ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

REPORT DI RICERCA

Giuseppina Cannella, Stefania Chipa,
Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca De Santis

La scuola diffusa

Spazi, didattica, interprofessionalità
Analisi dell'esperienza di Reggio Emilia

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

COMUNE DI REGGIO EMILIA

Reggio Emilia
città delle persone

Giuseppina Cannella, Stefania Chipa,
Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca De Santis

La scuola diffusa

Spazi, didattica, interprofessionalità
Analisi dell'esperienza di Reggio Emilia

Autori del Rapporto di ricerca:
Giuseppina Cannella, Stefania Chipa, Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca De Santis
Ricercatrici INDIRE

Struttura di ricerca:
"Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" – *INDIRE*

Si ringrazia Il gruppo di lavoro di Officina Educativa per il raccordo con i docenti e dirigenti delle scuole coinvolte nel percorso di ricerca e per la condivisione dei materiali video sulle esperienze didattiche nelle aule decentrate.
Per l'apparato fotografico si ringraziano Michele Squillantini e Claudio Lacoppola (INDIRE)

ISBN: 979-12-80706-48-5
Copyright © Indire 2023. Tutti i diritti riservati.

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)
centralino: (+39)055.2380.301 - fax centrale: (+39)055.2380.395

www.indire.it

Sommario

Presentazione della ricerca 3

Introduzione - Una scuola diffusa per Reggio Emilia 7

Sezione I - Visione e grammatica della scuola diffusa 8

Capitolo 1 - Dal Contratto Educativo al Contratto Educativo Sociale 8

Capitolo 2 - Obiettivi e metodologia di ricerca 14

Sezione II - Lo studio dei casi nelle aule decentrate 24

Lo studio di caso strumentale 24

Capitolo 3 - La scuola diffusa al Museo 24

Capitolo 4 - Didattica e competenza spaziale nelle aule decentrate 34

Capitolo 5 - L'interprofessionalità nelle aule decentrate 50

Capitolo 6 - Il racconto tramite le immagini 70

Sezione III - Gli strumenti d'indagine 79

Strumento 1 - La Learning Story 80

Strumento 2 - I focus group 82

Strumento 3 - Scala di partecipazione 83

Bibliografia 84

Presentazione della ricerca

di Cristina Grieco, Presidente INDIRE

L'indagine sulle forme di scuola diffusa si inserisce in una più ampia azione di ricerca che trova nella visione di "scuola di comunità" (Black, Lemon e Walsh 2010) un costrutto a partire dal quale definire nuove "forme scolaire" (Maulini e Perrenoud, 2005) in grado di valorizzare tutte le risorse educative del territorio. Anche "oltre" la pandemia. Le alleanze emerse in fase pandemica per sostenere la scuola come bene comune, partecipata dal territorio e potenziata dalle tecnologie, contribuiscono a rafforzare quell'idea di "reconciliation", già presente a livello internazionale, alla base di un "sistema formativo integrato" (Frabboni 1980) e che si sviluppa attorno a un progetto praticato sinergicamente da tutti i soggetti (Mangione, Chipa e Cannella, 2021).

Una scuola diffusa, estesa, di "prossimità" (Mangione e Cannella, 2021) dove la responsabilità condivisa fra i vari soggetti che intervengono nell'offerta educativa (Cannella e Mangione, 2023), l'uso di spazi terzi e la valorizzazione del patrimonio scolastico e culturale (Chipa e Mangione, 2022) possono contribuire a progettare curricoli ed esperienze didattiche frutto di "conversazione animata tra dentro e fuori l'aula" (Bruner, 2015) formalizzata nei Patti educativi di comunità (Bartolini et al., 2022).

Il gruppo di Ricerca di INDIRE aveva già avuto modo di comprendere come proprio nei territori più periferici avesse preso piede una forma diversa del fare scuola, favorendo alleanze territoriali per garantire il diritto allo studio tramite le tecnologie, per promuovere una scuola come centro civico al servizio della comunità, per sostenere una scuola negli spazi all'aperto e in grado di educare alla cittadinanza (Mangione e Cannella, 2021).

La collaborazione tra INDIRE e il Comune di Reggio Emilia, nata nel 2021 e sancita attraverso un Protocollo di Intesa, ha consentito l'avvio di processi di ricerca osservativa ed esplorativa sulle forme di scuola di diffusa a cui hanno preso parte tutti gli Istituti Comprensivi del territorio permettendo loro di re-interpretarsi come scuola alleata e partecipata dal territorio.

Il progetto, intercettando le priorità dell'Atto di indirizzo politico del MI per l'anno 2022, con attenzione al "Garantire il diritto allo studio per tutte le studentesse e per tutti gli studenti" linea di azione: Contrasto alla dispersione scolastica, riduzione della povertà educativa e dei divari territoriali e Inclusione scolastica" e "Promuovere processi di innovazione didattica e

digitale" (linea di azione: Innovazione delle metodologie didattiche anche attraverso l'integrazione di strumenti digitali) si posiziona oggi come apripista di traiettorie previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per quanto concerne il miglioramento qualitativo e l'ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione.

I risultati della ricerca, basata su studi di caso strumentali e multipli, contribuiscono a delineare una via italiana rispetto agli scenari educativi individuati da OECD (2020) relativi alle scuole di comunità definendo i tratti distintivi di un modello innovativo da condividere e su cui ripensare interventi formativi e strutturali del fare scuola oggi. La ricerca assume un carattere valutativo grazie ai casi plurimi, permettendo di restituire alcune generalizzazioni su elementi disruptive rispetto a una forma dominante del sistema scolastico e facendo del modello di scuola diffusa un oggetto di studio di interesse nazionale e internazionale per la trasposizione didattica in "aule decentrate" e per la definizione di modalità di agire interprofessionale proprio di una comunità educante.

Introduzione - Una scuola diffusa per Reggio Emilia

di Eugenio Paterlini, Officina Educativa

L'esperienza che è al centro di questo processo di ricerca non nasce in un luogo qualunque. Nasce e mette radici a Reggio Emilia perché questa città, nonostante le sfide e le complessità che la attraversano, è la città che ha fatto, dalla metà del secolo scorso, dell'educazione una sua competenza strategica e il suo tratto distintivo.

Nei processi di frammentazione e indebolimento dei legami sociali che ci accompagnano ormai da decenni si sente spesso ripetere che le comunità per non disgregarsi hanno bisogno di riscoprire valori e simboli identitari.

Quando questi valori e questi simboli sono riconosciuti come autentici, rivelandosi capaci di rispecchiare le speranze, il senso di sé e il comune sentire di un territorio, allora si generano processi virtuosi e parole come accoglienza e partecipazione divengono vive e reali.

Questo è il processo, complesso e non lineare, che è stato l'oggetto di indagine di questa ricerca.

Un processo che ha al suo centro un'esperienza educativa nuova, ma ancor di più un processo di sviluppo di comunità, che stringendosi attorno alla scuola, in uno dei periodi più drammatici della sua storia recente, ha riscoperto e rivalorizzato se stessa aprendosi, accogliendo e accompagnando bambini, insegnanti e genitori in uno scambio che ha reciprocamente generato nuove possibilità, moltiplicato le occasioni di apprendimento, rigenerato l'idea di città come luogo della cura, dell'educazione e della salvaguardia dei diritti.

Scuola diffusa è una scommessa che nasce nell'incontro tra un forte impegno progettuale ed economico dell'Amministrazione Comunale di Reggio Emilia e la corresponsabilità educativa maturata nel tempo dalla città, per accogliere, in una prospettiva più ampia e ricca, le esigenze dei bambini e dei ragazzi e delle loro famiglie durante la pandemia da Covid-19.

Scuola diffusa vuole garantire il diritto di avere una scuola che si aggiorna, che cerca la partecipazione di ognuno, che offre ascolto e possibilità di accesso all'apprendimento più vicine a bambini e ragazzi.

