

Pare opportuno entrare ulteriormente nell'argomentazione condividendo alcuni indizi e anticipazioni sullo scenario complesso della scuola. Sono

considerazioni, sottolineature parziali e lacunose per mettere alcuni accenti su questioni che sono state di riferimento o di sfondo al progetto *Fare Scuola*³ di cui successivamente argomenteremo.

Da diversi anni studi, teorie e ricerche affermano che l'essere umano, fin dai primi giorni di vita nella sua unicità, originalità e soggettività, inizia a costruire molteplici e difformi intuitive relazioni con il mondo dentro e fuori di sé. Queste relazioni possono essere intese come potenziali, iniziali indizi che possono essere parte di contesti di apprendimento? Queste consapevolezza come possono contribuire a modificare i luoghi di vita delle persone?

Innumerevoli sono gli studi e gli studiosi del secolo scorso e contemporanei che potrebbero orientare saggiamente i quesiti proposti. In questo contributo vorrei solo lanciare alcune suggestioni, lasciando a ciascuno il desiderio di arricchirle.

Si pensi alla necessaria argomentazione sulla filosofia dell'esperienza e sull'idea di scuola attiva (John Dewey),⁴ alla visione sistemica dell'uomo e del mondo dove il sapere si connette in forma di danza in una dimensione estetica in possibili interdipendenze che non conoscono confini (Gregory Bateson),⁵ alla consapevolezza necessaria e ancora urgente oggi dell'uomo planetario (Padre Ernesto Balducci),⁶ all'idea di apprendimento in libertà con possibilità di scelta del lavoro da realizzare in movimento, nella natura dove si colloca-

no le radici della creatività (Maria Montessori),⁷ al considerare l'ambiente di apprendimento e di relazioni come terzo educatore, perché sollecita, motiva, tiene tracce di una rinnovata e rinnovabile cultura della scuola in relazione ai processi elaborati dai bambini, dai ragazzi con gli insegnanti (Loris Malaguzzi),⁸ alla psicologia culturale che afferma che l'apprendimento avviene in una dimensione di comunità in/di apprendimento e richiede la comprensione di come usare ciò che già si conosce per andare oltre (Jerome Bruner).⁹

E ancora l'impostazione culturale e visionaria, curata da Edgar Morin,¹⁰ delle *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione* del 2012¹¹ ci sollecita verso una nuova cittadinanza e un nuovo umanesimo, dove la scuola fornisce supporti adeguati e molteplicità di accessi alla conoscenza e all'elaborazione. Non meno rilevante la sollecitazione di James Heckman,¹² premio Nobel per l'economia nel 2000, che afferma l'importanza dell'investimento per apprendere/insegnare le *soft skills*, cioè le qualità quali l'apertura all'esperienza e al cambiamento, la coscienza, la stabilità emotiva, aspetti che incidono sulla riuscita nello studio, nel lavoro, nella vita e che pertanto sono non solo un costo, ma un vero e proprio investimento già nel presente.

Sono spunti teorici che vanno visti e interpretati in relazione alle attività messe in campo nella scuola, con l'auspicio

che con coerenza si creino virtuose situazioni e relazioni in atteggiamento di ricerca per rinnovare e aggiornare contestualmente prassi e teorie.

Condivisi poi questi doverosi orientamenti culturali, ci si chiede quale coerenza con la realtà scolastica.

Il pensiero si sposta su come sono in realtà ancora oggi gli ambienti della maggior parte delle scuole di ogni ordine e grado:

- i corridoi e gli atri definiti sulla carta luoghi di interconnessione, sono spesso spazi di separazione anonimi, prevalentemente vuoti senza identità, che prevedono un passaggio veloce, o semplicemente spazi deputati al controllo degli accessi, luoghi di comunicazione attraverso tante circolari (divieti e norme solo in lingua italiana), appese nelle bacheche o nelle vetrate delle porte;
- le aule caratterizzate e disegnate da banchi individuali che possono assumere diverse composizioni quasi sempre comunque frontali rispetto alla cattedra e alle lavagne tradizionali o LIM, muri abitati da materiali e manifesti editoriali che raccontano cosa si deve memorizzare, non come cercare di capire, da cartelloni che dicono della cultura degli adulti sulla scuola, sui bambini e sui ragazzi e soprattutto non tengono traccia di cosa e di come gli studenti (individualmente e in gruppo) stiano cercando di capire e conoscere;

- i laboratori, chiusi a chiave, con accessi programmati, consentiti a ore e con strumenti celati alla vista, riposti (qualcuno dice protetti) negli armadi, solo raramente tengono tracce di esperienze realizzate e quando si entra non suggeriscono molte possibilità;

- i cortili prevalentemente asfaltati o con ghiaia, spesso destinati a parcheggio auto del personale, raramente pensati come zone di sosta per conversazioni, per giochi e attività di movimento all'aperto o per aumentare la relazione di scoperta della vita naturale.

Questi i dati ambientali prevalenti che partecipano al racconto della trama educante e educativa che accomuna le scuole del nostro Paese e forse di altri Paesi. È un linguaggio nemmeno tanto silenzioso, che i bambini e i ragazzi comprendono e interpretano con proprie radici biologiche e chiavi culturali, di solito rattrappite dalle norme e dai vincoli proposti dagli adulti, spesso in nome della abitudine e dei limiti proposti (qualcuno dice imposti) dalle normative sulla sicurezza, o dalla applicazione di programmi scolastici centrati sulle singole discipline dei saperi. Quale idea di contesto di apprendimento sollecita questa sintetica traccia che ho solo, e me ne scuso, schematicamente delineato? Quale idea di diritto all'educazione e all'apprendimento per ogni bambino, ogni persona? Quale idea di benessere, di curiosità verso la conoscenza, quale de-

siderio e possibilità di mettersi in gioco per scoprire qualcosa di nuovo, ma anche per conoscersi meglio e sperimentarsi in nuove relazioni?

