



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

*Potenziare il curriculum orizzontale attraverso i progetti
finanziati per le scuole:
una ricerca sul territorio genovese.*

Relatrice: Prof.ssa Diana Spulber

Correlatrice: Prof.ssa Sara Bandini

Candidata: Marta Carnemolla

**ANNO ACCADEMICO
2022-2023**

INDICE

INTRODUZIONE	3
1. IL CURRICOLO	6
1.1 Cos'è il curriculum?	6
1.2 Il curriculum verticale e orizzontale.....	11
1.3 La storia legislativa	17
2. SCUOLA E TERRITORIO	23
2.1 Quale territorio?	23
2.2 Quali progetti?.....	27
2.2.1 <i>La stesura di un progetto per la scuola</i>	29
2.2.2 <i>I finanziamenti</i>	36
2.3 Scuola e territorio: un rapporto necessario.....	41
2.4 Esempi di buone pratiche	50
2.4.1 <i>Il progetto Fokus</i>	50
2.4.2 <i>Siracusa città educativa</i>	53
2.4.3 <i>La scuola è mondo, la scuola è casa: progetto PON</i>	56
3. ESPOSIZIONE DELLA RICERCA	61
3.1 La domanda e gli obiettivi di ricerca.....	61
3.2 La popolazione di riferimento	64
3.3 La strategia di campionamento	68
3.4 La fase di raccolta dei dati	69
3.4.1 <i>Lo strumento di ricerca</i>	70
3.4.2 <i>Il campione</i>	71
3.5 L'analisi dei dati e i risultati della ricerca.....	75
3.6 Il significato del curriculum orizzontale	92
4. CONCLUSIONI	95
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	98
APPENDICE	104
Allegato A.....	104
Allegato B.....	106
Allegato C	108
Allegato D.....	110
Allegato E	111
Allegato F	116
Allegato G.....	118

INTRODUZIONE

Prima di iniziare la lettura della presente tesi vorrei fare una breve premessa, esplicitando le motivazioni che hanno portato ad affrontare l'argomento in questione. L'idea non è nata improvvisamente e prima di arrivare allo stato attuale è passata attraverso numerosi ripensamenti e modifiche.

La scelta della tematica è il risultato di un lungo percorso intrapreso nel corso degli anni; ho avuto modo di realizzare cosa significhi realmente lavorare a scuola oggi e, soprattutto, ho iniziato a delineare un'immagine più precisa di me stessa non solo in qualità di insegnante ma, ancora prima, di persona.

Il percorso non è stato lineare, ci sono stati momenti di forte spinta ma altrettanti momenti statici. Quanto ho potuto osservare è una scuola che fa ancora molta fatica a stare dietro ai tempi frenetici e frastagliati, quasi assurdi, della realtà odierna. Una realtà che mette continuamente in discussione valori, ideali, pratiche e stili di vita; una scuola che, al contrario, spesso sembra refrattaria all'idea di mettersi in discussione e adattarsi ai cambiamenti. Questa resistenza rischia di sottolineare in modo marcato la dicotomia "scuola-extra scuola", come se la realtà all'interno delle aule sia qualcosa che ha poco a che fare con ciò che si trova al di fuori.

Attraverso questa ricerca ho voluto gettare luce sulle potenzialità dei progetti come strumento per la promozione di una scuola rinnovata, un luogo di inclusione e di cittadinanza attiva e consapevole, che possa offrire spunti concreti e in collegamento diretto con la realtà al fine di migliorare l'esperienza educativa e formativa degli studenti.

Un aspetto che considero essenziale per i bambini e i ragazzi di oggi, caratterizzati oramai da un forte senso di incertezza e confusione; una grande opportunità per creare legami con il contesto sociale e culturale in cui si colloca la scuola.

Le motivazioni della scelta derivano in parte da quanto osservato durante gli anni di tirocinio e dall'esperienza Erasmus + svolta in Danimarca. Il confronto tra i due contesti è stato automatico e ha reso chiare e tangibili numerose carenze del nostro sistema scolastico che abitualmente non emergono, ma che ho potuto constatare solo una volta acquisito un punto di vista relativista e oggettivo.

Ho cercato, inoltre, di riportare l'attenzione sul presente tema poiché, per ovvi motivi, è stato trascurato durante gli anni di pandemia. Questi momenti difficili, al contempo, hanno permesso di aprire gli occhi sull'importanza di mantenere un rapporto con la comunità e favorire relazioni con enti e associazioni sul territorio, pubbliche e private che siano.

È solo in questo modo che, in una scuola che si definisce “delle competenze”, i bambini e i ragazzi possono davvero avere la possibilità di vivere esperienze di apprendimento significative, attraverso un legame profondo con la loro quotidianità.

Inoltre, coinvolgendo attivamente il territorio, la scuola può consentire agli studenti di sviluppare responsabilità sociale, promuovendo educazione alla cittadinanza attiva e partecipazione democratica, tematiche riviste da poco anche all'interno del documento “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari” (2018).

Per fare ciò, è necessario che gli/le insegnanti in primis siano attivi nella promozione e partecipazione a progetti pluri ed inter contestuali, disciplinari, esperienziali e di sensibilizzazione ad eventi culturali e sociali. Funzione primaria del docente è proprio quella di stimolare la crescita educativa attraverso una pedagogia che sia inclusiva e aperta ad una nuova idea di scuola.

“Insegnare e imparare non possono avvenire al di fuori della ricerca, della bellezza e dell'allegria” (Freire, 1996, p. 112).

La scuola diventa così nucleo attivatore di un processo di trasformazione delle configurazioni del territorio, dei processi culturali che concorrono a determinarle, delle modalità e degli spazi di apprendimento.

Il territorio, da parte sua, ha il dovere di fornire risorse alla scuola, come la messa a disposizione di fondi, esperti esterni, spazi, materiale e formazione per docenti. Tutto questo al fine di rendere possibile un'idea di scuola come baricentro di un territorio educante diffuso, basato su compartecipazione, corresponsabilità e co-progettazione.

La funzione attribuita alla scuola dalla società è sempre stata quella di trasmettere nozioni e “saperi delle discipline”, ma ora non basta più: ciò che viene richiesto alle istituzioni scolastiche è molto più complesso e non sempre viene rispettato: *“presupposto e, al tempo stesso, fine ultimo della scuola delle competenze rimane quello di creare e usare le conoscenze per l'esercizio di una cittadinanza attiva e partecipe”* (Capperucci, Cartei, 2010, p.12).

In una scuola delle competenze il processo educativo si realizza non più solo entro margini “scuola-centrici” bensì “policentrici”, assegnando valore formativo e educativo al territorio in modo da delineare un “ecosistema formativo” (Gherardi, 2013, p. 171).

Vorrei terminare con un'ulteriore citazione del pedagogista Paulo Freire, il quale con lungimiranza alla fine degli anni '60 dichiarava che:

“Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo” (Freire, 1968).

IL CURRICOLO

La scuola, il sistema educativo, le professioni di insegnante e di educatore sono strettamente interconnesse al curricolo, un concetto che unisce le diverse realtà e fa sì che quest'ultime mutino e si contaminino con il contesto attuale.

Per poter comprendere meglio le ragioni che hanno portato a delineare il seguente progetto di ricerca ho pensato che la lettura dovesse iniziare offrendo un'immagine chiara e completa di tutto ciò che prevede e contempla il costrutto di curricolo, in chiave critica e analitica.

Cos'è il curricolo? Da dove deriva questo termine? Come si sviluppa nel contesto scolastico?

Il primo paragrafo inizia con un'analisi attenta e approfondita di alcune definizioni del presente paradigma, confrontandole e valutandone le differenze.

Nei paragrafi successivi vengono invece affrontate le due dimensioni e direzioni del curricolo, verticale e orizzontale, per poi percorrerne un breve excursus di storia giuridica e legislativa, il quale ha permesso il passaggio da una revisione contenutistica e nozionistica dei saperi ad una *“sintesi tra saperi disciplinari e competenze trasversali”* (Parmigiani, 2018).

1.1 Cos'è il curricolo?

La nozione di curricolo è complessa e controversa, carica di numerosi significati.

Prima di valutare come il curricolo possa agire e attraverso quali modalità possa funzionare, bisogna capire *che cosa sia* il curricolo (Paparella, 2009).

Per fare ciò, ritengo sia efficace partire dall'etimologia della parola, un passaggio che può portare ad ulteriori riflessioni e considerazioni.

La parola deriva dal latino *curriculum*, che talora si usa anche in lingua italiana, e che significa “correre”. In ambito non strettamente scolastico il termine ricorda la carriera di studi, l’attività professionale o scientifica di un individuo. All’interno dell’enciclopedia Treccani viene riportata la seguente definizione: “*La carriera scientifica, burocratica o accademica di una persona; il resoconto sommario delle successive fasi di tale carriera, da allegare, in genere, a domande di concorso, di assunzione e sim. anche gli avvenimenti principali della vita di una persona*”.¹ Possiamo dunque affermare che la funzione del curricolo è, in questo senso, quella di delineare una chiara e definita immagine dell’individuo e del relativo percorso, in quanto “contenitore” di esperienze, saperi e competenze.

È interessante, come accennato in precedenza, affiancare la definizione riportata all’etimologia della parola; dall’accostamento ne possono derivare alcune osservazioni ed interrogativi: le tappe della carriera sono una corsa contro il tempo? Correre rispetto a cosa? A queste domande cercheremo di trovare delle risposte, in chiave educativa e formativa, nel capitolo 1.2.

Il primo utilizzo del termine curricolo in ambito scolastico è associabile a J.F. Bobbit, con il suo testo “*The curriculum*” (Houghton Mifflin Company, Boston, New York 1918); la parola nasce dunque all’interno del contesto culturale anglo-americano e, solo a partire dalla seconda metà del Novecento, iniziano a diffondersi riflessioni e azioni didattiche e pedagogiche anche nel contesto italiano, categorizzate sotto la voce *curricolo*.

Proprio nel 1977 viene pubblicata l’edizione italiana del libro “*An Introduction to Curriculum Research and Development*” di L. Stenhouse, dal titolo “*Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*”. Dalla fine degli anni ‘70 in avanti, in Italia,

¹ Tratto da www.treccani.it, consultato il 16/02/2023

inizia dunque a diffondersi l'indagine teorica e la sperimentazione pratica che hanno accompagnato la riflessione sul curricolo in ambito scolastico. Questo aspetto, insieme ai motivi per cui è nata l'esigenza di una modifica non solo strutturale e organizzativa ma soprattutto riguardante il rapporto con i saperi, verrà analizzato più accuratamente all'interno del paragrafo 1.3.

Da questi primi brevi cenni storici è possibile dedurre che in Italia il concetto di curricolo si va ad affermare in sostituzione di quello di programma, andando incontro ad un vero e proprio salto di qualità.

Questa prospettiva viene, in effetti, da subito considerata entusiasmante dal dibattito culturale prima e dall'amministrazione scolastica poi. Ciò che non viene preso in considerazione è la presenza di due sostanziali difetti all'interno del panorama scolastico italiano: la fatica a riconoscere la complessità dell'apprendimento, dovuto ad un legame ancora forte a modelli pedagogici ormai obsoleti; in secondo luogo, è importante ricordare che il dibattito sul curricolo nasce nel mondo anglosassone, caratterizzato da una grande tradizione autonomista e da un diverso sistema economico, sostanzialmente lontano dal forte accentramento burocratico ed educativo tipico del sistema scolastico italiano.

La sfida del curricolo non viene dunque colta e "accolta", poiché il marchio del "programma", caratterizzato da inflessibilità e prescrittività, lo rende quasi impossibile.

Il curricolo rimane per molto tempo semplicemente una parola da associare ai compiti della programmazione, incatenato all'interno di paradigmi culturali e procedurali rigidamente e prepotentemente strutturati.

Il vero significato della progettazione curricolare, ossia di elaborare un'offerta formativa che caratterizzi in maniera incisiva una determinata agenzia educativa localizzata in un preciso contesto, viene in qualche modo perso (Castoldi, 2021).

Tutt'oggi, all'interno di numerose realtà, l'influenza della tradizione secolare scolastica del nostro Paese si fa sentire a gran voce.

Nonostante le premesse, come vedremo meglio nel paragrafo 1.3, nel corso degli ultimi vent'anni si sono fatti strada nuovi percorsi, grazie ad alcune svolte che hanno permesso una rielaborazione e valorizzazione del curriculum, recuperando proprio quel significato che inizialmente era stato perso.

A tal proposito, uno dei documenti che ha riportato il curriculum al centro dell'attenzione, in particolare per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione², sono le Indicazioni Nazionali.

Il testo rappresenta un vero e proprio punto di riferimento per definire e ri-definire il curriculum, apertamente e senza vincoli, permettendo ad ogni istituzione scolastica di servirsi della propria autonomia e a ciascun docente di esercitare la propria libertà di insegnamento.

Del documento esiste una prima versione del 2004, introdotta dopo la rivoluzione dell'autonomia scolastica che ha portato al centro lo studente e il suo successo formativo, seguita da una seconda versione del 2007 e, infine, quella del 2012 che è attualmente in vigore. Nel 2018 il documento dal titolo "*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*" non ha modificato sostanzialmente il testo, ma ha messo in evidenza la dimensione di cittadinanza e inclusione.

Riprendendo qualche definizione, a pagina 12 del documento troviamo un paragrafo dedicato al curriculum, il quale cita "*Il curriculum di istituto è espressione della libertà*

² La scuola dell'infanzia, che può essere gestita dallo Stato, dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati, accoglie i bambini tra i 3 e i 6 anni; il primo ciclo di istruzione, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni, è articolato in scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni; scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni (Tratto da www.miur.gov.it, consultato il 03/04/2023)

d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'Istituto."³

Come accennato precedentemente, all'interno del documento il curricolo viene considerato uno strumento che permette alle scuole di agire in autonomia e ai docenti di esercitare la propria libertà di insegnamento; inoltre, l'accento viene posto sulla funzione del curricolo di delineare l'*identità* di un Istituto. Attraverso il curricolo che, come vedremo, è inserito all'interno del Piano dell'offerta formativa, arriviamo al cuore e all'identità culturale e progettuale di ciascuna scuola, investita da richieste che comprendono non solo l'apprendimento ma anche e soprattutto lo "stare al mondo". Ogni scuola è specchio di una specifica realtà che presenta opportunità, legami, interazioni, pressioni e convivenze del e nel mondo.

All'interno del documento dal titolo *Il curricolo nella scuola dell'autonomia*, pubblicato dall'archivio della pubblica istruzione, viene seguito lo stesso paradigma: *"La nozione di curricolo consente di guardare all'educazione a scuola come un processo complesso di trasmissione culturale e di orientamento personale [...] Si impara in un contesto sociale che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché si impara con gli altri, che sono gli adulti insegnanti (...) e i pari che con le loro diverse caratteristiche contribuiscono alla presa d'atto progressiva delle proprie e delle altrui specificità. Si impara inoltre mediante l'ausilio di strumenti, materiali e simbolici, che consentono la progressiva appropriazione del patrimonio culturale della società in cui si vive."*⁴

Il curricolo è un costrutto complesso, così come lo è l'educazione, e forse non può venire racchiuso in una definizione.

³ Tratto da www.miur.gov.it, consultato il 16/02/2023

⁴ Tratto da <https://archivio.pubblica.istruzione.it/>, consultato il 17/02/2023

Sicuramente alla luce della bibliografia fin ora esaminata è possibile affermare che nel nostro sistema scolastico si sta facendo strada un contesto di autonomia sempre più accentuata; questo permette di porre le basi per allestire uno sfondo che consenta di cogliere la sfida del curricolo e renderla attuale, in sinergia con i numerosi cambiamenti culturali che caratterizzano la società di oggi, i nuovi processi di apprendimento e insegnamento e le moderne forme di progettazione educativa e formativa.

Quanto affermato può concretizzarsi solo attraverso un modello rinnovato di scuola che si allontana da una concezione “*divulgativa e cattedratica*” (Muscarà e Zapparata, 2017, p. 214) dei saperi e che si muove tra i principi “*della diversificazione, dell’efficienza e dell’efficacia del servizio scolastico, all’integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all’introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale*” (Legge 59/97, art.21).

1.2 Il curricolo verticale e orizzontale

“*La scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l’esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l’intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un’attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative (...)*” (Indicazioni Nazionali, 2012).

Come introdotto nel paragrafo precedente, nel corso degli anni ’70 la scuola inizia a riflettere sul curricolo, indagando e sperimentando nuove forme di organizzazione e apprendimento. Negli stessi anni si inizia a direzionare lo sguardo verso il territorio e verso ciò che veniva, ed è tuttora, chiamata “continuità”.

Una continuità che viene ricercata inizialmente in direzione verticale, tra i vari ordini di scuola, e che ha portato alla nascita degli Istituti Comprensivi. Obiettivo era quello

di avvicinarsi al modello nordeuropeo di scuola che mette insieme bambini dai 6/7 anni ai 15/16 anni.

La nascita degli Istituti Comprensivi avviene quasi per caso: la “prima generazione” è stata infatti quella dell’emergenza, in applicazione della legge n.97 del 1994 per tutelare le zone di montagna. Solo in seguito, a partire dalla “seconda generazione” degli Istituti, si inizia a seguire ed inseguire un progetto pedagogico caratterizzato dalla ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale e sulla continuità.⁵

Parallelamente a queste riforme e cambiamenti, si fa strada il disegno di innovazione degli ordinamenti scolastici, che è arrivato con la riforma del 2003 alla struttura che conosciamo tutt’ oggi (figura 1).

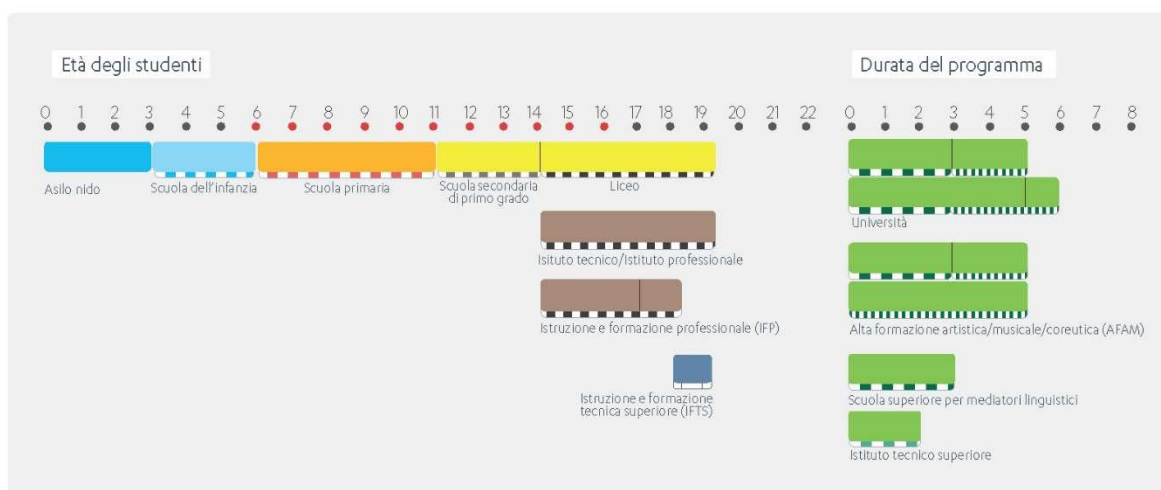


Figura 1: Sistema educativo di istruzione e di formazione in Italia (miur.gov.it)

Gli Istituti Comprensivi comprendono dunque infanzia-primaria-secondaria di primo grado, e il curricolo si “spalma” sui tre cicli scolastici; obiettivo di questo tipo di continuità è garantire collegamenti tra i vari segmenti di istruzione, in modo da creare una sinergia nel corpo docenti e tra gli studenti, condividendo un unico e coerente percorso educativo.

⁵ Giancarlo Cerini, Istituti Comprensivi: il perché di un “successo annunciato”, su edscuola.it, Relazione tenuta a Pisa nell’ambito del Convegno “Gli Istituti Comprensivi: bilancio e prospettive”, (20-5-2002). URL consultato il 05/04/2023

Questa continuità, come analizzeremo meglio nel successivo paragrafo, viene resa protagonista soprattutto in seguito all'emanazione della legge 107 del 2015, la quale stabilisce che ogni istituzione scolastica debba dotarsi del ribattezzato "Piano Triennale dell'Offerta Formativa" (PTOF). Da questo documento, riflesso dell'autonomia conquistata nel 1997 con la legge Bassanini, discende il concetto di curricolo d'istituto, o come definito in precedenza, "curricolo verticale".

Ancora oggi, esistono numerose difficoltà nel perseguire l'obiettivo di accompagnare in un percorso continuativo e coerente i bambini della scuola dell'infanzia fino a diventare ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

Spesso e volentieri le discontinuità, soprattutto tra scuola primaria e secondaria di primo grado, risultano molto marcate, si pensi solo ai metodi di valutazione e alle metodologie didattiche adottate: nella scuola primaria il sistema valutativo tende ad essere orientato maggiormente verso una valutazione formativa, che considera l'intero processo di apprendimento dello studente; le modalità didattiche adottate spesso corrispondono ad un approccio ludico e sperimentale, coinvolgendo i bambini in attività pratiche e interattive. Al contrario, nella scuola secondaria il sistema valutativo assume una forma più tradizionale e di tipo sommativo, focalizzata sugli esiti finali dell'apprendimento e su una scala numerica; le modalità didattiche vedono una maggiore strutturazione e orientamento verso la trasmissione di contenuti e conoscenze. Queste discrepanze possono rappresentare una vera e propria sfida per gli studenti.

Una discontinuità che si riscontra non solo in "scala verticale" ma spesso anche tra azione educativa delle scuole e le realtà territoriali in cui esse operano, quindi anche in linea "orizzontale".

Insieme alla continuità verticale, la scuola progressivamente si è aperta alle realtà territoriali circostanti attraverso la continuità orizzontale. La consapevolezza della scuola era di non bastare più a sé stessa (Parmigiani, 2018).

Già a partire dal secolo scorso si è iniziato un lungo percorso di ricerca e sperimentazioni per cercare di sormontare i numerosi limiti del sistema scolastico. (Mantegazza, 2006)

Secondo quanto affermato da Parmigiani “*Fino a non pochi anni fa, si utilizzavano due termini che non riesco ad adoperare: scuola ed extrascuola*” (Parmigiani, 2018, p. 51), da cui deriva una riflessione significativa: cosa può venire considerato veramente educativo?

La tesi presenta, a partire dal titolo, il termine “curricolo orizzontale”: questo perché compito della scuola dell’autonomia dovrebbe essere quello di progettare un curriculum bidirezionale, che si sviluppi dunque non solo in direzione verticale, che assicura allo studente un percorso formativo che tenga conto del suo profilo e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze (DPR 275/1999) ma anche in orizzontale, per assicurare una sinergia di intenti con le altre agenzie educative e formative, che fuoriescono dai confini scolastici.

Questo tipo di continuità riconosce, infatti, qualsiasi luogo “extrascolastico” come portatore di potenzialità educative.

La differenza a cui possiamo far riferimento non è tanto quella di ambiente educativo o non educativo, quanto quella di apprendimento formale, non formale o informale.

La scuola appartiene al mondo dell’apprendimento formale, in quanto luogo istituzionalizzato, intenzionalmente e appositamente progettato al fine di erogare saperi e competenze. La famiglia, al contrario, può essere considerata un ambiente informale: in questo caso si apprende, pur trattandosi di una forma di apprendimento che non prevede alcun obiettivo formalmente individuato. Allo stesso modo qualsiasi

attività di tempo libero, anche semplicemente un momento di gioco tra amici, può trasformarsi in una situazione di apprendimento. Nel caso dell'apprendimento non formale l'apprendimento è volontario ma avviene in contesti in cui l'insegnamento e la trasmissione di saperi e competenze non sono necessariamente le attività principali. Punto fondamentale di queste riflessioni resta il fatto che qualsiasi luogo può essere educativo (Contessa, 1996; Triani, 2001; Pollo, 2002).

Famiglia, scuola, gruppi amicali, comunità, mass-media, ambienti lavorativi, associazioni, istituzioni locali possono essere dunque tutti considerati delle vere e proprie agenzie educative. Un aspetto da sottolineare è l'importanza di creare un "patto" tra queste agenzie, in particolare tra quelle che ricoprono un ruolo formale, in modo da portare avanti e raggiungere obiettivi comuni.

Nella società in cui viviamo è infatti importante, se non indispensabile, possedere conoscenze, abilità e competenze, sia specifiche che generali, per svolgere attività che si stanno sempre più specializzando. Per rendere possibile quanto affermato, l'uomo ha bisogno di essere aiutato e la scuola, secondo Musello (2005), rappresenta l'istituzione sociale a ciò deputata.

Le Indicazioni Nazionali affermano che la direzione orizzontale del curricolo riflette un'*apertura al mondo attuale necessaria per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata.*' (Indicazioni Nazionali 2012, p.46).

Riprendendo la tesi sostenuta da Parmigiani la scuola ha bisogno di abbattere quelle barriere che fino a non molto tempo fa la separavano in maniera netta dalla realtà "esterna", in modo da stare al passo con i tempi in una società sempre più esigente che sembra non voler smettere di crescere e rivoluzionarsi ogni giorno.

Se è giusto e ragionevole che la scuola ripensi al suo ruolo e si rinnovi ogni giorno, è anche vero che non può e non deve sparire lasciando che tutte le sue finalità vengano

assolte dalle agenzie educative e formative elencate in precedenza; allo stesso modo non è necessario che sulla scuola gravi un'offerta educativa e formativa in grado di accogliere una gamma eccessivamente ampia e varia di esigenze e necessità.

Roberto Maragliano, pedagogista genovese, ha affermato che fra una “*descolarizzazione*” e una “*superscolarizzazione*” occorre pensare ad una “*riscolarizzazione*”, in cui la scuola riscopre la propria specificità e la integra con le altre agenzie formative.⁶

La scuola, seguendo la linea orizzontale, dovrebbe dunque beneficiare delle innumerevoli proposte educative e formative che il territorio offre, facendo ancora una volta perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica.

John Dewey, già nel 1916 in *Democrazia e educazione*, affermava che:

“La scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola” (Dewey 1916, p. 27).

L'idea di un'apertura della scuola nei confronti del territorio non è dunque una novità; nel prossimo capitolo verranno sottolineate le evidenze dell'importanza di questa apertura anche se, come vedremo, nonostante le premesse persistono ancora oggi ostacoli e criticità. Difficoltà che emergono anche all'interno delle interviste realizzate con le scuole del territorio genovese, e che riflettono un generale malcontento, soprattutto da parte dei docenti, nei confronti di tutti quegli aspetti burocratici che rendono onerosa l'organizzazione del curriculum.

⁶ Tratto da www.online.scuola.zanichelli.it, consultato il 07/03/2023

1.3 La storia legislativa

I primi due paragrafi sono stati dedicati ad un approfondimento dei concetti di curricolo e di continuità orizzontale e verticale, accennando solo sommariamente alle leggi e ai decreti che hanno rappresentato dei veri e propri punti di svolta all'interno del lungo itinerario trasformativo scolastico.

Trattando un tema così complesso ho dunque ritenuto opportuno e significativo dedicare un paragrafo ad un'indagine più accurata della storia legislativa italiana che ha portato alla nascita e allo sviluppo del curricolo e del concetto di continuità educativa e didattica.