Durante l'emergenza sanitaria del 2020, nel cercare ambienti ulteriori e alternativi per le classi nel momento dell'obbligo di distanziamento e salvaguardare la didattica in presenza, Scuola diffusa ha allargato i confini

fisici delle aule e l'idea stessa del fare scuola e dei suoi significati, abitando spazi significativi della città.

Reggio Emilia, già in quel frangente concitato ed emergenziale ha scelto di ricercare luoghi di senso, dove, nonostante la situazione inedita, il processo didattico potesse svolgersi in pienezza, per continuare a garantirle una carica innovativa di ricerca. Una pluralità di contesti, dove incontrare saperi multipli e specifici, nel dialogo e nella co-progettazione costante tra professionalità diverse: insegnanti, educatori comunali e delle cooperative sociali, esperti dei luoghi, atelieristi, ricercatori, pedagogisti, volontari.

La città è diventata scuola, luogo dell'incontro e accordo tra soggetti diversi, capace di accogliere il punto di vista dell'altro e di esercitare la responsabilità comune della crescita di bambini e ragazzi: è la città educante, una grande aula didattica, per bambini e ragazzi, che ha reso scuola diffusa un patrimonio collettivo condiviso.

La ricerca che in queste pagine viene raccontata ha inteso indagare la struttura e le caratteristiche di questo approccio, analizzandone requisiti, contesti e modalità operative. Ha inteso soprattutto interloquire con dirigenti scolastici, insegnanti ed educatori per sondarne peculiarità, tratti originali ed innovativi, ma soprattutto elementi utili e strategici per il sistema scolastico, ipotesi e possibilità di diffusione in altri territori.

Di questo contributo scientifico alla nostra giovane esperienza ringraziamo in particolare il team di ricerca dell'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa che ha scelto Reggio Emilia e le sue scuole, investendovi tempo per capire, ascoltare, rendere collettivo un processo di cambiamento che, dal basso, può dire qualcosa oggi alla scuola italiana.

Grazie soprattutto a insegnanti ed educatori che, ancora una volta non sono indietreggiati di fronte alla sfida del cambiamento, alla provocazione della novità, al coraggio della sperimentazione. Grazie a loro questo territorio continua a scommettere sulla qualità del sistema scolastico e, attraverso di esso, sui saperi e sulle competenze che lo proiettano nel futuro.

Sezione I
Visione e grammatica della scuola diffusa

Capitolo 1 - Dal Contratto Educativo al Contratto Educativo Sociale

1. La pedagogia del contratto

Le riflessioni internazionali sui "futuri" della scuola riportano l'attenzione sul tema delle alleanze territoriali (OECD, 2020) e consolidano la prospettiva di un nuovo *contratto sociale dell'educazione* (UNESCO, 2021). Per garantire un sistema educativo equo e capace di superare le barriere delle disuguaglianze, è opportuno che l'intera comunità educante partecipi e sia responsabilizzata a una progettualità unitaria. Il contratto si ripensa così come "sociale" chiamando a raccolta tutti i portatori di interesse del sistema educativo, non solo coloro che sono direttamente coinvolti nella comunità educante: amministratori locali, educatori, genitori, esponenti del terzo settore, sono tenuti ad assumere un ruolo attivo nella realizzazione di una nuova visione di scuola.

L'evoluzione, nel tempo, della *forme scolaire* ha portato all'affermarsi di un modello che viene definito dominante e configura il fare scuola come uno spazio separato dalle pratiche sociali ed economiche di una comunità. Tale modello, esemplificato nella "grammatica" dell'istruzione di base obbligatoria (Maulini e Perrenoud, 2005; Mangione e Cannella, 2021) ha tra i suoi elementi caratterizzanti un contratto educativo basato sulla separazione tra azione "autentica" e "azione formativa" e l'asimmetria tra chi insegna (l'insegnante) e chi impara (lo studente):

> Affinchè ci sia una *forme scolaire* occorre un contratto didattico che leghi un formatore (maestro, professore, guru) e più formandi (studenti, allievi, discepoli, apprendisti); il ruolo del primo consiste nel condividere una parte del suo sapere e favorire una corretta appropriazione da parte dei formandi mentre questi ultimi devono essere disposti ad ascoltare, a lavorare, ripetere, cercare di comprendere e memorizzare, essere disponibili a una valutazione che renda l'apprendimento visibile e controllabile (Traduzione Indire da Maulini e Perrenoud, 2005, p.151).

Il modello educativo dominante viene messo fortemente in discussione da una idea di scuola che si ripensa come scuola diffusa o di prossimità (Chipa e Mangione, 2022) e che ha visto, in particolare a seguito del periodo pandemico, le governance scolastiche necessitate a individuare nuovi strumenti in grado di sostenere forme educative estese e partecipate. Le alleanze sociali, formalizzate spesso tramite i patti educativi, hanno l'obiettivo di responsabilizzare comunità intere a intervenire sulle situazioni di disagio e iniquità (Bartolini et al. 2022; Mangione e Cannella, 2021) e nel garantire una scuola democratica.

Già nel 1972 il Rapporto UNESCO *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, individuava nei concetti di educazione permanente (*éducation permanente*) e di città educativa (*cité éducative*) (Aglieri e Locatelli, 2022; Cannella e Mangione, 2023) la base di una nuova pedagogia

del contratto la cui intenzione era quella del far collaborare tutte le parti coinvolte al fine di facilitare una appropriazione del sapere responsabile e autonoma. Solo raccordando scuola e comunità è possibile sostenere "connessioni educative" estese, partecipate, in grado di intervenire su una scuola che si propone come agente di cura e al contempo generatrice di innovazione sociale (Mangione e Calzone, 2021; Piazza, 2005).

La *pedagogia del contratto* richiede alla scuola di ripensare le forme del contratto educativo frutto di una negoziazione reale in una relazione di *reciprocità sociale*:

> [...] quella pedagogia che organizza situazioni di apprendimento in cui esiste un accordo negoziato in occasione di un dialogo tra partner che si riconoscono come tali, al fine di realizzare un obiettivo, sia esso cognitivo, metodologico o comportamentale (Przesmycki, 1999, p. 19).

Tra gli elementi fondanti della pedagogia del contratto sono da sottolineare reciprocità e connessione con la comunità territoriale che devono informare un nuovo contratto educativo e di vita:

> [...] compartecipazione dei diversi attori nella negoziazione degli obiettivi, e la reciprocità con cui tutte le parti si impegnano a rispettare i termini del contratto (Ceccatelli Gurrieri, 1995; Meirieu, 2002; Przesmycki, 1999; Romano, 2001; Santerini & Triani, 2007) [...] Il punto chiave riguarda le connessioni con la comunità territoriale in una prospettiva di apertura alla collaborazione con l'esterno orientata a far crescere il capitale sociale e professionale e a sostenere il rinnovamento e il dinamismo (Castoldi, 2020, p. 25).

Il recente Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (UNESCO, 2022) si sofferma proprio sul valore educativo del contratto sociale:

> Questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune (UNESCO, 2022).

Il contratto educativo della scuola italiana richiama una idea di «contratto sociale» reciproco e bilaterale necessario quando la scuola apre al territorio (Cannella e Mangione, 2023).

2. Gli attori del pluralismo educativo

L'alleanza tra scuola e territorio, formalizzata in un contratto educativo sociale, richiama il tema del *pluralismo educativo,* individuando non nel parallelismo frammentato ma nel coordinamento finalizzato (Mangione e Calzone, 2022) la via pedagogica di un nuovo contratto educativo di tipo sociale.

> In un nuovo contratto sociale per l'istruzione, gli insegnanti devono essere al centro e la loro professione deve essere rivalutata e reinventata come uno sforzo collaborativo che genera nuove conoscenze per realizzare la trasformazione educativa e sociale (UNESCO, 2022, p. 80).

Un contratto educativo sociale, frutto della negoziazione tra tutti gli attori che fanno parte della comunità, è tenuto da un lato a rispondere agli elementi costitutivi di quella che Meirieu riconosce come pedagogia del contratto quali appunto autonomia e responsabilizzazione degli studenti e dall'altro a sostenere la visione di scuola come e per il bene comune, promotrice di azioni di cura del territorio, di rigenerazione urbana, di cittadinanza attiva (Mangione e Cannella, 2022).