Quale coerenza tra i paradigmi teorici sopra citati e la *vision* offerta da questi luoghi? Cosa ci aspettiamo dalla scuola? Cosa ci aspettiamo dai bambini e dai ragazzi, ma anche dagli insegnanti? Se e come immaginiamo il dialogo tra ambiente educativo/scolastico e apprendimento? Ancora è ambigua la dialettica inevitabile e invisibile tra insegnamento e apprendimento. In realtà è una dialettica che si esplicita, si manifesta e prende vita ogni giorno nel fare scuola in quei luoghi.

Nel 1994 Seymour Papert, in quel periodo condirettore del Laboratorio di Intelligenza Artificiale al MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) in visita nelle scuole di Reggio Emilia, in una conferenza cittadina ribadiva come fosse incredibile che le scuole nel mondo si presentassero ancora con la stessa fornitura di arredi e strumenti pensati nell'Ottocento.¹³ Questa osservazione vale ancora oggi. Sono trascorsi altri 25 anni e ancora è evidente e prevalente un approccio di insegnamento trasmissivo, centrato sul sapere canonico e mnemonico.

3. Questioni trasversali che interrogano i contesti di apprendimento e di relazione

In questi anni sono però emerse diverse questioni, ripetutamente certificate come denunce culturali e sociali che aprono dibattiti di alcuni giorni, poi sfumano senza generare cambiamento.

Si pensi alle questioni complesse legate all'analfabetismo di ritorno e all'abbandono scolastico, al rapporto che rischia di essere più conflittuale tra scuola e genitori.

Sono indagini necessarie ma che rischiano, generando ansia, di spingere ad abbassare le attese e di creare interventi che coprono alcune lacune con atteggiamento riparativo e compensativo. E può succedere che si mettano più energie nell'analisi di chi siano i soggetti responsabili di non essere conformi alle attese di un apprendimento canonico e conforme, invece che investire nel cercare strategie inclusive e innovative che traggono almeno in parte vantaggio dalle differenze in relazione. Il cambiamento va cercato nell'ambito di come si accolgono le conoscenze e le potenzialità dei bambini e dei ragazzi, di come si progettano e si formulano le proposte, di quali consegne si condividono con i bambini e i ragazzi, di come si osservano e si tiene traccia delle loro esperienze di apprendimento che possono essere commentate e riflettute dai protagonisti (bambini e ragazzi individualmente o tra di loro in gruppo o insieme agli insegnanti), mettendo in valore le diverse prove per capire, anche quelle che potrebbero essere tradizionalmente lette e interpretate come errori. Provocatoriamente potremmo convenire che quando si prova e ci si mette in gioco per capire non si sbaglia, ma si incontrano differenti snodi, gangli utili alla comprensione, e quindi l'errore è

un segnale positivo di apprendimento in corso, un processo in atto. Potrebbero rivelarsi interessanti anche contributi divergenti e a prima vista valutati inutili perché non subito praticabili, se siamo in grado di cercare e vedere che cosa c'è e potrebbe essere fatto e non solo concentrarci su cosa manca. Loris Malaguzzi in una conversazione registrata con le insegnanti diceva: «Quando lavori con i bambini devi stare in una sorta di attesa dubitativa, essere capace di sorprenderti per ciò che non ti aspetti. I tuoi interventi devono essere sempre accorti, delicati, silenziosi, poco eclatanti, è sufficiente che i bambini sentano che sei con loro, questo li renderà fiduciosi e consapevoli di ciò che sta succedendo e di ciò che stanno apprendendo. Devi essere come un ricercatore permanente. Puoi aiutare i bambini a costruirsi delle aspettative, dei pensieri - anche se disordinati per te - che abbiano un significato per loro. Devi lasciare che siano loro gli autentici protagonisti».

Tutto questo ci riporta alla necessaria connessione in una reciprocità circolare tra prassi e teoria, tra il patrimonio di conoscenze degli insegnanti e il processo conoscitivo degli studenti, su perché gli adulti possono anche imparare dai ragazzi.

L'analfabetismo di ritorno segnala la difficoltà di assumere le informazioni e di elaborarle in uno o più significati, che peraltro possono celermente modificarsi nel tempo. Non è solo un problema personale dei bambini, dei

ragazzi, degli adulti che non comprendono il senso di ciò che leggono o ascoltano nel presente, ma è un fenomeno che va visto in relazione a come, fin dai primi anni di vita, si è investito per creare strutture solide e al contempo flessibili per sostenere e facilitare processi di apprendimento. Ancora il rischio è di confondere la conoscenza di un contenuto con le capacità, spesso premiate dalla scuola, di memorizzarle e ripeterle, mentre sarebbero fondamentali le capacità di apprendere ad apprendere, di argomentare, elaborare, connettere e riflettere, cioè costruire e comprendere concetti e significati. Le *Indicazioni Nazionali* affermano: «La scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti».¹⁴

Ragionando con insegnanti e dirigenti emerge come questo sia un punto fragile che pretende nuovi investimenti formativi e di come sia necessaria non solo una formazione teorica, ma soprattutto una formazione contestuale agita sul campo, partecipata che diventi generativa di occasioni di scambio di esperienze da significare, arricchire e a volte criticare a più voci. Questo significa raccogliere idee, nuove interpretazioni, vedere e considerare altri punti di vista.

Non siamo i soli e nemmeno i primi che sollecitano la necessità di una scuola come sistema di vita pulsante,

come organismo vivente, capace di cogliere i cambiamenti culturali e sociali che i bambini e i giovani già vivono nella loro esperienza quotidiana, anche se sono fenomeni intuiti e non ancora ben descritti. I bambini e i ragazzi stanno elaborando idee, esperienze, si stanno facendo domande, vivono la loro ignoranza, il loro non sapere di sé e del mondo, come chiave di accesso alla conoscenza e alla comprensione. Diversi autori centrano l'attenzione sulle domande generative, quelle che sanno diventare dialoghi trasformativi, e soprattutto evidenziano che ogni risposta deve contenere e far saltare fuori una domanda latente che prima dormiva appiattita. Questo porta a motivare un senso di appartenenza, di utile vitalità del proprio sapere e del confronto con altri, sollecita a sentirsi partecipi. Ancora le *Indicazioni Nazionali* per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione nel 2012 affermano: «Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica [...]. La scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo"». ¹⁵ La scommessa è interrogarsi su come generare possibili cambiamenti nella scuola e progettare contesti di apprendimento che mettono al centro la cultura, i desiderata, le fatiche, gli spaesamenti, le curiosità di bambini e ragazzi coinvolti in un dialogo sinergico, interdisciplinare, multicul-

