



UNA SCUOLA *condivisa*

PER UNA CULTURA DELLA FELICITÀ!

A cura di Francesca Antonacci e Monica Guerra

FrancoAngeli

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Educazione e politiche della bellezza

collana diretta da Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino e Maria Grazia Riva

Comitato scientifico

Jurij Alschitz, *European Association for Theatre Culture, Berlin (Deutschland)*

Maja Antonietti, *Università di Parma*

Maresa Bertolo, *Politecnico di Milano*

Cheryl Charles, *Children & Nature Network, Minnesota (USA)*

Mariagrazia Contini, *Università di Bologna*

César Donizetti Pereira Leite, *Universidade Estadual de São Paulo (Brasil)*

Maurizio Fabbri, *Università di Bologna*

Marcello Ghilardi, *Università di Padova*

Ana Lucia Goulart de Faria, *Universidade Estadual de Campinas (Brasil)*

Elena Luciano, *Università di Parma*

Susanna Mantovani, *Università di Milano-Bicocca*

Elena Mignosi, *Università di Palermo*

Paolo Mottana, *Università di Milano-Bicocca*

Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Silvia Nogueira Chaves, *Universidade Federal do Pará (Brasil)*

Lola Ottolini, *Politecnico di Milano*

Chiara Panciroli, *Università di Bologna*

Núria Rajadell-Puiggrós, *Universitat de Barcelona*

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*

Michela Schenetti, *Università di Bologna*

Giulia Schiavone, *Università di Milano-Bicocca*

María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, *Universidad de Vigo (España)*

Franca Zuccoli, *Università di Milano-Bicocca*

L'educazione è espressione di una sensibilità politica capace di trasformare il mondo a partire dalle sue molteplici possibilità. La bellezza è intesa come apertura di responsabilità, non solo teoretica ma soprattutto espressiva, di quelle parti che fuori o dentro al soggetto ancora possono nascere o mutare, producendo cambiamento, senza incorrere in pretese di gradevolezza, completezza o modellizzazione.

Al fine di intercettare e promuovere pensieri e pratiche che testimoniano l'interdipendenza delle dimensioni etica ed estetica, la collana accoglie studi e ricerche che esplorano le questioni e gli eventi educativi come espressioni di quella vitalità creativa e poetica capace di far affiorare nel mondo le connessioni tra i singoli, le comunità e i contesti.

Educazione e politiche della bellezza percorre itinerari metodologici, ermeneutici e teorico-filosofici lungo i quali il pensiero e la prassi possano essere sempre più capaci di progettarsi e progettare trasformazioni sensibili come orizzonti dell'educare.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, formatori, studiosi, professionisti della relazione e a quanti vivano e intendano proporre, per sé e per gli altri, la bellezza come forma vivente dell'apprendimento.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

UNA SCUOLA *condivisa*

PER UNA CULTURA DELLA FELICITÀ!

A cura di Francesca Antonacci e Monica Guerra

Educazione e politiche della bellezza

FrancoAngeli

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca grazie a un finanziamento dell'impresa sociale "Con i Bambini". La presente pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto "Una Scuola Condivisa" selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il Fondo sostiene interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Una rete che collabora , di <i>Federico Gaudimundo</i>	pag.	7
La gioia del cambiamento , di <i>James M. Bradburne</i>	»	9
Una Scuola Condivisa. Per una cultura della felicità , di <i>Monica Brotto, Francesca Rossini, Tommaso Santagostino</i>	»	15
In rete con gli insegnanti. Tra formazione, osservazione e supervisione , di <i>Francesca Antonacci, Monica Guerra, Valentina Morsenchio, Maria Cristina Debenedetti</i>	»	39
Paesaggi educativi innovativi , di <i>Barbara Coppetti, Raffaella Cavallaro, Andrea Fradegrada, Sandra Maglio, Fabio Santonicola</i>	»	63
Costruttori di felicità. Il Coaching Umanistico al servizio dell'educazione , di <i>Marina Alini, Barbara Mitelli, LUNA Tovaglieri, Antonio D'Ercole, Maria Serena Maierna</i>	»	107
Sulla strada per la valutazione d'impatto , di <i>Irene Gotoli e Gianni Zampieri</i>	»	141
Gli autori	»	155

Una rete che collabora

di *Federico Gaudimundo*

“Rete” è una di quelle parole che nel lavoro sociale si usa talmente tanto che rischia di perdere significato e sostanza. È spesso associata al territorio per definire realtà o organizzazioni anche differenti che operano in uno “spazio” definito o, viceversa, per definire organizzazioni simili che lavorano a uno stesso progetto o servizio. È impossibile fare a meno della rete. Ce lo chiedono le istituzioni, ce lo chiedono gli enti erogatori, ce lo chiedono le organizzazioni. Molte volte il concetto di rete si confonde o si diluisce con quello di “partnership di scopo” che si attiva relativamente a un’occasione progettuale. È qualcosa di cui tutti noi, che lavoriamo in ambito sociale, abbiamo esperienza.

Quando il Comune di Rho, nell’ormai lontano 2017, convocò i soggetti che operavano sul territorio per avviare una progettazione sul bando che ha poi dato vita al progetto *Una Scuola Condivisa. Per una cultura della felicità*, ci siamo chiesti che tipo di rete saremmo riusciti a realizzare. Ventuno partner tra cui due enti pubblici, due istituti scolastici, tre università, sei associazioni e otto imprese sociali. Soggetti che spesso lavorano insieme, ma che altrettanto spesso si trovano ad essere concorrenti su progettazioni o appalti. Nel 2015 il Consorzio delle Cooperative Sociali Altomilanese, anche a seguito di una grande ristrutturazione societaria, intraprese la sfida del welfare di comunità lanciata da Sercop e Fondazione Cariplo. La sfida fu vinta. In sette anni abbiamo costruito un sistema di welfare che include istituzioni pubbliche, organizzazioni del terzo settore e privati cittadini che, attraverso legami “deboli” ma resistenti, hanno costruito una piattaforma sociale all’interno della quale ognuno può riconoscersi in una scommessa collettiva comune e soprattutto animata da una governance condivisa che ne cura la tenuta e le relazioni, che monitora i risultati e che facilita le connessioni.

A partire da questa esperienza, *Una Scuola Condivisa* ha rappresentato una sfida ulteriore, un passo in avanti nel processo di costruzione di una

reale rete territoriale di intervento sociale: mai come in questo caso abbiamo fatto in modo che la “condivisione” che anima il progetto fin dalle sue intenzioni iniziali, ben espresse nel titolo, fosse una condivisione del senso profondo dell’intervento ancora prima di costruire le prassi di lavoro comune e i legami che le sottendono. Abbiamo dedicato ore di lavoro nelle cabine di regia a costruire questa condivisione, a ragionare su cosa significasse “la cultura della felicità” ancor prima di decidere come provare a proporla e diffonderla nella comunità educante. È stato per certi versi un lavoro entusiasmante ed estremamente dispendioso perché, per quanto potessimo prevedere le difficoltà, la pandemia ci ha travolto e costretto a ricostruire da capo alcuni processi in corso.

Oggi, nonostante tutto, siamo in grado di dare un significato preciso e profondo a una parola semplice come “rete” e di questo, come capofila, siamo grati a tutte le persone e le organizzazioni che hanno fatto parte di questa avventura e che, senza risparmiarsi, hanno costruito una cultura della felicità che speriamo possa permeare l’intervento sociale di questo territorio per molti anni ancora.

La gioia del cambiamento¹

di James M. Bradburne

“Scuola”, “condivisione”, “cultura” e “felicità”: se penso alle quattro parole chiave del progetto, mi sento a mio agio con le ultime tre, ma non con la prima. Ho passato una vita intera nel campo dell’apprendimento informale in spazi che non erano scuole: parchi, mostre, musei, ecc. Devo quindi riconoscere la mia ignoranza, anche se non totale, sull’argomento, perché il mio mondo non è il mondo delle scuole anche se con le scuole ho lavorato per tanto tempo.

Comenio ha scritto, nel 1642, un libro che trattava di nuove tecniche per l’apprendimento del latino dal momento che quelle in uso non erano efficaci. Il termine “*ludus*” viene usato dall’autore non solo nell’accezione di divertimento, ma anche in quella di spettacolo. È così che Comenio ha trasformato l’apprendimento del latino: realizzando con i bambini degli spettacoli in latino. Questo lo identifica come un visionario “contemporaneo” esattamente come Caravaggio, i cui dipinti che osservo a Brera lo fanno essere uno degli artisti “contemporanei” più importanti, anche se è morto da qualche secolo. Comenio e Caravaggio sono tali perché si confrontavano con la loro realtà nel modo in cui noi ci confrontiamo con la nostra. Un segno della contemporaneità è il non sapere cosa succede domani e per ciascuno accade la stessa cosa: svegliarsi la mattina e non sapere se arriveremo alla sera. Tutto il resto è teleologia.

Fatta questa premessa, vorrei declinare questo intervento in tre punti.