Le nuove configurazioni di scuola diffusa, dove le trasposizioni educative sono la risultante di una continuità tra la scuola e gli spazi di prossimità (Mangione et al., 2022; Mangione e Cannella, 2021), richiedono una estensione delle professionalità educative (Istance e Paniagua, 2019) che intervengono nel ripensamento del curricolo.

> Guardando al 2050, è essenziale non considerare più l'insegnamento come pratica solitaria che si affida a un singolo individuo per orchestrare un apprendimento efficace. Al contrario, l'insegnamento dovrebbe diventare una professione collaborativa in cui il lavoro in team garantisce un apprendimento significativo di studenti e studentesse (UNESCO, 2022).

Questo cambiamento dettato da una visione differente di *forme scolaire* ha fatto sì che il dizionario pedagogico tradizionale accettasse il concetto di "non teacher educators" proprio per fare riferimento a un rinnovato contratto sociale dove intorno al docente ruotano altre figure di supporto tra cui:

- Specialisti e professionisti che entrano in aula per ampliare le esperienze e orientare verso lo sviluppo di competenze.
- Artigiani che fanno da tutor in attività di service learning fuori dalla scuola.
- Genitori e membri della comunità che fungono da supporto ausiliario tanto necessario a scuola e in altri contesti, cementando più stretti legami tra scuole, famiglie e comunità.
- Giovani volontari, spesso ex alunni di scuola secondaria o di ONG, che tornano a fare da tutor in una determinata area disciplinare.

- Coetanei che insegnano ai loro compagni studenti in gruppo e classi miste.
- Tutor per la didattica a distanza che possono sostenere situazioni di didattica domiciliare.

L'idea di un contratto educativo sociale in una scuola aperta al territorio non riduce gli obblighi o l'importanza del ruolo del docente ma al contrario introduce nuove responsabilità (multi-agency o interprofessionalità) per agire collettivamente in uno spazio scolastico esteso rafforzando scelte pedagogiche e curricolari (Cheminais, 2009; Cannella e Mangione, 2022; Cannella e Mangione, 2023). L'accelerazione nelle trasformazioni pedagogiche richiede però un impegno collettivo sia in fase progettuale che attuativa e valutativa (Cannella e Mangione, 2023).

3. I passi normativi verso una scuola solidale e di comunità

In Italia l'introduzione del tempo pieno (1971) rappresenta il riconoscimento del ruolo essenziale della scuola per la crescita culturale, sociale ed economica del Paese. Pensato per offrire uguali possibilità a tutti gli studenti, fa emergere un significativo cambiamento nella natura del contratto didattico. Questo dispositivo non si limita a intervenire sulla dimensione del tempo dell'apprendere e dell'insegnare che ora può caratterizzarsi per tempi più distesi, attenti ai ritmi e agli stili di apprendimento (Berlinguer, 2014). La sua forza innovativa è che dà sostanza a una visione di scuola aperta, di «scuola della comunità» (Cerini, 2021, p. 102), ambiente pedagogico che si completa con i servizi offerti dagli enti del territorio (mense, doposcuola, laboratori, biblioteche) e che si propone alla comunità come centro di educazione permanente. Apre inoltre la professionalità docente al confronto e alla condivisione di responsabilità con altri componenti del team (*team teaching*), che possono provenire anche dall'esterno della scuola in una prospettiva di collaborazione interprofessionale (Cheminais, 2019; Cannella e Mangione, 2022). La successiva istituzione degli organi collegiali (1974), che inaugura una gestione sociale degli istituti scolastici incorporando i contributi della comunità educante, introduce il tema della corresponsabilità educativa. Essa va poi a costituire il fulcro delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012; 2018) ed è richiamata con forza nei più recenti documenti strategici sulla scuola messa alla prova dalla pandemia da Covid-19 (MI, 2020 e 2021) che hanno richiamato una politica di solidarietà e cooperazione fra la scuola e le diverse componenti della società. La legge sull'autonomia (1999), infine, spinge la scuola a intessere un rapporto più sistemico e meno occasionale con la comunità e, tramite la quota di flessibilità, ad assumere nel curricolo temi e professioni del territorio nel segno di un'educazione diffusa e di un sistema formativo allargato (Frabboni, 1980; Mangione e Calzone, 2021; Mangione e Cannella, 2021) che necessita di inserire nella programmazione le «forme collaborative» (De Bartolomeis, 2018, p.126) che si stabiliscono

fra i docenti e «gli esperti nei vari campi dei servizi, delle attività produttive, dell'amministrazione pubblica, della cultura» (De Bartolomeis, ibidem).

4. Contratto educativo sociale e community engangement

Il contratto educativo sociale e l'intervento co-responsabile di tutti i soggetti di un territorio all'offerta formativa della scuola, hanno dato vita a forme di *community engagement* in grado di affrontare fragilità e disuguaglianze sociali ed educative (Bartolini et al, 2022; Cannella e Mangione, 2023).

La responsabilità condivisa del progetto educativo vede una pluralità di attori impegnati in una ricerca condivisa, in nuove relazioni, nella costruzione di linguaggi che nascano su un terreno comune. È possibile individuare alcune motivazioni a favore dell'interprofessionalità per i territori periferici (Istance e Paniagua, 2019; Cannella e Mangione, 2023):

- lavorare con una rete di professionisti può aiutare a compensare la carenza di insegnanti, soprattutto nelle aree svantaggiate o più fragili come quelle in cui insistono le piccole scuole;
- coinvolgere altri adulti nella cura del processo di insegnamento e apprendimento può aiutare i docenti a pianificare attività personalizzate per gruppi classe come, ad esempio, le azioni di recupero e potenziamento;
- accelerazione nelle trasformazioni pedagogiche richiedendo però un maggior impegno in termini di interprofessionalità sia in fase progettuale che attuativa e valutativa.

Le scuole, in linea con gli scenari di futuro dell'OCSE, potenziano il loro ruolo di presidio educativo.

> Le scuole sono definite forti lì dove si sviluppano intensi legami con la comunità e altri servizi territoriali [...]. I quadri normativi e strategici (locali, nazionali, internazionali) e investimenti mirati supportano l'azione delle comunità locali e svolgono un ruolo chiave all'interno delle realtà con infrastrutture sociali più deboli [...]. L'apprendimento è continuo; è un'attività che dura tutto il giorno guidata da professionisti dell'istruzione, ma potrebbe non svolgersi sempre all'interno dei confini delle aule e delle scuole [...]. Le attività scolastiche sono pianificate e progettate nel contesto di una più ampia visione dell'istruzione oltre le proprie mura, usando strutture flessibili per accogliere attività di apprendimento misto supportate da sistemi informatici digitali [...]. Le scuole sono aperte alla partecipazione di professionisti non docenti all'insegnamento. Un ruolo di primo piano hanno professionisti diversi da insegnanti, attori della comunità, educatori, genitori. Sono inoltre benvenute forti partnership poiché le scuole cercano di sfruttare le risorse di istituzioni esterne, come musei, biblioteche, centri residenziali, centri tecnologici e altri luoghi [...] (OECD, 2020).

L'attività di ricerca svolta da INDIRE sulle forme di scuola diffusa e di comunità (Chipa e Mangione, 2022; Mangione, Chipa e Cannella, 2022; Mangione, Cannella e Chipa, 2021) rivela come molte visioni di scuola, mirino a costruire un "ecosistema comunitario" (Teneggi, 2020) nell'ottica della scuola diffusa.

5. L'esperienza di scuola diffusa in Italia: la collaborazione tra INDIRE e il Comune di Reggio Emilia

Nel 2020 INDIRE ha sottoscritto un protocollo di intesa con il Comune di Reggio Emilia per studiare, con la collaborazione di Officina Educativa, i tratti di un modello di scuola diffusa proposto e adottato da 11 Istituti Comprensivi del territorio.