turale anche con il sapere canonico. Stiamo parlando di scuola facendo prevalentemente riferimento a docenti, bambini e ragazzi, ma non possiamo dimenticare il rapporto fondamentale con i genitori e la comunità più ampia del territorio. La scuola come istituzione è riconosciuta e legittimata ad essere presidio culturale e sociale. È guardata con stima e affetto, e soprattutto nelle piccole comunità la sua presenza è nei pensieri della cittadinanza, in tanti ne hanno cura e si lotta per mantenerla e investire sulla sua autorevolezza. Nelle grandi città la sua presenza è quasi scontata e più raramente ci si interroga su cosa significhi la sua assidua e quotidiana presenza. Dialogando con gli insegnati sono comunque emerse talvolta difficoltà di comprensione e di condivisione di intenti e obiettivi sia con le Amministrazioni che con i genitori. Probabilmente i veloci cambiamenti intergenerazionali stanno spostando le attese, le attenzioni e le modalità di comunicazione senza darsi tempi e luoghi pubblici per confrontarsi e chiarirsi nelle reciproche possibilità e nei relativi limiti. Si parla di costi, di bilanci difficili, ma raramente si argomenta sul fatto che le scuole siano un reale patrimonio e investimento che porterà ricadute positive culturali, sociali e anche economiche. Oggi viviamo in una dinamica che abusa dell'eccesso di informazioni e le consuma senza assumerne un potenziale significato. Questo atteggiamento dovrebbe preoc-

cuparci perché non ha molto da spartire con l'auspicio desiderato di avere teste ben fatte,¹⁶ che sappiano interrogarsi e assumano un pensiero critico e divergente per esprimersi creativamente. Riflettendo con alcuni dirigenti e insegnanti si è osservato che sarebbe comunque opportuno anche ripensare come la scuola si pone in relazione con i genitori, con quali strumenti di comunicazione, con quali opportunità di crescita culturale e approfondimento di temi educativi, in quali appuntamenti e con quale periodicità (assembleari, individuali, di gruppo). Inoltre emerge che raramente i bambini e i ragazzi possono essere protagonisti e interlocutori attivi che sanno e possono raccontare come stanno interpretando la scuola, le questioni che stanno studiando e su cui discutono. Si potrebbero introdurre modalità che vedono anche la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, in presenza o attraverso la documentazione di materiali da loro curati o realizzati, o in momenti di laboratorio. Si è ragionato su cosa significhi chiedere la partecipazione dei genitori solo ad alcuni momenti, spesso in forma di brevi colloqui individuali. Come muoversi per generare senso di appartenenza a una comunità educante che comprende dirigenti, insegnanti, genitori, alunni e talvolta associazioni, ovviamente con ruoli e funzioni distinte e differenti? Nel delineare alcuni tratti di questo scenario ci siamo soffermati maggiormente su aspetti critici perché

sono stati elementi più volte ripresi nelle conversazioni con le scuole durante il percorso di *Fare Scuola*, un progetto che ha cercato di allargare immaginari e offrire possibilità innovative per vivere diversamente la quotidianità della scuola stessa.

Sappiamo che ci sono anche tante qualità positive, che sono le fondamenta su cui rilanciare il cambiamento. Inoltre in diverse realtà prendono forma progetti locali, investimenti eccezionali che sono frutto di sforzi e determinazione di singoli insegnanti e dirigenti, anche in collaborazione con le Amministrazioni e associazioni del territorio. Sono però frequentemente proposte elaborate nella mente e nelle mani di singole persone che esprimono la necessità e l'urgenza di sentire e sentirsi in un sistema educativo allargato, solidale e unitario.

4. *Fare Scuola*, progetto di ricerca con le scuole dell'infanzia e le scuole primarie

Le considerazioni e le riflessioni che abbiamo proposto erano ben presenti nel 2015 nelle esperienze professionali di parte del *team* che si è costituito per dare vita al progetto *Fare Scuola* promosso dalla partnership tra Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi¹⁷ e Enel Cuore Onlus.¹⁸ All'avvio del progetto, l'unica regola chiara era condividere con la scuola individuata che avrebbe potuto ricevere in dono la riqualificazione di uno spazio, da intendere come contesto di apprendimento e di relazione, da far vivere

nella quotidianità. Nel 2015 si ipotizzavano interventi diversi in 60 scuole statali (3-11 anni). Contestualmente si immaginava anche di creare un catalogo di idee innovative per la scuola.

Si era consapevoli della complessità di un progetto inedito, che voleva attivare relazioni con tante scuole in territori differenti, tra tanti diversi sistemi complessi: Comuni, Istituti Comprensivi, talvolta Uffici Scolastici Regionali, Enel Cuore Onlus e Fondazione Reggio Children. Non era chiaro come si sarebbe dovuto e potuto procedere, per cui si è valutato di sviluppare alcuni prototipi di esperienze: individuati i territori con Enel Cuore Onlus, ai Comuni è affidato il compito di individuare le scuole e a Fondazione Reggio Children quello di attivare il primo contatto con le scuole, di realizzare strumenti di comunicazione, di contattare i progettisti e di tenere il coordinamento della *governance* complessiva dell'intervento. Le prime esperienze sono state monitorate e rilette successivamente con atteggiamento critico e capacità di introdurre modalità più adeguate, soprattutto in relazione ai tempi di fattiva concretizzazione e realizzazione dei progetti stessi. Noi per primi eravamo e siamo tuttora in atteggiamento di ricerca.