Il primo è una riflessione sull’ecosistema istituzionale in cui lavoriamo: il progetto *Una Scuola Condivisa. Per una cultura della felicità* lavora nelle scuole di Rho, io in un museo, la Pinacoteca di Brera. Entrambi i contesti

¹ Questo contributo nasce dalla *lectio magistralis* che James M. Bradburne ha tenuto durante il convegno *Riflessioni ed esperienze di trasformazione della scuola pubblica*, nella giornata di apertura del festival *Pratiche per una scuola felice*, realizzato a Rho dal 7 all’11 ottobre 2021.

hanno alcuni elementi in comune e vorrei provare a tratteggiare delle analogie tra come pensiamo i problemi e affrontiamo le sfide del nostro lavoro quotidiano.

Il secondo punto è un breve riepilogo delle sfide del cambiamento e del perché cambiare è molto difficile. Io sono sicuro che anche chi lavora tutti i giorni nelle scuole ha lottato tutta la vita come me contro il «no», «non è possibile», «non abbiamo i permessi». Sono sicuro che questo progetto esiste perché chi lo ha voluto non ha mai accettato il no come risposta.

Infine vorrei concludere con un piccolo gioco di fisica che riguarda il tempo. Anche se quello che è stato realizzato alla Pinacoteca di Brera è avvenuto cronologicamente prima di questo progetto, voglio affermare che *Una Scuola Condivisa* ha ispirato il mio lavoro e più precisamente come ha rappresentato l'origine del pensiero che ha contribuito ai cambiamenti che abbiamo realizzato a Brera negli ultimi anni.

In generale le culture, e soprattutto le culture organizzative, tendono a essere costruite in maniera piramidale, soprattutto in Italia, con un vertice ben pronunciato. Questa struttura ha la tendenza a creare una monocultura interna, nella quale nessuno ha voglia di assumere responsabilità preferendo ricevere indicazioni dall'alto. La piramide però ha un grande difetto, ovvero quello di essere molto vulnerabile; lo abbiamo visto con la pandemia, vissuta non soltanto dalle grandi organizzazioni, ma da un intero paese che, ad esempio, ha investito tanto in una sola attività come il turismo e di colpo si è trovato senza turismo. È un esempio di monocultura appunto, un termine che mutuiamo dall'ecologia e dai discorsi sull'ambiente, come il termine "biodiversità" che è al contrario qualcosa che garantisce la sostenibilità di una società, di una rete, di un'organizzazione. Chi è in grado di riconoscere, accettare e tollerare la diversità può sempre agire, comunicare, adattarsi e soprattutto sopravvivere. Questa vitale diversità è garantita solamente dall'autonomia: non dobbiamo accettare di vivere in una struttura piramidale in cui il vertice determina cosa e come devono fare tutti come se tutti fossero uguali allo stesso modo. Noi sappiamo bene che ogni pianta cresce alla sua maniera: alcune crescono in pieno sole, altre all'ombra, alcune con non troppo sole né troppa ombra, altre ancora hanno bisogno di molta acqua, altre poca e così via. È per questo che non dovremmo mai limitare il potenziale di qualcuno, a maggior ragione dei giovani.

Qui voglio dire qualcosa a proposito dell'età dell'infanzia, che è molto importante per me. Nella mia esperienza all'estero mi è capitato di lavorare per dei musei delle scienze con gruppi di adolescenti. Spesso le indicazioni dei vertici, governative o ministeriali, erano quelle di costruire strategie e istituti per incuriosire e motivare i giovani che non erano interessati a impa-

rare la scienza. Se ci poniamo la domanda «come fare per incuriosire gli adolescenti?» stiamo commettendo un grandissimo errore. La domanda corretta è «cosa abbiamo fatto per trasformare un bambino curiosissimo di cinque anni in un adolescente che non vuole più imparare?». Noi dobbiamo concentrarci sui bambini della fascia zero-sei anni ed è questo che ho capito dopo aver lavorato per tanto tempo insieme a Reggio Children, dove la prima cosa che mi è stata detta è che il «bambino non esiste», una delle cose più profonde che ho mai imparato e che riguarda l'età. L'età non è una caratteristica fissa, se chiedi a un bambino di nove anni «dove sono i bambini?», ti risponderà parlando delle sue sorelle o dei suoi fratelli minori perché riconosce come bambini chi è più piccolo di lui; io invece sono vecchio per i ragazzi giovani e sono giovane per i miei amici novantenni. Quello che possiamo e dobbiamo invece osservare è lo sviluppo, ovvero le varie fasi nella storia di una persona, e da questo punto di vista il bambino esiste eccome. È un essere umano con pieni diritti, non semplicemente qualcuno che sta per diventare adulto, ma una persona che ha spirito, autonomia e desideri propri. Certamente si tratta di qualcuno che ha meno preparazione ed esperienze e per questo va protetto dai pericoli. Noi nasciamo in una non-individualità ed emergiamo nella nostra individualità solo successivamente tanto che non abbiamo memoria delle nostre prime esperienze se non a partire dai due o tre anni. Se ci pensiamo è un processo meraviglioso questo emergere, spesso tramite i linguaggi, dell'individuo a partire dal contesto sociale e familiare.

Con questo sguardo rivolto verso l'età dell'infanzia e come persona impegnata nell'apprendimento informale e autogestito, io individuo due parole chiave collegate strettamente tra loro: “ascolto” e “rispetto”. A Firenze, quando sono stato direttore generale di Palazzo Strozzi dal 2006 al 2015, abbiamo implementato un approccio che si chiamava *L'ascolto visibile*, perché non basta ascoltare soltanto, dobbiamo rendere visibile il fatto che abbiamo ascoltato. Il progetto delle scatole magiche² mi ha fatto tornare alla mente questa mia esperienza perché, a suo modo, è un ascolto attivo che rende visibili pensieri a cui possiamo tornare, interrogandoci e condividendoli. È così che si raccolgono e si scambiano documenti e, in una democrazia, un documento è come una piazza pubblica, un luogo in cui possiamo incontrarci, dibattere e discutere.

Venendo al secondo punto: come mai si fa tanta resistenza al cambiamento? Un primo ostacolo è il non essere allineati, perché ci si sente distan-

² Per una descrizione dell'attività si veda il paragrafo *La scatola magica per dare spazio ai desideri* nel capitolo *Paesaggi innovativi educativi*.

ti. I meccanismi per superare questo ostacolo sono molto importanti, soprattutto quelli che rendono possibile e reale l'avvio di un progetto, perché le resistenze sono spesso tantissime per i motivi più disparati. Il secondo grande ostacolo, legato al primo, è la compartimentazione, per usare un linguaggio aeronautico, ovvero la creazione di unità separate. Per esempio, se dovessimo lavorare alla realizzazione di un nuovo museo potremmo optare per la creazione di una serie di squadre/compartimenti: per il design, per la didattica, per la comunicazione, ecc. Agendo così però ben presto ci accorgeremo che ogni frontiera/comparto richiede relazioni e scambi di informazioni e consegne che rappresentano occasioni di conflitto e di difesa per chi è coinvolto, oltre alla sensazione di un continuo ritorno al punto di partenza. Il segreto è quello di creare una squadra che abbia tutte le componenti al suo interno fin dal principio attraverso un processo necessariamente lento e con altissima probabilità che emergano problemi nella fase iniziale, ma anche che questi vengano risolti e si trovi un consenso comune per proseguire il lavoro insieme.

Insieme a questi aspetti ne avverto un terzo che è l'avversione al rischio. Spesso nel nostro quotidiano professionale vorremmo avere certezze su tutti i fronti, ma la realtà e l'esperienza ci dimostrano che si può procedere senza sapere tutto perché non è mai possibile ridurre il rischio a zero. Dal momento che tutto è in costante cambiamento, il rischio va invece gestito e quantificato in un bilancio come "imprevisto": minore sarà il nostro grado di conoscenza di un contesto o di un fenomeno, maggiore sarà il rischio, ma questo non deve farci cadere nell'inerzia o nella tendenza a non promuovere il cambiamento e stare legati alla tradizione.

È molto difficile avere a che fare con le resistenze al cambiamento e spesso l'unico modo di affrontarle è quello di mostrare le cose nuove e darne prova. Spesso un singolo esempio di qualcosa già realizzato è più efficace di tanti altri metodi immaginabili, perciò dobbiamo essere pronti a fare progetti e prototipi facili, leggeri, economici e che siano reali!

L'ultimo grande ostacolo è la parola "funzionario", tipico dei ministeri italiani e francesi. Per me questa parola è un problema, poiché le persone non sono funzioni, le persone lavorano fra persone e con persone con nomi, competenze, caratteristiche, ecc. Nelle organizzazioni statali i funzionari sono considerati interscambiabili come macchine che vengono semplicemente sostituite quando smettono di funzionare. Si tratta di un processo sbagliatissimo, perché le persone sono come piante che crescono in diverse situazioni e fanno cose diverse. La funzione non funziona: in qualsivoglia contesto dobbiamo specificamente scegliere persone per la loro qualità e la loro specificità, solo così possiamo realmente coltivare differenze e autonomia contrastando verticismi e monocultura.