Gli alunni di 11 Istituti Comprensivi si sono infatti ritrovati a fare scuola in musei, centri sociali, spazi civici, agriturismi, parrocchie, per un totale di 19 nuovi spazi individuati per 49 classi sulle 427 totali e 1150 alunni circa tra scuola primaria e secondaria di primo grado. Abitare spazi della cultura, come i musei civici, ad esempio, ha quindi rappresentato per i bambini e per i docenti un'occasione per sperimentare nuove forme di didattica in collaborazione con il personale stesso dei musei e quindi di interagire direttamente con gli ambienti, le collezioni e le competenze degli addetti culturali.

La scuola diffusa di Reggio si inserisce e restituisce una visione di scuola come bene comune (Locatelli, 2020) non solo per i soggetti che sono coinvolti direttamente nel suo funzionamento quotidiano, ma anche per la comunità allargata del territorio che rintraccia nella scuola il senso di appartenenza a una comunità e allo stesso tempo contribuisce a determinarne il valore.

La realtà della scuola diffusa di Reggio Emilia viene indagata, attraverso un approccio fenomenologico basato su casi strumentali e casi plurimi (cfr. Cap. 2) che nell'arco di due anni ha permesso di comprendere quali cambiamenti questa nuova forma di scuola può generare rispetto alla forma scolastica dominante, con particolare riferimento alla consapevolezza spaziale (cfr. Cap. 4) e collaborazione interprofessionale (cfr. Cap. 5) quali condizioni necessarie per permettere alle istituzioni di ripensare la propria offerta educativa diffusa (Mangione e Cannella, 2022).

Capitolo 2 - Obiettivi e metodologia di ricerca

1. La ricerca e le sue fasi

L'attività di ricerca nasce dalla necessità di indagare gli elementi caratterizzanti la forma di *scuola diffusa* (Black, Lemon e Walsh, 2010) consolidatasi nel territorio di Reggio Emilia per sostenere la scuola estesa e potenziata dall'uso di spazi terzi ripensati come aule laboratoriali permanenti.

La visione di *scuola diffusa,* come già esposto nel Cap 1, poggia sul contratto educativo sociale e sulla responsabilità condivisa tra scuola e territorio nel contribuire a progettare curricoli ed esperienze didattiche frutto di una "conversazione animata tra dentro e fuori l'aula" (Bruner, 2015) formalizzata nei Patti educativi di comunità (Piano scuola 2020-21). Il Piano scuola 2020-2021 individua nel Patto lo strumento per la costruzione di solide e concrete alleanze tra le scuole, Enti Locali, realtà del terzo settore, istituzioni pubbliche e private:

> Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa [...], gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità" [...] dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici (MI, Piano scuola 2020-2021).

Il percorso, basato su un approccio di *service research* alle fragilità educative in contesti reali (Jones-Devitt, Austen e Parkin, 2017) si è articolato in due grandi fasi dove l'indagine fenomenologica ha riconosciuto nello studio di caso la strategia più adatta.

Nella prima fase, attraverso uno *studio di caso strumentale*, il gruppo di ricerca ha avuto come obiettivo quello di comprendere il ruolo delle alleanze scuola-territorio nel ripensare la scuola in una forma *estesa* agli spazi culturali: musei, biblioteche, teatri all'aperto del territorio di Reggio Emila. In questa fase sono emerse le prime categorie di analisi che caratterizzano il modello di *scuola diffusa*. Nella seconda fase, attraverso gli *studi di caso plurimi* sull'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia, la ricerca si è focalizzata su dimensioni della *forme scolaire* classica (Maulini e Perrenoud, 2005) che si modificano con particolare dinamicità quando la scuola si apre e si allea con il suo territorio: 1) gli *spazi*, con attenzione alla loro configurazione, alle relazioni con l'azione didattica e alla scelta delle metodologie e al livello di competenza spaziale evidenziata dai docenti nell'uso di spazi per loro non abituali; 2) *l'interprofessionalità*, con attenzione alle alleanze e alla collaborazione con professionalità diverse e con esperti che propongono agli studenti un'offerta formativa diversificata e immersiva attraverso esperienze educative significative in ambienti di apprendimento diversi dalla classe.

2. Lo studio di caso strumentale

All'interno del modello di scuola diffusa il gruppo di ricerca di INDIRE costruisce, durante il primo anno di lavoro, un'ipotesi adeguata e verosimile: "*Il Patto educativo di comunità permette alla scuola di ripensare la propria offerta educativa avvalendosi dei terzi spazi culturali".*

L'ipotesi di ricerca si classifica come "ipotesi dedotta" dalle teorie esposte precedentemente e alla luce dei recenti scenari OECD sulla scuola come "Learning Hub" (OECD, 2020) ritenuta verificabile su base empirica. Tale ipotesi poggia sull'attribuzione al Patto educativo territoriale di un ruolo importante rispetto al cambiamento delle modalità organizzative della didattica, dell'uso degli spazi di apprendimento e delle architetture curricolari pedagogicamente orientate a una scuola aperta e diffusa.

La ricerca di tipo ricognitivo basata sull'analisi di documenti secondari, tra cui video interviste e documenti ufficiali sul Patto Educativo per la scuola diffusa di Reggio Emilia condivisi da Officina Educativa, ha favorito una lettura attenta delle esperienze di scuola intercettando i tratti distintivi di un modello innovativo da approfondire tramite studi di caso.

A partire quindi da una prima ricognizione a fini esplorativi il gruppo di ricerca si avvale della metodologia dello studio di caso osservativo, più simile a studi di caso di ricerca-azione, finalizzato a valutare l'introduzione di un cambiamento e come questo possa favorire un miglioramento in campo educativo. Con riferimento alla classificazione di Denzin e Lincoln (2000) lo studio di caso prescelto è di tipo strumentale, in quanto l'oggetto preso in considerazione (il modello di scuola diffusa) può consentire una generalizzazione ad altri territori o istituzioni scolastiche di cui vuole essere rappresentativo (nel caso specifico le piccole scuole). Il caso selezionato, "La scuola al Museo" nel territorio di Reggio Emilia, può considerarsi tipico per indagare i tratti caratterizzanti di un Patto che sostiene la realizzazione di una scuola estesa e partecipata dal territorio.

Lo studio di caso strumentale, condotto nel corso dell'anno scolastico 2020-2021, durante la seconda e terza ondata della pandemia da Covid-19, ha visto l'IC Manzoni ripensarsi in modalità estesa nel territorio per evitare le chiusure periodiche, con attivazione di fasi di Didattica a Distanza o Didattica Digitale Integrata in relazione all'andamento dei contagi.

Il gruppo di ricerca di INDIRE si è trovato nell'impossibilità di recarsi sul campo per la somministrazione degli strumenti di indagine e ha perciò riconfigurato gli stessi in modo da poterli utilizzare a distanza. Sono state realizzate:

- **Interviste in profondità** (in modalità virtuale) alla Dirigente scolastica, all'Assessora a Educazione, Conoscenza, Città universitaria e Sport del Comune e al Sindaco della città di Reggio Emilia. Hanno partecipato tre ricercatori: uno con il compito di condurre l'attività di indagine, uno focalizzato ad annotare le risposte e a proporre la sintesi finale, uno infine con il compito di rilevare le reazioni emotive dei partecipanti ai quali è stato chiesto di tenere accese le telecamere per tutta la durata delle attività di indagine. Le domande sono state costruite sulla base di due dimensioni importanti di una scuola di comunità e considerate come *disruptive* rispetto a un modello dominante: 1) il contratto didattico: in particolare è stata indagata la sottodimensione dell'interprofessionalità (Cheminais, 2009) e quali dispositivi organizzativi e relazionali sono stati messi in atto per progettare e svolgere le attività nelle equipe miste docenti-educatori del Museo; 2) la trasposizione didattica: in particolare qual è stato il valore aggiunto di utilizzare uno spazio culturale esterno alla scuola (De Bartolomeis, 2018) e quali cambiamenti ha apportato nell'approccio educativo.
- **Focus group con docenti e con gli educatori** (cfr. Sezione 4 - Strumento 2). Anche in questo caso la struttura del focus è stata costruita per indagare in profondità la collaborazione tra docenti e educatori rispetto all'idea di contratto sociale e con attenzione all'uso degli spazi culturali come aule decentrate in grado di rafforzare la dimensione didattica con attenzione alle componenti esplorative e di autonomia degli studenti.
- **Video riprese didattiche.** Con riferimento a Tacconi e Gomez (2012) è stata video ripresa una lezione considerata tipica rispetto all'uso del terzo spazio, alla relazione educativa fra docenti ed educatori museali e che includesse momenti di lezione in classe e attività al museo. Le riprese sono state effettuate da un operatore di Officina Educativa.