Mantenendo il focus sul tema centrale della tesi, ossia il curricolo orizzontale, questo vede come origine l'emanazione di tre atti normativi (Parmigiani, 2018, p.53):

La legge delega 477/73, con la quale vengono istituiti i nuovi organi collegiali e il distretto scolastico, al fine di partecipare nella gestione della scuola e dare alle istituzioni scolastiche stesse le caratteristiche di una comunità che costruisce relazioni con la più vasta comunità sociale e civica.

Questo costituisce un grosso cambiamento a livello organizzativo e culturale, poiché il mondo della scuola inizia ad aprirsi alle sfide della società.

La legge 517/77, che pone il focus sugli alunni e la loro formazione, nonché sulla programmazione educativa che, come riportato all'art. 2, comprende *“attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.”*. E ancora, all'art. 7, *“può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare”*. La convinzione della scuola di non bastare a sé stessa e di dover uscire dagli spazi e dai tempi puramente

scolastici si fa sempre più strada, proponendo un modello di curriculum che va oltre e si apre alla realtà esterna.

La legge 59/97: tra i numerosi processi riformatori che hanno attraversato il nostro Paese negli ultimi vent'anni la conquista dell'autonomia scolastica ne costituisce forse uno dei più significativi (Capperucci, 2008).

Con la Legge Bassanini (n.59/1997) viene formalmente introdotta in Italia l'autonomia scolastica, una *“forma di decentramento che attribuisce alle istituzioni scolastiche la personalità giuridica di diritto pubblico, per cui i singoli istituti scolastici (...) sono chiamati ad esercitare competenze nuove non solo a livello giuridico-amministrativo e contabile, ma soprattutto progettuale”* (Capperucci 2008, p. 95). In seguito regolamentata attraverso il DPR 275/1999, con la conquista del POF (Piano dell'Offerta Formativa), l'autonomia scolastica permette ad ogni scuola di elaborare, come citato in precedenza, una propria offerta formativa.

A partire dalla definizione precedente, si possono già mettere in evidenza tre termini fondamentali: “decentramento”, “competenze nuove” e “livello progettuale”.

Per quanto riguarda il primo termine questo fa riferimento al lungo percorso che ha sradicato le modalità precedenti, le quali prevedevano che il Ministero della Pubblica Istruzione dettasse norme e Programmi unici rivolti a tutte le scuole della penisola.

Per buona parte del secolo scorso, con strascichi che perdurano ancora oggi, il sistema scolastico del nostro Paese è stato rappresentato, appunto, dal binomio scuola-programma. Questo prevedeva una visione piramidale della scuola, successivamente sostituita con una logica di rete attraverso la quale tutto parte dal basso e al centro si trova lo/la studente/essa, con la finalità da parte della scuola in stretta collaborazione con le altre agenzie educative di garantirne il successo formativo.

Il curriculum va, allo stesso modo, costruito ed elaborato nella e dalla scuola, non emanato da un organo centrale. Gli insegnanti hanno il compito di fare una sintesi tra

le istanze centrali, ossia le Indicazioni Nazionali, e quelle locali, dipendenti dalla situazione in cui è collocata la scuola. In questo quadro la scuola risulta come luogo di ricerca, sperimentazione, sviluppo e innovazione (DPR 275/1999).

Questo ragionamento permette di introdurre il terzo termine messo in evidenza precedentemente: “livello progettuale”. Dalla conquista dell’autonomia le scuole assumono piene responsabilità non solo a livello amministrativo e giuridico, ma anche e soprattutto sul piano didattico. Si passa dalla programmazione, che arrivava dall’alto e seguiva un modello verticistico, alla progettazione, la quale risulta libera e aperta al territorio; l’esercizio di piena libertà e responsabilità deve comunque rimanere conforme alla regolamentazione definita dalle Indicazioni Nazionali.

Questo documento, che come analizzato nel primo paragrafo viene varato nel 2004 per poi venir modificato fino all’ultima versione del 2012, assicura omogeneità fra le scuole distribuite sul territorio nazionale, proponendo finalità generali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo, le quali andranno comunque calibrate in base alle esigenze della situazione specifica, seguendo i bisogni degli alunni, delle famiglie e del territorio.

L’organizzazione delle Indicazioni Nazionali prevede che per ogni campo d’esperienza o area disciplinare vengano esplicitati dei traguardi per lo sviluppo di competenze. Questo apre una riflessione sul secondo termine incontrato all’interno della definizione di autonomia scolastica: “nuove competenze”. Cosa sono le competenze? Ma, soprattutto, quali sono le nuove competenze?

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 la competenza viene definita come *“la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”*.

Appare chiaro come, anche in base a quanto espresso nel paragrafo 1.2 riguardo alla complessità nella quale è inserita oggi la scuola, ne consegue la necessità di modificare il rapporto con i saperi, andando oltre all'aspetto puramente contenutistico, in modo da acquisire conoscenze e abilità spendibili oltre la scuola. È importante sottolineare anche che possedere una competenza non significa semplicemente applicare conoscenze e abilità personali, "saper fare qualcosa", bensì rendere dinamiche le proprie risorse, avendo la dimestichezza di utilizzarle a seconda del problema che ci si pone davanti.

Le nuove competenze sono dunque il riflesso del cambiamento della nostra società, non si possono cristallizzare.

Allo stesso modo le Indicazioni Nazionali dovrebbero sì rappresentare un chiaro riferimento per l'insegnante e la scuola per un'efficace organizzazione di contenuti didattici e progettuali, ma allo stesso tempo non dovrebbero diventare una guida rigida e inflessibile.

La progettazione del curriculum risulta dunque non più come strumento di trasmissione di saperi stantii ma come percorso formativo intenzionale, personalizzato e flessibile (Capperucci, 2008).

Ogni scuola ha il compito di far emergere le proprie esigenze derivanti dal dialogo con la propria realtà, unitariamente alle richieste che vengono espresse dalla comunità nazionale attraverso il documento delle Indicazioni.

La scuola diventa in questo modo una vera e propria aula decentrata, in rapporto costante e reciproco con l'ambiente, nella quale si impara ad essere e a vivere, in concomitanza con l'imparare ad imparare, ingrediente fondamentale per una scuola delle competenze.

I saperi non devono più essere spendibili solo nei confini di un'aula scolastica bensì essere significativi per la vita, in linea anche con il concetto di "lifelong learning".

Il focus si sposta dunque da ciò che un alunno sa, a ciò che sa fare e sa diventare con quello che ha imparato.

All'interno del regolamento sull'autonomia scolastica, la dialettica tra scuola e territorio viene posta in evidenza in diversi articoli, come nell'art. 7 comma 8 il quale cita: *“Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.”*

E ancora, al comma 9 e 10: *“Le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale “; “Le istituzioni scolastiche possono costituire o aderire a consorzi pubblici e privati per assolvere compiti istituzionali coerenti col Piano dell’Offerta Formativa [...] e per l’acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di carattere formativo”.*

Riprendendo la già citata legge 107/2015, meglio conosciuta come riforma della Buona Scuola, questa si è mossa ulteriormente nella promozione degli accordi di rete tra scuola e agenzie educative territoriali (commi 70-72).

Attraverso quest'ultima riforma viene infatti potenziato il POF, che diventa Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF).

Questo, come suggerisce il nome, ha durata triennale ed è predisposto entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento. Risulta comunque revisionabile annualmente entro il mese di ottobre (art. 1 comma 12 legge 107/2015).

A differenza del precedente documento (POF), le decisioni riguardanti la gestione e amministrazione scolastica e la promozione dei rapporti con gli enti locali e le differenti realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche che operano sul

territorio, vengono definite dal dirigente scolastico, in conformità con il collegio docenti. Solo una volta definito ed elaborato viene approvato dal Consiglio d'Istituto. L'impostazione curricolare viene, in modo sempre più marcato, improntata sulle competenze e la durata triennale permette di volgere lo sguardo anche al futuro, stimando piani di miglioramento ed esigenze non per forza legate al presente.

2. SCUOLA E TERRITORIO

Nel primo capitolo della tesi è stata fornita una panoramica sul discorso riguardante il curricolo, cercando di evidenziare già a partire dalla definizione quanto la scuola possa e debba rimanere ancorata al territorio.

All'interno di questo capitolo passeremo quindi al nucleo centrale della tesi: la valorizzazione del rapporto tra scuola e territorio, al fine di potenziare il curricolo orizzontale.

Verrà analizzato innanzitutto cosa si intende per territorio e quali sono i progetti ai quali le scuole possono partecipare per valorizzarne la sinergia di intenti. In seguito, verranno riportate alcune evidenze sull'importanza di questo legame per poi accennare ad alcuni buoni esempi esistenti a livello nazionale.

2.1 Quale territorio?

Come più volte ribadito e sottolineato, il mondo della scuola nel corso degli anni ha preso consapevolezza di non essere sufficiente a sé stesso, aprendosi così al territorio attraverso la continuità orizzontale. All'interno della tesi ho scelto di utilizzare il termine "curricolo orizzontale" proprio per delineare un chiaro collegamento tra il concetto di curricolo, cuore dell'offerta formativa di ogni scuola, e quello di continuità. Per territorio, in questo caso, parliamo di un ambiente e di un contesto ampio e ricco di potenzialità educative nel quale operano diverse agenzie e istituzioni pubbliche e private, tra cui la scuola stessa. In questo modo appare chiaro come i confini che delineano il dentro e il fuori dall'aula risultino sempre meno netti.

“La continuità orizzontale si realizza definitivamente quando la comunità riesce a far interagire efficacemente le strutture educative e farle muovere in funzione dell'obiettivo prioritario di far crescere la società libera” (Parmigiani, 2018, p.53)

Volendo realizzare una suddivisione delle agenzie e istituzioni che operano sul territorio, queste si potrebbero distinguere in:

- Politico amministrative, come ad esempio gli enti territoriali locali, i municipi e le circoscrizioni, i sindacati ecc. i quali hanno la possibilità di fornire alle scuole assistenza e sostegno riguardo all'organizzazione logistica (ad esempio dando a disposizione scuolabus e pulmini per uscite scolastiche), supporto informativo e assistenza in caso di carenze a livello strutturale o di servizi;
- Pubblica sicurezza: forze dell'ordine, vigili del fuoco, tribunali per minori ecc. Queste figure istituzionali non solo garantiscono sicurezza ma possono anche essere coinvolte all'interno delle scuole per lo svolgimento di attività formative (educazione stradale; formazione sulla sicurezza) e preventive;
- Sanitarie: ospedali, ambulatori, Asl e aziende sanitarie. Anche in questo caso, i servizi offerti non solo comprendono la medicina scolastica, ma in alcuni casi si promuovono, attraverso interventi mirati nelle scuole, stili di vita sani e comportamenti salutari in ambito alimentare, dell'attività fisica, dell'educazione socioaffettiva e sessuale, del primo soccorso e del contrasto all'uso di sostanze stupefacenti;
- Educative: ovviamente le scuole non solo possono collaborare con altre agenzie educative ma con le scuole stesse di ogni ordine e grado, oltre a centri di formazione professionale, CPIA e università per garantire una continuità anche verticale;
- Culturali: musei, cinema, teatri, biblioteche e altri enti e associazioni che possono fornire supporto alle scuole e arricchire l'offerta formativa attraverso visite guidate, attività formative e laboratori, mettendo al servizio risorse logistiche, strumentali e umane;

- Sociali e ricreative, come associazioni sportive, dopo scuola, ludoteche.

Attraverso questi e molti altri servizi e organizzazioni radicate sul territorio, le scuole possono promuovere accordi di rete al fine di ampliare e arricchire l'offerta formativa, con obiettivo ultimo di garantire il successo formativo del/la studente/essa (Cudini e Morganti, 2003).

Il peso che assume questa relazione viene sostenuto anche da numerosi altri fattori, i quali vanno aldilà della dimensione puramente scolastica. È importante che gli studenti vengano a conoscenza dei servizi offerti dal territorio per avere punti di riferimento nella vita di tutti i giorni. Questo aspetto risulta ancora più rilevante per gli studenti stranieri di seconda generazione, spesso provenienti da famiglie che faticano ad integrarsi e a comunicare con le istituzioni locali. In questo senso la scuola può diventare un tramite fondamentale per facilitare l'inclusione di questi soggetti nella realtà sociale del territorio in cui vivono.

La tipologia di territorio in cui è inserita la scuola sicuramente incide in maniera significativa sul suo funzionamento e sulle dinamiche relazionali che si instaurano al suo interno. Ciascun territorio è, infatti, caratterizzato da precise peculiarità che si riflettono sulla scuola, in termini di contesto socio-culturale, economico e geografico. Se la comunità è ristretta e coesa è facile che la scuola abbia un rapporto altrettanto solido con essa. Le piccole comunità presentano spesso caratteristiche specifiche che influiscono sulla vita degli individui che le abitano, creando un senso di appartenenza e di vicinanza tale da tradursi in una maggiore partecipazione e un più intenso coinvolgimento nelle attività della scuola. La scuola, a sua volta, assume una certa importanza in ambito sociale, diventando facilmente un punto di riferimento per la comunità. Le caratteristiche di questa tipologia di territorio possono rappresentare

tuttavia anche una sfida per la scuola, in termini di risorse e accesso a servizi e ad attività educative.

Al contrario, le scuole situate in grandi centri urbani sono caratterizzate da maggiore eterogeneità culturale e sociale, che a sua volta si può tradurre in termini di vantaggio o svantaggio e che richiede soprattutto competenze specifiche da parte dei docenti. Sicuramente la gamma di servizi e di opportunità formative risulta più ampia, e questo rappresenta una grande risorsa per la scuola che può arricchire la propria offerta; allo stesso tempo, spesso risulta più complicato l'inserimento della scuola all'interno di una rete stabile di rapporti con famiglie, enti locali e servizi.

Le differenze territoriali possono riguardare anche la tipologia di risorse e servizi presenti sul territorio, e quindi la possibilità per la scuola di attivare progetti innovativi, laboratori e attività di sviluppo della creatività e delle competenze dei ragazzi.

Rispetto alla dimensione economica, il territorio rappresenta una delle principali chiavi di lettura delle disuguaglianze del nostro Paese (Sito Istat).

In un territorio che presenta maggiore benessere economico, generalmente la qualità dei servizi è migliore, la dispersione scolastica ha un minor peso e il rapporto scuola-territorio risulta essere più equilibrato e reciproco. Al contrario, in territori con bassi livelli di sviluppo economico, la scuola costituisce spesso l'unico luogo istituzionale in grado di fornire supporto e servizi a studenti e famiglie; la relazione con il territorio e la comunità di appartenenza risulta molte volte unidirezionale e, per questo motivo, faticosa e impegnativa.

Infine le differenze territoriali si basano sul contesto socio-culturale di una determinata realtà. Questo fattore, secondo i dati Istat, risulta tra i più rilevanti nel determinare le differenze territoriali.

La scuola ha il compito di agire attraverso pratiche inclusive e promuovere conoscenza e rispetto all'interno della comunità di riferimento, al fine di garantire a bambini e ragazzi un'educazione di qualità.

2.2 Quali progetti?

Progetto è una parola che deriva dal latino *pro* avanti e *jàcere* gettare. Letteralmente “azione di gettare avanti”⁷, un'operazione in linea con l'idea di processo educativo, immerso in un sistema di relazioni dinamiche e infinite, che deve continuare a “gettarsi avanti”, in una costante opera di trasformazione verso una realtà ideale, migliore e solidale (Traverso, 2016, p.12).

Scrivere e realizzare un progetto significa, infatti, “*facilitare processi attraverso i quali le persone riscoprono la propria capacità di abitare il tempo che vivono*” (Associanimazione, 2003, p.33).

A scuola c'è, da una parte, l'insegnante che con la sua progettazione didattica segue le esigenze concrete della propria classe; dall'altra c'è il già citato PTOF, che rappresenta una progettazione più ampia e che segue le finalità del curriculum d'istituto.

Ciò su cui vorrei soffermarmi, nonché perno dell'intera tesi, è una progettazione che non si rinchioda dentro gli spazi della scuola ma che si apra all'esterno, in ottica orizzontale, poiché non esistono esigenze e problemi che riguardano unicamente la realtà scolastica. Ciascun Istituto può e deve aprirsi al territorio per una progettazione che vada fuori dalle aule, attraverso connessioni con enti, associazioni, musei e biblioteche fino ad arrivare a progetti europei con l'obiettivo di sviluppare competenze chiave e life skills negli studenti che permettano loro di diventare “cittadini del mondo”.

⁷ Tratto da www.etimo.it, consultato il 21/04/2023

Un progetto, attraverso la sua natura “esperienziale” e “concreta”, permette infatti di raggiungere obiettivi che, spesso, vengono meno all’interno di una didattica tradizionale. Nonostante ciò, è chiaro che l’intera vita scolastica non possa muoversi attorno ai progetti e che per molte attività siano necessari dei pre-requisiti di base che non possono essere raggiunti solo attraverso una didattica sperimentale.

È importante che i momenti in classe si alternino continuamente, e che siano presenti anche lezioni frontali: queste non si devono però trasformare nell’unica via di trasmissione e costruzione dei saperi, al contrario devono essere sapientemente e continuamente calibrate attraverso differenti modalità educativo-didattiche.

Risulta fondamentale anche non intendere il progetto unicamente come capacità di individuare risorse dall’esterno attraverso la partecipazione a bandi, la compilazione di documenti e la realizzazione di attività che non seguono le reali esigenze della comunità scolastica. In questo modo il rischio è quello di far riferimento ai servizi educativi in ottica economicistica e razionalizzante (Traverso, 2016). È altresì importante non vedere i progetti come uno sterile ampliamento dell’offerta formativa ma come “*formazione della persona nelle sue dimensioni evolutive e trasformative*” (De Rossi, 2008, p. 31).

I progetti finanziati per le scuole, cuore della ricerca realizzata per il presente progetto di tesi, nel momento in cui vedono una partecipazione attiva, una risposta ad esigenze concrete della comunità ed una ricaduta significativa tanto sull’istituzione scolastica quanto sulla realtà territoriale, possono trasformarsi in uno strumento dalle molteplici potenzialità.

Nel successivo paragrafo analizzeremo il ciclo completo di un progetto, attraverso un approfondimento di ciascuna sua fase costitutiva, essenziale al fine della realizzazione di un percorso completo, dinamico ed efficace.

2.2.1 *La stesura di un progetto per la scuola*

Bisogna sottolineare che un progetto non è mai un percorso improvvisato. Al contrario, per ideare e realizzare un progetto c'è bisogno di docenti che abbiano sviluppato specifiche competenze. Queste competenze sono essenziali, in particolare, per i docenti “referenti”, i quali ricoprono un ruolo di coordinamento e gestione per l'intera fase progettuale.

In generale, il job-profile di un insegnante di oggi deve comprendere nuove work-abilities, fondamentali per sostenere la qualità dei processi formativi e gestirne la complessità, in modo da non chiudersi all'interno dello spazio angusto di un'aula scolastica.

Freire, già nel 1977 sosteneva che *“l'educazione ha bisogno di teoria, ma di quella teoria che implica una riflessione, un inserimento nella realtà, un contatto analitico con ciò che esiste, per provarlo, per viverlo e viverlo pienamente nella pratica”* (Freire, 1977, p. 114).

La “progettazione di un progetto” potrebbe venir sintetizzata attraverso alcuni passaggi, al fine di chiarire meglio quali siano le principali azioni che ne permettono una realizzazione coerente e proficua. Quest'ultime sono state sapientemente elencate da Italia Nostra⁸, associazione nazionale ONLUS per la tutela del patrimonio storico, artistico e naturale della nazione. L'associazione stessa ha più volte ideato e realizzato progetti educativi rivolti a dirigenti, insegnanti e studenti di scuole di ogni ordine e grado e ribadisce l'importanza, soprattutto per la partecipazione a progetti finanziati, di possedere una “guida alla progettazione” e conoscerne a fondo le fasi che la costituiscono.

⁸ www.italianostra.org consultato il 02/05/2023

Di seguito vorrei quindi proporre un elenco approfondito e dettagliato dei passaggi che costituiscono la fase progettuale di un progetto, declinandoli al contesto scolastico.

- 1) La fase conoscitiva: è il primo momento, ancora prima dell'avviamento di un progetto. In questa fase si deve far riferimento al PTOF e gli obiettivi che esso contiene per avere una prima panoramica e assicurarsi che gli obiettivi delle attività progettuali siano effettivamente coerenti con quelli dell'Istituto. È importante poi fare una lettura approfondita del contesto in cui si trova la scuola. Ogni territorio, come precedentemente affermato, presenta esigenze diverse e specifiche. Compito della scuola è indagare prima di tutto quali siano queste esigenze. Quale problema si sta cercando di risolvere? Quali sono gli obiettivi del progetto? Come possono essere raggiunti?

I progetti devono saper analizzare gli attori-chiave, i problemi, gli obiettivi e le strategie (Stroppiana, 2009).

Ovviamente per la realizzazione di un progetto c'è bisogno di risorse, e non si tratta unicamente di risorse economiche. Le risorse riguardano prima di tutto la motivazione da parte del corpo docenti: un progetto non può essere calato dall'alto ma venire condiviso con convinzione dalla maggior parte dei docenti (e degli studenti). Deve esserci un sostegno sia interno, da parte del Dirigente scolastico e dai D.S.G.A, che esterno, dalle famiglie in primis, dal territorio e dall'amministrazione scolastica. Gli studenti che vi partecipano, per avere un'occasione reale di sviluppo di competenze, devono possedere alcuni prerequisiti necessari. Infine, ma non meno importante, le risorse logistiche che riguardano gli spazi adeguati, il materiale, la presenza di esperti (interni o esterni). Qualsiasi progetto si intende portare avanti deve seguire quella che viene definita logica "SMART": Specific, Measureable, Achievable, Relevant, Time bound and

trackable; volendo tradurre la logica segue i criteri di specificità, misurabilità, accessibilità, rilevanza e tracciabilità delle tempistiche.

- 2) La fase metariflessiva: dopo un primo momento di analisi del contesto e delle risorse disponibili, i docenti devono passare attraverso un'autoanalisi e capire effettivamente quali conoscenze e competenze possiedono per raggiungere gli obiettivi prefissati. Spesso a questa fase è associata la volontà di migliorare le proprie condizioni informative e operative, attraverso corsi di formazione e aggiornamento. È anche in questo momento che intervengono, se necessario, le risorse esterne: in questo modo si rinforza l'interazione con il proprio contesto territoriale, dando la possibilità non solo agli studenti ma anche e soprattutto agli insegnanti di venire a conoscenza di tutte quelle realtà educative esterne alla scuola che possono costituire una risorsa preziosa, soprattutto per la realizzazione di progetti che prevedono lo sviluppo di competenze specifiche. Un coinvolgimento tra scuola ed enti del territorio dovrebbe arrivare ancor prima di iniziare un progetto e andare oltre la sola richiesta di risorse economiche, bensì costituire un'opportunità per cercare una cooperazione o per attivare veri e propri protocolli di intesa, reti ecc.
- 3) La fase decisionale: una volta avvenuta la metariflessione, è il momento di decidere effettivamente quali siano le attività e i percorsi possibili da seguire per la realizzazione del progetto e mettere nero su bianco le strategie che permettano di raggiungere i risultati auspicati.
- 4) La fase operativa: per quanto riguarda questo momento della progettazione, ci possono venire in aiuto alcuni strumenti operativi utili ad un'organizzazione attenta di tutto ciò che riguarda l'attivazione di un progetto a scuola (quali attività

svolgere, come definire i ruoli, individuare la sequenzialità e la durata di ciascuna attività, individuare eventuali criticità, elaborare strumenti valutativi).

Un primo esempio è la WBS -*Work Breakdown Structure*- (figura 2), uno strumento che si basa sulla tecnica di suddivisione del carico di lavoro in parti più piccole, in modo da alleggerirlo e renderlo più accessibile. Questo strumento può quindi venir utilizzato per una gestione ottimale dei progetti.⁹

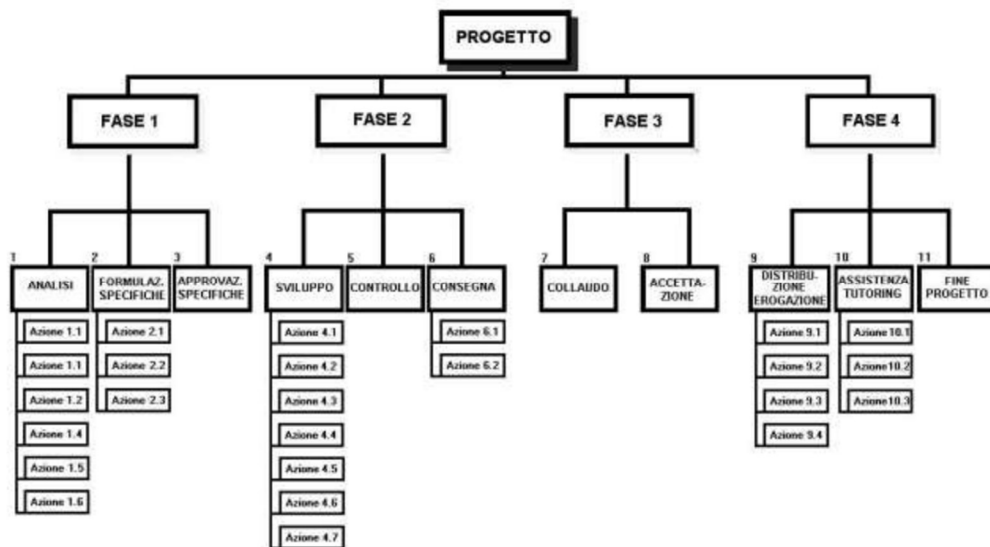


Figura 2: la struttura del progetto secondo il metodo WBS

Come si nota dallo schema qui sopra riportato, si parte dall’idea generale del progetto per poi scomporlo in azioni sempre più basilari, generando una “*struttura gerarchizzata e ramificata*”.

Esiste poi il PERT (*Program Evaluation and Review Technique*), una tecnica che consente di descrivere graficamente le relazioni di causa-effetto e sequenzialità all’interno del progetto. Può venire utilizzata insieme alla WBS, per organizzare meglio le attività e le varie fasi in base alle relazioni trovate. La tecnica è particolarmente indicata per progetti complessi che necessitano di venir completati nel rispetto delle tempistiche e dei budget stabiliti.

⁹ Tratto da workbreakdownstructure.com, consultato il 22/04/2023

Realizzare un diagramma PERT significa conoscere approfonditamente la parte organizzativa del progetto: le norme, le tempistiche, le fasi operative e la struttura amministrativa; fare una stima della durata minima di ciascuna azione; mettere in evidenza la relazione tra azioni sequenziali; individuare, in particolare, la presenza di relazioni causa-effetto forti ed essenziali al fine di completare il progetto nel tempo prestabilito (figura 3).