Inizialmente è stato anche importante trovare e dare un nome non neutro e descrittivo, ma qualcosa che facesse intuire l'identità e le possibilità del progetto, o che facesse nascere la domanda «Ma in che senso fare scuola?». Recentemente Carla Rinaldi, Pre-

sidente di Fondazione Reggio Children, durante un evento pubblico, ha precisato che: «*Fare scuola*, come abbiamo chiamato questo progetto, ci suggerisce che la scuola non è data una volta per tutte. La scuola è un diritto che va costruito giorno dopo giorno, mattone su mattone, praticandolo nei suoi spazi, nella didattica, nelle relazioni tra le persone, nelle relazioni con l'ambiente e il territorio, cioè nel fare scuola».¹⁹ Fare scuola ogni giorno è una epifania, se siamo alla scoperta di come i bambini e gli adulti apprendono insieme. È un atto pedagogico, sociale, culturale e politico nel senso più profondo e etico del termine.

L'ambiente può essere un complice discreto, suggeritore di benessere e di possibilità, in ogni caso parla di chi lo ha pensato e di chi lo abita e lo interpreta.

Racconta del dialogo e dell'intreccio tra architettura, design, educazione e processi di apprendimento. In questi ultimi anni il design si fa strategico, coniuga valenze umanistiche e tecnologiche con una forte compenetrazione con l'artigianato; stanno cambiando tecnologie per produrre prototipi e manufatti e si manifesta una grande cura del particolare, del dettaglio, insieme ad una ricerca innovativa di materiali ecosostenibili e persino edibili. È sempre più evidente il vantaggio di attivare dialoghi stretti tra diverse professionalità e competenze multiculturali.

Andrea Branzi, architetto e designer già alla fine degli anni Novanta, scri-

veva: «Lo spazio relazionale non deriva da un progetto unitario, ma piuttosto da un modo di intendere la realtà, da un modo di smontarla e rimontarla, e dalla coscienza della caduta definitiva dei sistemi figurativi (e narrativi) dell'architettura [...] una diversa concezione del progetto. Un progetto dove micro e macro scala coincidono, seguendo un concetto che chiameremo appunto spazio relazionale».²⁰ Questa era ed è una precisa intenzione: considerare la scuola come un sistema, un organismo vivente, dicevamo anche in precedenza, per cui se si semina qualcosa in un punto, in modo non prevedibile, accadrà qualcosa che toccherà tutte le parti e i flussi del sistema stesso. Metaforicamente e forse realmente queste possibilità saranno nelle mani, nelle menti, nelle esperienze di quella comunità che designerà come vivere quella scuola. In un contesto di apprendimento, lo ribadiamo, sono certamente importanti l'organizzazione degli spazi, la qualità dei materiali e degli arredi, le *soft qualities*, ma soprattutto valorizzare e valutare quali relazioni costruttive si fanno attivare, cioè come si consente ai bambini di essere esploratori curiosi della conoscenza e dei saperi, utilizzando molteplici accessi alla conoscenza. In *Fare Scuola* si è chiesto ai progettisti di porsi in atteggiamento di ricerca e concentrare l'attenzione su quale grammatica sensoriale proporre attraverso l'individuazione di *soft qualities*, non scontate e banali, per creare

microclimi generativi di benessere. Sono pertanto stati ripensati il piano colori, la luminosità degli ambienti, la scelta di materiali performanti di buona qualità e resistenza e di alta qualità estetica, ma anche l'esigenza di disegnare l'organizzazione dello spazio in modo che sia possibile guardarsi l'uno con l'altro come condizione che predispona al dialogo e al confronto, favorendo attività di apprendimento in gruppo e il superamento della lezione frontale, la creazione di spazi morbidi per potersi rilassare o concentrare meglio. Un progetto di esperienza orizzontale, dove i materiali e gli strumenti siano liberamente accessibili e entrino in un uso familiare e quotidiano. Questo approccio nel tempo degli anni - a volte anche otto o undici - trascorsi a scuola, potrà consentire ai bambini e ai ragazzi di valutare e scegliere quali siano i linguaggi, gli strumenti più adatti ad esprimere ciò che sentono e immaginano, o a indagare per scoprire qualcosa che non si conosce. Di solito si pensa che progettare un intervento sia un evento di creatività, noi vorremmo che anche vivere una giornata a scuola, giorno dopo giorno, possa essere un evento di creatività. Condivise queste premesse, il progetto è stato pensato per realizzare interventi di riqualificazione di contesti di relazione e di apprendimento nelle scuole statali dell'infanzia e primarie, dai tre agli undici anni, in quartieri problematici, caratterizzati da fragilità sociale, culturale, economica o da

disagi causati da calamità naturali (terremoti, esondazioni...).

Si tratta di scuole dell'infanzia e scuole primarie già funzionanti, spesso in edifici storici, ma anche di scuole in prefabbricati o di alcuni edifici costruiti in questi anni dopo i recenti terremoti. Sono collocate dal nord al sud d'Italia, in piccoli Comuni con alcune pluriclassi, in città di medie dimensioni con estesi sistemi scolastici e in alcune città metropolitane. Sono di solito plessi che fanno parte di Istituti Comprensivi, con la necessaria possibilità di dialoghi intergenerazionali, di confronti tra docenti di diversi ordini di scuola, talvolta anche in stretta relazione con esperienze di nidi d'infanzia pubblici o privati convenzionati (zero - tre anni), come propone la nuova normativa del Decreto Legge 65 del 2017²¹ che sancisce la nascita del sistema integrato zero - sei, o si spinge fino alla scuola secondaria di primo grado.

5. Le strategie e i dati numerici

Particolarmente interessante ci pare sia la strategia che è stata intenzionalmente adottata per coinvolgere i differenti attori, protagonisti del percorso partecipato che è pertinente e differente per ogni scuola in relazione alle sue specifiche peculiarità.

I Comuni coinvolti, individuati dai promotori del progetto, sono i primi interlocutori, di solito nelle figure del Sindaco o dell'Assessore, del Dirigente di Area Educativa con i referenti degli Uffici Tecnici. I Comuni, infatti,

sono referenti delle scelte strategiche delle politiche scolastiche, delle programmazioni territoriali e responsabili del diritto allo studio in cui si iscrivono anche la manutenzione e la sicurezza degli edifici scolastici. Successivamente si costituisce un gruppo di interlocutori che comprende la pedagoga, il *project manager* di Fondazione Reggio Children, il referente territoriale di Enel e la referente di Enel Cuore Onlus, il dirigente scolastico e alcune insegnanti della scuola individuata per capire insieme se e come sviluppare un progetto di intervento per riqualificare alcuni ambienti, amplificandone le possibilità di essere contesti di relazione e di apprendimento in quella specifica scuola. Nel primo incontro interlocutorio ci si presenta reciprocamente per definire le cornici di senso del progetto che si potrebbe avviare e che prevede un reale coinvolgimento della scuola anche in diversi momenti successivi.