Le interviste in profondità sono state trascritte; i testi ottenuti sono stati sottoposti a *codifica a posteriori* sulla base delle due dimensioni (contratto didattico e trasposizione didattica) e relative sottodimensioni. Queste dimensioni hanno costituito le categorie sulla base delle quali il girato delle esperienze didattiche al Museo prodotte dalla scuola è stato sottoposto a video-annotazioni (Bonaiuti, 2013). I risultati sono presentati nel Capitolo 3 di questo report e restituiti anche nella pagina dedicata all'esperienza sul sito INDIRE https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-scuola-diffusa/.

3. Gli studi di caso plurimi

In una seconda fase, al fine di rendere l'esperienza di Reggio Emilia un caso paradigmatico, la ricerca, caratterizzata in un primo momento da un forte taglio esplorativo e ricognitivo su un solo caso strumentale, ha assunto un carattere più valutativo basato su studi di casi plurimi per poter restituire alcune generalizzazioni su elementi *disruptive* rispetto a una forma dominante del sistema scolastico.

Fase 1: Ricognizione dei contesti e individuazione delle ipotesi pedagogiche

È stata pianificata una raccolta di schede di *rilevazione dei contesti*, rivolte a tutte le scuole/plessi dei 12 IC coinvolti nell'esperienza di scuola diffusa proposta all'interno del Patto della città. La scheda chiedeva alle scuole di fornire informazioni di ingresso su alcune dimensioni chiave, intercettate nel caso strumentale e legate ai tratti di un modello dominante (Maulini e Perrenoud, 2005), per comprendere i cambiamenti nell'ottica di una scuola diffusa:

- **Spazio** (Quale aula didattica decentrata avete utilizzato? Come è stata scelta l'aula decentrata? Con quale frequenza settimanale viene utilizzata? Quante/Quali classi della scuola frequentano l'aula decentrata su base settimanale?)
- **Interprofessionalità** (Quali obiettivi avete in comune con gli educatori del terzo spazio? Da quali bisogni siete partiti? Avete condiviso un "Documento di visione"? Avete predisposto una progettazione didattica comune? Chi prende parte a questi incontri? Esistono strutture formalizzate di incontro (Dipartimenti/Commissioni/...)? C'è un referente per ogni team di lavoro? I team si avvalgono di spazi fisici o virtuali appositamente predisposti per le attività di progettazione comune? I team fanno formazione congiunta?
- **Trasposizione didattica** (Aule: Condividi un'immagine rappresentativa dello spazio dell'aula scolastica e di quello dell'aula decentrata in cui lavorate con gli studenti; Routines: Indica le principali routine didattiche che vengono messe in atto nell'aula scolastica e nell'aula decentrata; Valutazione: Usate strumenti di valutazione congiunta per le attività degli studenti (es: griglia, rubrica, taccuini, ecc)?)

Durante questa prima fase di indagine, la ricerca teoretica prende in esame le questioni fondamentali dell'agire educativo per costruire un "orizzonte di ipotesi pedagogiche" (Mortari et al., 2020).

Il gruppo di ricerca costruisce ipotesi adeguate e verosimili su due dimensioni emerse come caratterizzanti la realizzazione di forme di scuola diffusa durante l'analisi strumentale:

- **Ipotesi su spazi educativi**

  "*Uno degli aspetti sfidanti del fare didattica in luoghi di prossimità è rappresentato dal grado di confidenza che i docenti possono acquisire nei nuovi ambienti. Cambiare contesto implica uscire dalla propria zona di comfort e mettersi alla prova*".
  La letteratura rintraccia nella *competenza spaziale* la capacità del docente di configurare e riconfigurare attivamente lo spazio per fare aggiustamenti che supportino al meglio la attività pianificate (Carro e Tosi, 2022). Steele (1980) e Lackney (2008) identificano tre livelli di competenza spaziale: 1) consapevolezza; 2) conoscenza; 3) abilità di manipolazione.

- **Ipotesi su interprofessionalità**

  "*L'interprofessionalità rappresenta una condizione necessaria per permettere alla scuola di ripensare la propria offerta educativa diffusa nel territorio*". Tale ipotesi poggia sul ruolo attribuito alle alleanze tra docenti ed educatori nella co-progettazione di un'offerta formativa che sia ampia, che coinvolga il territorio e preveda l'uso degli spazi culturali offerti dal territorio.

Le ipotesi di ricerca esposte si classificano come "ipotesi dedotte" dalle teorie e dai rapporti internazionali diffusi dalle grandi organizzazioni che a livello mondiale tracciano i futuri della scuola (OECD, 2020; UNESCO 2022).

La lettura attenta dei testi condivisi dalle scuole ha permesso di individuare quelle realtà che, con riferimento alla realizzazione del contratto educativo sociale, avrebbero potuto restituire situazioni significative rispetto alla dimensione dell'interprofessionalità e a quella degli spazi educativi estesi al territorio.

Fase 2: Esplorazione delle esperienze per l'individuazione dei casi plurimi

In una seconda fase, la ricerca prosegue assumendo un carattere esplorativo in merito alla raccolta delle esperienze che hanno caratterizzato la visione di scuola diffusa di Reggio Emilia. I contesti individuati per l'approfondimento, permettono di massimizzare la quantità di informazioni che il ricercatore può ottenere da essi.

I ricercatori, in modalità collaborativa con i pratici (docenti ed educatori del territorio), hanno predisposto un format di Learning Story da far compilare alle realtà selezionate, ritenute, tramite la prima analisi ricognitiva, interessanti dal punto di vista del tempo trascorso negli spazi esterni alla scuola e della collaborazione realizzata tra i docenti e gli educatori del territorio. Tali realtà, ospitate in tre tipologie di aule decentrate – all'aperto (agriturismo), negli spazi culturali (musei civici) e negli spazi maker (atelier educativi) – sono

state oggetto di osservazione indiretta tramite un dispositivo di natura narrativa.

La Learning Story è uno strumento progettuale che permette di rendere conto della pratica educativa, salvaguardando la fluidità delle azioni pianificate e favorendo il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2010).

Si tratta di uno strumento di indagine che poggia sulla metodologia dello scenario come condizione per l'innovazione (Bussey, Inayatullah e Milojević, 2008). È una sceneggiatura didattica narrativa (Chipa, 2021) che racconta in sviluppo cronologico le attività didattiche pensate dal docente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati. Questo strumento è stato utilizzato nell'ambito delle attività di ricerca sulle piccole scuole per indagare l'uso degli spazi nella scuola di prossimità. Il suo format originale (Tosi, 2019, p. 170) è stato integrato dal gruppo di ricerca con una colonna riservata alla compilazione da parte dell'educatore/atelierista/esperto che ha co-progettato e co-condotto in team con il docente di classe le attività didattiche. La richiesta di indicare quali situazioni didattiche (Brousseau, 1998) vengono attivate in quali spazi sulla base di una tassonomia definita (Cannella et al., 2019) consente di legare la dimensione didattica alla dimensione organizzativa. In quanto contenitore fisico e materiale dell'azione didattica, lo spazio è elemento chiave della progettazione dei docenti per la gestione dei gruppi e dei tempi e per la scelta delle metodologie didattiche (Castoldi, 2020).