Infine, come promesso, un gioco di fisica sul tempo. Vorrei raccontare come il progetto *Una Scuola Condivisa* è stato di ispirazione per il mio lavoro alla Pinacoteca di Brera.

Partiamo dalla definizione di museo che dà Nelson Goodman³: il museo è un istituto per la prevenzione della cecità e funziona facendo operare le opere; in inglese si dice *making works work*. Evidentemente questo tipo di definizione “attivista” di museo si basa fortemente sul valore della trasformazione, vale a dire che se una persona entra in un museo ed esce uguale a prima siamo dinanzi a una sconfitta. Quando una persona entra in un museo sappiamo che qualcosa dovrebbe succedere, non sappiamo cosa, ma sappiamo che qualcosa trasformerà la persona. Nello specifico, la Pinacoteca di Brera è un museo che rappresenta un’eccezione nel contesto italiano e mondiale. A differenza di altri come gli Uffizi, Capodimonte o la Galleria Borghese, Brera è un museo rivoluzionario. È nato con Napoleone che era giunto in Italia come il più giovane generale dell’esercito rivoluzionario francese e ha voluto che Brera divenisse il Louvre italiano. Bisogna sottolineare che non intendeva il Louvre di adesso, ma quello del 1793, appena nato come primo museo aperto al pubblico per i giovani artisti contemporanei. Il Louvre di allora nasce come strumento accessibile e inclusivo di educazione popolare e questa tradizione è presente e attuale anche a Brera oggi. Franco Russoli, ex direttore della Pinacoteca, ha detto che il museo deve essere «conduttore di culture e non spettatore», questo significa che chi veniva allora a Brera lo faceva perché vi trovava un “crogiuolo della civiltà” dove è possibile creare noi stessi e divenire le persone che siamo.

Nel 2015, quando sono arrivato, questa consapevolezza era scomparsa e dimenticata, perciò abbiamo dovuto rispolverare una doppia missione: ricollocare la Pinacoteca nel cuore della società, quindi non solo come meta turistica, e rimettere il fruitore al centro del nostro lavoro.

In tre anni abbiamo trasformato il museo agendo sulla collezione, sulle didascalie, quindi sull’inclusione e sull’accessibilità; abbiamo lavorato moltissimo anche sul fronte formativo e educativo, perché i giovani potessero tornare a imparare dai grandi artisti, ma anche creando un nuovo centro di ricerca sull’infanzia (Circi)⁴ e allestendo nuovi spazi dedicati all’interno della biblioteca braidense. Io e i miei collaboratori abbiamo realizzato tutto questo grazie al fatto che abbiamo saputo e potuto superare gli ostacoli dimostrando che il museo è più di una mostra di quadri e che tutto

³ Nelson Goodman (1906-1998) è stato filosofo, professore e autore statunitense. Nel 1967 ha fondato, presso l’Università di Harvard, *Project Zero*, un programma di ricerca sulle arti e sull’educazione alle arti. Tra i vari volumi pubblicati in Italia, si ricordano *I linguaggi dell’arte* (1976) e *Vedere e costruire il mondo* (1998).

⁴ Si veda il sito <https://circi.education/> [Ultima consultazione 14/05/2022].

è stato reso possibile, come dicevo prima, dall'idea di ascolto e rispetto che è alla base del lavoro fatto.

Il museo dovrebbe essere la nostra grande casa, la casa di tutti, ma ancora non è così e credo che dovremmo aprirlo ulteriormente alla città, per coinvolgerla e ascoltarla. È per questo che *Una Scuola Condivisa* ha ispirato il mio lavoro, perché tutti facciamo parte di una rete che deve saper agire per il cambiamento in nome del presente e del futuro di tutti e in particolare delle nuove generazioni. Per farlo non dobbiamo smettere di assumerci rischi, perché i rischi sono generativi, senza di loro non si arriva allo scopo e si rimane a metà dell'opera.

Grazie quindi per avermi fatto conoscere *Una Scuola Condivisa*, il cui scopo è quello di rendere Rho una “feli-città”.

Be fearless!

Una Scuola Condivisa. *Per una cultura della felicità*¹

di *Monica Brotto, Francesca Rossini, Tommaso Santagostino*

La nascita e le caratteristiche del progetto

Una Scuola Condivisa nasce grazie alle risorse stanziare da *Nuove Generazioni*, bando dedicato ai minori di età compresa tra i 5 e i 14 anni, che l'impresa sociale Con i Bambini ha rivolto sul territorio nazionale agli enti del terzo settore e al mondo della scuola con l'obiettivo di realizzare progetti volti al contrasto della povertà educativa minorile². Il via alla fase di studio e di raccolta delle idee progettuali è stato dato dall'amministrazione comunale di Rho che, insieme alle realtà territoriali del terzo settore guidate dal Consorzio delle Cooperative Sociali dell'Altomilanese (Cooperho), agli istituti comprensivi del Comune e alle risorse educative del territorio, ha così costituito la rete intorno ai temi dell'innovazione della didattica e del ripensamento del ruolo dell'istituzione scolastica sul territorio. Su queste aree di intervento il territorio rhodense era già impegnato da anni nello sviluppo di esperienze educative innovative³, tuttavia tali sforzi già in essere

¹ Ogni volta che nel testo si fa riferimento a bambini, ragazzi e agli altri soggetti nella forma grammaticale al maschile si intenderà sempre bambine e bambini, ragazze e ragazzi, le e gli insegnanti, e così via.

² Citando dal testo del bando: «Scopo del bando è quello di promuovere il benessere e la crescita armonica dei minori nella fascia di età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità: di tipo economico, sociale, culturale, richiedendo progetti in grado di promuovere e sviluppare competenze personali, relazionali, cognitive dei ragazzi. I progetti selezionati devono essere in grado di incidere in modo significativo sia sui loro percorsi formativi che su quelli di inclusione sociale, attraverso azioni congiunte “dentro e fuori la scuola”, sviluppando e rafforzando l'alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa (“comunità educante”) [...]».

³ *Una Scuola Condivisa* si struttura infatti sui fondamenti teorici e di intervento già sperimentati con efficacia sul territorio rhodense attraverso i campus estivi dell'infanzia realizzati da cooperativa LaFucina per conto dell'amministrazione comunale. Si tratta di un

risentivano inevitabilmente della frammentazione e della conseguente dispersione di energie da parte degli attori coinvolti. Volendo quindi fare un salto di qualità nella gestione delle progettazioni territoriali sul tema della scuola pubblica con una regia condivisa e inclusiva della pluralità di soggetti, la rete esistente ha proposto per gli istituti comprensivi coinvolti⁴ un corpus di interventi volti al rafforzamento della comunità educante e al rinnovamento metodologico-strutturale delle istituzioni scolastiche territoriali. Il partenariato⁵ che è stato formalizzato si è dato come obiettivo la costruzione di un modello virtuoso per il cambiamento della cultura della scuola pubblica supportando gli attori impegnati negli interventi educativi. Esso comprende realtà locali impegnate da anni in interventi di rilevanza sociale su differenti scale – il territorio rhodense, la regione Lombardia, il territorio nazionale e in alcuni casi europeo – e realtà sovra-locali cui è stato affidato il compito di garanzia dello sviluppo scientifico del progetto⁶.

L'amministrazione comunale di Rho aveva già avviato una serie di azioni in sostegno degli istituti scolastici del territorio per armonizzare la relazione tra scuola e terzo settore; è su questa esperienza consolidata che è stato possibile lo sviluppo di una rete di intervento territoriale condivisa e fondata su relazioni stabili che ne impedissero la dispersione in termini di risorse e lavorassero congiuntamente per riportare la scuola pubblica al centro della vita cittadina. Queste finalità ovviamente hanno dovuto confrontarsi con la realtà critica del contesto sociale e con le difficoltà in cui

progetto educativo tuttora in essere che consente ai minori di sperimentare l'apprendimento attraverso il coinvolgimento della totalità della loro persona (mente, corpo, emotività) e alle famiglie di riconoscere nei propri figli – e in loro stessi – talenti e competenze inaspettate. Da questa esperienza è nato il forte desiderio di un'implementazione metodologica e di un allargamento del contesto attuativo tesi ad arricchire e sperimentare il modello d'intervento all'interno delle scuole comunali.

⁴ L'amministrazione comunale ha coinvolto i quattro istituti comprensivi presenti sul territorio in una fase iniziale di condivisione dei bisogni al termine della quale solo due fra questi hanno deciso di partecipare al progetto con il ruolo di partner: l'IC E. Franceschini con tutti i plessi dei tre gradi di istruzione e l'IC A. Frank con un plesso dell'infanzia.