A questo punto per una maggiore chiarezza, si ritiene opportuno commentare alcuni dati numerici, che sono in movimento perché, considerato il positivo impatto sia con le scuole che con le Amministrazioni, negli anni il progetto è stato rilanciato dai promotori, ampliando il numero dai 60 previsti inizialmente nel 2015 fino ai 90 interventi da completare entro il 2020 coinvolgendo altre 30 scuole:

- oltre 90 interventi entro il 2020 e già a settembre 2019 ne sono stati completati 63. Sono stati ripensati spazi di interconnessione (ingressi,

atri, corridoi), aule e sezioni, laboratori, aree cortilive, spazi per attività di piccolo gruppo e spazi dedicati al pranzo. Alla base delle riorganizzazioni ambientali c'è l'idea che tutti i luoghi abbiano una potenziale valenza educativa, oltre alla volontà di volere valorizzare la comunicazione rivolta a bambini, insegnanti e genitori, e di prevedere strutture per tenere traccia visibile e documentata delle esperienze realizzate dai bambini e dai ragazzi. Le pareti possono essere agite come spazi di comunicazione, come pagine di libri scritti dai bambini e dai ragazzi, appunti che tengono tracce intenzionali che raccontano i processi che stanno agendo individualmente e in gruppo in collaborazione con gli insegnanti. Spesso le riprogettazioni degli spazi disegnano nuovi confini reali o immaginari. Per esempio le aule - luoghi pensati per conversare, confrontare idee, lavorare in gruppo - proseguono in parte nel corridoio o nel cortile; i laboratori propongono relazioni tra differenti e molteplici linguaggi, spesso introducendo relazioni tra analogico, materico e digitale; le aree esterne sono viste come laboratori polisensoriali della natura, dove ancora una volta si intrecciano diversi linguaggi; gli spazi del pranzo possono prevedere microluoghi di ricerca scientifica sul cibo; gli spazi per attività di piccolo gruppo sono pensati anche per facilitare l'accesso e la

permanenza di bambini con diritti speciali; gli atri sono luoghi di comunicazione che testimoniano e anticipano alcuni indizi specifici delle scelte prioritarie di quella scuola. L'impegno è di donare qualcosa di desiderato, immaginato, disegnando delle possibilità per relazioni spesso inattese nella tradizione scolastica. I cantieri sono programmati in accordo con le scuole in tempi di chiusura delle attività scolastiche;

- oltre 70 incontri dialogati sono già stati realizzati durante il sopralluogo nelle scuole per la presentazione del progetto e l'avvio del processo di coinvolgimento dei differenti soggetti educativi. Darsi il tempo per attraversare insieme la scuola, per condividere un racconto inedito, passo dopo passo ponendosi domande o evidenziando qualcosa di inatteso, o di spaesante, per rileggere le potenzialità e i limiti di quei luoghi se guardati come contesti di apprendimento e di relazioni, è un privilegio che raramente insegnanti e dirigenti si concedono come gruppo di lavoro in un'ottica formativa. Il tempo trascorre veloce, e spesso viene evidenziato che ci si attendeva un approccio di controllo o burocratico e invece si è rivelato un approccio formativo e si pensa di riprendere quelle domande con i colleghi docenti in momenti successivi. In questo tempo nascono riflessioni, considerazioni

che si traducono successivamente nell'individuazione dello spazio dove realizzare l'intervento di riqualificazione. La disponibilità al confronto, richiede la capacità di riformulare domande antiche e sopite dall'abitudine: perché ad esempio si vive per cinque anni dentro la stessa aula (la mia aula!)? E spesso si identifica la scuola con la propria aula? Cosa si sottrae a sé stessi e ai bambini in termini di esperienza, di comprensione delle possibilità di un luogo? Cosa significa abitare luoghi diversi negli anni? Vedere punti di vista diversi dalle finestre, percorrere tutti i corridoi e gli spazi comuni, come cambia il senso di appartenenza e di cura? Perché raramente lo spazio racconta di possibilità di attività organizzate in gruppi? Perché non si trovano documentazioni che raccontano di come i ragazzi usano il corpo, le mani per conoscere sé stessi e gli altri, ma anche il mondo? Saper saltare, fare le capriole, saper usare coltelli e forchette, saper rappresentare un abbraccio, un girotondo, sono esperienze che chiedono di sentire il corpo e la mente allineati in atteggiamenti di ricerca fatti di stupore, ironia, scoperte, ascolti, interpretazioni, ipotesi, argomentazioni, elaborazioni in un processo stocastico non lineare, anzi alleato del caso e del dubbio... Perché si chiudono quasi tutti gli armadi a chiave? Perché i laboratori sono inaccessibili e spesso semi vuoti

ma perfettamente in ordine o spazi per accumulare o accatastare materiali? Perché non si ritrovano documenti che raccontino il protagonismo culturale dei ragazzi e dei bambini reso visibile nel loro farsi processo che si disvela, anche con fraintendimenti, equivoci concettuali, necessità di chiarimenti e di confronti, di superamento di una visione autoreferenziale? Sono quesiti che spesso aiutano a riflettere insieme, ma che non cercano risposte definitive e assertive e frequentemente sono poi ripresi per dialogare con i colleghi. Sono sopralluoghi spesso intensamente partecipati anche sul piano emotivo, dove si prova insieme a immaginare come potrà trasformarsi quello spazio e come le esperienze che si potranno realizzare potrebbero essere viste come un progetto che la scuola, nel suo essere sistema, si impegna a discutere anche se coinvolgerà direttamente solo una classe o solo uno spazio;