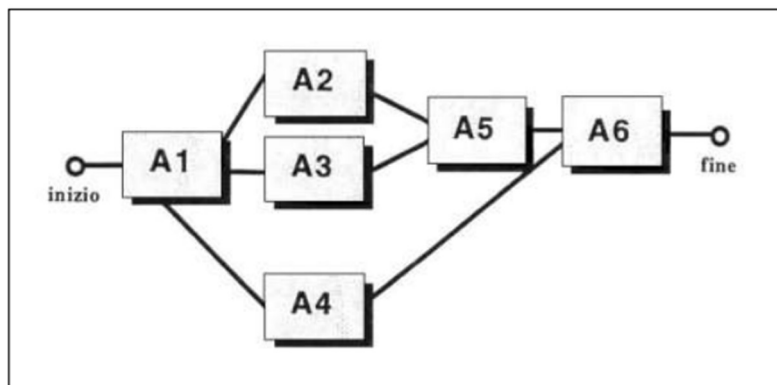


Figura 3: sequenzialità di azioni all'interno di un progetto

Per ciascuna azione individuata è importante, come già accennato precedentemente, stimarne la durata (figura 4). Vengono quindi individuati tre valori: la durata probabile, la durata ottimistica e quella pessimistica.

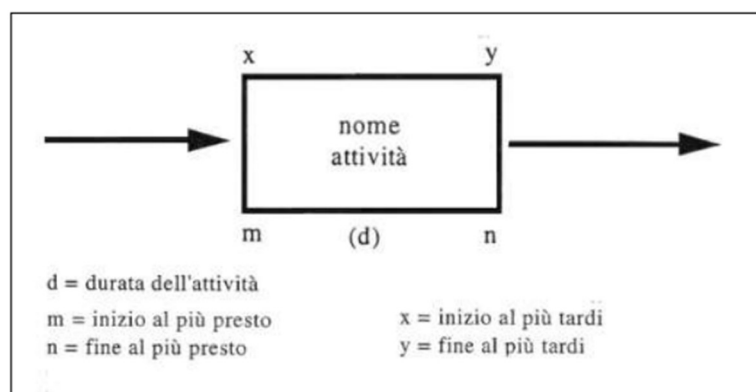


Figura 4: stima della durata di un'attività

Infine, sempre per i progetti più complessi, può tornare utile sviluppare uno strumento considerato tra i più importanti in ambito di gestione dei progetti, ossia

il diagramma GANTT (così chiamato per ricordarne l'ideatore, l'ingegnere statunitense Henry Laurence).

Il diagramma può essere ricavato proprio a partire dalla valutazione effettuata attraverso il PERT: in una matrice viene riportata la durata delle singole azioni. All'interno dello schema sotto riportato (figura 5), possiamo visualizzare un esempio di progetto europeo, sviluppato dal Professoressa Diana Spulber (Università degli studi di Genova), le cui fasi di progettazione e attuazione sono state inserite all'interno di un diagramma GANTT.

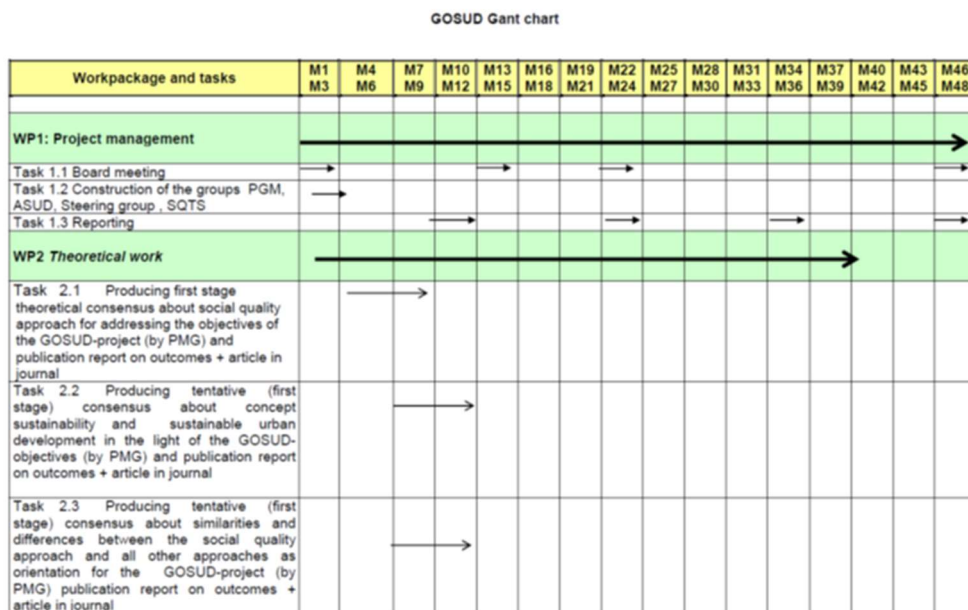


Figura 5: diagramma GANTT

Le righe del diagramma rappresentano le singole azioni raggruppate per fasi, mentre le colonne raffigurano le settimane lavorative raggruppate per mesi. Il segmento individuato per ciascuna fase corrisponde al periodo di tempo individuato all'interno del PERT.

Visivamente, un diagramma di questo tipo permette di individuare più velocemente i periodi più "intensi", nei quali sarà necessario effettuare un monitoraggio più attento. In più, avendo una scansione completa a livello

temporale di tutte le azioni da eseguire, è possibile verificare se rimangono ancora periodi di tempo utilizzabili.

È sempre importante ricordare che siamo all'interno di dinamiche educativo-scolastiche; dunque, la progettazione non potrà essere rigida come all'interno di un processo produttivo. Al contrario, bisogna tenere in considerazione tutta una serie di fattori variabili e realizzare una costante valutazione in itinere per poter osservare eventuali discrepanze tra progettazione e successiva concretizzazione.

In ultima analisi, bisogna tener ben presente che tutte le tecniche illustrate possono e devono essere utilizzate non solo nella fase di “progettazione del progetto”, ma anche durante l'attuazione del progetto stesso, per un continuo monitoraggio dell'andamento delle attività.

- 5) La fase valutativa: per questa ultima fase riporto il quadro di riferimento della valutazione dei progetti PON scuola 2014-2020: *“La Commissione Europea pone l'accento sulla valutazione come strumento per garantire l'efficienza nella programmazione e chiede l'attivazione di sistematici processi valutativi volti non solo a identificare chi ha ottenuto benefici dagli interventi e in che modo, ma soprattutto a quantificare i risultati”*.

La valutazione può essere esterna, nel caso in cui la scuola abbia partecipato ad un bando e il progetto abbia ricevuto un finanziamento, ma è fondamentale una valutazione interna del processo, che deve avvenire sia in fase intermedia che finale.

In più risulta imprescindibile una fase di autovalutazione: qual è stato il proprio impegno e livello di partecipazione nel corso del progetto? Cosa si è appreso e fatto apprendere agli studenti? Quali possibili miglioramenti possono venir presi in considerazione per un futuro progetto?

Questa fase può risultare ai più laboriosa e impegnativa, ma diventa necessaria nel momento in cui un insegnante sente il bisogno di aprirsi ad esperienze innovative, di aggiornarsi e di fare della classe un vero e proprio laboratorio, uno spazio aperto.

2.2.2 *I finanziamenti*

La scuola può e deve svolgere un ruolo importante all'interno della comunità in cui è inserita. I progetti che coinvolgono il territorio costituiscono uno strumento utile a perseguire questo obiettivo primario e permettono a docenti e studenti molteplici possibilità di sviluppare nuove competenze utili per la loro formazione e vita futura, oltre che avere conseguenze positive sull'offerta formativa e sullo sviluppo locale.

Nel 2016 la rivista *Vita* ha pubblicato un numero speciale dedicato a “*La scuola che verrà*”: all'interno di questo numero le scuole sono state definite dei *cantieri aperti* in grado di promuovere laboratori territoriali, iniziative di innovazione digitale, orari prolungati ed estivi e programmi volti al contrasto della dispersione scolastica.

Questi e molti altri obiettivi sono stati raggiunti anche grazie al sostegno di finanziamenti provenienti da enti sul territorio, come quelli promossi dall'impresa sociale *Con i Bambini*. Le scuole, in questo modo, sono diventate veri e propri laboratori di sperimentazione, coinvolgendo famiglie, organizzazioni sociali, enti pubblici e privati e creando un'articolata comunità educante.

La scuola che si apre al territorio può, dunque, trovare diverse opportunità di finanziamenti e bandi, di seguito ho deciso di farne una breve analisi e categorizzazione in base alla tipologia di ente erogatore.

Abbiamo innanzitutto finanziamenti europei: sono programmi di finanziamento a livello europeo destinati a sostenere le scuole in diversi ambiti, come l'innovazione e la formazione dei docenti.

Un esempio è il *Programma Operativo Nazionale*, meglio conosciuto come PON 2014-2020, il quale *“punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità, efficace ed equo offrendo alle scuole l'opportunità di accedere a risorse comunitarie aggiuntive rispetto a quelle già stabilite dalla “Buona Scuola”*.¹⁰

Il programma è finanziato da fondi strutturali europei e ha durata settennale. Il budget complessivo è di poco più di 3 miliardi di euro divisi in:

- 2,2 miliardi circa stanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE) per la formazione di alunni, docenti e adulti;
- 800 milioni dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) per laboratori, attrezzature digitali per la Scuola e per interventi di edilizia.

Il programma è rivolto alle scuole dell'infanzia, del I e II ciclo di istruzione dell'intero territorio nazionale.

Un altro programma finanziato da fondi dell'Unione Europea è il progetto Erasmus+. Obiettivi del programma includono la promozione della mobilità di gruppi e individui per apprendere, collaborare, creare inclusione, puntare all'eccellenza, sostenere la creatività e l'innovazione nel campo della formazione e dell'istruzione. Fine ultimo risulta permettere di *“raggiungere le qualifiche e le competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società democratica, una reale comprensione interculturale e la transizione verso il mercato del lavoro.”*¹¹

Un dato significativo riportato all'interno del sito riguarda la dotazione finanziaria del programma, che per il periodo 2021/2027 risulta duplicata rispetto al programma precedente 2014/2020, con un importo pari a 28,4 miliardi di euro.

¹⁰ Tratto da <https://www.istruzione.it/pon/ilpon.html>, consultato il 30/04/2023

¹¹ Tratto da www.erasmusplus.it, consultato il 30/04/2023

Tra i finanziamenti pubblici possiamo trovare anche quelli erogati dallo Stato o dalle amministrazioni locali per investimenti strutturali o per promuovere progetti innovativi. Si tratta, dunque, di bandi ministeriali, regionali, comunali e municipali.

Tra le tante proposte educative e didattiche, vorrei ricordare l'iniziativa di "CinemaScuola LAB". Facendo un passo indietro il MIUR, in linea con la legge 107 del 2015, sostiene dal 2018 la realizzazione di attività relative all'educazione all'immagine e al linguaggio cinematografico per le scuole, a partire dall'infanzia fino ad arrivare alla scuola secondaria di secondo grado.

L'offerta formativa degli Istituti scolastici su scala nazionale viene ampliata, attraverso la sottoscrizione di un Protocollo d'Intesa tra MIUR e MiBACT (Ministero dei Beni delle Attività Culturali e del Turismo), dando il via al Piano Nazionale Cinema per la Scuola. Il piano prevede che vengano emanati Bandi indirizzati a scuole di ogni ordine e grado in modo da sostenere l'entrata del cinema e del linguaggio audiovisivo nelle aule scolastiche.

"CinemaScuola LAB" fa parte di un bando uscito nel 2022: "Il linguaggio cinematografico e audiovisivo come oggetto e strumento di educazione e formazione". Il bando è rivolto alle istituzioni scolastiche e educative statali e paritarie di infanzia, primaria, secondarie di I e II grado. La dotazione finanziaria si differenzia a seconda del grado di scuola interessato: per le scuole dell'infanzia e primaria ammonta a 7 milioni di euro, con un contributo massimo per singolo progetto di 80mila euro; per le scuole secondarie di I e II grado, invece, il contributo complessivo è pari a 10 milioni di euro mentre rimane invariato il contributo massimo per singolo progetto.

Le scuole sono chiamate a realizzare attività didattiche al fine di contrastare l'analfabetismo iconico, potenziare le competenze e formare un pubblico più consapevole. In più, con l'aiuto di un esperto individuabile in un elenco presente sulla

piattaforma dedicata¹², si trasmettono saperi teorici e pratici utili alla realizzazione di un prodotto cinematografico finale.

Risulta particolarmente interessante una seconda proposta inserita all'interno del bando, rivolta unicamente alle scuole secondarie situate in zone a rischio, aree periferiche o disagiate del Paese, al fine di contrastare la dispersione scolastica. Il progetto, dal nome "Visioni Fuori Luogo", incentiva la realizzazione di un'opera audiovisiva che aiuti a creare maggiore consapevolezza riguardo al presente, con particolare riferimento al territorio di riferimento in cui è situata la scuola.

In questo caso il finanziamento è pari a 13 milioni di euro e il contributo massimo per singolo progetto si differenzia a seconda se si tratta di un cortometraggio o mediometraggio (80mila euro) o di un lungometraggio, un prodotto seriale o un videogioco (150mila euro).

Procedendo con la suddivisione, troviamo poi i finanziamenti privati: possono essere erogati da enti, fondazioni, associazioni, aziende o privati per supportare progetti specifici delle scuole.

Un esempio significativo è la Fondazione Compagnia San Paolo di Torino, la cui attività erogativa "*nasce da una visione fortemente improntata alla progettualità, per offrire valore alle persone e ai territori*", come riportato sul sito ufficiale.

La Fondazione Compagnia San Paolo da anni collabora con il Comune di Genova e offre frequentemente alle scuole genovesi occasioni di crescita, sostegno economico, risorse umane, connessioni con il territorio in ottica inclusiva, formazione per docenti e innovazione digitale.

I progetti proposti seguono tutti gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile varati dalle Nazioni Unite.

¹² <https://cinemaperlascuola.istruzione.it/destinatari-bando/istituzioni-scolastiche/>, consultato il 26/05/2023

In ultima analisi, vorrei proporre un'ulteriore tipologia di finanziamento che spesso può risultare altrettanto significativo e utile alle realtà scolastiche. Si tratta del Crowdfunding, una forma di finanziamento collettivo, sostenuto da persone e organizzazioni che condividono il progetto della scuola.

Un esempio rappresentativo e rilevante a livello nazionale è IDEArum, il portale del MIUR per il finanziamento collettivo dedicato alle scuole.¹³

Qualsiasi cittadino o Azienda può visitare il portale, sfogliare la sezione “Esplora” nella quale vengono inserite schede dettagliate di progetti scolastici in corso, e decidere di dare un contributo finanziario ad un progetto di loro interesse, in modo da sostenere le scuole e le comunità e seguire gli aggiornamenti.

Questo sottoparagrafo è stato inserito a titolo esemplificativo ma non risulta esaustivo, dal momento in cui la quantità di finanziamenti disponibili risulta sconfinata.

Compito della scuola dovrebbe essere quello di cogliere e ricercare tutte le possibilità presenti a livello locale, nazionale ed europeo al fine ultimo di potenziare il curricolo orizzontale, come viene ricordato a partire dal titolo della tesi stessa.

Come analizzeremo all'interno del terzo capitolo, riferito alla ricerca effettuata sulle scuole di Genova, questo compito risulta spesso molto complicato e appesantito da un'eccessiva burocratizzazione delle pratiche che rischia di rendere la scuola un luogo sempre più chiuso e refrattario.

¹³ <https://idearium.pubblica.istruzione.it/crowdfunding/>, consultato il 5/05/2023

2.3 Scuola e territorio: un rapporto necessario

Da decenni, uno dei compiti e delle finalità più importanti delle istituzioni scolastiche dovrebbe riguardare, come più volte affermato, la ricerca di sinergia tra scuola, didattica e territorio.

Sulla carta questa sinergia è oramai stata più volte sostenuta e valorizzata, come abbiamo appurato all'interno del paragrafo 1.3.

Il rapporto tra scuola e territorio può però funzionare solo se vi è un reale dialogo tra le varie istituzioni che ne fanno parte, rispettandone le differenze di ruolo e funzione, ma contemporaneamente potenziandone le competenze di coprogettazione nei confronti di interventi rivolti alle esigenze della comunità.

“In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria.” (Indicazioni Nazionali, 2012).

La funzione di “comunità educante” deve venir condivisa da entrambi i sub-sistemi di scuola e territorio, *“affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare”* (Carta delle città educative di Barcellona, 1990).

È solo in questo modo che può realizzarsi quella che Paulo Freire, all'interno del suo saggio “La pedagogia degli oppressi” del 1967, chiama educazione “problematizzante”: un lavoro di costante elaborazione e rielaborazione critica verso il fine ultimo di rendere il mondo libero e liberatore. Questa si oppone all'archetipo di educazione “depositaria”, ossia un'educazione tradizionale in cui l'unico compito

dell'educatore è di *depositare* le proprie conoscenze nell'educando, in maniera passiva e oppressiva.

Il sistema scolastico non ha più gli strumenti per esaurire i complicati processi educativi che avvengono in età evolutiva, bensì ha il compito di “concorrere” alla formazione dei futuri cittadini: questa azione presuppone, letteralmente, di “andare insieme a un medesimo luogo”¹⁴. Esiste oramai un allargato sistema di soggetti e ambienti educanti che concorrono al raggiungimento di obiettivi comuni, e non solo all'interno dell'ambiente familiare. Insieme alle azioni educative di insegnanti e famiglia vi è infatti la dimensione delle opportunità offerte dal territorio.

Il periodo di emergenza pandemica ha, da un lato, bloccato questa sinergia di intenti, dall'altro è stata occasione per mettere in risalto la centralità della comunità educante. Ma cosa si intende per comunità educante? È uno dei modelli di funzionamento del rapporto tra scuola e territorio più diffusi.

All'interno del sito “Con i Bambini”, società nata nel 2016 per attuare i programmi del “Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile” interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD, possiamo leggere:

“la risposta al fenomeno della povertà educativa minorile è la comunità educante, che comprende l'insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione dei minori (...)”.

Tra i soggetti vengono citati scuola e famiglia ma non solo, anche organizzazioni appartenenti al Terzo settore, istituzioni, società civile, parrocchie, università e gli stessi bambini e ragazzi.

¹⁴ Tratto da treccani.it, consultato il 30/04/2023

“Comunità educante è l’intera collettività che ruota intorno ai più giovani. Una comunità che cresce “con” loro, e non solo per loro; che educa gli adulti del domani, ma che si fa anche educare e cambiare da loro.

Per far nascere una comunità educante è necessario coinvolgere tutti i soggetti del territorio nei progetti (...)”.

Dalla definizione qui sopra riportata si evince come attraverso la consolidazione di una comunità educante si possano portare bambini, ragazzi e le rispettive famiglie al centro dell’interesse pubblico, raggiungendo l’obiettivo comune di migliorarne le condizioni di vita e trasformando l’utenza da semplice destinataria di un servizio a protagonista e soggetto attivo delle iniziative pensate e attivate.

Tornando alle iniziative che hanno accompagnato le scuole durante il momento di emergenza sanitaria vissuta, a partire dall’anno scolastico 2020/21 il Piano scuola ha provato ad arginare gli effetti che hanno inciso in modo profondo sulla vita di tutti, in primis degli studenti e delle studentesse che hanno dovuto abbandonare le aule per vivere una scuola diversa.

Come si può leggere all’interno della Lettera alla comunità scolastica del Ministero dell’Istruzione, quest’ultima *“ha mostrato di essere un tessuto vivo e reattivo”*; allo stesso modo fin da subito si è posta la necessità di tornare in aula perché la scuola *“è scambio, è accoglienza della diversità come valore irrinunciabile, è interculturalità, è confronto, è il luogo in cui si apprende, si cresce, ci si prepara al domani, alla vita. La scuola genera una convivialità relazionale intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi”*, come recitano anche le Indicazioni Nazionali.

Il Piano scuola 2020/21, in linea con la legge n.59/1997 sull’autonomia scolastica, ha promosso la collaborazione con Enti locali, Istituzioni, Terzo settore attraverso la sottoscrizione di specifici accordi, i cosiddetti “Patti educativi di comunità”. L’intento è stato, ed è tutt’ora, sostenere le scuole per arricchire e ampliare l’offerta formativa,

mettendo a disposizione strutture o spazi supplementari (parchi, musei, teatri, biblioteche, cinema ecc.) e *“fornire unitarietà di visione a un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali”*.¹⁵

L'idea è dunque di tenere ancorata la scuola alla comunità di riferimento, con la garanzia per i giovani di poter sperimentare l'emancipazione derivante dalla partecipazione attiva e democratica sul territorio; allo stesso tempo viene supportata la promozione da parte della comunità stessa di iniziative educative e formative.

Un secondo modello di funzionamento e di relazione tra scuola e territorio è costituito, appunto, dai cosiddetti “Patti educativi di comunità” appena citati. Si tratta, infatti, di uno strumento riconosciuto ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione, inserito come già accennato all'interno del Piano scuola 2020/21 come garanzia della ripresa delle attività scolastiche in seguito al Covid. Ma gli obiettivi dei patti educativi vanno oltre alla gestione della fase emergenziale, diventando fulcro dell'alleanza tra scuola e territorio e ponendosi come *“modello di una offerta didattica ampia che non sia limitata solo alle attività possibili tra le mura scolastiche e che sia accessibile a tutti, a prescindere dalla condizione sociale ed economica della famiglia di origine.”* Un modello che si colloca, dunque, oltre come appurata soluzione al distanziamento sociale dovuto al Covid, come contrasto alla povertà educativa, arricchimento dell'offerta curricolare e potenziamento di un senso di collettività diffusa e partecipazione attiva alla vita democratica da parte di tutti, soprattutto bambini e ragazzi.

Generalmente i patti sono stretti tra l'istituzione scolastica e gli enti locali o associazioni del Terzo settore: il dirigente scolastico firma il patto con il sindaco o

¹⁵ Tratto da miur.gov.it, consultato il 02/05/2023

l'assessore e i rappresentanti legali di associazioni che si impegnano ad assegnare servizi educativi e coprogettare attività formative sul territorio.

Gli ultimi due Piani scuola (2020/21 e 2021/22) varati dal Ministero hanno puntato proprio sui patti educativi di comunità e hanno contribuito con un finanziamento di 10 milioni di euro, assegnati agli uffici scolastici regionali e distribuiti alle regioni in base al numero di alunni e alle richieste concrete sopraggiunte direttamente dal territorio (figura 6).

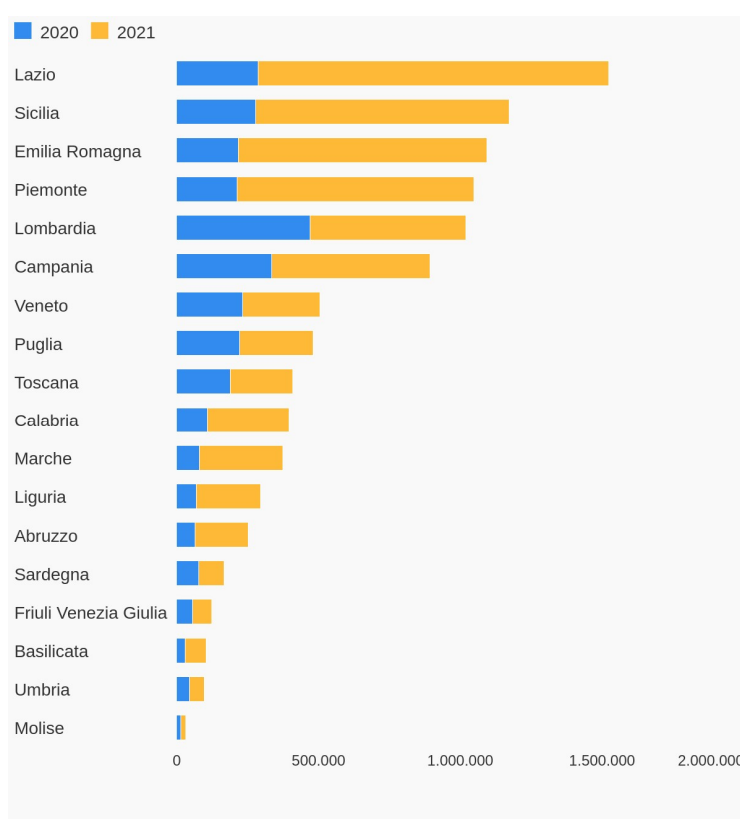


Figura 6: assegnazione delle risorse agli USR¹⁶

Come si può evincere dal grafico sopra riportato, la regione Liguria si colloca in una posizione poco vantaggiosa, sia in termini assoluti che rispetto al numero di residenti in età scolastica (6-18 anni). Nel corso del 2020 ha ricevuto un finanziamento di 69.000 euro, mentre nel 2021 la cifra ammonta a 226.649 euro.

¹⁶ Elaborazione Openpolis- Con i Bambini su dati del Ministero dell'Istruzione (ultimo aggiornamento: sabato 27 marzo 2021)

L'emergenza pandemica sembra essersi posta come forza acceleratrice di processi già in corso all'interno della nostra società e, nonostante non si trovino ancora dati relativi all'anno scolastico corrente, sembra che i Patti possano costituire una nuova formula di promozione di progetti educativi, così che la scuola recuperi una posizione sempre più centrale rispetto alla vita comunitaria, formando cittadini consapevoli e assottigliando le differenze territoriali.

Un secondo modello di funzionamento del rapporto tra scuola e territorio viene esplicitato dalla "Carta delle città educative", sottoscritta a Barcellona nel 1990 e aggiornata in occasione del III Congresso Internazionale (Bologna, 1994), del IV Congresso (Genova, 2004) e, infine, nel 2020.

Più che di scuola, all'interno del documento si parla di *educazione e territorio*, nell'ottica di un'educazione che superi le pareti scolastiche e coinvolga la città intera. In una città educativa tutte le agenzie presenti si assumono delle responsabilità con l'obiettivo di trasformare la città in luogo di rispetto, solidarietà e in cui tutti si mettono al lavoro per il "bene comune".

Quanto detto fin ora si evince, ad esempio, all'interno del secondo principio, il quale esalta il ruolo delle città in nome di una "Politica educativa ampia".

Obiettivo della carta è, soprattutto, quello di investire sull'educazione di ciascun individuo, al di là dell'età e della condizione socio-economica, al fine di renderli protagonisti delle loro vite e della vita comunitaria, liberi di scegliere come viverle; in questo modo si possono definire meglio ed individuare anche i ruoli dei "responsabili della politica cittadina", e capire come intervenire partendo dalla propria realtà locale fino ad arrivare alla complessità mondiale, con il fine ultimo di raggiungere un senso di cittadinanza globale di cui tanto si sta discutendo negli ultimi anni.

“Le città di tutti i paesi devono fungere, dalla loro dimensione locale, da piattaforme di sperimentazione e consolidamento di una piena cittadinanza democratica.”¹⁷

Un ultimo modello corrisponde a ciò che viene definita “scuola aperta partecipata”, attuato da numerosi Istituti Comprensivi su territorio nazionale. Un ruolo importante viene ricoperto qui dalle famiglie, le quali si riuniscono in associazioni riconosciute da un punto di vista legale.

La caratteristica che contraddistingue le scuole aperte è proprio quella di aprire gli spazi scolastici in orario extra curricolare al territorio, attraverso il coinvolgimento di studenti ed ex studenti, famiglie, enti del terzo settore.

Il progetto è nato, dunque, per rendere la scuola un vero e proprio “polo civico” e luogo di partecipazione attiva, concretizzando l’idea della già citata *Comunità educante* e testando nuovi strumenti di gestione amministrativa come i *Patti Educativi di Comunità*.