⁵ Il progetto è stato proposto dal Consorzio Cooperho Altomilanese in partnership con: A77 cooperativa sociale; scuola di Coaching Umanistico; associazione Ala Milano onlus; associazione Teatro dell'Armadillo; Comin cooperativa sociale di solidarietà onlus; Comune di Rho; Comunità Nuova onlus; cooperativa Lotta Contro l'Emarginazione Sociale; cooperativa sociale Arca Service; Il Melograno società cooperativa sociale onlus; Intrecci cooperativa sociale onlus; istituto comprensivo Anna Frank; istituto comprensivo Ezio Franceschini; LaFucina cooperativa sociale; Passi e crinali a.s.d.c.; Politecnico di Milano – Dipartimento di architettura e studi urbani (DASTU); S.e.r.c.o.p.; Università Cattolica del Sacro Cuore; Università degli Studi di Milano Bicocca.

⁶ Il comitato scientifico del progetto è composto dagli enti universitari coinvolti (Università Milano-Bicocca e Politecnico degli Studi di Milano) insieme a cooperativa LaFucina, scuola di Coaching Umanistico, Ala Milano onlus e consorzio Cooperho.

versano le scuole del territorio su più fronti. L'analisi del contesto⁷ ha mostrato infatti come la scuola viene vissuta sempre più passivamente poiché le attività che propone sono considerate perlopiù un obbligo formale privo di qualsiasi valore aggiunto; di conseguenza il verificarsi di quei fenomeni quali l'abbandono scolastico, l'assenza di coinvolgimento e la scarsa partecipazione alle attività didattiche, che conducono in fasce sempre più giovani al manifestarsi di comportamenti devianti quali vandalismo, indifferenza verso gli altri e i beni comuni, bullismo e così via.

Nel suo impianto progettuale originario e nella sua realizzazione concreta, *Una Scuola Condivisa* ha voluto pertanto realizzare azioni “nella” scuola e “per” la scuola, nei contesti formali e informali dell'educazione, favorendo un modello virtuoso di “scuola aperta e diffusa”⁸, che promuove una visione della scuola come luogo democratico di crescita, incontri, scambio e arricchimento ove tutte le componenti coinvolte possono sperimentare relazioni di senso. Il progetto ha interessato non solo gli spazi scolastici e le

⁷ Il comune di Rho è parte dell'ambito territoriale rhodense comprendente nove comuni (Arese, Cornaredo, Lainate, Pero, Pogliano Milanese, Pregnana Milanese, Settimo Milanese e Vanzago) alcuni dei quali confinano con Milano e sono di fatto interconnessi alla città metropolitana. In questi anni, la crisi economica ha colpito questo territorio in maniera significativa peggiorando le condizioni socio-economiche delle famiglie: la popolazione potenzialmente attiva è ferma al 59% a fronte di un tracollo dell'offerta lavorativa stabile; la disoccupazione si attesta a Rho intorno all'11% e quella giovanile della fascia 15-24 anni oltre la soglia del 15%. A Rho sono presenti circa 50.000 abitanti per circa 23.000 famiglie e i minori in fascia 5-14 anni sono circa 4.000; si registra la contrazione del numero dei componenti familiari, l'abbassamento del tasso di natalità, il ritardo della nascita del primo e frequentemente unico figlio. Accanto alle “grandi marginalità” che tradizionalmente si rivolgono ai servizi sociali, emerge il problema dell'impovertimento del ceto medio che, pur partendo da condizioni economiche decorose, scivola verso una condizione di povertà in ragione di eventi naturali della vita. In questo scenario, i minori sono coloro che pagano le spese maggiori: un numero sempre crescente di famiglie non è in grado di garantire ai propri figli la redistribuzione di risorse materiali e non, e la possibilità di vivere esperienze che possano metterli nelle condizioni di apprendere, sperimentare e sviluppare capacità, competenze e talenti. L'emergenza NEET è rilevante ed è l'intervento sui minori di oggi che renderà i giovani di domani capaci di fare scelte legate al mondo del lavoro e alla propria soddisfazione personale. Oggi sappiamo che il rischio di insuccesso scolastico è trasversale rispetto alla situazione socio-economica delle famiglie (a Rho si attesta il 12,4% di uscita precoce dalla scuola).

⁸ La strada principale per aprire la scuola è quella dell'autonomia scolastica e il d.p.r. 567/1996 *Regolamento disciplina iniziative complementari ed attività integrative nelle istituzioni scolastiche* indica la «convenzione» come strumento amministrativo di affidamento dei locali scolastici. Il principio di sussidiarietà della Costituzione art. 118 ha riconosciuto più in generale la «collaborazione con tutti i cittadini», ma mancano nella prassi delle scuole gli atti amministrativi – i «patti di collaborazione» che vengano poi inseriti nel POF. La scuola diffusa individua nel tessuto urbano luoghi di educazione e didattica esterni all'edificio scolastico ove realizzare attività curricolari ed extracurricolari.

relative relazioni, ma ha coinvolto una serie di spazi territoriali⁹ che sono stati messi al servizio degli intenti trasformativi del progetto. Centrale in questi termini è il focus del progetto sullo “spazio”, inteso sia nella sua accezione fisica che in quella simbolica, come luogo di apprendimento, esplorazione e protagonismo di tutti i soggetti coinvolti; un luogo dove ripensare la didattica, esercitare con sguardi e strumenti adeguati il ruolo di insegnante e di educatore¹⁰; un contesto di immaginazione e di progettazione cooperativa dove siano i minori a dare il loro necessario contributo per la scuola del futuro¹¹.

Lo schema tecnico di *Una Scuola Condivisa* ha quindi previsto, oltre al lavoro sinergico di supporto alla didattica – in termini di formazione, di implementazione del modello di scuola aperta e diffusa – e di rigenerazione degli spazi scolastici, anche alcune specifiche azioni di empowerment della comunità educante affinché si estendessero i suoi principi e azioni all’intero territorio, coinvolgendo soggetti eterogenei implicati a vario titolo dal mandato educativo. Sono state anche previste, in ottica di impatto sugli

⁹ Oltre alle sedi dei plessi scolastici coinvolti, il progetto ha interessato alcuni spazi comunali: Villa Burba, Spazio MAST, giardino condiviso La Chiocciola, chiosco Pomè. Essi hanno rappresentato i centri di diffusione delle attività del progetto al di fuori delle aule e degli edifici scolastici.

¹⁰ Così al riguardo si scriveva nella proposta progettuale: «la riappropriazione della scuola è da intendersi anche da un punto di vista culturale di conoscenza e in funzione della didattica, perciò si sottolineano le seguenti azioni: 1) formazione degli insegnanti perché condividano il modello educativo di *Una Scuola Condivisa* fondato sulla soddisfazione, autostima ed efficacia del proprio ruolo; 2) sperimentazione su classi intese come gruppi fluidi, talora omogenei e talora eterogenei per età, che si formano e trasformano a seconda della domanda e delle ricerche in corso; 3) progettazione di spazi per la didattica che siano rispondenti alla naturale inclinazione dei giovani ad abitare ed esplorare il mondo: non più la classe intesa come luogo della didattica trasmissiva *ex cathedra*, ma spazio progettato come contesto di apprendimento e organizzato secondo gli assi di riferimento; 4) strutturazione di orari flessibili (ad esempio dando valore al momento dell’accoglienza) che non frammentino il sapere lasciando il tempo necessario perché l’apprendimento si realizzi secondo un processo armonico». I punti 1 e 3 sono stati sviluppati durante lo svolgimento del progetto, i punti 2 e 4 sono rimasti prevalentemente sulla carta, pur essendo stati oggetto dei percorsi formativi con le insegnanti, a causa delle implicazioni organizzative e gestionali della proposta e a ragione dell’adattamento del progetto all’emergenza sanitaria. In itinere si è inoltre compreso quanto fosse necessario ampliare il lavoro di empowerment della comunità educante per poter raggiungere tali obiettivi.

¹¹ Sempre dal progetto originale: «Il patrimonio scolastico sarà ripensato in senso qualitativo attraverso un progetto di ri-significazione degli spazi collettivi mediante interventi minimi e calibrati sul senso di appartenenza dei ragazzi, degli insegnanti, dei genitori alla scuola. Il fine è ridefinire un rapporto di reciprocità tra la scuola stessa e tutti coloro che la abitano: un progetto di architettura capace di dare nuova riconoscibilità agli spazi per offrire nuove prospettive interdisciplinari».

ambiti di intervento e sulle politiche pubbliche di riferimento, azioni di disseminazione ed esportazione dei presupposti e della metodologia adottata.