- 37 studi di architettura e design presenti sul territorio nazionale sono stati invitati per sviluppare progetti adocratrici e sartoriali specifici per ciascuna scuola, curati nei dettagli per corrispondere e, se possibile, andare oltre alle attese basiche e canoniche, per significare un presente che ha già dentro di sé tracce di futuro. La scommessa sarà capire come lo interpreteranno i bambini, come ci si muoveranno anche

gli insegnanti. Dopo il sopralluogo, vengono consegnate ai progettisti diverse fotografie dello spazio individuato e una sintetica relazione per introdurre la proposta che si chiede di realizzare. Il team di *Fare Scuola* segue passo passo le progettazioni, con diversi momenti di revisione sui progetti proposti e si pone come interlocutore per la valutazione dei *concept*. I progetti esecutivi sono approvati dai Dirigenti e ogni progetto viene messo a bando di gara con relativa assegnazione. Praticamente viene prodotto su misura l'intero allestimento, che poi sarà collocato nei luoghi predefiniti e prescelti;

- oltre 10.000 bambini e ragazzi sono potenzialmente coinvolti in questa trasformazione di contesti di relazione e apprendimento. Dal 2016 abbiamo avuto la possibilità di ragionare con le insegnanti su come i ragazzi e i bambini stessero vivendo il cambiamento proposto dalle nuove organizzazioni ambientali. Tante le documentazioni cartacee, visive, multimediali (foto, video, trascrizioni di conversazioni...) che raccontano del loro protagonismo. In una scuola primaria i ragazzi hanno proposto di scrivere sulle pareti dell'ingresso parole, scelte e motivate da loro, tra cui creatività, emozioni, rispetto, sogno, amicizia, sorrisi. Quelle parole ora sono sui muri, danno identità alla scuola stessa e accolgono anche i

nuovi iscritti e i loro genitori. È forse interessante conoscere alcune delle motivazioni di tali scelte.

Amicizia perché «Amicizia è stare insieme, fare cose insieme» (Sumaya, 9 anni), «Amicizia è conoscersi e stare bene» (Antonio, 9 anni);

Creatività perché «Quando non sai cosa fare e inventi un gioco è creatività» (Charkaoui, 9 anni), «Creatività significa esprimersi in un modo diverso che è il tuo, lo sai solo tu, l'hai pensato tu» (Alina, 9 anni);

Rispetto perché «Il rispetto è quando una persona ha bisogno e un'altra la vuole aiutare» (Aye, 10 anni);

Emozioni perché «Io mi emoziono quando...arriva un nuovo compagno» (Monsficur, 9 anni), «è il nostro compleanno» (Jasmine, 9 anni), «mi fanno un regalo» (Alina, 9 anni);

Sorrisi perché «La parola che più mi ha colpito è sorrisi perché la scuola per me è giocare con i compagni e imparare» (Kiara, 8 anni);

Sogni perché «Sogni quando guardi la luna, è notte» (Fabrizio, 6 anni); «Sogni qualcosa che desideri, che vuoi che si realizzi» (Maryam, 8 anni);

- oltre 300 insegnanti sono stati coinvolti direttamente in percorsi di formazione e di auto-formazione (interni alla scuola, in progetti che prevedono un gruppo ristretto di scuole, in rete con altre scuole) che li hanno visti dialogare intorno alle loro esperienze, ai loro dubbi, alle difficoltà, ma anche ai successi e alle nuove possibilità che i bam-

bini hanno agito e che gli spazi hanno offerto. La formazione sul campo mette al centro un confronto aperto e partecipato sulle esperienze realizzate con l'intento di raccogliere altre idee, punti di vista e proposte in una *vision* interdisciplinare e sistemica dei saperi che si intrecciano e si alimentano nella reciprocità. Sono anche l'occasione per riprendere valori e significati espressi nelle più recenti normative italiane e nelle raccomandazioni europee. Talvolta, nel dialogo con dirigenti e insegnanti viene il dubbio che questi fondanti documenti nazionali e internazionali siano stati letti, ma non assunti come riferimenti culturali e etici per riprogettare coerentemente azioni di cambiamento, andando oltre l'ovvietà dell'abitudine (una insegnante con un ruolo importante nella scuola, mi disse: «Mi scusi, insegno così da trenta anni e i genitori, i miei alunni sono contenti, perché dovrei cambiare?») (I suoi alunni erano seduti con posizione impeccabile e ciascuno fissava il proprio quaderno, senza alzare lo sguardo, nessuno sorrideva...). Diverse ricerche affermano che l'educazione e l'istruzione sono il frutto di un equilibrio precario, instabile e difficile tra abilità, emozioni, conoscenze. Oggi che le informazioni diventano obsolete in un attimo, diventa prioritario coltivare l'intelligenza e la sensibilità emotiva, sviluppare e mettere in valore le situazioni, le esperienze dove si vivono storie, nuove

emozioni, pensieri e desideri creati dall'essere in relazione con altri e con sé stessi. L'empatia non è una parola magica, è la capacità di sentire e sentirsi dentro, di ascoltare, ascoltarsi per comprendere vissuti, emozioni. Sono importanti pertanto anche i rapporti con i compagni, la capacità di riconoscere e riconoscersi nelle proprie e altrui differenze e soggettività, mettersi alla prova lavorando in team. È sempre molto interessante chiedere ai bambini, ai ragazzi come si fa a mettersi d'accordo per fare qualcosa insieme.

Sarebbe importante destinare incontri specifici di formazione sull'importanza dei contesti di apprendimento anche con il personale ATA, che ha la responsabilità della cura degli spazi e quindi dovrebbe avere l'opportunità di essere protagonista del cambiamento con gli altri. In diverse realtà gli operatori sono stati presentati come fondamentali interlocutori della vita della scuola stessa e si sono rivelati tifosi e alleati preziosi per introdurre cambiamenti organizzativi;