Apripista del progetto sono state, esattamente vent’anni fa, la scuola di Donato-Manin di Roma e la scuola Cadorna di Milano: motore attivo di queste realtà è stata, appunto, l’associazione dei genitori che insieme alla collaborazione attiva con le istituzioni sul territorio è riuscita a diventare una preziosa risorsa per la scuola trasformandola in comunità capace di gestire le difficoltà del territorio.

Questa esperienza ventennale è stata di grande ispirazione a livello nazionale e ha portato alla realizzazione del progetto “Scuole Aperte Partecipate in Rete” che è riuscito, attraverso il contributo del MoVI (Movimento di Volontariato Italiano- rete associativa nazionale) con altri 34 partner e il finanziamento da parte dell’impresa Sociale “Con I Bambini”, a mettere insieme le esperienze di 14 città diverse (Palermo,

¹⁷ Tratto da edcities.org, consultato il 05/05/2023

Catania, Cosenza, Gioiosa Ionica Rc, Rossano Calabro Cs, Brindisi, Andria Ba, Cerignola Fg, Benevento, Roma, Livorno, Milano, Collegno To, Bergamo).

Nel corso degli ultimi anni si stanno aggiungendo altre reti di città come Torino, Bari, Latina e Lucca, attraverso finanziamenti e azioni proprie.

Attraverso queste esperienze si è riusciti a mettere in evidenza come l'adozione del modello di scuola aperta possa promuovere inclusività e generare relazioni sociali, favorendo la costruzione di una comunità educante allargata e unita, sensibile alle esigenze di tutti i cittadini che la costituiscono.

La partecipazione attiva delle famiglie e dei bambini, che insieme pianificano le attività e gestiscono gli spazi della scuola, rappresenta un punto fondamentale per la mobilitazione di risorse e competenze; la scuola diventa in questo modo un Bene comune da coltivare e da cui trarre godimento a livello non solo didattico ma anche educativo e sociale.

Per concludere, è giusto ricordare e precisare che nessuna delle modalità di relazione tra scuola e territorio riportate all'interno del paragrafo può essere sufficiente a sé stessa e costituire un compartimento stagno, bensì è giusto che si vengano a creare delle forme ibride che presentino tratti comuni tra i diversi modelli.

“Comunità educante”, “Città educativa”, “Patti educativi territoriali”, “Scuola Aperta Partecipata” sono solo termini per riferirsi ad un'unica filosofia di pensiero che, seguendo il principio di solidarietà dettato dalla Costituzione italiana, vede la scuola non solo come luogo di saperi ma di cambiamento, incontro, scambio di idee, collaborazione, proposte utili alla propria comunità e sostenibili per il mondo intero.

Analizzando i grandi progetti attualmente in corso, che coinvolgono già alcune realtà “fortunate”, bisogna però chiedersi se le scuole potranno avere a disposizione finanziamenti per garantire la tanto millantata autonomia scolastica, includendo costi per uscite sul territorio, attività sconfinata e educazione diffusa.

Spesso sembra che i fondi ci siano per qualche leggero intervento di edilizia o per progetti che non seguono le reali esigenze di una realtà territoriale, ma non ci siano soldi per garantire un curriculum aperto, orizzontale, flessibile e significativo. Il significato di un curriculum orizzontale, come abbiamo visto, va al di là della dimensione specificatamente educativa, riguardante l'apprendimento scolastico e l'istruzione. In un mondo costantemente in cambiamento, in cui la presenza di ragazzi e bambini con origini geografiche e culturali diverse è diventato un fenomeno strutturale e non più episodico, l'obiettivo della scuola è, soprattutto, valorizzare e trasformare questa dinamica in risorsa e opportunità.

Un concetto ripreso all'interno delle Indicazioni Nazionali, in cui la dimensione della cittadinanza viene messa in risalto, è proprio quello di conoscere il proprio territorio e la propria cultura per aprirsi a quella degli altri in un continuo dialogo e costruzione partecipata di un tessuto sociale inclusivo e orientato all'integrazione delle diversità.

“Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 6)

Ne possiamo dedurre che le azioni in ambito scolastico non possono essere sufficienti se non sono accompagnate da più ampi provvedimenti da parte del territorio nella sfera delle politiche di integrazione.

L'importanza di un rapporto aperto e sincero tra scuola e territorio risiede anche nella valorizzazione delle singolarità di ciascun studente che è, prima di tutto, una persona e un cittadino.

Solo in questo modo si possono formare bambini e ragazzi in grado di prendere parte in maniera consapevole alla creazione di una collettività vasta ed eterogenea, sia essa quella locale, nazionale, europea o mondiale.

2.4 Esempi di buone pratiche

Per concludere questo capitolo su scuola e territorio ho voluto inserire un paragrafo che riportasse alcune delle molteplici esperienze significative su scala nazionale che hanno visto la valorizzazione di realtà territoriali, spesso complesse, grazie alla presenza di una o più scuole che hanno voluto portare un piccolo cambiamento, trasformatosi con il tempo in vera e propria “rivoluzione”.

Le scuole, attraverso la partecipazione a bandi e costruendo progetti significativi per le esigenze del contesto in cui sono collocate, sono diventate presto cuore di una comunità. Questo grazie ad insegnanti competenti, che hanno saputo cogliere grosse opportunità e dedicarsi a 360° alla collettività, attraverso una progettualità che non è stata mai calata dall’alto, bensì indotta dalle reali necessità delle scuole.

Come afferma Bauman all’interno del suo saggio “Voglia di comunità” (2003), la scuola ha un potere forte nei confronti della comunità in cui è inserita, ossia quella di fare da collante di un tessuto sociale che prova a crescere ed evolvere.

2.4.1 *Il progetto Foqus*

La prima esperienza a cui vorrei riferirmi riguarda una realtà complessa del Sud Italia che, partendo dalla scuola in collaborazione con enti e associazioni sul territorio, ha saputo trasformarsi in un vero e proprio polmone urbano.

Foqus è un progetto che ha messo al centro la scuola in una delle realtà con la più alta dispersione scolastica in Europa, i quartieri spagnoli, trasformandoli in una celebrazione di arte, creatività, gastronomia e ospitalità napoletana.

Situato nel cuore dei quartieri spagnoli di Napoli, all’interno di un antico e imponente convento del XVI secolo ormai vuoto e abbandonato, un gruppo di privati e sognatori ha preso la decisione nel 2014 di investire nello sviluppo, focalizzandosi su scuole e bambini, dando vita al progetto Foqus.

Ma come è stato possibile creare un progetto rinnovatore che è riuscito, in parte, a cambiare socialmente un quartiere caratterizzato da estrema fragilità, in cui vive il 10% dei bambini di tutta Napoli e dove l'abbandono scolastico è pari al 33% degli studenti tra gli 8 e i 15 anni?

Principale obiettivo del progetto è stato proprio quello di contrastare l'emarginazione e sviluppare socio-economicamente questa parte di città, creando nuovi posti di formazione e lavoro e promuovendo pratiche di rete.

Attraverso un'intervista trovata sul web realizzata insieme ai fondatori del progetto, Rachele Furfaro e Renato Quaglia, viene spiegato e analizzato il processo che ha portato a questo rinnovamento.

“Il risultato oggi è una assoluta commissione sociale in cui coabitano, convivono e si formano tra di loro bambini provenienti dalle diverse classi sociali, bambini che si incontrano all'interno e si rincontrano al di fuori proprio per dare l'idea di comunità.”

All'interno del macro-progetto Foqus trovano spazio tante iniziative legate a settori diversi della società, tra cui “Quartieri spagnoli, quartiere educante”, un progetto finanziato dal Bando Nuove Generazioni 2017, gestito dall'impresa sociale Con i Bambini. L'importo deliberato è di 864.000 euro.¹⁸

Si tratta di un progetto che desidera mettere in pratica nuovi processi al fine di affrontare le nuove sfide che pone il mondo della scuola. Propone una dimensione partecipativa in cui tutto il quartiere si prende in carico le nuove generazioni, costruendo quell'idea di comunità educante che abbiamo già incontrato nei paragrafi precedenti.

L'insieme di attività e iniziative messe in atto vengono monitorate e valutate dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (Indire)

¹⁸ Tratto da <https://percorsiconibambini.it/quartiereeducante/scheda-progetto/>, consultato il 23/05/2023

insieme all'Università Federico II di Napoli, per cercare di misurarne l'impatto educativo sui bambini e sulla comunità e per verificare l'eventualità di applicazione del modello sperimentale su scala nazionale, in modo da modificare i PTOF di altri Istituti Comprensivi.

All'interno del progetto la scuola diventa perno e volano di vita quotidiana, di economia e di sperimentazione. Una scuola che viene concepita in modo diverso e in cui i bambini diventano protagonisti della vita del quartiere e della città.

Una città vissuta come spazio di apprendimento, con bambini che escono dall'aula per fare tutte le discipline insieme ad artisti, commercianti e artigiani, confrontandosi con il proprio quartiere che, seppur con le sue fragilità urbanistiche, sociali ed economiche evidenziate dalle statistiche, può dare e ricevere molto e può venir arginato proprio attraverso questo progetto.

Il progetto continua a vivere grazie a chi partecipa attivamente; dunque tutte le imprese e le cooperative che si sono insediate e hanno fatto nascere attività, portando nuove risorse che permettono di mantenere l'esistenza del progetto, tra cui il pagamento dell'affitto annuale per lo spazio del Monastero, il quale va anche mantenuto e messo in sicurezza.

Dall'altra parte danno un grande supporto anche fondazioni e industrie private che hanno voluto credere nel progetto.

All'interno del quartiere gli spazi si reinventano continuamente e diventano occasione di nuove opportunità.

In questo equilibrio di dare e ricevere, ognuno mette a disposizione quelle che sono le proprie capacità, competenze e creatività, e allo stesso tempo può trovare un impiego seguendo la propria strada.

Sono tanti i segmenti di un'economia sana che cresce insieme ai sogni e alle aspirazioni di persone che vivono in maniera arricchente il proprio territorio in un quartiere che non è più strangolato dal ricatto di un'economia illegale.

Un perfetto esempio di un cambiamento che parte ed esce dalla scuola ed entra in tutte le case.

2.4.2 *Siracusa città educativa*

Il secondo esempio si inserisce all'interno del paradigma delle Città Educative, analizzato all'interno del paragrafo precedente come uno dei modelli di funzionamento del rapporto tra scuola e territorio.

Il progetto, come nel caso precedente di Napoli, si inserisce in un contesto di estrema emergenza educativa: la regione Sicilia, secondo dati Eurostat e Istat, presenta un tasso di dispersione scolastica pari al 19,4%¹⁹ occupando il primo posto in Italia.

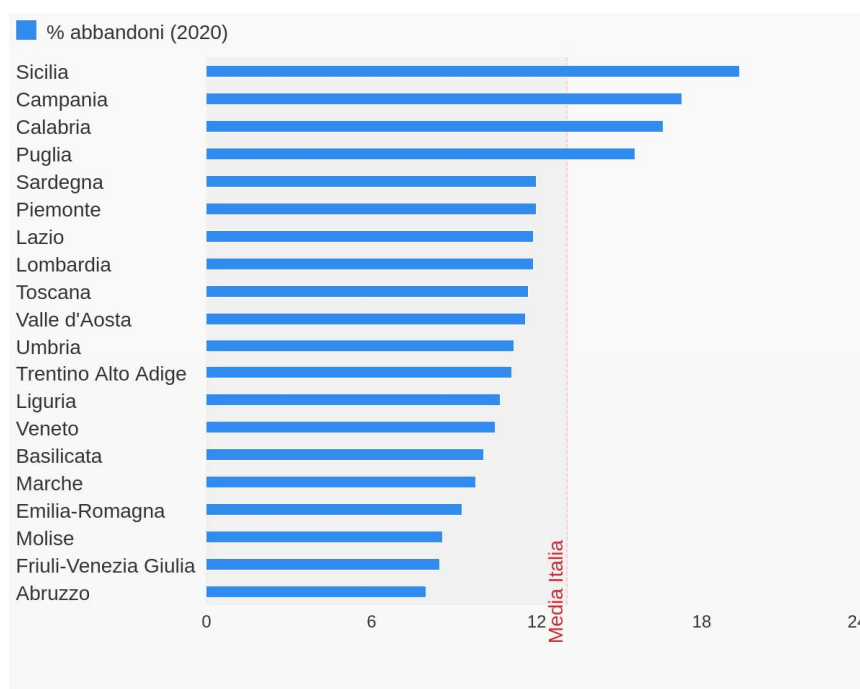


Figura 7: quota di abbandoni scolastici a livello nazionale (2020)

¹⁹ I dati sono riferiti all'anno 2020 (elaborazione Openpolis- Con i Bambini su dati Istat, consultato il 28/05/2023)

In un contesto emergenziale di questo genere, appare estremamente significativo l'intervento delle istituzioni pubbliche, in primis della scuola, relativo ad una progettazione di qualità, che sia condivisa nell'ottica di un sistema formativo e educativo integrato.

Per far sì che ciò si concretizzi, secondo Fabbroni bisogna che la scuola esca *“frequentemente nella città per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate”* (Fabbroni e Minerva, 2013, p. 262).

Il progetto nasce nel novembre 2014 quando il Comune di Siracusa decide di sottoscrivere la “Carta delle Città Educative” ed entrare a far parte del circuito internazionale delle Città Educative.

Tutte le attività progettuali pensate ed attuate all'interno di questa grande cornice di riferimento si pongono, dunque, l'obiettivo di sviluppare un'identità valoriale e culturale di tutti i cittadini, puntando nello specifico sui bambini e i ragazzi degli Istituti Comprensivi del territorio.

I cittadini diventano i protagonisti del cambiamento e l'educazione non viene relegata alla scuola come luogo formale di insegnamento e apprendimento, ma si diffonde e si apre alle strade, le piazze, i parchi, abbattendo qualsiasi forma di barriera fisica e mentale che separa l'aula scolastica dalla realtà esterna.

All'interno del macro progetto sono state individuate quattro aree di intervento: Bisogni Educativi, Stili di Vita, Sostenibilità Ambientale e Innovazione Sociale. Ciascuna area presenta specifici progetti rivolti alla città e ai cittadini e attraverso una solida rete con agenzie istituzionali del territorio si è andata a creare una cabina di regia in grado di monitorare la programmazione educativa del territorio, costituita dall'Assessorato Politiche Educative del Comune di Siracusa; dalla Prefettura; dall'Azienda Sanitaria Provinciale; dall'Ufficio Scolastico Territoriale; dai Servizi

Sociali; dal Difensore dei Diritti dei Bambini del Comune di Siracusa e dalla Consulta Provinciale degli Studenti.

Con la scuola è stato consolidato un rapporto stretto e sottoscritto un protocollo d'intesa attraverso il "Patto per la Scuola" tra Comune e i 15 Istituti Comprensivi della città, pensando ad una scuola innovativa e aperta, una *learning community* nella quale "viene meno la distinzione in aule e spazi di passaggio", una scuola "intesa come uno spazio unico integrato in cui formale e informale, apprendimento e socialità, dentro e fuori si integrano e si contaminano in un continuum di ambienti complementari e funzionali, sicuri e confortevoli" (Tosi, 2016, p.68).

Ricordando che obiettivo della Carta delle Città Educative è, soprattutto, quello di investire sull'educazione di ciascun individuo, aldilà dell'età, al fine di renderlo protagonista della propria vita e della vita comunitaria, vorrei ricordare in particolare un'iniziativa inserita all'interno dei progetti della Città Educativa, ossia l'istituzione del Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze.

Il Consiglio ha la principale finalità nella "*crescita socio culturale dei ragazzi e ragazze di Siracusa, nella piena consapevolezza dei diritti e dei doveri verso le istituzioni e la comunità*". Questa finalità viene perseguita attraverso un'esperienza di rappresentanza, nella piena consapevolezza dei bisogni della città e partecipando attivamente alla gestione del Bene Comune.

Nel marzo 2015 si sono tenute le regolari votazioni, indette dal Sindaco: i candidati sono stati 200, di questi sono stati eletti 30 consiglieri, 17 provenienti dalla scuola primaria e 13 dalla scuola secondaria di primo grado. A questa fase hanno partecipato tutti gli Istituti Comprensivi della città.

Tra i promotori e partner del progetto troviamo i rappresentanti dell'Unicef, i delegati del Difensore dei diritti dei bambini, l'Assessorato politiche scolastiche e gli I.C. di Siracusa.

Questa insieme ad ulteriori iniziative sono il perfetto esempio di ciò che viene definita *lifelong learning*, ossia la prospettiva di un'educazione e un apprendimento che non finisce mai.

L'iniziativa del Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze è stata replicata, come verrà presentato all'interno del capitolo della ricerca, dal Comune di Bogliasco, dimostrazione del fatto che molte delle esperienze riportate non costituiscono esempi isolati. A scuola non esiste un copyright, al contrario è importante vi sia una costante opera di contaminazione di buone idee così che l'educazione diventi "*un modo di intervenire sul mondo*" (Freire, 1996, p.78).

2.4.3 *La scuola è mondo, la scuola è casa: progetto PON*

Un ultimo esempio di buone pratiche riguarda una realtà territoriale più vicina a casa. Una realtà che ho potuto conoscere bene attraverso l'esperienza di tirocinio svolta nel corso dell'anno accademico 2021/2022.

La scuola di Fabbriche è situata nella Val Cerusa, all'interno di un piccolo ma ricco contesto naturalistico che risulta però poco valorizzato.

La scuola, attraverso il forte e significativo contributo dell'insegnante Irene De Filippi, nel corso degli anni ha dimostrato abilmente di riconoscere le potenzialità del territorio, avviando progetti allo scopo di esplorare e condividere le risorse della realtà in cui opera.

Questo compito è stato sapientemente eseguito, in primis con l'attivazione del macro-progetto di outdoor education dal titolo "*Una scuola grande come il mondo*", attivo dal 2019. Il progetto, che rinominerei "percorso", favorisce un'educazione diffusa, una scuola capace di mettersi in "rete", aperta all'ascolto delle differenze in modo da accoglierle e valorizzarle e in grado di stabilire sinergie educative e formative con il territorio.

Vorrei però soffermarmi su un altro progetto, attivato nel 2022, dal titolo *“La scuola è mondo, la scuola è casa”*. Il progetto è stato approvato e ha vinto il bando PON 2022 *“Ambienti didattici innovativi per le scuole dell’infanzia”*, con un importo autorizzato di 75.000 euro.

Attraverso i finanziamenti ricevuti, è stato creato e allestito un nuovo spazio all’interno dell’edificio scolastico, una cucina didattica adibita ad attività laboratoriali, in ottica di continuità verticale, come suggerisce la scheda del progetto, ma che potrà inevitabilmente aprirsi orizzontalmente al territorio.

Il progetto, intende infatti *“creare linee progettuali con diversi attori educativi presenti sul territorio”*, e alcune delle possibilità di collaborazione possono riguardare le scuole all’interno dell’I.C. di ogni ordine e grado; scuole di altri I.C. del territorio; scuole secondarie di secondo grado (figura 8) e CPIA; case di riposo; enti e associazioni sul territorio; ultime ma non per importanza le famiglie.



Figura 8: attività di continuità tra Infanzia e Istituto alberghiero Bergese

Protagonisti del progetto sono proprio i bambini che, attraverso questa apertura bidirezionale, possono trovare possibilità di apprendimento più stimolanti, con il fine ultimo di divulgazione dei propri saperi ad altri; hanno la possibilità di sviluppare competenze trasversali, all'interno di un contesto eterogeneo che rispetta gli stili cognitivi e i tempi di apprendimento di ciascuno, senza giudizio e senza fretta; la didattica diventa esperienziale e laboratoriale e permette un incontro tra età diverse, dai più piccoli ai ragazzi della scuola secondaria di secondo grado. Ciascuno ha la possibilità di dare il proprio contributo e sviluppare le proprie passioni, dando vita ad un apprendimento condiviso.

Principale obiettivo del progetto è dunque quello di creare un luogo di incontro tra generazioni, nel quale si possa instaurare una sinergia culinaria ma non solo, promuovendo un'interazione bidirezionale tra corpo e mente che favorisca il processo di apprendimento.

La cucina è del territorio, non solo della scuola di Fabbriche: scuole o enti territoriali possono usufruire dello spazio nel momento in cui presentano una progettualità condivisa e coerente. L'attività potrà, dunque, venire estesa a tutti i soggetti che vivono attivamente il territorio e che hanno desiderio di condividere proprie conoscenze e saperi con bambini e ragazzi.

Il progetto presenta anche un forte valore orientativo: scopo della scuola del primo ciclo, a partire dall'infanzia, è quello di scoprire e valorizzare talenti e passioni di ciascuno studente. Esplorare la realtà e avere modo di aprirsi ed incontrarsi con il contesto circostante è occasione importante di scoperta e orientamento precoce.

Partendo dalla scuola dell'infanzia, sono stati stilati una lunga lista di traguardi di competenza, individuati all'interno delle Indicazioni Nazionali, che la cucina può permettere di sviluppare e raggiungere. Tra queste troviamo competenze sociali (il sé e l'altro, il corpo e il movimento, immagini, suoni e colori, i discorsi e le parole, la

conoscenza del mondo) e competenze disciplinari (italiano, lingue straniere, storia, geografia, matematica, scienze, arte e immagine).

Più in generale, il progetto intende andare a sviluppare tutte quelle competenze utili per la vita, le cosiddette “*Life Skills*”²⁰ (figura 9).



Figura 9: le dieci Life Skills

All'interno della scheda del progetto è stata inserita la pianta dello spazio con l'inserimento di tutte le misure e una lista di strumentazioni e arredamenti necessari per la creazione di una zona adeguata agli scopi del progetto.

Per quanto riguarda questa proposta, ho avuto la possibilità e la fortuna di andare ad osservare gli spazi (figura 10) e intervistare Irene, l'insegnante che con grande impegno e dedizione, è riuscita ancora una volta a creare una grande opportunità per la scuola e per il territorio.

²⁰ Il nucleo fondamentale delle Life Skills identificato dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) è costituito da dieci competenze: consapevolezza di sé; gestione delle emozioni; gestione dello stress; comunicazione efficace; relazioni efficaci; empatia; pensiero creativo; pensiero critico; prendere decisioni; risolvere problemi (tratto da www.lifeskills.it, consultato il 26/05/2023)



Figura 10: la cucina didattica della scuola di Fabbriche

Questi tre esempi presentati all'interno del paragrafo hanno diversi elementi che li caratterizzano e li rendono unici ma vorrei sottolineare un aspetto che, al contrario, li accomuna: sono tutte decisioni e progettualità nate e sostenute “dal basso”.

Da parte di un gruppo di docenti o, nel caso del progetto di Fabbriche, dall'azione di una singola insegnante, il desiderio di rimanere in una scuola caratterizzata per il forte contatto con il territorio che la circonda, culturalmente e socialmente, ma soprattutto per le distinte azioni didattiche dal taglio fortemente innovativo (Strike, 2008; Hargreaves, 2009; Mangione et al., 2017; Mangione & Calzone, 2018).

Citare e analizzare le buone pratiche permette di comprendere ancora meglio le potenzialità dei progetti e, in particolare, di progetti finanziati, i quali permettono alla scuola di mettere in campo nuove competenze, rimanere ancorata al territorio e, di conseguenza, diventare più attrattiva per gli abitanti e i futuri studenti.

3. ESPOSIZIONE DELLA RICERCA

3.1 La domanda e gli obiettivi di ricerca

Dopo un primo excursus storico e giuridico, e in seguito ad un'attenta analisi sul funzionamento del rapporto tra scuola e territorio, riportandone alcuni esempi a livello nazionale, ho ritenuto significativo comprenderne il funzionamento all'interno della nostra realtà territoriale.

La ricerca svolta è nata, dunque, dall'esigenza di approfondire il contesto della provincia di Genova.

Per questo motivo può venir identificata come ricerca a stampo idiografico, dal momento in cui si pone come obiettivo quello di *“far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata”* (Trincherò, 2004, p.4)

La ricerca effettuata, inoltre, in base agli obiettivi individuati può venir associata ad una duplice operazione concettuale: da una parte descrittiva, in quanto vuole descrivere una data realtà educativa e il suo funzionamento; dall'altra esplorativa perché, attraverso le domande di ricerca individuate, ho avuto bisogno di risposte ed eventuali approfondimenti per conoscere le possibili variabili di una precisa realtà e le varie modalità d'azione del personale coinvolto all'interno di essa. La ricerca esplorativa è condotta quando si dispone di informazioni limitate o poco chiare, finalizzata ad esplorare nuove idee, generare ipotesi o identificare aree di interesse che richiedono ulteriori indagini. Può contemplare l'utilizzo di metodi qualitativi, come interviste, per ottenere una comprensione approfondita del fenomeno studiato.

All'interno delle premesse teoriche evidenziate finora, ho focalizzato l'attenzione sui progetti come mezzo attraverso il quale creare un ponte tra scuola e territorio. Si è

visto come esistano diverse tipologie di progetti e finanziamenti e che se da una parte le istituzioni dovrebbero sostenere le scuole, facilitando e garantendo una continuità e un'apertura al territorio, dall'altra l'insegnante di oggi dovrebbe possedere una serie di competenze progettuali al fine di implementare questa modalità di agire.

Date le premesse, le domande di ricerca alle quali ho provato a dare una risposta sono state principalmente tre:

- Docenti e dirigenti sono propensi alla partecipazione ai progetti? Ne individuano l'utilità e le potenzialità?
- La scuola italiana è sensibile all'idea di un curriculum aperto e orizzontale?
- Quali sono in questo senso le principali criticità e lacune del sistema scolastico italiano?

Dall'analisi effettuata ho compreso che il contesto nazionale si presenta frastagliato e disomogeneo. Ancora oggi sono molte le situazioni di chiusura, in una concezione di scuola tradizionalista, nella quale l'unica modalità di apprendere contemplata è quella all'interno di un'aula scolastica.

Le realtà innovative sembrano ritrovarsi in contesti di povertà educativa, nelle quali il sostegno "dall'alto" si fa sentire maggiormente e il desiderio di cambiamento risulta più diffuso e amplificato.

Bisogna anche ricordare che dopo il 2000 la scuola italiana ha subito una serie di cambiamenti che hanno ostacolato quell'autonomia ipotizzata a fine anni '90 e quell'idea di curriculum aperto e flessibile. Ci sono stati numerosi tagli e ridimensionamenti, ordinamenti come il DPR n.81/2009 che ha disposto il limite minimo di 18 bambini per sezione alla scuola dell'infanzia e un numero di alunni non inferiore a 15 per la scuola primaria²¹, l'assunzione di precari, un oneroso aumento

²¹ Tratto da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sg>, consultato il 29/05/2023

della burocratizzazione, la creazione di Istituti Comprensivi ad elevata numerosità, la cui reggenza spesso non conosce approfonditamente le realtà delle singole scuole.

Sulla carta abbiamo, dunque, una duplice visione della scuola: da una parte un'idea di scuola valorizzata dalle Indicazioni Nazionali come aperta e integrata con il territorio attraverso una progettazione basata su esperienze significative, laboratoriali, un continuo confronto con la realtà esterna; dall'altra, recuperando alcuni riferimenti connessi al pensiero di M. Foucault (1976), E. Morin (2000) e ripresi da M. Orsi (2016), pare che le scelte educative si avvicinino sempre più ad un "paradigma tayloristico" che prevede la formazione di classi numerose, omologanti, frontali e spersonalizzanti.