La Learning Story (Sezione 4- Strumento 1) è strutturata in due parti. Nella prima il docente esplicita le informazioni di contesto: inserisce il titolo dell'attività, il tempo che è previsto per la sua realizzazione, quanti e quali studenti coinvolge; fornisce poi una descrizione generale della classe relativamente a studenti con certificazioni, al contesto immigratorio, alla collocazione della scuola rispetto al territorio; indica quali discipline/aree insegna e con quale esperto esterno lavora in equipe; passa poi a una descrizione generale degli aspetti caratterizzanti gli spazi della scuola (es. se ci sono state ristrutturazioni recenti, in quanti piani si articola, in che modo gli spazi all'aperto sono collegati con l'edificio); infine elenca gli obiettivi educativi dell'attività, le metodologie didattiche prevalenti e fornisce un breve abstract del percorso didattico.

La seconda parte è il racconto del percorso didattico nel dettaglio: il docente parla in prima persona di come ha organizzato lo svolgimento delle attività didattiche insieme all'esperto esterno, quali attività sono previste, quali spazi della scuola e fuori della scuola sono più indicati per lo svolgimento delle attività, quali setting (in cerchio, a piccoli gruppi, in piedi, seduti a terra) e quali situazioni didattiche sono attivati. La situazione didattica ha lo scopo di esplicitare le interazioni fra i soggetti coinvolti e il loro contesto di apprendimento, mettendo in evidenza le relazioni che intercorrono fra di loro, i ruoli e i setting nell'uso dello spazio.

Tali narrazioni hanno favorito la comprensione di quanto fossero presenti gli elementi chiave dell'interprofessionalità e degli spazi educativi nei contesti oggetto di attenzione permettendo ai ricercatori di fare attenzione agli attori del dialogo e dell'azione congiunta, soffermarsi su obiettivi educativi e processi sollecitati dalle situazioni che venivano predisposte nelle aule decentrate da docenti, esperti e educatori.

Fase 3: Valutazione e generalizzazione attraverso studi di caso plurimi

In una terza fase, la ricerca, ha assunto un carattere più valutativo dapprima sugli spazi estesi e consapevolezza rispetto all'uso delle aule decentrate e poi dell'interprofessionalità messa in campo tra docenti, esperti e educatori.

4. Consapevolezza su spazi educativi nella scuola diffusa

Martin (2009) definisce la consapevolezza come la capacità di analizzare criticamente gli spazi e di agire in modo intelligente all'interno di essi; la conoscenza come la capacità di identificare problemi che riguardano l'ambiente di apprendimento; l'abilità di manipolazione è un livello alto di adattamento allo spazio e implica la capacità di riconfigurarlo prima o durante la lezione (dunque per un tempo breve), oppure di pianificare lo spazio per più lezioni (una durata più lunga) o addirittura per progettarlo all'inizio di un anno scolastico in modo da allestirlo secondo le configurazioni più funzionali al proprio progetto educativo.

A partire da queste riflessioni Carro e Tosi (2022) propongono una matrice dell'evoluzione della competenza spaziale qui presentata in una versione riadattata dal gruppo di ricerca in forma di Rubrica:

Indicatore	Livelli		
	Novizio	**Esploratore**	**Sperimentatore**
Consapevolezza dell'impatto degli spazi nella pratica didattica	Scarsa. Ha bisogno di vedere esempi realizzati.	Generale. Conosce le potenzialità, ma ha bisogno di riflettere criticamente su casi realizzati.	Esplicita e immediata. Inizia a riflettere su delle prime ipotesi di uso degli ambienti.
Conoscenza delle relazioni tra spazi e didattica	Passivamente rassegnato alle circostanze esistenti. Manca della capacità di associare un'esigenza didattica a una possibile soluzione offerta dall'ambiente. Deve ampliare la conoscenza delle relazioni fra quali strategie didattiche possono essere impiegate nei nuovi spazi e come gli spazi possono risultare funzionali.	Conoscenza generale delle relazioni. Ha un ruolo attivo e prova a integrare la didattica nel nuovo spazio. Ha bisogno di riflettere sulla pratica di insegnamento in relazione ai nuovi spazi.	Conoscenza pratica delle relazioni. Sceglie quali strategie didattiche impiegare nel nuovo spazio per una didattica centrata sullo studente. Ha bisogno di mettere in atto pratiche didattiche con contestuali configurazioni degli spazi; procede per tentativi ed errori e tramite confronto fra pari.
Abilità di manipolazione della configurazione degli spazi a supporto della didattica.	Non riesce a usare in modo consapevole gli spazi. Ha bisogno di dedicare tempo alla progettazione delle attività nei nuovi spazi.	È moderatamente efficace nel modificare lo spazio. Ha bisogno di confronto con i suoi pari per riflettere sulle attività nei nuovi spazi.	È in grado di modificare lo spazio in modo immediato. Può assumere il ruolo di esperto.

Tabella 1 – Rubrica dell'evoluzione delle competenze spaziali (riadattato da Carro e Tosi, 2022).

Gli spazi verranno esplorati sulla base di tre categorie: 1) il contesto spaziale dell'aula decentrata; 2) le metodologie didattiche maggiormente utilizzate in relazione agli spazi; 3) il livello di competenza spaziale raggiunto dai docenti nell'uso di uno spazio a loro non familiare. Nel Cap. 4 vengono restituiti i risultati ottenuti attraverso l'uso degli strumenti riportati nella tabella seguente.

LO SPAZIO NELLA SCUOLA DI PROSSIMITÀ

Categorie	Descrizione	Strumenti
Contesto spaziale	Dove è collocata l'aula decentrata, come sono disposti gli arredi, i materiali e le tecnologie. Connessioni fra l'aula decentrata ed eventuali altri spazi educativi all'aperto o indoor utilizzati per la didattica.	Interviste e Report di visita
Relazioni fra spazio e didattica	In che modo lo spazio può suggerire o accompagnare la scelta di determinate metodologie e approcci didattici e sostenere l'azione educativa dell'insegnante.	Interviste e Learning Story
Competenze spaziali	Nell'uso di uno spazio non abituale per la didattica, quale livello di consapevolezza, conoscenza, manipolazione degli ambienti mostrano i docenti.	Video riprese dell'esperienza in classe

Tabella 2 - Categorie di esplorazione delle competenze spaziali

5. Interprofessionalità

Per poter restituire alcune generalizzazioni sugli elementi trasformativi del contratto educativo sociale è stata investigata la dimensione dell'interprofessionalità proposta nel modello di Maulini e Perrenoud. Questa dimensione era stata esplorata già in fase di caso strumentale tramite focus group con docenti ed educatori. Successivamente sono stati organizzati studi di caso plurimi tramite laboratori di riflessione partecipata alla presenza di docenti ed educatori (per un totale di 9 docenti, 7 educatori e 3 esperti del territorio) con l'obiettivo di comprendere meglio l'organizzazione dei ruoli nelle aule decentrate (spazi culturali, atelier e all'aperto) e l'integrazione dell'esperienza nel curricolo.

Il laboratorio, organizzato in modalità on line e condotto da due ricercatori INDIRE, è stato così articolato:

a. **Attivazione.** Una breve presentazione del concetto di interprofessionalità legato all'idea di scuola diffusa, una condivisione degli obiettivi del laboratorio e delle modalità di lavoro previste.
b. **Confronto, Collaborazione e Riflessione.** Gli attori del contratto sociale sono stati ricondotti in situazione e, a partire dalla specifica esperienza di aula decentrata, chiamati a esprimere tramite un'intervista collettiva le loro opinioni in merito all'efficacia dell'esperienza e i cambiamenti necessari, collaborare per individuare gli elementi caratterizzati un buon livello di interprofessionalità, riflettere sul livello di partecipazione effettivamente realizzatasi rispetto a un continuum informare - supportare.
c. **Sintesi.** Per ogni attività che il laboratorio proponeva i ricercatori fornivano una sintesi volta a consolidare un accordo tra gli attori, maturando così maggiore consapevolezza rispetto al loro operato.