- 15 iniziative di formazione residenziale di due/tre giornate a Reggio Emilia, Roma, Napoli, Teramo, Milano, Palermo, Bologna, Norcia (Perugia), Arcola (La Spezia). In ogni appuntamento erano invitate alcune insegnanti e dirigenti di scuole che già avevano potuto sperimentare l'intervento ambientale realizzato grazie a *Fare Scuola*, di scuole che avevano iniziato il per-

corso e magari conoscevano i primi sviluppi progettuali e di scuole su cui si era da poco realizzato il sopralluogo di reciproca conoscenza formulando le prime ipotesi di proposta. Questa miscellanea di presenze si è rivelata una buona e affidabile scelta strategica, perché si sono condivise testimonianze che hanno teso a amplificare gli immaginari, hanno restituito tratti di credibilità e veridicità al progetto, senza enfasi e senza nascondere le eventuali difficoltà, soprattutto nel cercare di innovare l'approccio per una didattica inclusiva e multidisciplinare. Sono incontri dedicati allo scambio di esperienze, attraverso la presentazione di documentazioni multimediali che sollecitano la discussione e il confronto tra le diverse realtà presenti. Sono state anche l'occasione per scoprire e soprattutto condividere diverse possibilità e strategie organizzative e modi di gestire risorse, spazi e tempo scuola. Inoltre alcune scuole hanno fatto rete tra loro per partecipare a progettazioni e bandi promossi dal MIUR²² con la consapevolezza di avere riferimenti in comune su cui contare e confrontarsi. Sono stati momenti in cui ribadire che anche con i genitori sarebbe stato importante condividere alcune di quelle documentazioni per favorire la comprensione del lavoro a scuola;

- 12 partecipazioni a seminari nazionali e internazionali o eventi di comunicazione, decine di *workshop*.

Tutte le iniziative di formazione sono state curate, preparate e realizzate dallo staff di Fondazione Reggio Children coinvolgendo con differenti strategie gruppi di insegnanti delle scuole coinvolti nel progetto.

6. Valutazioni in process

Ogni incontro realizzato nel progetto *Fare Scuola*, sia in presenza che in videoconferenza, sia con piccoli gruppi di insegnanti della stessa scuola o con gruppi più ampi, è stato caratterizzato dall'intenzione di andare oltre il livello informativo per promuovere reciprocamente un dialogo che mettesse al centro:

- l'argomentazione delle proposte e delle scelte;
- la riflessione critica sui possibili esiti e sui possibili cambiamenti da sperimentare e mettere in atto;
- il dare voce e protagonismo alle insegnanti delle diverse scuole collocate in territori tanto differenti per problematiche, possibilità, esigenze...

Sono anche stati organizzati momenti specifici di *focus group* per una valutazione del progetto con insegnanti e dirigenti. In questi momenti in *process*, per analizzare l'impatto del progetto nella quotidianità, ancora una volta connotati dal confronto costruttivo e trasformativo, sono stati valutati positivamente alcuni nodi fondanti, parzialmente esplorati, che ciascuno dei partecipanti si è impegnato a rimettere in gioco nella propria realtà. In particolare *Fare Scuola* ha contribuito e

sta ancora contribuendo (perché il progetto non è chiuso) a sostenere alcune condizioni per agire un consapevole cambiamento verso:

- creare un sistema di relazioni generando nuove possibilità di cambiamento nelle/delle relazioni tra pari, tra bambini e insegnanti, tra genitori e insegnanti, tra insegnanti-bambini-genitori e territorio;
- amplificare e aumentare il protagonismo delle insegnanti nei processi di cambiamento, incoraggiando l'investimento professionale su se stessi, mentre si mettevano in discussione schemi tradizionali di insegnamento frontale. Un effetto dirompente e profondo che sta generando un processo continuo, senza soluzione di continuità;
- rinnovare strategie per una diversa apertura al territorio, consapevoli di sollecitare alleanze e confronti non solo dentro la scuola tra colleghi e genitori, ma con la città e talvolta anche con altre realtà nazionali e internazionali;
- ripensare la partecipazione dei genitori come esperienza di cittadinanza attiva e non solo di necessaria interlocuzione informativa o di supporto in situazioni di bisogno;
- rigenerare una cultura dell'organizzazione degli spazi, interpretati come potenziamento delle possibilità di accesso all'apprendimento e come suggeritori di nuove relazioni tra persone in una comunità di apprendimento;

- riconquistare l'idea che nella scuola è benvenuta la Bellezza, intesa come dimensione estetica-relazionale, che suggerisce benessere, coinvolgimento, senso di appartenenza e cura del dettaglio;
- risvegliare il desiderio di una formazione sul campo, in *process*, utile perché entra nel merito e non prescrive ricette e programmazioni asettiche, dinamica perché attiva tutti e ciascun soggetto coinvolto (bambini e adulti), dove sono in ricerca bambini e ragazzi con gli insegnanti nel dar vita a reali contesti di apprendimento nella quotidianità;
- riaggiornare la *vision* dell'essere scuola, come esperienza fondativa della conoscenza in un approccio educativo e educante. Attribuire autorevolezza e valore, riconoscibilità e apprezzamento alla scuola e al ruolo insegnante;
- pensare la documentazione visibile, pubblica come esperienza pedagogica che tiene memoria, consente di condividere possibili significati e di metterli in discussione in un confronto dialogico e critico per generare altre possibilità. Può creare una comunità in/di apprendimento solidale e ecosostenibile. Una documentazione da affidare prioritariamente ai ragazzi, perché diventi spazio di riflessione e progettazione, svelando a loro stessi i propri intendimenti.

7. Per concludere

Il progetto *Fare Scuola*, ancora oggi pienamente in atto, è stato pensato in una definita e calendarizzata temporalità di avvio e di chiusura degli interventi ambientali, ma è stato anche ideato per immettere prospettive e possibilità di cambiamento a disposizione delle scuole, nelle mani di insegnanti, bambini/ ragazzi e genitori, veri protagonisti di ogni comunità educante. La sfida e la consapevolezza sono quindi di immaginare che nel presente si possano solo percepire alcuni esiti concreti (la riqualificazione di uno spazio), oltre ad alcuni primi processi in atto con il diretto protagonismo della scuola (come documentare il cambiamento e renderlo patrimonio esperienziale su cui confrontarsi e dialogare) e che tanto altro potrà accadere. L'auspicio è di provare a mantenere nel tempo un contatto diretto con e tra tutte le scuole coinvolte nel percorso, mettendo in valore lo scambio di esperienze.