Per questo motivo ho deciso di effettuare un'analisi per capire cosa succeda realmente nelle scuole della provincia di Genova, se effettivamente questa duplice e discrepante intenzionalità si rifletta anche nella nostra realtà e come, invece, venga contrastata dalle singole azioni di dirigenti e insegnanti.

La ricerca si presenta, dunque, con i seguenti obiettivi:

- comprendere attraverso quali modalità la dialettica tra scuola e territorio trova riscontro e viene promossa, in linea con il DPR 275/1999 sull'autonomia scolastica e con la legge 107/2015 della Buona Scuola;
- analizzare e approfondire la situazione genovese, valutando l'impatto dei progetti realizzati all'interno delle scuole del primo ciclo che hanno vissuto un rapporto diretto con il territorio in cui sono radicate;
- Individuare le criticità che caratterizzano il contesto scolastico di Genova rispetto alla partecipazione ai progetti e all'interazione con il territorio.

Questa ricerca è stata in primis importante per me come futura insegnante, perché mi ha permesso di scoprire nuove realtà, quartieri, paesi, periferie della mia stessa città,

di conoscere cosa può offrire il mio territorio e come la scuola può rendere fruttuosa l'interazione con esso; ho approfondito la conoscenza dei finanziamenti per le scuole, comprendendo meglio i meccanismi che permettono di far funzionare (o non far funzionare) l'intero sistema.

Mi sono resa conto che un insegnante non può essere esperta in tutti i campi d'esperienza e in tutte le discipline; deve avere l'onestà e l'umiltà di aprirsi e chiedere sostegno anche e soprattutto dall'esterno, così che i bambini e i ragazzi crescano informati, abili e capaci di giovare delle conoscenze acquisite nella e per la vita.

3.2 La popolazione di riferimento

Una volta individuata la tipologia di ricerca che avrei svolto e gli obiettivi di quest'ultima, mi erano già chiari i soggetti a cui mi sarei voluta rivolgere ma non avevo ancora un'idea precisa sulla scala a cui volevo estendere la ricerca.

Sicuramente, fin da subito, avrei voluto raccogliere pareri diversi sull'argomento da parte della popolazione scolastica: non solo dirigenti, ma anche insegnanti possibilmente provenienti dallo stesso Istituto Comprensivo per avere in mano diverse opinioni sulla medesima realtà educativa.

Inizialmente avrei voluto estendere la ricerca a tutta la Liguria, attraverso l'utilizzo di un questionario, ma ho realizzato che, per motivi logistici, avrei rischiato di non curare sufficientemente i risultati del campione, svolgendo un lavoro superficiale.

Ho deciso così di restringere il campo alla provincia di Genova così da coinvolgere non solo insegnanti e dirigenti dell'area cittadina, ma avendo la possibilità di ascoltare la voce di chi lavora in piccoli contesti e comunità limitrofe al comune.

Avendo la necessità di comprendere meglio i meccanismi relazionali che intercorrono tra scuole e istituzioni, ho voluto inserire all'interno della popolazione di riferimento anche alcuni docenti che lavorano presso l'USR (Ufficio Scolastico Regionale).²²

Per quanto riguarda gli Istituti Comprensivi della provincia, la tracciabilità è stata semplice: sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale, nella sezione "Ambito Territoriale di Genova" ho potuto trovare una lista completa delle Istituzioni Scolastiche Statali della provincia di Genova, aggiornate all'a.s. 2022/2023.

Le realtà scolastiche sono in totale 59, ognuna delle quali comprende più plessi a seconda dell'ordine di scuola (infanzia-primaria-secondaria di primo grado) e della numerosità della popolazione di riferimento. In alcuni casi I.C. di zone diverse risultano sotto la stessa dirigenza.

Prima di iniziare la ricerca ho pensato fosse importante e opportuno esaminare la situazione attuale della provincia di Genova, realizzando una suddivisione delle scuole in base alla zona in cui sono collocate. Ciascuna zona presenta precise caratteristiche geografiche ed antropiche che hanno una ricaduta diretta sul contesto socio-culturale ed economico.

Questa suddivisione è tornata in seguito utile per effettuare un'analisi dei dati attenta e che prendesse in considerazione tutte le possibili variabili.

²² L'Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria è un organo periferico del Ministero a circoscrizione regionale e di livello dirigenziale generale. Costituisce un autonomo centro di responsabilità amministrativa ed è articolato per funzioni e sul territorio, a livello provinciale, in centri di erogazione di servizi amministrativi, di monitoraggio e supporto alle scuole, denominati Ambiti Territoriali Provinciali. (Tratto da <https://www.istruzioneeliguria.gov.it/pagine/chi-siamo> consultato il 07/06/2023)

Ho realizzato una mappatura degli I.C. interni al comune suddividendoli per municipi e, di conseguenza, per area geografica interessata.

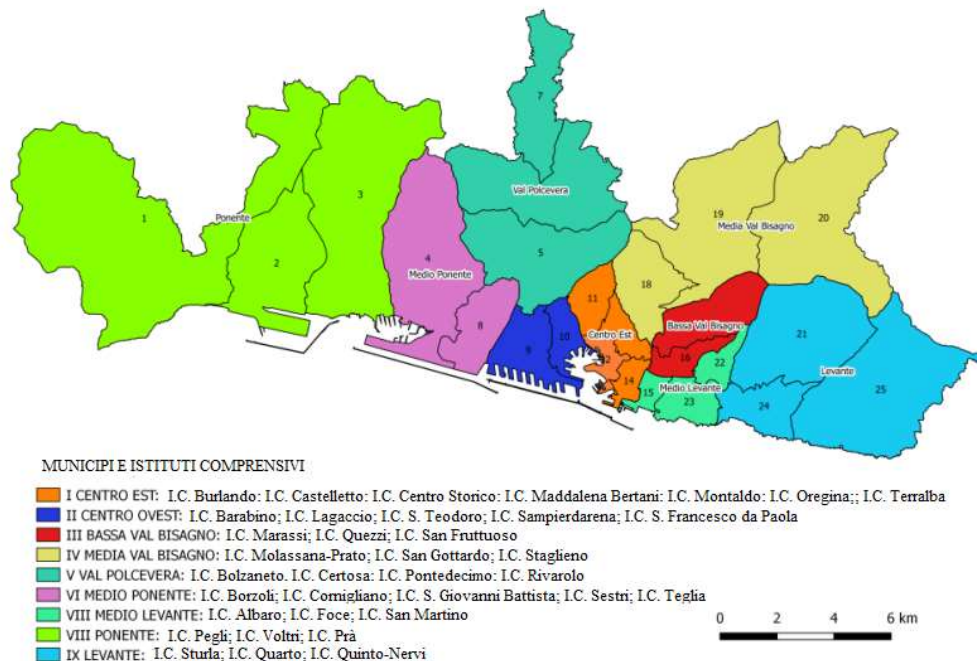


Figura 11: I.C. genovesi raggruppati per municipio ²³

L'area metropolitana di Genova, come evidenziato dalla mappa, si sviluppa orizzontalmente, presentando le maggiori differenze tra ponente e levante.

La seconda grande differenza si riscontra tra aree interne e centrali: le scuole della bassa e media Val Bisagno e della Val Polcevera, infatti, presentano contesti e necessità differenti rispetto a scuole del Centro Est e Centro Ovest. Il primo gruppo è caratterizzato da popolazioni scolastiche perlopiù omogenee in quanto le scuole degli I.C. si configurano come "scuole di quartiere" nonostante negli ultimi anni si sia evidenziato un aumento significativo di alunni stranieri e, di conseguenza, le esigenze siano cambiate; le scuole sono di periferia e il contesto socio-economico risulta nel complesso basso.

²³ Mappa tratta da <https://www.researchgate.net/publication/342625030>, consultato il 31/05/2023

Il secondo gruppo di scuole più centrali si presentano con una popolazione fortemente eterogenea, nella quale si vede la presenza contemporaneamente di livelli culturali alti e situazioni di forte deprivazione. Vantaggiosa risulta l'ubicazione che permette e favorisce spostamenti e partecipazione ad eventi cittadini.

Tutte queste caratteristiche si riflettono inevitabilmente all'interno dei Piani dell'offerta formativa dei vari Istituti, ognuno dei quali presenta diverse esigenze e priorità.

La stessa operazione è stata realizzata per gli I.C. della provincia, suddividendo la mappa in valli che corrispondono a raggruppamenti di comuni diversi ma che presentano elementi affini: tradizioni, vicinanza geografica, attività economiche ecc.



VALLI E ISTITUTI COMPRENSIVI

PONENTE (Riviera a Ponente e Stura): I.C. Arenzano; I.C. Cogoletto; I.C. Valle Stura

POLCEVERA E SCRIVIA: I.C. Busalla- Mignanego; I.C. Campomorone-Ceranesi; I.C. Casella; I.C. Serra Riccò

TREBBIA E ALTA VAL BISAGNO: I.C. Valtrebbia

VALLI DEL LEVANTE: I.C. Cicagna; I.C. Valli e Carasco

PARADISO: I.C. Bogliasco- Pieve ligure- Sori; I.C. Avegno-Camogli-Recco-Uscio

TIGULLIO: I.C. Santa Margherita ligure; I.C. Rapallo ; I.C. Rapallo e Zoagli

ENTEALLA: I.C. G.B. Della Torre (Chiavari I); I.C. Chiavari II; I.C. Cogorno; I.C. Lavagna

PETRONIO: I.C. Sestri Levante; I.C. Casarza ligure

Figura 12: I.C. raggruppati per valli ²⁴

²⁴ Mappa tratta da <https://www.cittametropolitana.genova.it/it/content/i-comuni-della-citt%C3%A0-metropolitana-genova>, consultato il 31/05/2023

Anche in questo caso le differenze principali si possono riscontrare tra le zone dell'entroterra (Val Polcevera e Valle Scrivia, Val Trebbia e alta Val Bisagno, Valli del levante) e quelle costiere (Valli del ponente, Paradiso, Tigullio, Entella e Petronio). Il risultato evidenzia una popolazione di riferimento costituita da un numero molto elevato di I.C. e altrettanto alto di scuole e personale scolastico.

La scelta del campione "*comporta sempre un margine di errore*" (Robasto, 2014, p. 51) quindi ho deciso di procedere con un percorso limitato ma accurato e approfondito, coerente con la strategia di ricerca precedentemente individuata.

Essendo la ricerca *qualitativa ed esplorativa*, il campione non deve essere necessariamente rappresentativo.

3.3 La strategia di campionamento

Una volta definita la popolazione di riferimento e realizzata una suddivisione in zone (vedi cap. 3.2), sono passata alla scelta del metodo di campionamento da effettuare, tenendo conto delle premesse sopra specificate.

Questa fase è risultata piuttosto complicata e si è basata perlopiù sulla tipologia di ricerca e sullo strumento di rilevazione dei dati utilizzati.

Come già accennato, inizialmente l'idea consisteva nel prendere in considerazione tutta la Regione e, inevitabilmente, la scelta sarebbe ricaduta sull'utilizzo di un questionario ad alta strutturazione con un campionamento effettuato per adesione.

Un potenziale rischio associato all'utilizzo di un questionario online rivolto ad insegnanti e dirigenti sarebbe stato rappresentato da una possibile limitata partecipazione degli stessi o dalla partecipazione di coloro che non hanno avuto alcuna esperienza di collaborazione in progetti.

Una volta presa la decisione restringere il campo alla sola provincia di Genova e scegliendo l'intervista semistrutturata come strumento di raccolta dati, ho pensato di modificare il campione e la strategia di campionamento.

Il metodo di campionamento scelto è definito "a valanga" e prevede una connessione tra i vari soggetti coinvolti nella ricerca. Come suggerito dal nome, questa strategia prevede che si parta dall'intervista di un soggetto o un piccolo gruppo di soggetti noti chiedendo loro di indicare altri individui appartenenti alla stessa categoria o che ricoprano il medesimo ruolo, in modo da avere "a valanga" un numero sempre più alto di adesioni. In questo caso, le interviste sono infatti iniziate con l'adesione della Prof.ssa Bandini, nonché correlatrice della presente tesi, e altri contatti che mi sono stati indicati dalla stessa.

Questa tecnica presenta il rischio di ottenere un certo livello di omogeneità del campione e, di conseguenza, delle informazioni raccolte. Il pericolo, infatti, è che gli intervistati suggeriscano altri soggetti con esperienze simili o della stessa area geografica. Nel caso della presente ricerca è capitato, effettivamente, che insegnanti intervistati indicassero colleghi dello stesso I.C. o della stessa zona cittadina, ma complessivamente il campione risulta perlopiù eterogeneo e distribuito su tutta la provincia.

3.4 La fase di raccolta dei dati

Una volta definita la popolazione di riferimento e la strategia di campionamento, sono passata alla fase di rilevazione dei dati. Ho quindi stabilito lo strumento di ricerca da utilizzare e iniziato a contattare i soggetti che sarebbero stati coinvolti nella ricerca.

3.4.1 *Lo strumento di ricerca*

La scelta dello strumento di ricerca è stata oggetto di riflessione: se inizialmente avevo pensato di somministrare un questionario e ampliare la popolazione a cui riferirmi in modo da avere un quadro complessivo della situazione ligure, nel frattempo ho considerato e realizzato di voler avere in mano meno dati ma più circostanziati e dettagliati.

Data la natura della ricerca, interpretativa e qualitativa, ho quindi optato per un'intervista semistrutturata che ha permesso di:

- Indagare opinioni e convinzioni elaborate dai soggetti coinvolti rispetto alle domande di ricerca precedentemente individuate;
- Approfondire la tematica del rapporto tra scuola e territorio tramite nuove informazioni.

La strutturazione dell'intervista è stata pensata in modo che il tema e le domande fossero prefissate ma adattabili alla situazione, per questo motivo parliamo di un'intervista semi-strutturata.

Alcune domande, come vedremo, erano strutturate, mentre per la maggior parte di esse vi era un buon margine di libertà di risposta.

Lo strumento scelto è stato realizzato dalla sottoscritta con l'aiuto della Professoressa Diana Spulber dell'Università degli studi di Genova.

Avendo un campione formato da due diverse figure professionali (docenti e dirigenti) le domande sono state ponderate in base al ruolo dell'intervistato. La scaletta di riferimento presenta un totale di 27 domande.²⁵

²⁵ Vedi appendice A

Le domande possono essere distinte in base alla loro tipologia in 5 nodi:

- *Anagrafica*
- *Progetti realizzati*
- *Struttura dei progetti*
- *Impatto dei progetti*
- *Opinioni personali e criticità*

Nel caso delle interviste realizzate ai due dipendenti dell'USR e all'assistente tecnico dei progetti PON impiegato presso la stessa struttura la scaletta di domande è stata modificata²⁶, con un maggiore focus sulla gestione, l'organizzazione e la comunicazione dei percorsi progettuali ideati per la fascia 3-14 anni e indirizzati alle scuole.

3.4.2 Il campione

Realizzato lo strumento di raccolta dati e ipotizzata la scaletta di domande dell'intervista, è stato necessario definire un piano per organizzare la rilevazione dati. Per questo mi è stata di grande aiuto la Professoressa Sara Bandini, correlatrice della presente tesi nonché dirigente scolastica presso l'I.C. Sampierdarena, la quale mi ha introdotto nell'ambito oggetto di indagine.

La Professoressa ha dato notizia della ricerca a 6 docenti dell'I.C. nel quale lavora e ad un'altra dirigente scolastica, precisamente dell'I.C. Terralba e S. Gottardo.

La ricerca è quindi iniziata somministrando l'intervista ai 6 docenti dell'I.C. Sampierdarena e alla dirigente scolastica del medesimo Istituto.

La fase di raccolta dati è partita a fine marzo ed è continuata per i successivi due mesi con l'ultima intervista effettuata il giorno 22 maggio 2023.

²⁶ Vedi appendice B

Il campionamento a valanga ha previsto che per ogni soggetto intervistato facessi richiesta di lasciarmi il contatto di altri docenti e/o dirigenti disponibili a partecipare alla ricerca.

I soggetti sono stati contattati prevalentemente tramite indirizzo e-mail, mentre solo in alcuni casi ho avuto la possibilità di ottenere un recapito telefonico.

La procedura è stata complicata e macchinosa, è capitato più volte che le risposte tardassero ad arrivare o non arrivassero.

Alla fine ho ottenuto risposta da 18 docenti e 5 dirigenti scolastici. Per quanto riguarda gli impiegati dell'USR, questi sono stati contattati appositamente per ottenere un ulteriore approfondimento precedentemente esplicitato (vedi cap. 3.4.1).

Gli I.C. coinvolti in totale sono stati dodici: 9 distribuiti sul comune di Genova e 3 per la provincia. In particolare la ricerca ha visto la partecipazione di:

- I.C. Albaro: dirigente scolastico
- I.C. Cornigliano: 1 docente
- I.C. Maddalena Bertani: 1 docente
- I.C. Pegli: 1 docente
- I.C. Prà: 2 docenti
- I.C. Sampierdarena: dirigente e 6 docenti
- I.C. Terralba e San Gottardo: dirigente e 2 docenti
- I.C. Voltri I: 1 docente
- I.C. Bogliasco-Pieve Ligure-Sori: dirigente e 2 docenti
- I.C. Cicagna: 1 docente
- I.C. Valtrebbia: dirigente e 1 docente

Vorrei di seguito proporre un grafico a torta per visualizzare meglio la suddivisione in zone, con riferimento alla mappa riportata in figura 11 e 12 all'interno del capitolo 3.2:

I.C. INTERVISTATI PER MUNICIPIO

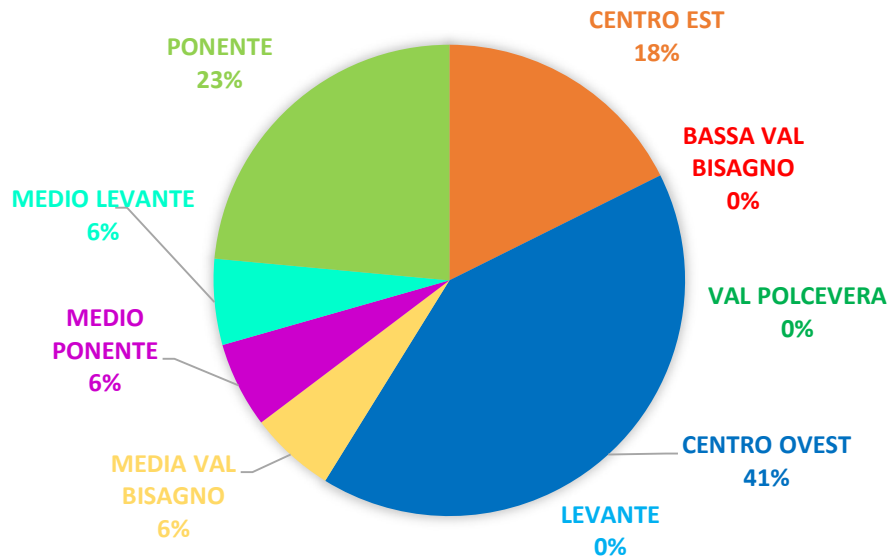


Figura 13: Suddivisione I.C. Comune di Genova

Come evidenziano le percentuali, il campione coinvolto proviene perlopiù dalla zona del centro ovest e del ponente cittadino che, nonostante la vicinanza geografica, presentano peculiarità e problematiche diverse.

I.C. INTERVISTATI PER VALLE

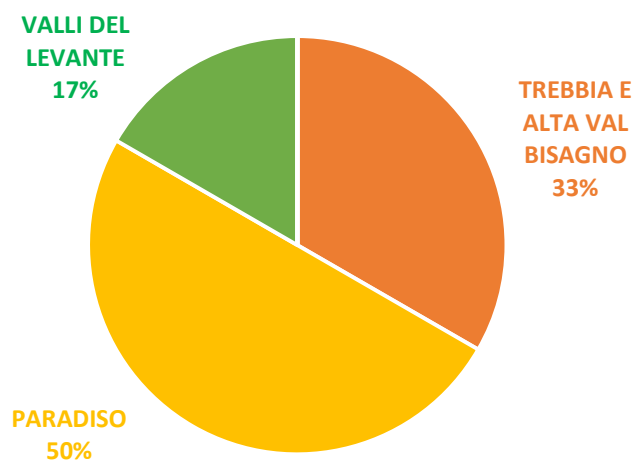


Figura 14: suddivisione I.C. Provincia di Genova

Nel caso degli I.C. di provincia, al contrario, vi è stata una maggiore adesione da parte del levante. Bisogna però ricordare che l'I.C. Bogliasco- Pieve Ligure- Sori (Paradiso) e l'I.C. Cicagna (Valli del levante) sono due realtà nettamente distinte.

Se la prima risulta confinante con la città metropolitana di Genova, presentando una maggiore continuità con il levante cittadino e un livello generalmente alto dello status socioeconomico-culturale della popolazione scolastica, la seconda risulta caratterizzata da un contesto socioeconomico maggiormente variegato e da plessi distribuiti su un territorio più ampio, collinare e montuoso.

Una maggiore somiglianza può invece essere individuata tra I.C. Cicagna e I.C. Valtrebbia, entrambe realtà dell'entroterra genovese.

La ricerca, un domani, potrebbe venire estesa coinvolgendo non solo un maggior numero di personale scolastico sulla provincia di Genova, ma possibilmente includendo anche altre province italiane in modo da avere un quadro vasto e un confronto sul funzionamento del rapporto tra scuola e territorio di molteplici realtà del nostro Paese.

Purtroppo un'operazione del genere avrebbe dovuto prevedere tempistiche e risorse diverse che, per motivi logistici, non sono state possibili.

Ritengo comunque interessante l'analisi effettuata della "fetta" di popolazione presa in considerazione dalla quale, come vedremo nel prossimo paragrafo, sono stati estrapolati dati ed evidenze significativi, tali da poter evidenziare le criticità attuali e ipotizzare un'idea di curriculum completamente rinnovata.

3.5 L'analisi dei dati e i risultati della ricerca

Una volta realizzate e terminate le interviste sono passata all'analisi dei dati raccolti.

Nonostante il campione ristretto, la mole di dati ricavati dalle risposte ha permesso di effettuare un'indagine accurata e proficua.

Dalle risposte ho potuto trarre sia alcuni dati quantitativi, che mi sono serviti principalmente per effettuare una suddivisione del campione per zone della provincia (vedi figura 12 e 13) e per avere alcune specifiche riguardo alla parte anagrafica, che numerosi dati qualitativi, i quali hanno avuto necessità di una elaborazione più approfondita.

Determinate informazioni quantitative e qualitative sono state messe a confronto in fase di verifica delle ipotesi avanzate, in modo da avvalorarle o, in caso contrario, confutarle.

Per quanto riguarda i dati delle interviste effettuate a dirigenti e insegnanti, ho voluto procedere tramite un'analisi computerizzata in modo da manipolare più velocemente i dati raccolti, migliorare il rigore di analisi e agevolare lo sviluppo di eventuali mappe e schemi.

Insieme alla relatrice, abbiamo ritenuto opportuno servirsi del software Nvivo, una risorsa metodologica che permette innumerevoli utilizzi, tra i quali la codificazione del materiale e la costruzione di categorie a posteriori.

Questo passaggio è stato utile al fine di *“individuare quelle parti di dati rilevati che rispondono opportunamente al problema conoscitivo”*. (Robasto, 2014, p.109)

Prima di procedere, avendo in mano una fonte strutturata, ho ipotizzato possibili categorie di risposte, corrispondenti ai cinque nodi precedentemente individuati (vedi cap. 3.4.1). Ciascuna categoria rappresenta un concetto chiave elaborato durante la lettura del contenuto delle interviste.

Le categorie sono quindi state inserite all'interno del software sotto il nome di “codici”.

Al fine di illustrare meglio i passaggi e la struttura del programma utilizzato propongo di seguito un layout della schermata principale di Nvivo con i codici individuati.

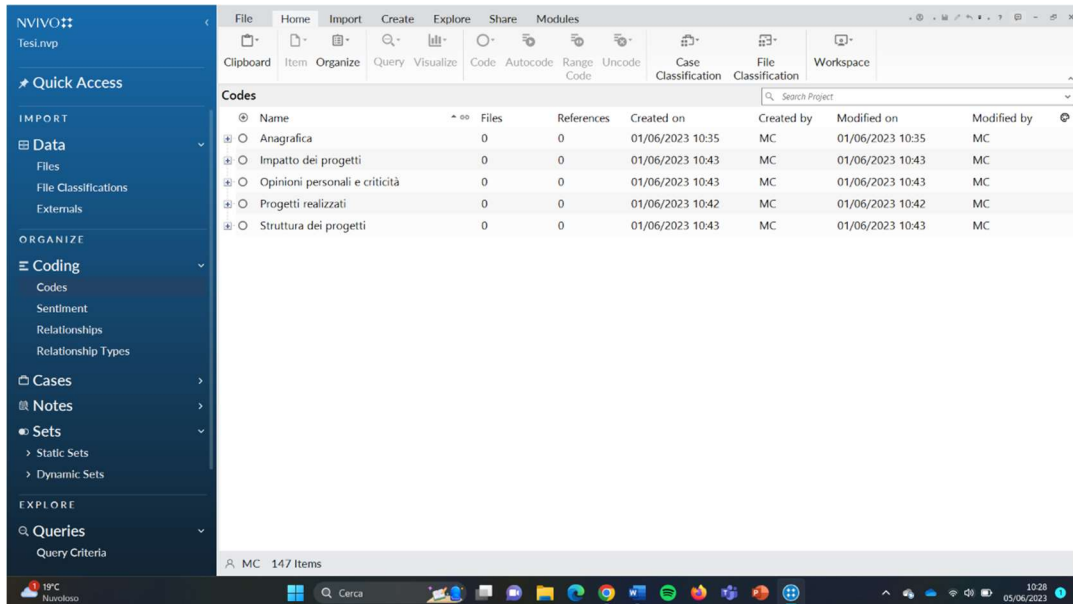


Figura 15: schermata principale del software Nvivo

Il programma permette, per ciascun “codice”, di elaborare delle sotto-categorie. Queste sono state pensate e generate in base alla struttura delle interviste e tenendo sempre a mente domande, obiettivi e ipotesi della ricerca, in modo tale da trovare eventuali relazioni, tendenze e, in ultima analisi, risposte al problema conoscitivo.

Vorrei inserire, a titolo esemplificativo, un'ulteriore cattura di schermata per individuare un esempio di sotto-categorie e relativi trend di risposta.

○	Struttura dei progetti	0	0
○	Esperti esterni	0	0
○	No	4	4
○	Non ha saputo rispondere	0	0
○	Sì	19	19
+	Monte ore	0	0
+	Motivazioni della partecipazione	0	0
+	Obiettivi	0	0
+	Partecipazione docenti	0	0
+	Solo dirigenti	0	0
+	Spazi e materiali	0	0
+	Uscite sul territorio	0	0

Figura 16: sotto-categorie individuate su Nvivo

In questo caso il nodo iniziale corrisponde alla voce “Struttura dei progetti” per il quale sono state individuate le otto sotto-categorie riportate sopra.

Per la sotto-categoria “Esperti esterni” si è voluto evidenziare quante scuole avessero avuto la possibilità di avere questa risorsa per la realizzazione di progetti.

Ulteriore funzionalità del programma è quella di poter evidenziare la parte di testo dell’intervista interessata e inserirla all’interno di ogni categoria di risposta generata: in questo modo non si corre il rischio di tralasciare parte del materiale rilevato.