Rispetto a quanto previsto nella fase di ideazione e formalizzazione, il progetto ha naturalmente dovuto adattarsi a una serie di questioni che sono emerse poco dopo il suo avvio ufficiale nel mese di aprile del 2019. I primi mesi hanno visto la cabina di regia e la rete dei partner impegnate nelle necessarie attività di coordinamento e nella costituzione della effettiva governance del progetto. Sin da subito è emerso chiaramente come l'adesione motivata ed effettiva ai valori del progetto da parte degli istituti comprensivi nella fase di progettazione avrebbe da quel momento in avanti necessariamente dovuto concretizzarsi in un serie di azioni organizzate e armonizzate all'interno della realtà complessa del progetto. Da qui, un primo elemento di scostamento tra quanto previsto dalla progettazione e quanto si andava via via riscontrando sul campo. L'implementazione del progetto non ha potuto naturalmente prescindere dal coinvolgimento attivo del corpo docenti – nella sua stratificazione di ruoli e funzioni –, non solo in termini di emersione e condivisione dei bisogni e delle strategie per soddisfarli, ma anche per l'organizzazione dei tempi e degli spazi della scuola che, come qualsivoglia contesto sociale, è caratterizzata dai meccanismi di regolazione del mondo del lavoro, dalla gestione dei protocolli e da tutte quelle norme che ne prescrivono il funzionamento. Come ci ricorda Meschiari (2018) «il divario tra la carta del miglior libro mai scritto sulla scuola e il registro di un maestro sottoistruito e sottopagato, a corto di esperienze e di empatia, può fare la differenza tra il paradiso e l'inferno» (p. 68) e questo perché naturalmente quando si abbandona il contesto della progettazione per andare sul campo ci si rende conto che «là dentro, nelle scuole reali, c'è la carne, lo spazio concreto, le persone» (Idem, p. 69).

Una Scuola Condivisa ha così assunto ben presto la caratteristica fluida del work-in-progress più che quella del rigido schema di applicazione di una metodologia definita a tavolino. Se da un lato questa caratteristica era già evidente a partire dalla costituzione eterogenea degli enti che hanno aderito al partenariato e che hanno scelto di attuare un approccio *bottom-up* fondato sulla condivisione dei bisogni e degli strumenti attuativi fra i soggetti coinvolti, d'altro lato a partire dal mese di marzo del 2020 l'impianto progettuale è stato ulteriormente messo a dura prova dall'emergenza sanitaria intercorsa a causa della pandemia. Sebbene da quel momento in poi ogni aspetto della vita scolastica sia stato messo in discussione e in ridefinizione – a partire dalla frequenza e dalla presenza –, il progetto è riuscito a rappresentare per il contesto educativo e scolastico territoriale un punto di riferimento sia in termini attuativi, sui quali si tornerà nei paragrafi successivi, sia in termini relazionali e di governance.

Alla luce delle trasformazioni in atto, il 2020 si è di fatto trasformato in un lungo tempo di “sospensione” che ha consentito agli attori coinvolti di riflettere sul proprio ruolo giungendo in alcuni casi a rimettere in discussione gli elementi del progetto e a condividere nuove domande di senso per orientarne nuovamente le azioni. Ciò è avvenuto in particolare nelle interlocuzioni intercorse a più riprese tra insegnanti, operatori del terzo settore e amministrazione comunale. Da questi incontri sono emerse alcune specifiche linee di sviluppo delle azioni che sono diventate una sorta di bussola per le finalità del progetto e che vale la pena qui menzionare perché frutto di un importante lavoro cooperativo in un contesto complicato di emergenza: 1) realizzare la scuola di oggi e di domani a partire delle azioni, reazioni e resilienze attuate nel periodo dell'emergenza sanitaria, riflettendo in particolar modo sugli elementi principali del cambiamento e su come aprire nuovi percorsi formativi per fare esperienza di nuovi modi di fare scuola (*outdoor*, rapporto presenza/distanza, uso degli spazi, ecc.); 2) costruire nuove relazioni tra famiglie, scuole e territorio per contrastare la difficoltà di comunicazione e condivisione esistente tra insegnanti e famiglie, lavorando sia in termini di qualità del tempo di tale relazione sia in termini di riconoscimento del ruolo educativo e formativo della scuola e dell'intero territorio; 3) favorire supporti alla genitorialità e ai nuclei familiari ben sapendo che uno degli scogli più ardui da affrontare è proprio quello del coinvolgimento delle famiglie; 4) attuare una mediazione interculturale e identitaria perché per costruire pratiche inclusive e consapevoli della complessità sociale, identitaria e culturale della contemporaneità – e nondimeno per costruire un terreno comune di reciprocità –, il progetto deve necessariamente avere dimestichezza con le molteplici diversità che la realtà sociale può restituire: linguistiche, di genere, di provenienza culturale e di qualsivoglia natura; 5) organizzare eventi sul territorio per costruire relazioni e pratiche condivise aprendo spazi di incontro e convivialità da un lato e di dibattito e confronto pubblico dall'altro.

I valori e le parole chiave

Il titolo esteso, *Una Scuola Condivisa. Per una cultura della felicità*, mette in luce tre elementi che hanno costituito sin dall'inizio i perni del ragionamento su cui sono state immaginate e costruite le azioni: “condivisione”, “cultura” e “felicità”. Per ciascuno di essi è possibile delineare alcune riflessioni per approfondire i presupposti su cui si fonda l'impianto progettuale. Come sottolineato, questo nasce dalla volontà del territorio di valorizzare la propria comunità educante in termini principalmente di rela-

zioni, intendendo non esclusivamente quelle che si sviluppano all'interno delle mura scolastiche, ma quelle che abbracciano in senso ampio l'intero territorio, capaci di generare protagonismo e costruire scambi di buone pratiche al suo interno come in contesti territoriali differenti. Porre la relazione – e le relazioni – al centro di un progetto che si occupa della scuola significa principalmente che in una relazione educativa e di apprendimento – e questo non vale solo per i minori beninteso – si studia “con” le cose e “con” le persone piuttosto che “le” cose e “le” persone (Ingold, 2019). Questo aspetto ha caratterizzato tutte le fasi del progetto e in primo luogo la sua fase costitutiva laddove tutti i soggetti ed enti coinvolti hanno in qualche modo potuto valorizzare il lavoro svolto negli anni. In questo senso, *Una Scuola Condivisa* ha saputo funzionare al suo meglio ogniqualvolta in corso d'opera ha saputo costruire intrecci che si sono arricchiti di relazioni – tra persone, ruoli, enti, livelli di governance... – e che hanno permesso di costruire frammenti del mondo immaginato e descritto sulla carta all'interno del mondo reale. Il modus operandi dall'alto valore educativo è stato quello di abitare l'esperienza, ciascun soggetto coinvolto dal proprio punto di vista, imparando a conoscere il progetto muovendosi al suo interno e non semplicemente aderendo ad un protocollo o a un corpus di azioni definite a priori.

Senza voler tralasciare che questo approccio aperto e fluido ha conosciuto una serie di problematiche legate ad esempio al rapporto tra tempi di erogazione del progetto e tempi di costruzione di tali relazioni, è emersa con chiarezza una capacità creativa in grado di generare a sua volta relazioni e cooperazioni: gli enti e le singole persone coinvolte hanno saputo condividere anche gli aspetti di spaesamento e incertezza tipici di una modalità di ricerca che vuole aiutare ad aprire domande a partire dagli stimoli sociali e ambientali piuttosto che dare su di essi delle risposte. La già citata attenzione del progetto ai contesti di riferimento – fisici, relazionali e simbolici – e in particolare ai luoghi dove principalmente si sviluppano le relazioni educative – primariamente le aule scolastiche, ma non solo ovviamente – ha generato in alcuni casi il ricorso a metodi di ricerca partecipata¹² che

¹² Si fa riferimento ad esempio all'esperienza delle “scatole magiche”. L'attività è stata proposta a tutti i plessi coinvolti – adattando le proposte alle diverse età – e si è sviluppata in sottogruppi di lavoro interni alle classi cui è stata consegnata una generica e anonima piccola scatola di cartone. Attraverso un'esperienza conoscitiva, esplorativa e manuale si è proposto di trasformare la scatola in una scatola magica che può contenere desideri, parole, sogni, figure, materiali o oggetti cari ai componenti del gruppo. Oppure si è proposto di incollare, come in un collage tridimensionale, materiali raccolti in giardino, al parco o in casa e realizzare nella scatola magica l'idea di spazio scolastico. L'attività delle “scatole magiche”, oltre a misurarsi con le condizioni imposte dall'emergenza sanitaria, ha voluto trascenderle intendendo esplorare le forme immaginate di luoghi stimolanti e attraenti

rappresentano oggi esempi importanti sulla strada da percorrere nella cornice del ripensamento della scuola in accordo con il declino dell'ideale trasmissivo e che favorisca approcci educativi relazionali, esplorativi e partecipativi (Bonetti, 2019).



Fig. 1 - Nel 2019 la rete dei partner ha espresso alcune parole chiave in merito all'identità del progetto.

Grazie a questi elementi è stato possibile dare corpo ed esperienza alla “rete”, un termine che molto spesso rappresenta un implicito assunto della progettazione sociale, ma il cui significato e soprattutto il cui funzionamento altrettanto spesso non appare sufficientemente chiaro e si traduce in meri

intercettando tutti i linguaggi – scritto, verbale, grafico, bidimensionale, tridimensionale – collaborando nello scambio di suggestioni e nelle elaborazioni di scenari innovativi e stimolanti.

aspetti formali. Chi scrive non vuole in alcun modo ostentare una fede cieca in alcuni degli aspetti trattati: far riferimento a “relazioni”, “condivisione” e “rete” non presuppone che il semplice riferimento a questi termini si traduca in azioni concrete ed efficaci, né tantomeno che si possano dare per scontati i significati che essi assumono in specifici contesti di intervento. Una rete puramente formalizzata sulla carta che tuttavia riesce a costruire azioni efficaci può essere un ottimo presupposto per generare risultati importantissimi; viceversa, una rete informale che si riconosce tale per i più svariati motivi – esperienza, identità, relazioni, ecc. – non è detto che sia un buon viatico per raggiungere gli obiettivi e le finalità previsti.