Per stendere questo contributo, ho attinto dall'esperienza, dalle tante conversazioni, alcune pacate, altre più movimentate, realizzata nel team di lavoro di Fondazione Reggio Children tenacemente alleato nella conduzione del progetto *Fare Scuola* e costituito dalla Presidente, dal Direttore, dalla Responsabile dell'Area Ricerca, da Architetti *project manager*, l'Ufficio comunicazione e altri colleghi, oltre al mio ruolo di coordinatore pedagogico. Altrettanto importante è

stato il team di Enel cuore Onlus che ha periodicamente condiviso scelte e analisi. Ho consultato decine di brevi scritti di valutazioni, commenti, considerazioni generose nel segnalare apprezzamenti e criticità sulle esperienze realizzate da insegnanti e dirigenti fin dall'inizio dei percorsi progettuali degli interventi e anche successivamente al completamento dei lavori per rileggere i limiti e le opportunità messe a disposizione di ciascuna scuola coinvolta in questi anni. Un apprezzamento speciale va a tutti i bambini e ragazzi che provano a mettersi in gioco in accordo con i loro insegnanti e talvolta ci rendono partecipi dei loro processi di apprendimento.

La gratitudine va anche agli studi di architettura e design che complessivamente hanno generato tante idee, *concept*, arredi, soluzioni ambientali per rendere più dinamici i vissuti dei bambini, dei ragazzi e degli insegnanti, ora replicabili se qualcuno desidera ripensare alla propria scuola. Questo è stato possibile anche grazie alla serietà e cura con le quali hanno lavorato i diversi fornitori e artigiani. Insomma si è mosso un sistema di attività, non solo il mondo scolastico.

Questo è concretamente un progetto di partecipazione, ancora pienamente attivo, che ha generato alleanze tra soggetti che non si conoscevano e non si erano mai nemmeno cercati.

NOTE

¹ Luigi, 17 anni, studente istituto tecnico.

² Bruna Elena Giacobini, pedagoga, già re-

sponsabile coordinamento pedagogico nell'Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia e del Centro di Riciclaggio Creativo REMIDA. Dagli anni Ottanta ha contribuito alla realizzazione del Reggio Emilia Approach e ha lavorato con il professor Loris Malaguzzi. Attualmente collabora in progetti di ricerca e di formazione nazionali e internazionali con Reggio Children s.r.l. e Fondazione Internazionale Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi. È componente del Consiglio del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia.

³ Blog Progetto *Fare Scuola*, www.progettofarescuola.it

⁴ Cf DEWEY John, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina 1938.

⁵ Cf BATESON Gregory, *Mente e natura*, Milano, Adelphi Editore 1984.

⁶ Cf BALDUCCI Ernesto, *L'uomo planetario*, Firenze, Giunti Editore 1985.

⁷ Cf MONTESSORI Maria, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti 1957⁴.

⁸ Cf MALAGUZZI Loris, *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*. Atti del seminario di studio, Reggio Emilia 18-20 marzo 1971, Roma, Editori Riuniti 1971; cf HOYUELOS PLANILLO Alfredo, *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*, Bergamo, Edizioni Junior 2004.

⁹ Cf BRUNER Jerome, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 1997.

¹⁰ Cf MORIN Edgar, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina 2015; ID., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina 2001.

¹¹ Cf Decreto 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*, in *Gazzetta Ufficiale*, n.30 del 5 febbraio 2013.

¹² Cf HECKMAN James J. - KAUTZ Tim, *Formazione e valutazione del capitale umano: l'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico* [Fostering and measuring skills, USA 2014], Bologna, Il Mulino 2016.

¹³ Cf PAPERT Seymour, *I bambini e il computer*

[The children's machine - Rethinking in the age of the computer 1994], Milano, Rizzoli 1994.

¹⁴ *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione* 8.

¹⁵ *Ivi* 6.

¹⁶ Cf MORIN Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina 1999; ID., *Insegnare a vivere*; ID., *I sette saperi necessari*.

¹⁷ Fondazione Reggio Children nasce nel 2011 con l'obiettivo di promuovere progetti di solidarietà attraverso la ricerca: questo significa costruire una relazione di profonda interdipendenza, dove il *know-how* di Fondazione è aperto e in dialogo con i saperi delle diverse culture con cui entra in contatto così da creare una relazione di ricerca in termini di nuove ipotesi e soluzioni. La *mission* è quella di migliorare la vita dei bambini e delle comunità a partire dalla promozione di un'educazione di qualità a Reggio Emilia, in Italia e nel mondo. Tutto questo è stato possibile grazie al contributo rilevante dei Fondatori Partecipanti, alcuni a livello locale come il Comune di Reggio Emilia, CIR Cooperativa Italiana di Ristorazione, Coopselios, Fondazione Manodori, altri a livello nazionale come Effe 2005 Feltrinelli Group e altri ancora a livello internazionale, quali NAREA (North American Reggio Emilia Alliance), Reggio Emilia Institutet e Red Solare Argentina, così come il Fondatore Onorario Andrea Malaguzzi. Successivamente hanno aderito come Fondatori Partecipanti il Governo del Sud Australia, Iren Ambiente e l'Università del Colorado - Boulder.

¹⁸ Enel Cuore Onlus nasce il 3 ottobre 2003 da Enel Spa e dalla Società che il Gruppo controlla, nella forma di Associazione senza scopo di lucro, per esprimere l'impegno di Enel nella filantropia istituzionale. Enel Cuore sostiene iniziative promosse dalle organizzazioni non profit che hanno l'obiettivo di cautelare il benessere della persona e della famiglia in particolare nella comunità in cui Enel è presente. Enel focalizza la propria azione verso ambiti specifici, quali la cultura dell'educazione e dell'istruzione.

¹⁹ RINALDI Carla, *Video intervista* consultabile al link <https://www.youtube.com/watch?v=skkpJuRGrn4&t=62s> tenuta in occasione del Convegno del CNAPPC. Consiglio Nazionale degli Architetti Paesaggisti Pianificatori e Conservatori, maggio 2019.

²⁰ CEPPI Giulio - ZINI Michele (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia, Reggio Children Editore 1998, 126.

²¹ Decreto legislativo 65 del 13 aprile 2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai 6 anni*, in *Gazzetta Ufficiale*, n. 112 del 16 maggio 2017.

²² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