Le parti di testo raggruppate all’interno della stessa categoria presentano elementi affini.

Di seguito un ulteriore esempio di quanto esplicitato sopra:

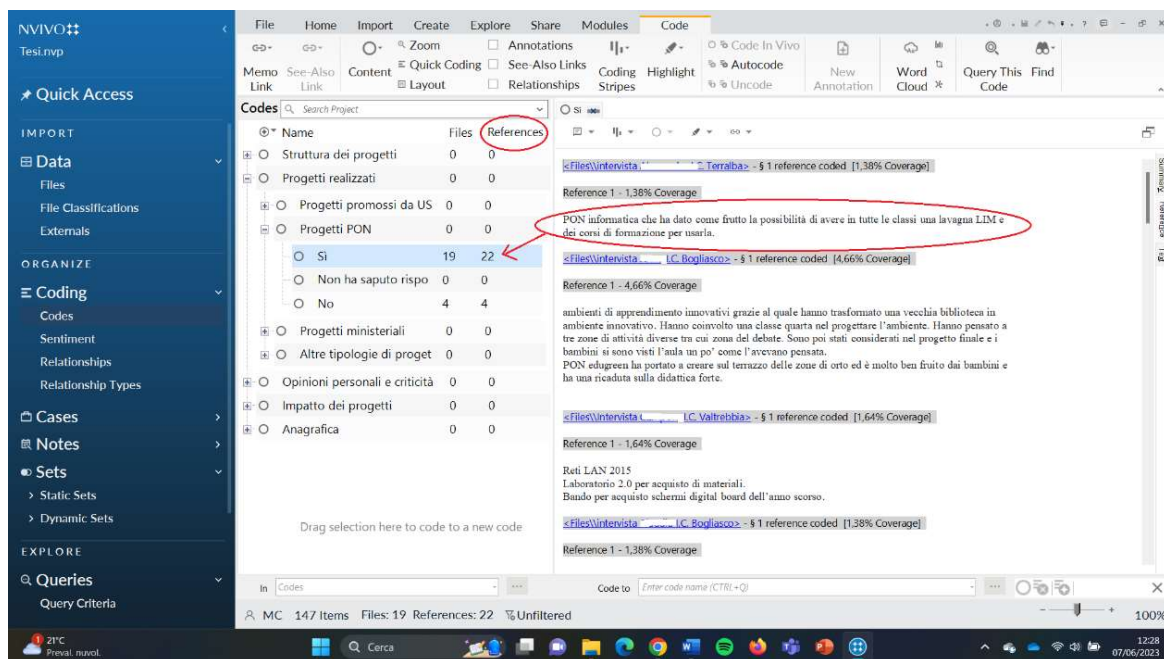


Figura 17: riferimenti al testo delle interviste

Come illustrato in figura 17, per ciascuna intervista ho potuto selezionare la parte di testo interessata: in questo caso la domanda era riferita ai progetti PON realizzati per ciascuna scuola del campione coinvolto.

Il programma, quindi, tiene in considerazione il numero di file analizzati ma anche il numero di “References” (riferimenti) riportati per ciascun documento.

L’inserimento dei dati all’interno del programma e la conseguente suddivisione in categorie mi ha aiutata, come accennato in precedenza, a verificare alcune ipotesi avanzate e trovare delle risposte al problema conoscitivo.

L’operazione successiva è stata, dunque, la ricerca di correlazioni tra i dati raccolti, in particolare se:

- La numerosità dei progetti realizzati abbia avuto un impatto più significativo su alunni, docenti e territorio;
- Le motivazioni ai progetti realizzati pongano le basi sulle reali esigenze del territorio;

- I progetti PON possano rappresentare un'opportunità di cambiamento e miglioramento effettiva per la scuola e incentivino il rapporto con il territorio di appartenenza;
- Le maggiori criticità riguardino l'eccessiva burocratizzazione delle pratiche e un basso livello di partecipazione da parte del corpo docenti;
- Il rapporto con le istituzioni vada migliorato e implementato;
- Un maggior monitoraggio e una conoscenza più approfondita dei progetti da parte dei dirigenti renda più agevole la gestione e la conclusione dei progetti.

Alcune ipotesi sono state verificate procedendo tramite un ulteriore confronto con le risposte raccolte dalle interviste effettuate ai dipendenti dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Procedendo con ordine, per quanto riguarda la correlazione tra la numerosità dei progetti realizzati e la significatività del loro impatto sulla scuola, ho iniziato analizzando le risposte e individuando gli I.C. che hanno svolto il maggior numero di progetti (proporzionalmente al numero del campione coinvolto) e quelli che ne hanno svolti meno, realizzando una classifica.

Successivamente sono passata ad un accurato controllo e ho effettuato una comparazione con le risposte relative all'impatto dei progetti in questione.

Nel caso degli I.C. che hanno realizzato più progetti (in classifica troviamo I.C. Prà, I.C. Albaro e I.C. Bogliasco) i trend di risposta risultano prevalentemente positivi ²⁷.

In particolare, ritengo significativo citare alcune risposte:

attraverso i progetti realizzati *“si è diventati più consapevoli di chi si ha intorno e dei rispettivi bisogni, su cosa dovrebbe investire la scuola sul piano delle metodologie e della struttura organizzativa.”* (I.C. Albaro); il focus viene posto sulla consapevolezza

²⁷ Vedi Appendice C

delle necessità della scuola e di chi la abita, in forte collegamento con l'ulteriore ipotesi avanzata riguardante il rapporto tra i progetti e le effettive esigenze della realtà scolastica.

Ancora, da parte dell'I.C. Prà emerge la seguente osservazione:

“Hanno tante iscrizioni e questo è già un termometro che fa capire l'impatto di quanto viene fatto da una scuola.”

Per quanto riguarda gli I.C. dai quali è stata rilevata la realizzazione di un minor numero di progetti, le risposte sembrano ugualmente positive e la serie di elementi in comune trovati suggerisce la presenza di una somiglianza significativa tra le due situazioni oggetto di analisi.²⁸

Per avvalorare questa affermazione vorrei riportare nuovamente alcune citazioni significative delle interviste svolte.

Nello specifico si tratta di due realtà *outdoor* del Comune di Genova, l'I.C. Pegli e l'I.C. Voltri I.

Nel primo caso, la docente ha riferito di non aver partecipato a nessun altro progetto se non *“Fuori Classe”*, progetto di outdoor education, il quale impiega numerose risorse ed energie e che *“per ora non è finanziato ma potrebbe ricevere finanziamenti per andare avanti.”*

Dalle risposte viene sottolineato prevalentemente l'impatto positivo del progetto in questione sui bambini: *“Il principale aspetto è che dal primo colloquio con i genitori riferiscono che i bambini sono felici di venire a scuola e vedono come sono cresciuti in due anni. La prima cosa che salta all'occhio è il benessere.”*

In più, la peculiarità del progetto è proprio quella di una forte apertura al territorio e una stretta collaborazione con enti e associazioni.

²⁸ Vedi Appendice D

La particolarità nel caso dell'I.C. Voltri I è che, pur avendo partecipato ad un numero limitato di progetti, questi hanno avuto una ricaduta considerevole sia sulla scuola che sul territorio, a tal punto da inserire la realtà tra gli esempi di buone pratiche a livello nazionale.

All'interno del macro progetto outdoor, sono stati realizzati alcuni percorsi, tra i quali vorrei ricordare ancora una volta *“La scuola è mondo, la scuola è casa”*, progetto che ha visto, tramite l'utilizzo di fondi PON, la realizzazione di una cucina didattica che risulta *“sicuramente un modo più accattivante per attrarre bambini e ragazzi. Coloro che hanno utilizzato la cucina avevano un'attenzione diversa. I tempi di attenzione sono decisamente più lunghi.”*

Riferendosi in generale al progetto outdoor, questo *“ha dato modo di sviluppare e tenere alto un pensiero divergente”*, aspetto che ho potuto osservare più approfonditamente tramite l'esperienza di tirocinio svolta presso la scuola dell'infanzia di Fabbriche.

Le risposte analizzate fin ora suggeriscono che non sia presente una correlazione significativa tra il numero di progetti realizzati e la rilevanza del loro impatto.

A questo punto mi sono chiesta quale altro fattore potesse influire sulla ricaduta dei progetti. Dall'indagine precedentemente effettuata sembrerebbe che non tanto la quantità di progetti ma la *qualità* possa effettivamente esercitare un ruolo significativo. Ho deciso di controllare e confrontare le motivazioni alla base dei progetti realizzati e il loro effettivo impatto, per verificare se ci sia una correlazione e se i progetti più impattanti siano quelli che rispondono alle reali esigenze della comunità e del territorio.

Analizzando i testi a disposizione, sono state evidenziate alcune discrepanze.²⁹

²⁹ Vedi Appendice E

Le critiche emerse riguardano non tanto le progettazioni delle singole classi ma i progetti a più ampio respiro finanziati attraverso bandi esterni alla scuola, i quali *“sembra siano un po’ calati dall’alto ma senza dare una formazione alle insegnanti per capire cosa farsene dei soldi ricevuti.”* In particolare, l’insegnante intervistata (I.C. Bogliasco) fa riferimento all’ultimo bando vinto del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), attraverso il quale la scuola riceverà 70000 euro. *“Di risposta al bando è stato chiesto di pensare ad una progettazione ed inserire già cosa si voleva acquistare. L’ha trovato molto calato dall’alto perché nessuno sa bene cosa vuole. Prima doveva esser fatta un po’ di formazione per capire cosa farsene del materiale acquistato.”*

Di nuovo, da parte dell’I.C. Terralba emerge una critica simile: *“Forse c’è poca offerta e si fa poco per i bambini a livello di quartiere. Di progetti a livello ministeriale, comunale ecc. invece ce ne sono troppi ma a volte non sono calibrati su un preciso territorio. Bisogna quindi saper scegliere in base alle esigenze della scuola.”*

È una situazione che, nonostante non sia stata evidenziata all’interno delle interviste svolte, ho potuto riscontrare anche durante il percorso di tirocinio svolto presso l’I.C. Sampierdarena. Nella scuola (plesso Cantore) è presente un ambiente didattico nuovo e innovativo ma lasciato completamente inutilizzato; l’I.C. aveva vinto un bando ma, appunto, non ha mai ricevuto la formazione necessaria ai docenti per poter utilizzare lo spazio in questione in maniera adeguata.

Ulteriore critica emersa, soprattutto da parte di zone a rischio e ad alto tasso immigratorio, come il quartiere di Sampierdarena, è lo sviluppo di progetti per bambini e ragazzi che, però, hanno avuto poca ricaduta sulle famiglie, le quali rimangono molto chiuse e isolate rispetto al resto del quartiere.

Dalle interviste emerge, infatti, che *“sui bambini l’impatto c’è sicuramente. Basta osservarli all’uscita da scuola. Da parte delle famiglie tendenzialmente vince sempre la tradizione e la cultura propria.”*

Altre realtà, come quella innovativa nel contesto dell’outdoor education di Pegli o di Voltri, hanno un ulteriore problema riguardante la presenza di famiglie restie, che manifestano un’*“iniziale diffidenza”* e che risultano poco aperte a progetti innovativi perché abituate ad una tipologia di scuola tradizionale.

D’altra parte, l’I.C. Voltri ha deciso di contrastare questa diffidenza tentando di *“recuperare famiglie del territorio che vengono isolate e riportarle al centro dell’attenzione attraverso un sapere che solo loro hanno”*.

Questa è una soluzione efficace che potrebbe venir trasferita anche nel contesto di Sampierdarena dove non sembra che le famiglie vengano coinvolte a sufficienza all’interno del processo educativo e formativo.

Secondo ulteriori testimonianze, i progetti della scuola non risultano sufficientemente continuativi e *“sono stati limitati a piccole realtà circoscritte a momenti definiti.”*

La conseguenza è stata quella di non avere un’effettiva ricaduta sulla scuola e sul territorio.

Questi esempi sono rilevanti e in qualche modo i risultati dell’analisi confermano l’ipotesi elaborata in precedenza, indicando una corrispondenza significativa tra le evidenze raccolte e le aspettative formulate inizialmente.

Procedendo con l’analisi, le interviste condotte hanno evidenziato un’importanza significativa attribuita ai progetti PON da parte delle scuole. La quasi totalità del campione coinvolto ha sottolineato l’impatto positivo del programma sulle attività didattiche, sugli aspetti strutturali e sul coinvolgimento degli studenti.

Questo ha portato ad avanzare un'ulteriore ipotesi, relativa alla partecipazione al programma PON come occasione di cambiamento per la scuola e incentivo per creare un legame con il territorio di appartenenza.

La prima ipotesi è stata confermata³⁰ attraverso numerose testimonianze di scuole che, con l'aiuto dei suddetti finanziamenti europei, hanno avuto occasione di implementare spazi e materiali della scuola e ampliare l'offerta formativa attraverso la realizzazione di attività laboratoriali in orario extrascolastico o estivo.

Per quanto riguarda gli interventi strutturali, a Bogliasco *“hanno trasformato una vecchia biblioteca in ambiente innovativo”* adibendolo a zona di “debate”.

A San Gottardo, attraverso un PON finanziato 5 anni fa, hanno completamente rinnovato gli spazi ormai inutilizzati del quinto piano della scuola con il progetto “periferie creative”: è stata creata una rete di scuole e di associazioni locali (Teatro dell'Ortica, Music Line, Scuola di robotica) e le aule sono state adibite a laboratori attrezzati tra cui un auditorium dedicato alle attività di teatro, un'aula di robotica e per attività manuali, aule musicali.

A livello di strumentazione didattica, l'I.C. Valtrebbia ricorda che *“sono già al secondo giro di LIM. Con il covid erano pronti, avendo fatto formazione. Avevano gli strumenti, le reti sono cablate, i bambini avevano gli strumenti e i tablet messi a disposizione attraverso questi fondi”*, e come loro anche numerose altre scuole.

I fondi PON sono serviti inoltre, come precedentemente affermato, per un arricchimento dell'offerta formativa, seguendo quelle che sono le esigenze della scuola.

Così a Sampierdarena l'utilizzo dei finanziamenti si è focalizzato sulla proposta di un “Piano estate” che consentisse ai bambini di recuperare in termini di competenze e

³⁰ Vedi Appendice F

socialità *“in un contesto all'esterno, ludico e diverso, dove c'è stato anche un arricchimento della conoscenza personale dei bambini.”*

Per quanto riguarda la seconda ipotesi formulata, dalle interviste non emerge una forte correlazione tra i progetti PON e la promozione del rapporto con il territorio.

Ho provato ad avere un'ulteriore conferma analizzando l'intervista effettuata all'assistente tecnico dell'USR. Dalla risposta data sembrerebbe, al contrario, che questo aspetto venga sottolineato all'interno degli obiettivi del programma.

La domanda in questione chiedeva esplicitamente:

“Il programma PON incentiva il rapporto tra scuola e territorio di appartenenza? Se sì in che modo?”

La risposta è stata la seguente:

“Sì, sicuramente perché è prevista in quasi tutti i progetti che sono stati presentati. Qualche avviso aveva poi una specifica richiesta di avere collaborazioni con il territorio. In alcuni avvisi dava punteggio aggiuntivo se si creava una collaborazione. Ci sono molti avvisi che creano rete con molte realtà di vario tipo. Con associazioni che operano sul territorio, progetti sportivi, progetti con aziende in ottica di alternanza scuola lavoro.”

Dalle risposte di docenti e dirigenti non emerge in maniera significativa questo aspetto, se non per quanto riguarda il progetto realizzato dall'I.C. Voltri, più volte trattato all'interno della tesi: *“La cucina è del territorio, non della scuola di Fabbrie. Scuole o enti territoriali che presentano una progettualità possono usufruire dello spazio.”*

O ancora l'I.C. Prà, il quale ha svolto attività teatrali insieme a strutture del territorio o corsi e laboratori di robotica con enti locali che si occupano di questo.

Infine il progetto dell'I.C. San Gottardo, accennato in precedenza, che ha portato all'allestimento di spazi aperti al territorio.

Per le restanti realtà scolastiche non vengono ricordate esperienze significative che hanno visto una collaborazione attiva con il territorio.

Ciò che emerge, invece, è una diffusa critica alla pesante burocratizzazione che risiede dietro a queste pratiche e, più in generale, dietro a qualsiasi tentativo di apertura verso l'esterno.

Di conseguenza, ho analizzato le risposte cercando di comprendere meglio le ragioni alla base di queste difficoltà.³¹

In particolare ho focalizzato l'attenzione sul rapporto con le Istituzioni, tentando di capire se questo vada migliorato e, se sì, in che modo.

Dalle risposte analizzate si evince un rapporto stabile ma, al contempo, caratterizzato da numerose criticità.

In particolare, i principali nodi critici riguardano:

- Gli aspetti *comunicativi*: esistono molte piattaforme che permettono alle scuole di controllare l'uscita di bandi e progetti ma queste non risultano dialogare efficacemente tra di loro; in più, anche la comunicazione tra Comune-Regione-Stato risulta scarsa.

Dalle interviste emerge, di conseguenza, che la maggior parte dei docenti non è a conoscenza di bandi e iniziative e che si potrebbero *“utilizzare anche canali meno formali come Facebook perché a volte le cose non si conoscono”*;

L'offerta progettuale è presente ma, come spiega una docente dell'I.C. Maddalena Bertani, i troppi progetti *“andrebbero spiegati un po' meglio perché progetti potenzialmente belli vengono spiegati male.”*

Da parte di un'insegnante dell'I.C. Sampierdarena viene evidenziata una problematicità nei confronti del sito dell'USR, dove *“non ha più visto qualcosa*

³¹ Vedi Appendice G

che veramente potesse interessare ed essere anche utile per la particolare realtà in cui è radicata la scuola”;

Questo aspetto si collega direttamente all’analisi relativa alla congruenza tra i progetti proposti e realizzati e le effettive esigenze della scuola e del territorio. I dati delle interviste evidenziano quindi una comunicazione poco efficace e, in aggiunta, l’assenza di *“occasioni di promozione per una questione di pubblicità e collaborazione”*.

Questo aspetto è stato confermato dall’intervista svolta ai docenti dell’USR, i quali confermano che *“un loro punto debole è quello di non riuscire ad avere un riscontro da parte di tutte le scuole con un contenitore di buone pratiche di rimando. In teoria hanno un Moodle, un portale di e-learning, dove caricare tutte le buone pratiche. Venivano somministrati anche molti corsi di formazione (...)*

Il problema è che si sono accorti che veniva poco fruito. Forse perché poco pubblicizzato, bisogna ricordare periodicamente le cose alle scuole.”

La creazione della piattaforma non è stata, dunque, sufficiente a sopperire le mancanze evidenziate.

Dalle problematiche comunicative derivano, a cascata, altre criticità per le quali la scuola percepisce di venir poco supportata.

- Gli aspetti *burocratici*: i progetti, soprattutto quelli che prevedono la presenza di esigui finanziamenti, richiedono spesso una rendicontazione molto precisa e un dispendio di risorse e tempo che spesso risulta mancare.

“Il PON è vincolato da un’eccessiva burocratizzazione derivante dal regolamento europeo. Lo stesso succede con il FAMI”.

Questo si collega ad un’altra critica relativa alla partecipazione dei docenti, la quale risulta, spesso, poco o per niente sentita.

Dalle risposte date sembrerebbe che, ancora oggi, la difficile gestione dei progetti descritti in precedenza risulti un ostacolo per molti docenti e non rappresenti un incentivo alla loro partecipazione, di conseguenza all'interno delle scuole vi è la presenza del "solito" gruppo di docenti che si prende cura di questi aspetti, come ribadito da un'insegnante dell'I.C. Voltri:

"C'è complessità nella gestione delle risorse economiche del PON. All'interno dell'I.C. c'è chi si prende in carico questo compito di gestione"

E la critica che ne consegue riguarda l'oneroso carico di lavoro che, senza la partecipazione attiva da parte di altri colleghi, risulta spesso insostenibile:

"Cercare di avere più insegnanti che condividano lo stesso progetto perché le ore da dedicarci sono tante e da soli è molto difficile lavorarci."

L'aspetto viene evidenziato *quantitativamente* anche dall'analisi effettuata sulla piattaforma Nvivo, dove per la voce "*Partecipazione docenti*" solo in 5 hanno dato una risposta inserita nella sotto-categoria "*Attiva*", mentre le risposte dei restanti 16 soggetti sono state inserite sotto la voce "*Parziale*" (2 soggetti del campione non hanno risposto).

Dalle interviste effettuata al personale dell'USR viene sottolineato che la "*parte burocratica, amministrativa e normativa sia necessaria per far partire un qualsiasi progetto, tutela sia le associazioni che le scuole*" e viene ribadito che "*i progetti finanziati chiedono un monitoraggio molto attento*". Per questo motivo uno dei ruoli dell'USR ricopre proprio quello di supporto organizzativo e vigilanza in caso in cui sorgano criticità, domande o dubbi, in modo da aprire un'interlocuzione con il Ministero e con l'agenzia del fondo per avere chiarimenti a riguardo.

Il ruolo di supporto è stato ribadito anche dall'assistente tecnico PON, il quale afferma che quando le scuole hanno dubbi o problemi "*mi contattano e cerchiamo di risolvere*

fin dove possiamo, le risposte che so gliele fornisco mentre dove non arrivo io gli indico chi possono contattare”.

Nuovamente si presenta una discordanza tra quanto evidenziato da insegnanti e dirigenti e ciò che invece viene ribadito dalle Istituzioni.

Queste criticità hanno portato docenti e dirigenti intervistati ad esprimere alcune osservazioni riguardanti le principali lacune presenti all'interno del sistema scolastico italiano: il terzo e ultimo nodo critico individuato riguarda l'aspetto organizzativo.

- Gli aspetti *organizzativi*: le lacune in questione riguardano, appunto, un sistema che non sembra agevolare in alcun modo l'apertura della scuola nell'ottica di un curriculum orizzontale.

I docenti non hanno una formazione adeguata o indicazioni che *“supportino il fatto di stare fuori e il collegamento con il territorio”* (I.C. Cornigliano), ci sarebbe la necessità di un *“maggior numero di docenti distaccati (...), un gruppo di coordinamento che lavora solo sui progetti. Soprattutto per I.C. che hanno tanti plessi”* (I.C. Sampierdarena).

Bisognerebbe alleggerire le pratiche in modo che non si debba *“sempre cercare compromessi che permettano di arrivare agli obiettivi prefissati. Ci sono perdite di tempo inutili ed è un aspetto oneroso.”* (I.C. Maddalena Bertani).

Sicuramente bisognerebbe *“avere più fondi. Si possono fare bellissimi discorsi ma nel momento in cui non c'è investimento nella scuola, non si potranno mai cambiare le cose.”* (I.C. Sampierdarena)

Un'ulteriore mancanza individuata riguarda la *“necessità di risorse umane e tempo scuola. Negli ultimi anni i supplenti e il personale scuola non è sufficiente. Avere classi con minor numero di alunni”* (I.C. Prà).

Infine, un aspetto che vorrei sottolineare riguarda il ruolo esercitato dai dirigenti all'interno dei percorsi progettuali.

Come riportato dalle domande delle interviste svolte³², due di queste erano rivolte nello specifico ai dirigenti intervistati e afferivano al loro coinvolgimento e conoscenza dei progetti.

Dalle risposte si evince un maggior coinvolgimento da parte dei dirigenti di Istituti Comprensivi appartenenti a contesti di provincia, nei quali la gestione risulta "semplificata" dalle ridotte dimensioni della comunità scolastica, ma anche da Istituti Comprensivi grandi che presentano una struttura piramidale ben definita.

Dalle risposte dei docenti si evince una conferma degli aspetti evidenziati dal primo gruppo di dirigenti, mentre per quanto riguarda il secondo, l'opinione di alcuni insegnanti risulta discordante, affermando che molte volte c'è l'approvazione da parte del dirigente ma poi si sentono isolati e poco supportati, sia "dall'alto" che dagli altri docenti, i quali non vengono invitati a partecipare.

Le affermazioni sopra riportate riflettono un generale malcontento maturato con il tempo nei confronti del sistema scolastico italiano.

Di conseguenza, nelle interviste, alla domanda "*Se pensa agli aggettivi appagante e stancante, cosa vorrebbe dire a riguardo?*" il tenore delle risposte date tende ad evidenziare la stanchezza relativa a "*qualunque attività vada fuori dal quotidiano e da quello che insistono a chiamare programma.*"

³² Vedi Appendice A

Un cambiamento di paradigma, in questo momento, viene percepito dai più come estremamente faticoso e “sconveniente”; significherebbe cambiare rotta ma quando *“il mare è molto più mosso di quanto è forte una barca”* il rischio è che la barca si ribalti. Sono problemi che celano un’elevata complessità e che non possono considerarsi “circoscrivibili” ad un’unica soluzione.

Ciò che vorrei sottolineare attraverso l’analisi dei dati riportati dalle interviste è, al contrario, la presenza di un problema aperto e che non può venir risolto dai pochi che decidono di navigare controcorrente.

Realizzare una scuola fuori dalla scuola e quindi immaginare un curriculum orizzontale richiede risorse, tempo, determinazione, collaborazione e sostegno comunitario.

Come ricorda un’insegnante di Sampierdarena: *“Sarebbe interessante che ci fosse un pensiero di quartiere, in cui la scuola propone e mette a disposizione i saperi degli insegnanti e gli spazi della scuola e dall’altra un territorio che sfrutta queste conoscenze e spazi per creare attività o momenti di interesse del quartiere che possano aiutare a creare socialità e cultura educativa.”*

Un pensiero che mi ha ricordato l’esperienza maturata dai Quartieri Spagnoli che si sono inseriti nel panorama nazionale come perfetto esempio di cambiamento e dinamicità.

Il prossimo e ultimo paragrafo non ambisce a fornire una soluzione, credo che una conclusione simile risulterebbe pretenziosa. L’intento, tuttavia, è di sottolineare ancora una volta l’insieme di criticità emerse dall’analisi effettuata sul territorio genovese e, rispetto a queste, avanzare la proposta di un nuovo framework di riferimento che rispecchi le esigenze presenti e che provi a riflettere su quelle future.

3.6 Il significato del curricolo orizzontale

La situazione messa in risalto dalle interviste realizzate per il progetto di ricerca, rispecchia la stanchezza di dirigenti e insegnanti inseriti in una scuola che si mostra ancora chiusa al territorio e refrattaria ad abbracciare innovazioni.

Dalle ultime osservazioni del paragrafo precedente viene posto l'accento sull'impossibilità di un cambiamento se non affrontandolo attraverso un approccio olistico, che coinvolga il corpo docente in primis ma anche gli studenti, le famiglie, la comunità locale e gli organi istituzionali.

Gli sforzi richiesti dovrebbero, dunque, congiungersi al fine di promuovere un dialogo aperto e costruttivo, favorire una partecipazione collettiva e incoraggiare la scuola a adattarsi alle esigenze di oggi.

In particolare, ciò che viene richiesto e risulta fondamentale è:

- Incoraggiare una formazione continua degli insegnanti, in modo che si aprano a metodologie didattiche e formative innovative, sviluppino collaborazioni attive con le organizzazioni del territorio e con le istituzioni e, soprattutto, vengano alfabetizzati alle nuove competenze progettuali richieste dalla scuola di oggi, una scuola più inclusiva, attenta alle esigenze di bambini e ragazzi, in sintonia con il contesto in cui opera e sensibilizzata all'idea di curricolo orizzontale. Non si può parlare di curricolo se non si parte prima dalla formazione dei docenti. Nel momento in cui un insegnante desidera e accetta di cambiare, il curricolo può diventare elemento cardine e centrale per un apprendimento legato al benessere.