Seguendo la logica della *replicazione della ricerca* (Trinchero, 2018; Bortolotto, 2020) l'uso di strumenti selezionati e applicati negli studi di

caso plurimi ha permesso di raccogliere informazioni in merito alla tipologia di multi-agency realizzata nel contesto educativo specifico (Edwards et al. 2009) ma ha anche consentito di comprendere empiricamente il significato che individui o gruppi attribuiscono oggi al tema dell'interprofessionalità orientando i futuri sviluppi.

Nel Cap. 5 sono esposti e commentati i risultati di tutte le fasi della ricerca. Tenendo conto del fatto che le questioni educative dell'interprofessionalità richiamano situazioni esperienziali non quantificabili ma solo indagabili qualitativamente, gli strumenti utilizzati nell'ambito dei tre contesti o casi individuati sono stati pensati per consentire la raccolta di dati qualitativi, volti a misurare:

- **Grado di partecipazione e inclusione** (Qual è il grado di partecipazione in relazione alla partnership con altre agenzie del territorio? Quanto è inclusivo il partenariato?). L'utilizzo della scala di partecipazione di Wilcox (cfr. Cap. 5) si ispira ai processi partecipativi valorizzati negli USA e assume la forma di una scala a cinque livelli in cui lo stadio uno e due rappresentano il grado più basso di partecipazione e controllo. Gli stadi dal terzo al quinto rappresentano i gradi più alti di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato.
- **Efficacia e cambiamenti necessari** (Quali sono i cambiamenti necessari per migliorare le attività di collaborazione tra docenti ed educatori? Quali i punti di forza che promuovono il cambiamento o che lo ostacolano?). L'uso di una "Force Field Analysis" (cfr. Cap. 5) permette di analizzare elementi su cui lavorare e i valori da condividere per gestire al meglio il cambiamento.
- **Livello di coesione interna** (Quale livello di consenso è stato raggiunto dai membri del team e quali benefici è possibile acquisire lavorando in partnership in contesto educativo?). Il "Diamond Ranking" (cfr. Cap. 5) favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza su quali elementi possono essere considerati prioritari per favorire collaborazione e interprofessionalità tra gli attori del contratto educativo sociale.

Le pratiche rilevate attraverso gli strumenti indicati, e riportate nel Capitolo 5, permettono di innescare processi interpretativi che aiutano a comprendere quali sono gli elementi di interprofessionalità che possono migliorare la qualità educativa del modello organizzativo proposto.

Gli studi di caso plurimi garantiscono una trasferibilità (Trinchero, 2018) di concettualizzazioni e strumenti da applicare in altri contesti che analogamente a quelli già investigati si distinguono per l'attuazione di un contratto educativo sociale. I casi di studio permettono al gruppo di ricerca di modificare o ampliare la prospettiva teoretica di partenza e posizionare le indagini nate a partire dalle realtà italiane anche a un livello internazionale.

Sezione II
Lo studio dei casi nelle aule decentrate

Lo studio di caso strumentale

Capitolo 3 - La scuola diffusa al Museo

1. Le riaperture durante la fase pandemica e l'importanza dei Musei Civici

L'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia, avviata nel settembre 2020, attraverso il servizio Officina Educativa del Comune, aveva come principale obiettivo quello di consentire la riapertura delle scuole (dopo il lungo periodo di chiusura vissuto durante la prima ondata della pandemia da Covid-19 nel marzo-giugno 2020) rispettando le indicazioni sul distanziamento senza dover ricorrere alla separazione dei gruppi-classe e allo stesso tempo garantendo la continuità didattica mantenendo le relazioni educative e sociali fra studenti e docenti (Mangione, Chipa e Cannella, 2022) .

La mappatura dei terzi spazi pubblici e privati posti in prossimità dei 19 plessi afferenti agli 11 IC coinvolti ha permesso di individuare da subito le aule decentrate da coinvolgere per creare ambienti di apprendimento estesi integrativi degli spazi interni alle scuole. Poggiandosi sui principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa richiamati dal Piano scuola 2021 (MI, 2020) e dalle circolari dell'USR Emilia-Romagna emanate a supporto di questa nuova visione di scuola sono stati stipulati dei Patti educativi di comunità fra ciascun istituto comprensivo e i diversi attori pubblici-privati coinvolti.

La lettura e l'analisi dei patti relativi all'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia avevano evidenziato una impostazione del patto come strumento che contribuisce a sostenere una nuova idea di scuola che responsabilizza la comunità nel progetto educativo e che riscrive i propri spazi nella prospettiva di "paesaggi didattici aperti" (Tosi, 2019) ai luoghi della città (Mangione, Chipa e Cannella, 2021).

Fra gli 11 IC coinvolti nell'esperienza di scuola diffusa, L'Istituto Comprensivo Manzoni ha sperimentato *la settimana al museo*: ogni classe della scuola, a turno, si trasferiva una settimana intera nei vicini Musei Civici di Reggio Emilia. Questa esperienza ha spinto i docenti a progettare le attività didattiche in equipe con gli educatori del museo e a porre in stretta relazione le attività didattiche con gli spazi della classe e del museo.

Il gruppo di ricerca, come già indicato nel Cap. 2, ha utilizzato differenti strumenti per investigare le prime esperienze di una scuola di comunità con attenzione ad alcune esperienze considerate come disruptive rispetto a un modello dominante (Maulini e Perrenaud, 2005; Mangione, Chipa e Cannella, 2022):

1. il **contratto didattico**: in particolare è stata indagata l'emergere di una interprofessionalità (Cheminais, 2009) tra docenti ed educatori e i dispositivi organizzativi e relazionali messi in atto per progettare e svolgere le attività nelle equipe miste;

2. la **trasposizione didattica**: in particolare la ricerca ha voluto comprendere il valore aggiunto di utilizzare uno spazio culturale esterno alla scuola (De Bartolomeis, 2018) e quali cambiamenti ha apportato nell'approccio educativo.

2. Lo studio di caso. Le dimensioni emerse

2.1 Contratto didattico

Dal punto di vista del contratto didattico, sono emerse con evidenza le sottodimensioni dell'interprofessionalità e del tempo. La presenza di equipe miste docenti-educatori ha richiesto di mettere a fuoco dispositivi organizzativi e relazionali per condurre le attività didattiche insieme, ha portato a una crescita professionale di entrambe le professionalità e ha spinto i docenti a pensare al tempo come a una dimensione del curricolo e non del programma.

Per la sottodimensione interprofessionalità, le interviste a docenti ed educatori hanno evidenziato come fra gli elementi centrali che consentono l'apertura della scuola ai terzi spazi ci sia la necessità che scuole e agenzie del territorio si posizionino su una stessa visione educativa e definiscano accuratamente propositi e obiettivi dei percorsi didattici (Cheminais, 2009; Cannella e Mangione, 2023).

Nel caso di Reggio Emilia questa 'visione condivisa' ha radici nella tradizione di governance territoriale di un intero territorio: dall'esperienza di Loris Malaguzzi e dei nidi dell'infanzia alle iniziative più recenti, come quella delle scuole aperte al pomeriggio con attività in continuità con le progettazioni della mattina.

> (Grazie alle) alleanze educative con le associazioni culturali, sportive, i comitati dei genitori, gli educatori, la scuola di Reggio Emilia ha assunto come valore il fatto di porsi come luogo aperto alla comunità, al quartiere in cui è inserita; che offre opportunità formative e socializzanti e che accoglie i saperi del territorio in termini di spazi e di professionalità esperte (Intervista al Sindaco).

L'estensione della didattica agli spazi dei Musei civici di Reggio Emilia ha coinvolto docenti ed educatori in un percorso di reciproca crescita professionale:

> Gli educatori museali hanno dovuto inventarsi nuovi aspetti sotto la sollecitazione delle richieste dei docenti e i docenti hanno fatto delle richieste che non potevano venire accolte tout court dagli educatori museali e quindi è stata necessaria un'ibridazione tra desiderata, possibilità concrete e nuove visioni emerse dall'interazione docenti-educatori (Intervista DS).