Detto della condivisione declinata in ottica del lavoro di rete, le altre due parole centrali per il progetto sono “cultura” e “felicità”. Volutamente correlate nel sottotitolo, esse esprimono in parte il sentire comune dei proponenti del progetto e in parte la scommessa che «pensare alla scuola come comunità, ossia come istituzione che si sta avviando verso un lento processo di apertura (mentale e insieme spaziale) al territorio, alla società, alla cittadinanza» (Weyland, 2014, p. 16) possa costituire il presupposto per costruire pratiche felici sia a livello delle individualità coinvolte sia a livello di relazioni e contesti sociali. Sono i valori di partecipazione, democrazia e convivialità che risultano necessari per la costruzione di luoghi e relazioni scolastiche – formali e informali – in cui si passa dalla trasmissione della conoscenza, e quindi della cultura, alla riconduzione del problema educativo «al problema delle scelte culturali, ovvero alla capacità di orientarsi tra i diversi sistemi globali di costruzione dell’idea dell’uomo e del suo vivere» (*Ibidem*). Quindi l’accento non è sulla felicità, termine in sé troppo scivoloso per non cadere in facili romanticismi, ma su ciò che ad essa può tendere, individuando nel contesto educativo il ruolo fondamentale di passaggio a pratiche cooperative e di comunicazione e comunità fondate sulla capacità di sperimentare convivialità culturale diffusa (Illich, 1972).

C’è un aspetto che è stato ed è molto chiaro ai promotori di *Una Scuola Condivisa* ma che al tempo stesso non è stato sufficientemente formalizzato nelle varie fasi del progetto. A proposito di cultura e del suo farsi in divenire attraverso una comunità che si riconosce tale, è bene richiamare una distinzione importante che ci ricorda Meirieu (2015) interrogandosi su quali sono i ruoli e quali le domande nel processo di rinnovamento dell’istituzione pubblica scolastica: se da un lato il “fare scuola” è qualcosa che appartiene in primo luogo a chi svolge il ruolo di insegnante e agli attori che agiscono dentro il perimetro dell’edificio scolastico, ecco che “il fare la scuola” è qualcosa che riguarda tutti, perché la scuola pubblica è un bene che appartiene a tutti: genitori, famiglie, educatori, amministratori, cittadini. Quando si parla di cultura della felicità si fa dunque riferimento alle condizioni in

cui gli individui appartenenti ad una collettività possono costruire occasioni di elaborazione culturale conviviale affinché «in una democrazia minacciata dal trionfo degli individualismi, la scuola deve far riferimento all'esigenza di formare cittadini capaci di costruire il bene comune» (Idem, p. 18).

Come già ricordato, il progetto ha dovuto essere posto al vaglio dell'emergenza sanitaria intercorsa a partire dal marzo 2020. In quel contesto è bene ricordare che l'intera rete ha scelto di proseguire con cura e attenzione il proprio lavoro per rendere possibile la continuità del progetto rimodulando e ove necessario stravolgendo le azioni previste. La primavera del 2020 ha rappresentato dunque una fase di ulteriore rilancio delle sfide di impatto sulla scuola promosse da *Una Scuola Condivisa*. In particolare in quell'occasione il comitato scientifico ha stilato alcune linee guida per il ripensamento delle relazioni: tra gli elementi della scuola, tra i soggetti coinvolti, tra questi e l'azione educativa, tra la didattica e gli spazi di fruizione. Gli attori del comitato scientifico hanno ritenuto di porre l'attenzione sulla progressiva rimodulazione della dimensione educativa in tutte le sue strutture materiali – contesti, linguaggi, stili educativi – con un'attenzione alla relazione empatica come cuore di una rinnovata responsabilità sociale fondata sull'azione del prendersi cura¹³. È stato quindi proposto un approccio sistematico che ha definito prima di tutto delle direttrici metodologiche che hanno orientato gli interventi da quel momento in avanti su quattro assi di riflessione: 1) i minori, per i quali sono emersi vari aspetti in relazione alla cura del rapporto educativo nel nuovo contesto. In particolare, si è scelto di lavorare sull'attenzione alle differenti modalità per dialogare e stare insieme recuperando la vicinanza sociale in modo creativo; come strumento di elaborazione del vissuto di questi mesi è stato dedicato spazio alle storie del periodo di lockdown per valorizzare il modo nuovo in cui i bambini hanno sperimentato nuove modalità di apprendimento in relazione agli spazi, alle figure adulte e alle attività senza dimenticare di considerare il tema della salute in termini complessivi, cooperativi e solidali; 2) le famiglie, per creare continue occasioni di scambio e raccolta di bisogni. La necessità di espressione, racconto e condivisione rappresentano anche per le figure adulte dei bisogni centrali e per questo sono state immaginate azioni di supporto soprattutto in relazione alle intercorse limitazioni sul contatto tra

¹³ A partire dal mese di marzo del 2020, tutti, minori inclusi, sono stati chiamati ad un'azione di forte responsabilità nel momento in cui le precauzioni sanitarie hanno imposto di tutelare se stessi e gli altri attraverso pratiche di cura e attenzioni reciproche. La sfida più grande è stata quella di valorizzare l'azione educativa favorendo la vicinanza sociale nella cornice del distanziamento fisico; quest'ultimo è considerato da chi scrive come una condizione che non deve ostacolare le possibilità innovative e creative per elaborare nuovi codici, linguaggi e possibilità relazionali.

persone; 3) gli educatori e insegnanti, per esprimere un sostegno all'interno della trasformazione educativa e didattica che hanno ridefinito priorità e modalità di svolgimento del ruolo. In alcuni casi la flessibilità ha giovato ad una ridefinizione delle pratiche scolastiche, in altri ha tuttavia generato numerose problematiche legate anche alle modalità di valutazione ad esempio; 4) gli spazi che, come già descritto, sono profondamente connessi a un pensiero progettuale di lungo respiro. L'incrocio con le attività di progetto e la loro dislocazione nei plessi scolastici del territorio hanno colto necessariamente l'opportunità di poter agire su specifici aspetti per poter garantire un lascito ereditario sul territorio frutto di un'azione partecipativa di configurazione e modellazione degli spazi scolastici e del territorio.

L'empowerment della comunità educante

Fatte le premesse sulle caratteristiche principali del progetto, sugli enti che lo hanno ideato e realizzato e infine sui valori cui esso rimanda, si darà ora un quadro di alcune azioni che hanno interessato la comunità educante e il suo empowerment¹⁴. Come già detto, il modello educativo della scuola pubblica fatica nel dare risposte alle istanze sociali del mondo contemporaneo. Ciò accade perché, pur rappresentando per famiglie e minori il centro principale dell'educazione e il riferimento nella vita di tutti i giorni, la scuola è interessata da una fragilità educativa che riguarda tutte le figure che gravitano dentro e fuori di essa e che esprimono appartenenza a realtà culturali e sociali complesse e assai diversificate tra loro. Il partenariato ha quindi, sin da subito, pensato ad alcuni interventi mirati alla valorizzazione delle molteplici culture che animano il mondo della scuola con l'obiettivo di realizzare una effettiva innovazione culturale. Tali molteplici espressioni culturali sono certamente quelle dei minori, degli insegnanti e delle famiglie, ma anche quelle di tutti coloro che sono impegnati in azioni educative. Nelle numerose interlocuzioni con le dirigenze e con le referenti degli istituti comprensivi coinvolti, è emersa una importante cesura fra il desiderio e

¹⁴ I proponenti hanno scelto di utilizzare questo termine anglofono in uso nella progettazione sociale per indicare il processo di crescita, di un individuo o di un gruppo, basato su auto-coscienza, auto-efficacia e auto-determinazione. Chi scrive sa che tale terminologia reca con sé il rischio di analogia tra la scuola e il management aziendale, cosa che il progetto non ha mai inteso promuovere onde evitare di favorire l'uso di «strategie di controllo inventate per gli adulti nel contesto aziendale: censimento delle competenze, scrutinio del potenziale, pratiche di autovalutazione, standard performativi, calendario di rendimento, premialità, meritocrazia, prestazioni attese, empowerment...» (Meschiari, 2018, p. 69).

la motivazione alla partecipazione attiva all'interno del mondo scolastico e la capacità effettiva di assunzione di responsabilità e di individuazione di strumenti. La risposta che *Una Scuola Condivisa* ha voluto dare a questo bisogno emergente di integrazione e impatto sociale è l'accompagnamento all'avvio di un processo verso la costituzione di un patto di alleanza tra tutti i soggetti della comunità educante coinvolta dal progetto¹⁵.