Come ribadito da un docente intervistato: *“Ci vuole una forte spinta progettuale per avere cura di noi stessi e degli altri.”*

- Una struttura circolare e non più piramidale, in maniera che tutti abbiano dei ruoli definiti e possano allo stesso tempo collaborare attivamente in linea con un modello di scuola democratico e non più fondato su aspetti burocratici, autoritari e gerarchici. Un modello organizzativo orizzontale e flessibile fondato sul lavoro di rete e sulla condivisione.

Sarebbe interessante che per ciascun Istituto Comprensivo fossero presenti funzioni strumentali dedicate all' "Area Progetti e Territorio" come nel caso dell'I.C. Prà, dove all'interno del PTOF viene delineato il ruolo di questa figura, la quale: *"individua gli stimoli offerti dalla società circostante; favorisce i processi di integrazione con il territorio in cui è ubicato l'Istituto; coordina le attività parascolastiche, iniziative, manifestazioni scolastiche e spettacoli."*³³

- Una piattaforma istituzionale in cui inserire le esperienze più significative in ottica di apertura al territorio realizzate dalle scuole di ogni ordine e grado. Uno spazio virtuale che sia consultabile da tutti e che faciliti la condivisione di progetti in modo che la scuola diventi luogo di circolazione e contaminazione continua di idee e proposte innovative.

Bisogna infatti ricordare *"nel momento in cui in te arriva un cambiamento puoi pensare ad un cambiamento in ricaduta su altri."*

- Una comunicazione più efficace da parte degli organi istituzionali in modo che ogni scuola possa avere occasione di sviluppare progetti significativi rispettando le esigenze della propria realtà territoriale, che ogni iniziativa venga pubblicizzata e che la scuola percepisca un effettivo sostegno dall'esterno.

³³ Tratto da <https://www.icpra.edu.it/ptof> consultato il 11/06/2023

Come sostiene Salmeri (2015, p. 15) infatti *“senza un adeguato sostegno e una concreta e fattiva collaborazione delle politiche sociali, la scuola e il sistema educativo possono fare ben poco: appare perciò necessario un intervento culturale, sociale, politico e in rete, secondo i criteri del sistema formativo integrato, che colleghi la scuola al territorio (...)”*.

Alla luce di quanto emerso fin ora, risultato di un’analisi effettuata su un piccolo spicchio di realtà, si potrebbe modellare ciò che ritengo corrispondere al vero significato di curricolo orizzontale, uno strumento che permetta di osservare ciò che proviene da fuori e di dare le risposte giuste, delineando una precisa identità per ciascuna scuola presente sul territorio nazionale. Un mezzo attraverso cui qualsiasi studente possa varcare la soglia di un edificio scolastico e trovare la propria strada, raggiungere gli standard che richiede la società senza mai omologarsi a nessuno.

Uno strumento che inizierà ad essere efficace solo nel momento in cui i docenti non si rifugeranno più *“in ciò che è spendibile più velocemente, ossia l’uso del libro che diventa curricolo verticale e orizzontale”* ma riusciranno a *“percorrere strade nuove, adattarsi alle difficoltà e saper valorizzare le bellezze che abbiamo in classe e fuori dalla classe, mettendosi in gioco”* (Un insegnante dell’I.C. Cicagna alla domanda sul significato di curricolo orizzontale).

4. CONCLUSIONI

Vorrei concludere la presente tesi riprendendo gli obiettivi stabiliti inizialmente: questi si sono focalizzati sulla comprensione delle modalità attraverso cui la dialettica tra scuola e territorio trova riscontro e su un approfondimento della situazione genovese, provando a svilupparne un'istantanea e valutando l'impatto dei progetti presi in considerazione dal campione coinvolto.

I risultati ottenuti hanno dato la possibilità di avere in mano molte risposte ma altrettante domande che potranno essere oggetto di ulteriori analisi.

Di seguito vorrei riassumere i principali punti emersi dall'indagine svolta.

In primo luogo, le scuole del territorio genovese dimostrano in generale un grande impegno nell'integrare il territorio all'interno del processo educativo.

La maggior parte dei progetti realizzati hanno visto un impatto significativo sul benessere dei bambini e ragazzi coinvolti, dimostrandone l'efficacia non solo didattica ma soprattutto educativa e formativa.

Inoltre, può essere confermata una consapevolezza diffusa riguardo all'importanza di adottare un approccio olistico, che comprenda non solo esperienze maturate all'interno di un'aula scolastica ma che trasformi in risorsa anche tutto ciò che proviene dall'esterno.

Tuttavia, nonostante gli sforzi di coloro che individuano l'utilità e le potenzialità di questo approccio, dalla ricerca sono emerse anche alcune limitazioni e diverse sfide.

Un esempio sono le risorse finanziarie e logistiche che in molti casi hanno rappresentato un grosso ostacolo, in quanto insufficienti per sviluppare progetti continuativi e che avessero un'effettiva ricaduta sulle scuole.

Inoltre, una maggiore collaborazione tra le scuole e le istituzioni locali si è rivelata una necessità e un fattore chiave per garantire continuità e sostenibilità delle iniziative progettuali.

Infine, vorrei ribadire l'importanza di una formazione continua sia per i docenti che per i dirigenti scolastici; risulta fondamentale che essi non si cristallizzino su un'idea statica di scuola, confinata entro le quattro mura di un edificio, ma che siano sempre pronti a mettersi in discussione, ad aprirsi alle sfide poste dalla società e ad allargare i propri orizzonti professionali e culturali.

Il modello di funzionamento proposto mira a raggiungere una modifica del paradigma attuale, che dall'analisi effettuata risulta presentare ancora numerose lacune, suggerendo alcune modifiche basate sui risultati ottenuti.

Sicuramente la ricerca effettuata presenta dei vincoli dovuti alle sfide metodologiche riscontrate durante la raccolta dei dati. Come già menzionato in precedenza, sarebbe stato opportuno estendere la ricerca coinvolgendo un campione più ampio.

Sarebbe stato interessante coinvolgere anche gli studenti della facoltà di Scienze della Formazione Primaria, nonché futuri insegnanti, per ottenere il loro parere sull'importanza del tema affrontato all'interno del progetto di ricerca.

Attraverso la presente tesi spero di aver fornito nuovi spunti di riflessione critica su quelle che sono le sfide attuali della scuola e della società, di aver trasmesso in modo delineato il profilo di funzionamento di una precisa realtà educativa e di aver contribuito a innescare un piccolo movimento che si trasformi presto in un grande cambiamento.

Per concludere, realizzare questo progetto ha significato per me fonte di profonda gratificazione personale e professionale, dandomi l'opportunità unica di esplorare e scoprire nuove realtà educative e scolastiche appartenenti alla mia stessa città.

La possibilità di interagire con tali realtà mi ha offerto maggiore consapevolezza riguardo alle sfide e alle opportunità che contraddistinguono il mondo della scuola, fornendomi la corretta motivazione per non smettere mai di aggiornarmi, osservare, stupirmi e crescere.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia

Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Edizioni Laterza, Bari.

Capperucci, D. (2008), *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Franco Angeli, Milano.

Capperucci, D., Cartei, C. (2010), *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi, strumenti*. Franco Angeli, Milano.

Castoldi, M. (2021). *Costruire il curricolo d'istituto*. Carocci editore, Roma.

Contessa, C. (1996). *L'animazione. Manuale per animatori professionali o volontari*. CittàStudi, Milano.

Cudini, S., Morganti, M. (2003). *Scuola e territorio. Come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*. Franco Angeli, Milano.

De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Carrocci editore, Milano.

Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze (ed.it. 1949).

Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi, Torino.

Frabboni, F., Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Edizioni Laterza, Bari.

Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA Editore, Torino (ed.it. 2004).

Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Mondadori Editore, Milano

Freire, P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori Editore, Milano (ed.it. 1971)

Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Aracne, Roma.

Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. In *International Journal of Educational Research* 48 (2009), pp. 117-128.

Mangione, G. R., Calzone, S., Bagattini, D. (2017). Ambienti digitali per le Piccole Scuole. Il potenziamento degli spazi laboratoriali all'interno di un rinnovato concetto di aula. In *Formare*, 17 (3), pp. 83-100.

Mangione, G. R., Calzone, S. (2018). The Italian small schools towards Smart Pedagogy. A Cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (NOP) "For Schools 2014-2020 – Skills and Learning Environments". In *Didactics of Smart Pedagogy Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, pp. 233-252.

Mantegazza, R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Eleuthera, Milano.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina, Milano.

Muscarà, M., Zapparata, M. V. (2017). Accogliere l'Altro. L'ascolto nella relazione educativa. In S. Calaprice, A. Nuzzaci (a cura di). *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Pensa Multimedia, Bari, pp. 77-88.

Muscarà, M., Zapparata, M. (2017). Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale. In P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*. Università del Salento, pp. 205-219.

Musello, M. (2005). *Paulo Freire e l'educazione liberatrice. La didattica dialogica*, Pensa Multimedia, Lecce.

Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Erickson, Trento.

Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo*. Armando Editore, Roma.

Parmigiani, D. (2018), *L'aula scolastica 2*. Franco Angeli, Milano.

Pollo, M. (2002). *Animazione culturale. Teoria e metodo*. LAS, Roma.

Robasto, D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano.

Strike, K.A. (2008). Small schools: size or community? In *American Journal of Education*, 114(3), pp. 169-190.

Stroppiana, A. (2009). *Progettare in contesti difficili. Una nuova lettura del Quadro Logico*. FrancoAngeli, Milano.

Tosi, L. (2016). Spazi educativi flessibili e ambienti differenziati. In G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea, pp. 51-75.

Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Carrocci editore, Milano.

Triani, P. (2001). *Sperimentare, conoscere, decidere. Riflessioni sull'educare a partire da Bernard Lonergan*. Nuova Editrice Berti, Parma.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Edizioni Laterza, Bari.

Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione e scuola dell'infanzia, 2012.

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008.

Barcelona City Council. Carta delle città educative di Barcellona, 1990.

Riferimenti normativi

Legge n.477 del 30 luglio 1973, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*, Gazzetta Ufficiale n. 211 del 16 agosto 1973.

Legge n. 517 del 4 agosto 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, Gazzetta Ufficiale n. 224 del 18 agosto 1977.

Legge n.59 del 15 marzo 1997, *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, Gazzetta Ufficiale n. 98 del 29 aprile 1997.

DPR n. 275 del 8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10 agosto 1999 (entrata in vigore del decreto: 25 agosto 1999).

DPR n. 81 del 20 marzo 2009, *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, Gazzetta Ufficiale del 2 luglio 2009 (entrata in vigore del decreto: 3 luglio 2009).

Legge n.107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, Gazzetta Ufficiale del 15 luglio 2015.

Sitografia

QSR International Pty Ltd. (2020) NVivo (released in March 2020), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

<https://associanimazione.org/carta-dei-principi/>

<https://www.cittametropolitana.genova.it/>

www.conibambini.org

<https://www.edcities.org/>

[SUI SENTIERI DELLA CONTINUITA' \(edscuola.it\)](http://www.edscuola.it)

<https://www.erickson.it/it/>

www.etimo.it

<https://www.foqusnapoli.it/il-progetto-foqus/>

<https://www.istruzioneeliguria.it/2022/03/?cat=37>

www.italianostra.org

<https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>

www.miur.gov.it/documents

https://www.miur.gov.it/documents/20182/886718/pon_2014_2020_piano_valutazione.pdf/33c43630-da67-400d-9335-34bb0b973a7c

<https://online.scuola.zanichelli.it>

<https://www.openpolis.it/>

<https://it.pearson.com/istituzioni/scolastiche/osservatorio-didattico.html>

<https://www.secondowelfare.it>

<https://www.treccani.it/enciclope>

www.workbreakdownstructure.com

APPENDICE

Allegato A

Domande realizzate per il campione di ricerca formato da docenti e dirigenti delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo della provincia di Genova

Anagrafica

1. Ruolo professionale?
2. Anni di esperienza lavorativa?
3. I.C. nel quale lavora attualmente?
4. Ordine di scuola nel quale lavora attualmente?

Progetti realizzati

5. Nella sua esperienza lavorativa, ha mai partecipato a progetti didattici promossi dall'USR? Se sì, quanti? Sa indicarmi il nome o la sigla dei progetti? Quali tematiche sono state affrontate?
6. Ha mai partecipato a progetti didattici PON? Se sì, quanti? Sa indicarmi il nome o la sigla dei progetti? Quali tematiche sono state affrontate?
7. Ha partecipato ad altre tipologie di progetti didattici che promuovono continuità tra scuola e territorio?

Impatto dei progetti

8. La partecipazione ai progetti ha avuto un qualche impatto sulla scuola? Se sì, in che modo ha potuto percepire questo impatto?
9. Ha percepito un arricchimento personale e professionale? Di che tipo? Questo arricchimento è andato ad influenzare la qualità del suo lavoro? Se sì come?

10. Sono stati coinvolti gli alunni? La partecipazione al progetto ha avuto un impatto su di loro?
11. La partecipazione al progetto da parte dell'I.C. ha avuto un impatto sul territorio in cui è radicato? Qual è il rimando delle attività svolte da parte del territorio?

Struttura dei progetti

12. Quali sono state le motivazioni alla base della partecipazione e realizzazione del progetto?
13. I docenti dell'I.C. erano tutti d'accordo? Come vengono scelti i partecipanti?
14. Gli obiettivi sono stati chiari e condivisi? Coerenti con le attività effettivamente svolte?
15. Il monte ore dedicato al progetto è stato sufficiente?
16. Giudica positivamente spazi e materiali utilizzati?
17. Sono stati coinvolti esperti esterni? In base a quali criteri vengono individuati?
18. Sono mai state effettuate uscite sul territorio?

Opinioni personali e criticità

19. La partecipazione ai progetti ha generato problemi organizzativi?
20. Ritiene utile che la scuola vi partecipi?
21. Quali elementi cambierebbe?
22. Pensa che le Istituzioni debbano essere più attive nella promozione e proposta di progetti scolastici?
23. Quale importanza ha per lei la promozione del rapporto tra scuola e territorio?
24. Cos'è secondo lei il curricolo orizzontale? Quale ruolo ha nella scuola e nel territorio?
25. Se pensa agli aggettivi appagante e stancante, cosa vorrebbe dire a riguardo?

Le domande specificatamente rivolte ai dirigenti sono state, inoltre, due:

26. La gestione del progetto è stata trasparente (è stata informata riguardo al finanziamento disponibile, gli obiettivi ecc.)?
27. È stata resa partecipe per l'intero sviluppo del progetto o è stata coinvolta solo nelle ultime fasi?

Allegato B

Domande realizzate ai due docenti e all'assistente tecnico PON 2014-2020 impiegati presso l'Ufficio Scolastico Regionale Liguria

Di seguito le domande proposte alle due docenti:

1. Quali sono i criteri utilizzati per selezionare i progetti da patrocinare?
2. Quali sono gli obiettivi principali di questi progetti?
3. Quali sono le modalità di monitoraggio e valutazione dei progetti durante il loro svolgimento? In che modo viene valutato l'impatto sugli studenti?
4. In che modo l'USR supporta le scuole nell'attuazione dei progetti? Quali sono le difficoltà più comuni e come vengono affrontate?
5. Come viene promosso il coinvolgimento degli studenti all'interno dei progetti?
6. Quali sono i risultati più significativi conseguiti dai progetti promossi dall'USR negli ultimi anni?

E quelle rivolte nello specifico all'assistente tecnico PON 2014-2020 sono state:

1. Come viene garantita la congruenza tra i progetti realizzati dalle scuole e le linee guida del programma PON?

2. Quali sono stati i cambiamenti rispetto ai precedenti programmi? In base a cosa vengono definiti gli obiettivi e le aree tematiche del programma PON?
3. Il programma PON incentiva il rapporto tra scuola e territorio?
4. Quali sono i criteri per selezionare i progetti proposti dalle scuole?
5. Ci potrebbe essere una possibilità di alleggerire le pratiche burocratiche?

Allegato C

In tabella gli Istituti Comprensivi che, sulla base dei dati raccolti, hanno realizzato il maggior numero di progetti e il loro relativo impatto su docenti, alunni e scuola. In rosso vengono evidenziati gli aspetti chiave.

	I.C. PRA	I.C. ALBARO	I.C. BOGLIASCO
IMPATTO SUI DOCENTI	<p>“Assolutamente sì. Un conto è cercare informazioni in modo sterile su internet, un conto è viverle attraverso percorsi in natura o sul territorio. Quindi vivere in maniera esperienziale.”</p> <p>“Cercare proposte che arrivano da fuori suggerisce una metodologia nuova e un modo di affrontare un argomento che hai già fatto in maniera completamente diversa, quindi ti arricchisci. Ti formi perché avere formazione in itinere è fondamentale.”</p> <p>“Prospettiva del progettare attività di educazione civica e ambientale in maniera trasversale.”</p>	<p>“Si diventa più consapevoli di chi si ha intorno e dei bisogni, su cosa dovrebbe investire la scuola sul piano delle metodologie e della struttura organizzativa.”</p>	<p>“Assolutamente sì. Ormai il dirigente, se non ci fossero i progetti e la didattica si limitasse a quella in classe, non dovrebbe fare quasi nulla. Si lavorerebbe solo sul curricolo e non sul suo ampliamento. In questo modo c’è un coinvolgimento diretto.”</p>
IMPATTO SUGLI ALUNNI	<p>“Bambini che magari non studiavano tantissimo hanno interiorizzato di più attraverso queste modalità più di impatto. Buoni risultati di apprendimento. Tutto quello che è la visita al territorio, confrontarsi con persone reali è molto più significativo. Quindi sicuramente questo percorso e tipo di metodologia didattica dà i suoi frutti.”</p>	<p>“Molto, soprattutto attività del PON del Piano estate hanno sicuramente consentito loro di recuperare in termini di socialità, anche rispetto al problema di oggi di competenze relazionali dovute all’isolamento del covid. Possibilità di mettere in campo attività molto coinvolgenti sul piano sociale e delle interazioni consente di recuperare un equilibrio. In passato grosso impatto hanno avuto anche progetti sulle competenze disciplinari, per esempio quando hanno fatto moduli per alunni stranieri di L2. Ricaduta e impatto inclusivo molto importante.”</p>	<p>“In un territorio come quello di Bogliasco che è prezioso perché è un piccolo Paese e la collaborazione con le istituzioni è stretta, da tante possibilità. I bambini conoscono il territorio perché gli insegnanti lavorano molto sull’usare il territorio come risorsa per imparare qualcosa. Hanno il mare, le colline, vanno a vedere quello che studiano e a capire come migliorare l’ambiente in cui vivono.”</p> <p>“Sì, in particolare ricorda un ragazzo inserito in un progetto con una cooperativa che lo tenevano al pomeriggio ma non erano riusciti. Ad un certo punto hanno deciso di fargli realizzare un murales e lui si è talmente appassionato che è riuscito a cambiare in qualche modo e ha anche imparato qualcosa. Questo è abbastanza esemplificativo.”</p>

	I.C. PRÀ	I.C. ALBARO	I.C. BOGLIASCO
IMPATTO SULLA SCUOLA	<p>“Sì. Anche con la prima outdoor sono legatissimi a tutte le associazioni sul territorio.”</p> <p>“Hanno tante iscrizioni e questo è già un termometro che fa capire l’impatto di quanto viene fatto da una scuola. Partecipando a corsi e concorsi si vince anche qualcosa, soldi che servono a fare altre attività di questo tipo. Tante associazioni del territorio stanno vicine alla scuola perché organizzano eventi pubblici e utilizzano parti del ricavato per la scuola.”</p>	<p>Sì, sicuramente lo hanno avuto tutti. È una questione di apertura al territorio dal punto di vista degli insegnanti. È anche un arricchimento di competenze. Nei PON che utilizzano esperti esterni per una certa disciplina hanno rappresentato arricchimento.</p>	<p>“Sì sicuramente. Si sono andate a creare numerose collaborazioni e una continuità anche in verticale.”</p> <p>“Hanno avuto molto impatto i progetti di formazione sull’informatica. È stato l’impatto del covid che ha obbligato e piegato i docenti che non volevano ad utilizzare le piattaforme e il computer per la didattica digitale, a partecipare alle riunioni a distanza. Negli anni poi hanno cercato sempre più di implementare le relazioni grazie anche attraverso i progetti realizzati.”</p>

Allegato D

In tabella gli Istituti Comprensivi che, sulla base dei dati raccolti, hanno realizzato il minor numero di progetti e il loro relativo impatto su docenti, alunni e scuola. In rosso vengono evidenziati i concetti chiave.

	I.C. PEGLI	I.C. VOLTRI I
IMPATTO SUI DOCENTI	<p>“Il progetto è faticoso ma ugualmente arricchente perché permette di mettere in pratica tutto ciò che studi e sei centrato su tutto quello che è l'apprendimento come emozione, benessere, competenza, come scuola del saper essere e del saper fare.”</p>	<p>“Sì, sicuramente personalmente e professionalmente sento di essermi arricchita. Quando si fa un progetto che non è una singola attività ma un progetto radicale sicuramente cresci con il progetto, con i bambini, con il team docenti, con tutte le realtà che entrano a far parte di questo stile di vita. Ha cambiato modo di pensare e vivere la quotidianità, è radicato dentro le emozioni e contesti educativi diversi.</p> <p>È una crescita continua, quindi bisogna fare una formazione profonda. È un cambiamento tuo come docente che inevitabilmente si riversa sui bambini e sui colleghi. È un cambiamento di sguardo.”</p>
IMPATTO SUGLI ALUNNI	<p>“Sì, un impatto legato sicuramente allo sviluppo delle autonomie, delle competenze relazionali e sociali, delle competenze comunicative, delle competenze di cittadinanza. Tutto quello che sono le life skills e quindi consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, confronto con l'altro, il dialogo, la risoluzione dei problemi nel reale.”</p> <p>“È chiaro come una scuola democratica che mette davanti a tutto i principi costituzionali del fatto di offrire l'opportunità a ciascun bambino di conoscere sé stesso stando bene a scuola, sia un principio fondamentale per essere una scuola e una proposta scolastica che co-costruisce il sapere e non lo trasmette e basta.</p> <p>Il principale aspetto è che da sempre, dal primo colloquio con i genitori riferiscono che i bambini sono felici di venire a scuola e vedono come sono cresciuti in due anni. Prima cosa che salta all'occhio è il benessere.”</p>	<p>“Per quanto riguarda il progetto outdoor c'è stata un'iniziale diffidenza mentre ora ormai c'è apertura e iniziano a vivere il territorio e familiarizzare con la cultura del territorio, a partire dai 3 anni. Spesso rivedono quello che hanno osservato in una mostra nel loro territorio, nel bosco. Da qui nascono nuove idee, pensieri, domande e soluzioni da parte loro.</p> <p>Il progetto ha dato modo di sviluppare e tenere alto un pensiero divergente.”</p> <p>“Per quanto riguarda la cucina, è sicuramente un modo più accattivante e i bambini e ragazzi che hanno utilizzato la cucina avevano un'attenzione diversa. I tempi di attenzione sono decisamente più lunghi.”</p>
IMPATTO SULLA SCUOLA	<p>“Si sono andate a consolidare collaborazioni con enti e associazioni sul territorio, soprattutto si sono andati a riconsolidare i rapporti.”</p>	<p>“Il progetto outdoor, ad esempio, ha stimolato molto tutte le altre infanzie dell'I.C. Voltri I ad uscire. È stata quasi lanciata una moda ma l'importante è partire.</p> <p>Nel caso del percorso botanico il QR code può essere consultato ma anche arricchito da chiunque e questo porta ad un grande legame con il territorio tra scuola e società. È importante che le idee circolino e ci si contaminino a vicenda tra scuole.”</p>

Allegato E

In tabella la corrispondenza tra le motivazioni dei progetti realizzati e il loro rispettivo impatto sulle scuole. In rosso vengono evidenziati i concetti chiave, in verde gli aspetti positivi e in viola quelli negativi.