La prima azione di empowerment della comunità educante si è svolta nei primi mesi di realizzazione del progetto e ha interessato tutte le realtà del partenariato in un percorso di formazione e condivisione delle linee guida del progetto. In questa cornice, nel giugno del 2019, è stato realizzato un workshop finalizzato all'elaborazione dell'identità comunicativa del progetto. Dal processo di costruzione cooperativa è così nata la "costellazione germoglio" che è diventata il logo di *Una Scuola Condivisa*. Tale processo ha caratterizzato, nel corso del tempo, molteplici azioni rivolte alla comunità educante: tra queste va menzionata l'azione di coordinamento che via via si è configurata come una vera e propria azione di empowerment. Nello specifico, il ruolo di coordinamento e di raccordo tra gli enti è stato assunto sin dalla fase di progettazione dalla cooperativa sociale LaFucina, soggetto presente sia nella cabina di regia che nei differenti tavoli di governance del progetto¹⁶. La citata "costellazione germoglio", emblema di

¹⁵ Per ciò che riguarda le azioni rivolte alla comunità educante il testo del progetto si esprimeva così: «Tutti sono coinvolti nel rilancio dell'azione educativa al centro della vita collettiva e *Una Scuola Condivisa* [...] si rivolge a tutti i soggetti della comunità educante affinché essi siano sostenuti nel riconoscimento del proprio ruolo sociale e nell'avviamento verso un percorso di auto-realizzazione e felicità esito dell'armonia fra bisogni individuali e collettivi [...]. Le azioni di empowerment sosterranno tutti gli attori del mandato educativo affinché questi siano coinvolti in una continua formazione funzionale alla sostenibilità a lungo termine del progetto e a creare impatto sociale. La formazione sarà di tipo partecipato con un'enfasi specifica sull'esperienza pratica, modello per l'acquisizione di competenze che la comunità educante potrà sperimentare sul campo. Si realizzeranno attività in dialettica continua tra sapere ed azione, affinché i singoli siano in grado di utilizzare direttamente e concretamente i saperi acquisiti. In questo modo, quanto appreso non sarà solo uno sterile "aver imparato", ma diventerà un "aver imparato a" applicabile trasversalmente alla vita pratica di ogni persona in riferimento al proprio ruolo educativo e all'educazione dei minori nell'applicazione della metodologia di allenamento e sviluppo delle competenze [...]. La comunità educante verrà così posta nelle condizioni, dentro e fuori la scuola, di non assecondare la frammentazione degli interventi educativi perché impegnata nella continua rielaborazione della filosofia e delle azioni per il buon esito del mandato educativo».

¹⁶ Cooperativa sociale LaFucina nasce nel 2003 e dal 2009 opera sul territorio rhodense avendo sede operativa presso lo Spazio MAST, polo di comunità con una forte vocazione al mondo giovanile, di proprietà del comune di Rho, che rappresenta un luogo di incontro fra istituzioni, società civile e privato sociale. Le attività de LaFucina si rivolgono a tutti gli attori coinvolti nell'azione educativa a più livelli con la volontà di creare impatto sociale proponendo percorsi di facilitazione, messa in rete e realizzazione di specifiche attività

una composizione di varie realtà che si uniscono per generare frutti nel tempo, illumina attraverso la metafora naturalistica il fulcro principale del lavoro di coordinamento messo in atto. Per stare quindi all'interno della metafora, è possibile affermare che LaFucina ha esercitato con costanza e cura il ruolo di preparazione del terreno per lo sviluppo del germoglio progettuale formato dall'insieme delle conoscenze e competenze di tutti i partner. Affinché questo germoglio potesse svilupparsi e crescere è risultato quindi fondamentale un lavoro di conoscenza e preparazione del contesto su cui il progetto ha inteso intervenire, esattamente come accade prima della semina in ogni contesto agricolo. Si è trattato di un lavoro non sempre riscontrabile attraverso risultati immediatamente visibili, ma che ha reso possibile ad esempio la costruzione di un reale senso di appartenenza fra i soggetti coinvolti. Soprattutto, il ruolo di coordinamento ha sin da subito avuto l'obiettivo di non perdere di vista il dato che la scuola, come ogni contesto sociale, non rappresenta mai un contesto omogeneo né uguale a se stesso. La consapevolezza di ciò ha dunque guidato in itinere la costruzione e la modulazione di ogni specifico intervento¹⁷. Si sottolinea questo aspetto perché esso rappresenta un elemento metodologico rilevante per contrastare gli effetti di una logica troppo predittiva che può caratterizzare la progettazione sociale. A livello di interventi sociali pensare di elaborare strategie sulla scuola valide sempre e ovunque rappresenta un errore di strategia e valutazione. La grande sfida di *Una Scuola Condivisa* è stata perciò quella di sperimentare un modello di intervento sociale che ha voluto costruire il terreno durante il suo sviluppo, proprio come il comportamento degli alberi di mangrovia per rimanere in ambito di metafora naturalistica¹⁸.

formative fondate su una metodologia attiva e multidisciplinare che valorizza per ciascuna persona la consapevolezza delle proprie potenzialità e del proprio ruolo sociale e l'acquisizione di competenze in ottica di sviluppo armonico della collettività. Per il mondo della scuola, LaFucina promuove una metodologia di intervento organica finalizzata alla costruzione di linee guida e processi di valorizzazione di buone pratiche virtuose dal basso per lo sviluppo delle politiche pubbliche.

¹⁷ Nella prassi di lavoro del coordinamento di progetto il fulcro principale di interazione e intervento è stato il plesso scolastico. Si ricorda che *Una Scuola Condivisa* ha coinvolto 8 differenti plessi (3 dell'infanzia, 3 della primaria e 2 della secondaria di primo grado). Considerando questo come l'orizzonte principale della scala di intervento, molta importanza ha assunto il ruolo di referente di ciascun plesso che ha determinato il connettore principale tra l'impianto progettuale e la sua effettiva realizzazione. Questo ha consentito da un lato di poter avere un'idea precisa delle micro-realtà interne agli istituti comprensivi coinvolti, dall'altro di poter strutturare in maniera puntuale gli interventi, ovviamente in base alle disponibilità e ai bisogni di ciascun contesto.

¹⁸ «A Key West (Florida), un'immensa foresta di mangrovie nere si estende verso nord, fino alla regione di Everglades nota come *Ten Thousand Islands*. Sarebbe naturale presumere che originariamente un seme fortunato sia giunto sul suolo fertile dell'isola su



Fig. 2 - Attraverso una progettazione partecipata, la rete ha ideato l'identità comunicativa del progetto e il suo logo, la "costellazione germoglio", simbolo di nuova nascita, attesa, pazienza e cooperazione.

Anche in relazione alla comunità educante il ruolo dell'amministrazione comunale di Rho è stato decisivo. Lo sviluppo del modello di scuola aperta e diffusa, la possibilità di un reale impatto sull'organizzazione delle scuole del territorio e in senso più ampio sulle politiche territoriali, sono tutti elementi in cui è fondamentale la sinergia fra i livelli di gestione e fruizione territoriale. Un esempio importante che vale la pena di menzionare qui è stata l'esperienza dei campus estivi comunali realizzati nei mesi di luglio e agosto del 2020. A seguito della cosiddetta "prima ondata" relativa all'emergenza sanitaria, il servizio comunale dei campus estivi ha risentito anch'esso di tutte le normative adottate in funzione del contenimento della diffusione del coronavirus. Il servizio è da anni ospitato dalle sedi dei plessi degli istituti comprensivi comunali e la gestione degli spazi, delle procedure e in generale della presenza dei minori ha rappresentato una criticità importante che ha messo a dura prova la realizzazione del servizio stesso. Nonostante nell'impianto progettuale originario non fossero previste azioni sui campus estivi, grazie a *Una Scuola Condivisa* e all'esistente interlocuzione della rete con l'amministrazione comunale, è stato possibile dare una risposta concreta al bisogno emergente di garantire un livello adeguato al servizio educativo anche nel nuovo contesto pandemico. Di fatto, l'azione sui centri estivi 2020 ha rappresentato la prima reale possibilità che il progetto

cui è sorta poi la foresta. Tuttavia questo caso costituisce un'eccezione significativa alla regola. La mangrovia infatti si sviluppa da un seme galleggiante, che alloggia nell'acqua, mettendo le radici nei bassi fondali fangosi. La pianticella sviluppa le radici verticalmente, attraverso la superficie dell'acqua, dando vita a ciò che sembra a tutti gli effetti un piccolo albero che poggia su una palafitta. Il complesso sistema di radici aeree comincia ben presto a trattenere terreno galleggiante, alghe e detriti. Col passare del tempo, l'accumulo di materiale forma una piccola isola, che progressivamente si ingrandisce. Un numero crescente di isole simili può alla fine fondersi, estendendo la battigia al di là degli alberi. Per tutta la durata di questo processo, è dunque la terra ad essere progressivamente costruita dagli alberi» (Ingold, 2001, p. 7).

ha avuto di incontrare i minori attraverso una proposta innovativa di laboratori rivolti alle fasce di infanzia e primaria¹⁹.

Altro esempio di implementazione delle risorse territoriali e di sinergia tra i livelli di governance del progetto è stato, in ottica di scuola aperta e diffusa, il ruolo giocato dallo Spazio MAST che, da luogo comunale storicamente dedicato al mondo giovanile²⁰, ha avuto una sua specifica evoluzione in seno al progetto. Esso infatti ha rappresentato uno dei centri territoriali del progetto avendo ospitato molteplici azioni rivolte alla comunità educante fra cui le attività di coordinamento, le formazioni, i workshop e i focus group rivolti al corpo docenti, le attività di sportello individuale per le famiglie e, non da ultimo, una sperimentazione sulla didattica delle materie tecnologiche rivolte alle classi terze della secondaria di primo grado. Questa attività, dal titolo *Segreti tra i Banchi. La lezione si fa in Radio!*, è nata dalla volontà di una insegnante di costruire un percorso didattico e formativo per le materie tecnologiche complementare a quello previsto in aula. A partire dal mese di gennaio del 2022, è stato avviato il primo percorso con la classe 3B del plesso di via Tevere. La progettazione del percorso e la sua realizzazione è stata possibile grazie all'esistenza della webradio giovanile Radio MAST, i cui giovani responsabili hanno fornito – in un processo di

¹⁹ Come sottolineato, l'occasione dei campus estivi 2020 è stata la prima in cui il progetto ha potuto entrare in contatto diretto con i minori. Nel contesto dei campus, la rete del terzo settore ha quindi attuato le attività di laboratorio che sono state in seguito realizzate nelle scuole negli anni scolastici successivi. Si tratta di un'ampia e variegata proposta: laboratorio di danza e movimento per l'infanzia; laboratorio Ludobus, un mezzo mobile che porta il gioco e l'attività ludico-educativa sul territorio; laboratori di emersione e rielaborazione del vissuto dei minori nell'era post-Covid attraverso pratiche esperienziali, relazionali, artistiche; laboratorio per lo sviluppo di un percorso di progettazione e rappresentazione partecipata rispetto a "come vorremmo e come sogniamo lo spazio esterno e corollario" della struttura scolastica coinvolta; laboratori di esplorazione del mondo sensoriale attraverso la scoperta del cibo e dei suoi legami con le pratiche artistiche e del mondo relazionale, valorizzando le differenze e la curiosità di creare nuovi legami di amicizia e di scoperta dell'altro; laboratori di filosofia che si sviluppano a partire dal riconoscimento dell'importanza di imparare a fare le domande per crescere, fino a costruire delle vere e proprie comunità di ricerca sui temi del quotidiano; attività di scoperta del mondo animale e vegetale, attività esperienziali di coltivazione e visita all'apiario, attività laboratoriali di stampo creativo ed artistico con materiali naturali; laboratori di robotica educativa con il piccolo robot Thymio.

²⁰ Lo Spazio MAST ospita, oltre alle attività di numerose associazioni locali e di servizi territoriali, anche alcune attività rivolte specificamente al mondo giovanile che si sono a più riprese interfacciate con *Una Scuola Condivisa*: le azioni di educativa territoriale in connessione con le scuole del territorio e le altre agenzie educative; lo spazio compiti rivolto alle secondarie di primo grado; la sala prove musicale con uno studio di registrazione in cui è nata la webradio Radio MAST che nel tempo si è sviluppata contribuendo alla nascita del network territoriale RadioVentiZero; la Project Room che è uno spazio in cui i giovani possono trovarsi e, a partire dalle proprie passioni, organizzare eventi sul territorio.

mentoring – conoscenze e competenze agli alunni della classe sotto la supervisione didattica dell'insegnante e del coordinamento del progetto. Durante il percorso sono state affrontate tematiche legate alla storia della radio, agli strumenti tecnici e ai ruoli che il contesto radiofonico prevede. Alla fine degli incontri la classe è stata protagonista di una vera e propria diretta radiofonica in cui i ragazzi hanno raccontato il percorso fatto sottolineando il valore del lavoro di gruppo, del maggior grado di conoscenza reciproca, dell'ascolto e della possibilità di avere uno spazio di comunicazione ed espressione delle proprie emozioni.

Lo Spazio MAST è stato anche uno dei luoghi del territorio interessati dal festival realizzato nel mese di ottobre del 2021 dal titolo *Pratiche per una scuola felice*, che ha coinvolto per cinque giorni tutto il territorio comunale con una ricca proposta di attività in relazione agli obiettivi di progetto, ovvero sugli strumenti per costruire una scuola felice e condivisa, sulla possibilità di conoscere e vivere una scuola aperta e diffusa e così via. Il festival è stato dunque una occasione per coinvolgere e interrogare la comunità attraverso momenti di discussione aperta e di sperimentazione diretta. In particolare, nei cinque giorni del festival, vi sono stati alcuni momenti di riflessione e condivisione pubblica fra i quali è importante ricordare i convegni di apertura e chiusura che hanno rappresentato due momenti di importante approfondimento su quanto raggiunto dal progetto sino a quel momento e di rielaborazione delle esperienze. Insieme ai convegni si ricorda anche il talk *Ricreazione*²¹, connessione tra le esperienze del territorio rhodense e quelle realizzate in altri territori dell'hinterland milanese in virtù degli obiettivi di disseminazione ed esportazione del progetto. Sin dalla fase di ideazione del progetto, infatti, i proponenti si sono dati l'obiettivo di disseminare su altri contesti territoriali il modello di *Una Scuola Condivisa* puntando sulla natura sistemica della proposta. Ragionare in chiave di sistema quando si parla di comunità educante non è utile solo per costruire sinergie e relazioni efficaci, ma è altresì necessario per garantire interventi integrati e una gestione consapevole delle risorse. Nel panorama degli interventi sociali ed educativi è spesso presente una frammentazione di interventi – sul medesimo territorio e nel medesimo istituto scolastico – talvolta in contrasto tra di loro e senza che vi sia una regia territoriale univoca. Anche le politiche di prevenzione attuate nell'ambito delle stesse scuole necessitano di essere migliorate, poiché la scuola spesso si muove sull'emergenza attivando interventi, a cura di enti esterni, che risultano essere limitati e poco efficaci in assenza di una programmazione a lungo termine. Durante lo sviluppo di *Una Scuola Condivisa* è stato possibile disse-

²¹ Per approfondimento, si veda il paragrafo successivo.

minare il progetto in altri due comuni lombardi, quelli di Brugherio e Bovisio Masciago in provincia di Monza e Brianza²², che hanno potuto sperimentare dei percorsi formativi rivolti al corpo docenti che si sono svolti nel corso degli anni scolastici 2020-2021 e 2021-2022. Durante questi percorsi gli insegnanti sono stati coinvolti in esperienze di laboratorio volte a favorire le relazioni interpersonali attraverso l'ascolto e la condivisione di competenze, vissuti e pratiche di lavoro. In questo modo è stato possibile elaborare le premesse per la condivisione di buone prassi e per la riflessione sugli strumenti della scuola felice all'interno del proprio contesto di lavoro. Le insegnanti sono state al contempo stimolate a fare squadra per fronteggiare le complessità lavorative quotidiane, a sentirsi protagoniste dei processi di cambiamento che desiderano attivare e a consolidare il senso di appartenenza al proprio istituto in ottica di sviluppare strategie condivise per rafforzare le relazioni tra scuola, famiglia e territorio. Durante il percorso formativo le insegnanti sono state accompagnate nella rielaborazione narrativa della propria esperienza personale e professionale attraverso un lavoro esperienziale che ha rappresentato uno stimolo di indagine anche sul piano corporeo-emozionale, in linea con la metodologia proposta da *Una Scuola Condivisa*. Da qui la costruzione di un bagaglio comune di significati attribuiti alla propria professione e all'azione educativa grazie al quale poter elaborare un accordo sui desideri e sulle prospettive per la propria scuola in termini di visioni, relazioni, elaborazioni e interventi concreti. Il lavoro si è basato sulla capacità di individuare il potenziale e il talento di ciascun partecipante per poi costruire anche in questo caso una “costellazione germoglio” condivisa. Alla fine del percorso è emersa una mappatura degli elementi considerati fondamentali dal gruppo dei partecipanti per una scuola felice: «la persona come priorità (saper mettersi nei panni degli altri); la partecipazione attiva e il coinvolgimento; la formazione agli insegnanti; coltivare relazioni positive con i colleghi sapendo soprattutto dare valore al nuovo (importanza dei neo-insegnanti); stimolare curiosità attraverso progettualità comuni; esercitare fiducia; mettersi in gioco e in discussione; avere la felicità come obiettivo comune».

²² Anche il comune di Vimodrone, in provincia di Milano, è stato interessato da una serie di azioni preliminari alla nascita di un percorso specifico per le famiglie. In particolare, il progetto è stato presentato ai referenti tecnici e politici dell'amministrazione nonché ad alcuni referenti delle scuole del territorio. Tuttavia, non è stato possibile avviare il percorso durante il triennio di progetto.