NOME I.C.	MOTIVAZIONI	IMPATTO
<p>I.C. BOGLIASCO</p>	<p>“Personalmente ha sempre cercato di aderire a progetti che in qualche modo entravano nella progettazione scolastica che aveva pensato quell’anno. Aderire ad un progetto tanto per aderire non ha senso, bisogna che sia coerente con la progettazione annuale.”</p> <p>“Prima motivazione è quella di coinvolgere i ragazzi perché alla fine ottieni più risultati con questi progetti in cui tutti vengono coinvolti, da chi ha difficoltà serie a chi semplicemente è svogliato nell’andare a scuola. Spesso quando ci sono le lezioni tradizionali in classe non si ottiene lo stesso risultato. Andando per vie traverse, coinvolgendo i ragazzi con lavori più pratici si arriva più lontano.”</p> <p>“Scopo è che la comunità scolastica cresca, se fai progetti di più ampio respiro puoi collaborare con altre scuole, confrontarti con altri colleghi, fare corsi di formazione”</p>	<p>“Per i progetti singoli delle classi sicuramente. Per quelli più ampi finanziati da bandi hanno ricaduta ma ogni tanto sembra che questi finanziamenti siano un po’ calati dall’alto ma senza dare una formazione alle insegnanti per capire cosa farsene dei soldi ricevuti.</p> <p>Con ultimo bando PNRR la scuola riceverà 70000 euro. Di risposta al bando è stato chiesto di pensare ad una progettazione e inserire già cosa si voleva acquistare. L’ha trovato molto calato dall’alto perché nessuno sa bene cosa vuole. Prima doveva esser fatta un po’ di formazione per capire cosa farsene di questo materiale.</p> <p>Alcuni finanziamenti devono far vedere che li fanno ma senza un effettivo cambiamento.”</p> <p>“I bambini conoscono il territorio perché gli insegnanti lavorano molto sull’usare il territorio come risorsa per imparare qualcosa</p> <p>È fondamentale ma non sa se questa realtà può essere generalizzata a tutte le altre scuole in città.”</p> <p>“Hanno avuto molto impatto i progetti di formazione sull’informatica. È stato l’impatto del covid che ha obbligato e piegato i docenti che non volevano ad utilizzare le piattaforme e il computer per la didattica digitale, a partecipare alle riunioni a distanza.</p> <p>Negli anni poi hanno cercato sempre più di implementare le relazioni grazie anche attraverso i progetti realizzati”</p> <p>“Per attività inclusive e sociali, si vanno a formare delle vere e proprie collaborazioni o protocolli di collaborazione nel tempo.”</p>
<p>I.C. VALTREBBIA</p>	<p>“Soprattutto per avere un’offerta pomeridiana che interessasse i bambini, utile alle famiglie, non solo per avere un “parcheggio” ma erano interessanti le attività didattiche proposte; Coinvolgimento e il desiderio di fare meglio e fare bene.”</p>	<p>“I numeri sono aumentati, per quest’anno prevedono che sarà un bell’incremento, anche da parte dei docenti che hanno già partecipato l’intenzione di comunicare.”</p> <p>“Sì, sia per loro che per le famiglie l’impatto è stato alto. Fatto di usare Google Classroom già da anni è un continuum e modo per comunicare con le famiglie in maniera efficace.”</p> <p>“Sono già al secondo giro di LIM. Con il covid erano pronti, avendo fatto formazione. Avevano gli strumenti, le reti sono cablate, i bambini avevano gli strumenti o tablet messi a disposizione attraverso questi fondi.”</p> <p>“La collaborazione con il Parco Antola ha dato la possibilità di ampliare la propria gamma di esperienze, vedere qual è il reale bacino di utenza possibile. Il parco si è reso conto che i numeri sono alti.”</p>

	MOTIVAZIONI	IMPATTO
I.C. ALBARO	<p>“Soprattutto di rispondere ad un’area e un bisogno avvertito come prioritario per la scuola. Fornire agli studenti un’occasione in più.”</p>	<p>“Molto, soprattutto attività del PON del Piano estate hanno sicuramente consentito loro di recuperare in termini di socialità, anche rispetto al problema di oggi di competenze relazionali dovute all’isolamento del covid. Progetti sulle competenze disciplinari, per esempio quando hanno fatto moduli per alunni stranieri di L2. Ricaduta e impatto inclusivo molto importante.</p> <p>Arricchimento di competenze. Nei PON che utilizzano esperti esterni per una certa disciplina hanno rappresentato arricchimento.</p> <p>Si diventa più consapevoli di chi si ha intorno e dei bisogni, su cosa dovrebbe investire la scuola sul piano delle metodologie e della struttura organizzativa.”</p>
I.C. SAMPIERDARENA	<p>“Arricchimento dell’offerta formativa.</p> <p>In base alle esigenze dei ragazzi, possibilità di offrire sempre qualcosa di meglio.</p> <p>Piano Estate: ripresa socializzazione e dello stare insieme, offrire tempo scuola più lungo possibile</p> <p>PON approfondimento delle competenze non raggiunte, unito ad una socialità come rafforzamento del Piano Estate precedente.</p> <p>Recupero e socializzazione per scuola primaria in cui si è dato grande servizio alle famiglie.</p> <p>Contrasto della dispersione scolastica. Tenere aperta la scuola al pomeriggio.</p> <p>Per cercare di sperimentare e avere nuovo ruolo rispetto a quello di insegnante di sostegno, possibilità di fare attività laboratoriali. Formazione dell’insegnante non ha mai fine e quindi le attività fanno bene alla formazione.”</p>	<p>“Non è sempre facile lavorare con bambini di nazionalità diverse e diversi tipi di disabilità Sui bambini sicuramente. Basta osservare all’uscita da scuola. Da parte delle famiglie tendenzialmente vince sempre la tradizione e cultura propria. Molti bambini hanno scoperto, attraverso ad esempio progetti PON, competenze nuove. Pittura-tecniche particolari. Durante le uscite hanno scoperto nuove realtà. Loro escono da Sampierdarena ma molto raramente. Loro vanno a Genova ma magari non la scoprono.”</p> <p>“In educazione e i risultati non si vedono subito.”</p> <p>“Aspetto affettivo nel progetto estivo, considerando che la zona è a rischio e spesso manca questo aspetto. In più c’è l’aspetto di scoperta di territorio”</p> <p>“I bambini si integrano velocemente, solitamente nell’arco di sei mesi. Già dopo due settimane solitamente imparano i rudimenti della lingua. Questo sicuramente ha un impatto su di loro e sulla loro vita anche al di fuori dell’orario extra scolastico.”</p> <p>“Le attività del FAMI hanno avuto buona ricaduta nell’immediato perché sono diverse da attività svolte a scuola tutti i giorni, più frontali.</p> <p>Notano che la formazione sui ragazzi serve anche a formare le famiglie, più semplice che l’elemento più giovane riesca a compenetrare due culture diverse, quella di origine e quella di arrivo, piuttosto che il genitore o il nonno che hanno strato di cultura di partenza più difficilmente scalfibile.”</p> <p>“All’interno del PTOF ci sono sicuramente tanti progetti ma molti non hanno un taglio che riguarda il rapporto tra la classe e il territorio.”</p>

		<p>“No. I progetti ai quali la scuola ha partecipato nel corso degli anni. Ad esempio attività con il CAI di Sampierdarena che si offriva di accompagnare i bambini in passeggiate sul territorio ma non ha creato collaborazione puntuale o eventi.”</p> <p>“Non si può calare un’attività dall’alto, ma dialogare e osservare le esigenze della classe. È quindi anche un modo per confrontarsi con le insegnanti e osservare dinamiche. Si scava a fondo. È naturalmente impegnativo perché sarebbe più semplice firmare documenti e basta.”</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	MOTIVAZIONI	IMPATTO
I.C. VOLTRI	<p>“Iniziare a vedere la didattica dentro il quotidiano, che è un po’ l’obiettivo dell’outdoor education. Recuperare famiglie del territorio che vengono isolate e riportarle al centro dell’attenzione attraverso un sapere che solo loro hanno: ad esempio verrà la mamma di un bambino di nazionalità non italiana e porterà la sua cultura in cucina. La mamma che viene non è tanto coinvolta a livello di gruppo.”</p> <p>“Per quanto riguarda il percorso botanico l’esigenza è stata anche quella di passare queste conoscenze anche ad altri, al territorio che è lasciato un po’ a sé ma ha una biodiversità enorme.”</p>	<p>Per quanto riguarda il progetto outdoor c’è stata un iniziale diffidenza mentre ora ormai c’è apertura e iniziano a vivere il territorio e familiarizzare con la cultura del territorio, che parte dai 3 anni. Spesso rivedono quello che hanno osservato in una mostra nel loro territorio, nel bosco. Da qui nascono nuove idee, pensieri, domande e soluzioni da parte loro. Il progetto ha dato modo di sviluppare e tenere alto un pensiero divergente.</p> <p>Per quanto riguarda la cucina, è sicuramente un modo più accattivante e i bambini e ragazzi che hanno utilizzato la cucina avevano un’attenzione diversa. I tempi di attenzione sono decisamente più lunghi.</p> <p>Il progetto outdoor, ad esempio, ha stimolato molto tutte le altre infanzie dell’I.C. Voltri I ad uscire. È stata quasi lanciata una moda ma l’importante è partire.</p> <p>Allo stesso modo nel caso del percorso botanico il QR code può essere consultato ma anche arricchito da chiunque e questo porta ad un grande legame con il territorio tra scuola e società. La scuola deve fare un lavoro di collante tra famiglie e territorio. In questo territorio ci sono tanti anziani e questo è anche un modo accattivante per agganciarli e farli partecipare attivamente come testimone per i bambini.”</p>
I.C. SAN GOTTARDO	<p>“Arricchire l’offerta formativa della scuola e renderla più accessibile per tutti”</p>	<p>“A loro è piaciuto sicuramente e hanno fatto tante attività diversificate che vanno oltre a quella che è la didattica quotidiana. Anche soltanto per i PON estivi si è lavorato in gruppi e a classi aperte che è una grande opportunità anche in ottica di continuità verticale, dinamica che spesso viene meno durante l’anno scolastico.</p> <p>L’offerta formativa è stata arricchita e ci sono molte possibilità anche per le famiglie di usufruire della scuola se hanno bisogno, ci sono pc per loro; sono stati acquistati anche pc per la didattica a distanza tramite i finanziamenti.”</p>

	MOTIVAZIONI	IMPATTO
I.C. PEGLI	<p>“Per il benessere dei bambini e una nuova idea di scuola. Molti studi di psicologia sociale dimostrano che ci sono solo benefici nello stare all’aperto, perché soddisfa tutti i bisogni primari di un bambino che desidera giocare fino ad una certa età. Fuori c’è un continuo adattamento alle risorse mentali e agli ostacoli che l’ambiente offre”</p>	<p>“Sviluppo delle autonomie, delle competenze relazionali e sociali, delle competenze comunicative, delle competenze di cittadinanza. Tutto quello che sono le life skills e quindi consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, confronto con l’altro, il dialogo, la risoluzione dei problemi nel reale. Il principale aspetto è che da sempre, dal primo colloquio con i genitori riferiscono che i bambini sono felici di venire a scuola e vedono come sono cresciuti in due anni. Prima cosa che salta all’occhio è il benessere.”</p> <p>“D’altra parte tutta la macchina che sta dietro ogni tanto è faticosa da portare avanti. Fatica dovuta dalle relazioni con l’organizzazione della scuola, con le famiglie che non hanno vissuto un tipo di scuola di questo tipo (metodo naturale, adozione alternativa ecc.) questo destabilizza chi ha vissuto una scuola più tradizionale.”</p>
I.C. TERRALBA	<p>“La paura è che la scuola si chiuda su sé stessa ma attraverso relazioni esterne si cerca di evitare ciò. Per stimolare l’interesse degli alunni. Da parte dei docenti (di molti) c’è voglia di innovarsi, avere più collegamento con la realtà. Tutti i progetti che hanno funzione di arricchire la formazione e l’educazione degli studenti aprendo orizzonti che non stiano solo all’interno della rigidità della didattica in classe ma che diano opportunità di fare immersioni nel mondo della realtà. Fare immersioni nel territorio e nelle sue strutture ma anche conoscere quali possono essere risorse esterne rispetto al mondo della scuola.”</p>	<p>“La soddisfazione è vedere che anche i bambini siano entusiasti. Sì, molto positivo su di loro e sulle famiglie. Le domande delle famiglie riguardano spesso principalmente oltre al curricolo quali sono le integrazioni all’offerta formativa. Arricchisce offerta formativa e qualità del territorio. Bassa e media Valbisagno sono due realtà che offrono tante risorse.”</p>
I.C. PRÀ	<p>“Il territorio è una comunità educante e tutto è necessario per permettere al bambino di crescere. La scuola, data l’utenza, è uno dei pochi mezzi per fornire stimoli ai bambini. Un conto è fare un’attività a scuola, un conto in famiglia”</p>	<p>“In quinta perché bambini che son sempre stati interessati ma in particolare anche bambini che magari non studiavano tantissimo hanno interiorizzato di più attraverso queste modalità più di impatto. In quinta l’ultimo quadrimestre c’è sempre un piccolo calo, invece la partecipazione a queste tipologie di attività li ha sempre attivati con buoni risultati di apprendimento. Tutto quello che è la visita al territorio, confrontarsi con persone reali è molto più significativo. Quindi sicuramente questo percorso e tipo di metodologia didattica dà i suoi frutti. Hanno tante iscrizioni e questo è già un termometro che fa capire l’impatto di quanto viene fatto da una scuola. Partecipando a corsi e concorsi si vince anche qualcosa, soldi che servono a fare altre attività di questo tipo. Tante associazioni del territorio stanno vicine alla scuola perché organizzano eventi pubblici e utilizzano parti del ricavato per la scuola.”</p>

	MOTIVAZIONI	IMPATTO
I.C. CICAGNA	<p>“Idea che la scuola deve essere agganciata al territorio e che la scuola è anche al di fuori della scuola stessa, non si impara stando seduti ma vedendo, partecipando e andando a sperimentare.</p> <p>Cercare di implementare la continuità verticale e la formazione che dovrebbe un po’ smuovere la didattica.”</p>	<p>“I progetti hanno fatto crescere molto i ragazzi. Son tornati soprattutto dalle esperienze di Napoli e Palermo trasformati”</p>
I.C. CORNIGLIANO	<p>“La motivazione di svolgere progetti sportivi è dovuta al fatto di “attirare” la maggior parte dei bambini. Solitamente sono molto interessati.”</p>	<p>“Per i progetti sportivi sicuramente c’è stato un impatto perché i bambini poi scelgono uno sport e tendenzialmente continuano l’attività.</p> <p>Tutte le attività sono al di fuori dell’orario scolastico e hanno un prezzo molto basso in modo da permettere a tutte le famiglie di poter partecipare.”</p>
I.C. MADDALENA BERTANI	<p>“Organizzare attività che siano funzionali al quartiere e con un rimando in modo che la scuola non sia solo un edificio in cui entro e da cui esco e tutto ciò che sta intorno non ha radici.”</p>	<p>“I bambini dimostrano un’attenzione diversa e partecipano in maniera attiva ed entusiasta</p> <p>Da parte delle famiglie c’è molto riconoscimento nelle attività che vengono svolte.”</p>

Allegato F

In tabella l'elenco dei progetti PON realizzati per ciascun Istituto Comprensivo del campione di ricerca. In rosso vengono evidenziati i concetti chiave e in verde i collegamenti creati con il territorio.

NOME I.C.	PROGETTI PON
I.C. BOGLIASCO	<p>“Ambienti di apprendimento innovativi grazie al quale hanno trasformato una vecchia biblioteca in ambiente innovativo. Hanno coinvolto una classe quarta nel progettare l'ambiente. Hanno pensato a tre zone di attività diverse, tra cui zona del debate. Sono poi stati considerati nel progetto finale e i bambini si sono visti l'aula un po' come l'avevano pensata.</p> <p>PON edugreen ha portato a creare sul terrazzo delle zone di orto ed è molto ben fruito dai bambini e ha una ricaduta sulla didattica forte. “</p>
I.C. ALBARO	<p>“Attività del PON del Piano estate hanno sicuramente consentito loro di recuperare in termini di socialità, anche rispetto al problema di oggi di competenze relazionali dovute all'isolamento del covid.</p> <p>Nei PON che utilizzano esperti esterni per una certa disciplina hanno rappresentato arricchimento.”</p>
I.C. SAMPIERDARENA	<p>“Molti bambini hanno scoperto, attraverso ad esempio progetti PON, competenze nuove. Pittura-tecniche particolari.</p> <p>Piano estate: Fare attività in un contesto all'esterno, ludico e diverso c'è arricchimento della conoscenza personale dei bambini. Durante l'anno non esiste più questo rapporto affettivo e più profondo con i bambini. I bambini che durante l'inverno possono sembrare difficoltosi nel contesto estivo si trasformano, in un contesto più morbido.</p> <p>A.S. 2021/22 PON estivi per recupero e socializzazione per scuola primaria in cui si è dato grande servizio alle famiglie. Si è data possibilità a tanti bambini, anche con disabilità, di avere un servizio.</p> <p>PON sull'inclusione e socialità in cui i bambini venivano in orario extrascolastico o in estate e svolgevano attività di recupero e scoperta del territorio.”</p>
I.C. VOLTRI I	<p>“PON infanzia: progetto cucina. Abbiamo scritto un progetto in verticale che coinvolge dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.</p> <p>Per quanto riguarda il progetto PON cucina, è sicuramente un modo più accattivante e i bambini e ragazzi che hanno utilizzato la cucina avevano un'attenzione diversa. I tempi di attenzione sono decisamente più lunghi.</p> <p>Il progetto cucina oltre a coinvolgere tutta il personale interno alla scuola, può coinvolgere la cittadinanza.</p> <p>La cucina è del territorio, non della scuola di Fabbriche. Scuole o enti territoriali che presentano una progettualità possono usufruire dello spazio.</p> <p>Per ora sono venute solo scuole anche se qualche ente e associazione ha iniziato a pensare di venire (insegnare ai bambini le ricette di una volta ad esempio).</p> <p>La cucina può quindi essere anche un luogo di passaggio culturale e funge un po' da stimolo.</p> <p>Complessità nella gestione delle risorse economiche del PON. All'interno dell'I.C. c'è chi si prende in carico questo compito di gestione.”</p>

NOME I.C.	PROGETTI PON
<p>I.C. SAN GOTTARDO</p>	<p>“Anche soltanto per i PON estivi si è lavorato in gruppi e a classi aperte che è una grande opportunità anche in ottica di continuità verticale, dinamica che spesso viene meno durante l’anno scolastico. I PON vengono svolti quasi sempre attraverso queste modalità La scuola a livello di materiale è stupenda, a partire dallo spazio della biblioteca. Hanno aula di informatica e tutte opportunità che non avrebbero potuto avere se non avessero partecipato a progetti e avuto finanziamenti (soprattutto PON). PON edugreen hanno valorizzato le fasce che hanno fuori dalla scuola e creato una classe all’aperto.</p> <p>Al quinto piano della scuola hanno “periferie creative”: rivalutazione di uno spazio morto attraverso un PON finanziato 5 anni fa ed è stata creata una rete di scuole e di enti locali (teatro dell’ortica, music line, scuola di robotica). Al quinto piano hanno teatro, aula di robotica e di attività manuali e di musica. Viene utilizzato al mattino con le scuole mentre in orario extrascolastico viene utilizzato dalle associazioni che organizzano anche laboratori per bambini-ragazzi e adulti. È uno spazio aperto a cui sono appoggiati tutta una serie di progetti.”</p>
<p>I.C. VALTREBBIA</p>	<p>“Sì totalmente. Sono già al secondo giro di LIM. Con il covid erano pronti, avendo fatto formazione. Avevano gli strumenti, le reti sono cablate, i bambini avevano a disposizione gli strumenti o tablet messi a disposizione attraverso questi fondi.”</p>
<p>I.C. PRÀ</p>	<p>“PON su teatro con i teatri del territorio. PON su corsi di robotica con enti che si occupano di questo e hanno realizzato laboratori con ragazzi.”</p>

Allegato G

In tabella le principali criticità e gli aspetti positivi emersi nei confronti del rapporto tra scuola e territorio.

NOME I.C.	ASPETTI COMUNICATIVI	ASPETTI BUROCRATICI	ASPETTI ORGANIZZATIVI	ASPETTI POSITIVI
I.C. BOGLIASCO	“Ci sono tantissime piattaforme e realtà che però non si parlano tra di loro. La maggior parte dei docenti non lo sa.”	“Sicuramente migliorerei e liberei i docenti dall’aspetto più burocratico”		“Aldilà delle varie amministrazioni comunali che si sono succedute, nel Comune c’è sempre attenzione per la scuola e accoglimento di quello che la scuola fa. Il rimando è quindi positivo, il Comune ci tiene molto che la scuola faccia cose anche al di fuori. Quello che fanno i bambini spesso modificano qualcosa che è già in mente da parte del Comune ma non sempre, ad es. il Consiglio dei ragazzi ha deciso con il portafoglio di migliorare il campo, era qualcosa che magari non rientrava tra le priorità del Comune ma è stato fatto comunque.”
I.C. VALTREBBIA	“Pubblicare prima quando ci sono progetti del genere, utilizzare anche canali meno formali come Facebook perché a volte le cose non si conoscono.”	“La parte amministrativa è molto pesante. La rendicontazione è rigida e ha un peso notevole, non sempre i collaboratori amministrativi riescono a gestire con puntualità. Soprattutto i progetti PON sono molto stretti e complessi, sarebbe bisogno una semplificazione.”		“Conferenza di servizio verrà svolta a fine anno: un incontro con insegnanti, genitori, enti locali, tutti coloro che hanno partecipato per valutare l’impatto effettivo dei progetti realizzati.”

	ASPETTI COMUNICATIVI	ASPETTI BUROCRATICI	ASPETTI ORGANIZZATIVI	ASPETTI POSITIVI
I.C. PRÀ	<p>“Di progetti il Ministero ne manda. A volte sono troppi e le tempistiche non sono sempre ottimali. “</p>	<p>“Bisognerebbe che fossero un po’ più snelle le procedure. Per partecipare ad un progetto bisogna fare una marea di carte. Meno burocrazia.”</p>	<p>“Bisognerebbe quindi che fosse più semplice poter aderire ad un progetto.” “Arrivano tutti in corso d’anno i progetti.” “Necessità di risorse umane, tempo scuola. Negli ultimi anni i supplenti e il personale scuola non è sufficiente. Avere classi con minor numero di alunni” “Migliore edilizia scolastica. Riavere le compresenze come una volta. Lasciare che la scuola faccia e non si continui a riformare la scuola primaria.”</p>	<p>“Hanno lavorato anche per la fortuna di aver avuto Dirigenti che hanno stretto collaborazioni positive con enti del territorio che hanno permesso buona riuscita di queste attività.” “Stanno vivendo una scuola molto bella e collaborativa con il territorio.”</p>
I.C. TERRALBA	<p>“La scuola accetta le proposte che arrivano dall’esterno, non fanno richieste. Quindi il rapporto è un po’ unidirezionale. Il rapporto è tra la Dirigente e il Municipio, perché la comunità è molto grande. I fondi però spesso vanno più su cose più pratiche e meno sulla scuola.”</p> <p>“Forse c’è poca offerta e si fa poco per i bambini a livello di quartiere. Progetti a livello ministeriale, comunale ecc. invece ce ne sono troppi ma a volte non sono calibrati su un preciso territorio. Bisogna quindi saper scegliere in base alle esigenze della scuola.”</p>			

	ASPETTI COMUNICATIVI	ASPETTI BUROCRATICI	ASPETTI ORGANIZZATIVI	ASPETTI POSITIVI
I.C. SAMPIERDARENA	<p>“Se in una scuola vengono fatti progetti o se il territorio collabora nel realizzare progetti che coinvolgono famiglie e studenti, è utile che questi siano promossi e pubblicizzati da Ministero eUSR.</p> <p>Poi ci sarebbe bisogno che ci fosse più comunicazione con i vari Municipi che potrebbero avere una linea più diretta con il territorio. Maggiori occasioni di promozione per una questione di pubblicità e collaborazione”</p> <p>“La dirigente manda tante iniziative ma comunque non ha più visto qualcosa che veramente potesse interessare ed essere anche utile per la particolare realtà in cui è radicata la scuola (come insegnare Dante ad es. non la mette come priorità).”</p> <p>“Maggiore condivisione e presentazione di tutti i progetti al corpo docenti e invito a partecipare.”</p> <p>“Non c’è tanta comunicazione tra Stato-Regione-Comune. La scuola dipende queste istituzioni per esigenze diverse”</p> <p>“Deve essere promossa, sia come obiettivo dell’agenda della scuola che del Municipio che gestisce il quartiere perché non trova utile non pensare al</p>	<p>“Il PON è vincolato da eccessiva burocratizzazione derivante da regolamento europeo. Lo stesso con il FAMI che però servono a dare fiato laddove il Fondo interno d’Istituto non riesce ad arrivare.”</p>	<p>“A sistema dovrebbero essere presenti educatori e figure esterne e la collaborazione con loro funziona perché sono radicati nel territorio, quindi conoscono tante dinamiche. Non sono però a sistema.</p> <p>Per quanto riguarda interventi con ragazzi bisognerebbe avere maggiori risorse economiche per garantire più apertura e che sia di default e garantire alle famiglie degli educatori per stare a scuola al pomeriggio.</p> <p>Anche il prescuola.”</p> <p>“Maggior numero di docenti distaccati solo per progetti, ci dovrebbe essere un gruppo di coordinamento che lavora solo sui progetti. Soprattutto per I.C. che hanno tanti plessi come Sampierdarena.”</p> <p>“Avere più fondi. Si possono fare bellissimi discorsi ma nel momento in cui non c’è investimento nella scuola, non si potranno mai cambiare le cose. Si può cambiare mentalità nelle persone, per fare ciò si devono svolgere attività ma queste attività non possono essere sempre svolte in maniera gratuita deve sempre esserci un investimento di tempo e denaro.</p> <p>Spesso ciò che viene promesso a livello di fondi non viene mantenuto.</p> <p>Forse la difficoltà più grande si ha con lo Stato.”</p>	<p>“A volte ci sono modi alternativi per recepire fondi, come ad esempio da parte di privati. A volte all’interno dei progetti sono stati fatti entrare soggetti privati. Fondazione San Paolo essendo associazione privata non ha mai tardato. Anche con PON e Regione Liguria.”</p> <p>“Nonostante i pochi fondi ci sono molte colleghe che vogliono partecipare.”</p>

	<p>tessuto sociale della scuola e non organizzare attività pensando ai suoi ospitanti.</p> <p>Se si ha un territorio formato da certe etnie, un certo livello socio-economico e una certa percentuale di bambini e ragazzi, la municipalità non può esimersi dal creare situazioni di confronto con le scuole perché altrimenti sarebbe come un matrimonio tra persone che non si conoscono”</p>		<p>“Fare in modo che i progetti abbiano più continuità.”</p> <p>“Sarebbe interessante che ci fosse un pensiero di quartiere, in cui la scuola propone e mette a disposizione i saperi degli insegnanti e gli spazi della scuola e dall’altra un territorio che sfrutta queste conoscenze e spazi per creare attività o momenti di interesse del quartiere che possano aiutare a creare socialità e cultura educativa.”</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	ASPETTI COMUNICATIVI	ASPETTI BUROCRATICI	ASPETTI ORGANIZZATI	ASPETTI POSITIVI
I.C. CORNIGLIANO	<p>“Uno dovrebbe andare costantemente sul sito a controllare ma è difficile.”</p>		<p>“Dovrebbe esserci più supporto per il personale, oltre che una formazione adeguata, delle indicazioni che supportino il fatto di stare fuori e il collegamento con il territorio.</p>	
I.C. MADDALENA BERTANI	<p>“Le cose che scoprono sono via mail ma a volte sono troppe le proposte da parte delle Istituzioni che mandano tutto alle segreterie che a loro volta inviano alle mail istituzionali. Sta a te poi fare una selezione in base ai tuoi interessi, la tua progettazione e ambito disciplinare. Forse i progetti andrebbero spiegati un po’ meglio perché progetti potenzialmente belli vengono spiegati male.”</p>	<p>“A volte sei frenato dalla parte burocratica.”</p>	<p>“Bisogna sempre cercare compromessi che permettano di arrivare agli obiettivi prefissati. Ci sono perdite di tempo inutili ed è un aspetto oneroso.”</p>	

	ASPETTI COMUNICATIVI	ASPETTI BUROCRATICI	ASPETTI ORGANIZZATIVI	ASPETTI POSITIVI
I.C. VOLTRI		<p>“Complessità nella gestione delle risorse economiche del PON. All'interno dell'I.C. c'è chi si prende in carico questo compito di gestione.”</p>	<p>“Cercare di avere più insegnanti che condividano lo stesso progetto perché le ore da dedicarci sono tante e da soli è molto difficile lavorarci. Il progetto funziona se c'è la compresenza per uscire: è possibile se è presente un insegnante di sostegno ma non sempre è così. È stata creata una rete ponente scuole all'aperto”</p>	
I.C. SAN GOTTARDO		<p>“Snellimento delle pratiche ma non dipende dalle insegnanti.”</p>	<p>“Potrebbero dare personale in più perché finanziare è bello ma ci dovrebbe essere una persona apposta a gestire tutto quanto”</p>	<p>“Hanno avuto grande collaborazione da segreterie e dirigenti.”</p>
I.C. ALBARO			<p>“Vincolo di costruire PON su tempo extrascolastico è vincolo pesante perché per esempio bambini della primaria del tempo pieno hanno partecipato a progetti che prevedevano di stare a scuola altre due ore oltre al tempo scolastico. Sarebbe meglio riuscire a fruire di queste progettazioni all'interno dell'orario scolastico per arricchirle di una progettualità che può dare ai bambini occasioni importanti. In questo modo sono costretti a fare cose d'estate o concentrarsi sui bambini del tempo corto. È un appesantimento, si è cercato di inserire moduli sempre diversi e giocosi ma l'orario è comunque un vincolo.”</p>	<p>“È molto importante perché la scuola da sola non può fare tutto. Ad oggi alle scuole vengono fatte troppe richieste a cui spesso non può rispondere se non aiutata da agenzie esterne.”</p>
I.C. CICAGNA	<p>“Ci sono tutta una serie di passaggi: commissioni continuità o PTOF, consiglio d'Istituto, consiglio di classe ma la difficoltà rimane l'attuazione.”</p>			