Figura 1 - Lo spazio educativo museale

Il processo di co-progettazione ha richiesto un *tempo giusto* per le equipe miste di conoscersi e creare un clima relazionale condiviso (Cheminais, 2009).

Dal punto di vista della Dirigente Scolastica (DS) e dei docenti c'era già una abitudine a inserire nelle prassi didattiche dell'Istituto l'esperienza di recarsi al museo:

> Prima di questa esperienza già le classi per tre, quattro ore hanno vissuto una mattina al museo. Questo tipo di lavoro è stato funzionale a costruire queste nuove co-progettazioni perché i nostri docenti conoscevano gli ambienti del museo, conoscevano i laboratori e avevano già in mente che cosa poteva essere adatto per le classi e interessante ai fini del raggiungimento dei loro obiettivi e ai fini di un'esperienza significativa per i ragazzi (Intervista alla DS).

Si è trattato inoltre di un percorso organizzato per tappe, svolto all'inizio da una Commissione composta da esperti di Officina Educativa, esperti del Museo, dalla Dirigente Scolastica e da un ristretto gruppo di docenti:

> le co-progettazioni hanno interessato all'inizio una commissione (...) che ha gettato le basi di quella che è stata la progettazione educativa didattica (...) e ha cominciato a discutere di spazi laboratoriali" di cosa fare prima di recarsi al museo e quali strategie didattiche attivare al ritorno in classe. In una fase successiva sono stati coinvolti tutti i docenti che sono stati lasciati liberi di fare esperienza di questo evento nel quale erano immersi e poi eventualmente adattare nella loro progettualità di classe o di dipartimento la programmazione educativo didattica (Intervista alla DS).

Figura 2 - Il percorso esperienziale al museo

Per la sottodimensione *tempo*, l'estensione delle attività didattiche al terzo spazio ha portato i docenti a mettere a fuoco una visione differente del tempo, interpretato come una variabile pedagogica in grado di agire sulla qualità educativa (Anderson, 1984). L'esperienza didattica svolta al Museo ha spinto i docenti dell'IC Manzoni a pensare al tempo della lezione come a una dimensione flessibile e dotata di senso, in cui è possibile e talvolta auspicabile mettere in atto "strategie didattiche di rallentamento" per guadagnare il tempo delle competenze, delle relazioni, dell'ascolto (Zavalloni, 2008):

> *I docenti diventano un po' meno preoccupati di quante ore di italiano e matematica hanno effettivamente svolto quella settimana e più propensi ad accogliere i saperi disciplinari e le abilità e le competenze all'interno di*

unità di apprendimento interdisciplinari che possano entrare un po' nella parte più olistica delle discipline e regalarci esperienza significative e autentiche (Intervista DS).

Figura 3 - Attività esplorative al museo

L'ampliamento della didattica ai terzi spazi del museo ha comportato una diversa organizzazione del calendario scolastico che ha permesso più compresenze all'interno degli spazi del museo. Se per la scuola primaria «non è stato necessario cambiare gli orari dei docenti», per la scuola secondaria di primo grado «abbiamo avuto il supporto dell'ente locale che ha aumentato le ore di educatori a disposizione dei bambini con Legge 104» (Intervista alla DS).

2.2 Trasposizione didattica

Nella trasposizione didattica, sono emerse come significative due sottodimensioni: l'estensione della didattica a spazi terzi ha portato la scuola ad adottare un approccio educativo di tipo esperienziale, che recupera il senso di una scuola capace di costruire contesti di apprendimento secondo la forma del «laboratorio di cose della vita» (Mortari, 2017, p. 16) e dall'altro lato ha fatto emergere la sottodimensione dello spazio come una delle 'condizioni favorevoli' (Laneve, 2005) per l'apprendimento di competenze e saperi.

L'estensione dell'aula scolastica al Museo ha incentivato l'uso di una didattica di tipo esperienziale che ha spinto i docenti ad abbandonare «l'habitus di andare al Museo per approfondire un contenuto» e a inquadrare questa attività nell'ambito di «un'esperienza interdisciplinare forte». Un tale cambiamento ha avuto effetti sulla motivazione e sull'apprendimento degli studenti:

> abbiamo visto i ragazzi entusiasmarsi, partecipare in modo più attivo, diventare propositivi, anche quelli che solitamente sono silenti; abbiamo visto dei piccoli miracoli anche nei BES, abbiamo visto usare il pensiero analogico e lo spirito critico, modalità che durante lezioni frontali solitamente scarseggiano (Intervista alla DS).

Figura 4 - Socializzare gli apprendimenti

La scelta di ampliare gli spazi della scuola al Museo civico è emersa non come dettata unicamente dal criterio della prossimità, ma come individuazione dello spazio più adeguato a rispondere alla visione educativa espressa dall'IC Manzoni nel PTOF e nel Piano di Miglioramento:

> Quando ci hanno proposto di uscire dalla nostra istituzione scolastica, la prima cosa che mi è venuta in mente è stata quella di scegliere uno spazio che fosse estremamente significativo dal punto di vista dei 4 assi che costituiscono il curricolo verticale dell'Istituto: la narrazione come strumento principe per tutte le discipline; l'idea della socializzazione degli apprendimenti; le strategie laboratoriali come scelta fondante della didattica d'istituto e la valutazione formativa dell'apprendimento (Intervista alla DS).

Figura 5 - Narrazioni e arredi flessibili

Poter usare per lo svolgimento dell'attività didattica un ambiente esperienziale come quello del Museo ha consentito agli studenti di mettere in campo tutte le loro competenze. La scelta di quale spazio utilizzare in funzione delle attività didattiche si collega a un apprendimento significativo (Atkin, 2011):

> I bambini hanno partecipato con tutte le loro risorse (...) abbiamo potuto vedere i bambini con competenze che non avevamo visto prima, con le loro attitudini personali più evidenziate da una maggiore libertà di spostamento e movimento e di rielaborazione di quanto vedevano e sperimentavano (Intervista alla DS).

Figura 6 - Attività didattiche collaborative

Lo spazio del Museo assume il valore di un 'agente attivo' (Oblinger, 2006) rispetto all'azione didattica; richiede al docente di essere pensato in relazione alle attività e alle situazioni didattiche previste dai percorsi di apprendimento:

> Lo spazio diventa un elemento che smette di essere (...) una variabile indipendente nel processo di formazione della persona e di didattica dei bambini, ma diventa un elemento fondamentale della costruzione del percorso didattico (Intervista al Sindaco).

Figura 7 - Laboratorialità

L'estendersi della scuola a spazi esterni si pone come una necessità per l'istituzione scolastica di raggiungere le proprie finalità educative. L'ampliamento a spazi non scolastici e l'avvalersi sistematicamente di professionalità esterne sono le conseguenze di ciò che De Bartolomeis definiva la 'non autosufficienza educativa della scuola'.

> La scuola è un luogo che per quanto tu cerchi di rendere accogliente, anche in maniera strutturale, rischia sempre di essere un ambiente rigido. La diversa strutturazione dei setting, la possibilità di variare ambiente, di cambiare stanza, di andare da un luogo all'altro, di camminare nel Museo, ha permesso agli studenti un modo più rilassato e inconsueto di approcciarsi alla esperienza di apprendimento (Intervista alla DS).

Figura 8 - Vivere il museo

Si realizza in un curricolo emergente frutto dell'interazione con il contesto in cui l'esperienza si realizza. I primi passi verso un modello di scuola diffusa dell'IC Manzoni si traducono nell'uso del museo come uno spazio ulteriore per la didattica curricolare, un luogo esterno, ma pedagogicamente connesso alla scuola, inserito nella progettazione didattica e presente nell'offerta formativa dell'istituto, un luogo nel quale è possibile realizzare esperienze didattiche attive e collaborative.

Con riferimento alla pedagogia del patrimonio culturale e alle teorie dei terzi spazi educatori, si realizza un nuovo progetto di scuola: un centro educativo e culturale polifunzionale del territorio in grado di raccordare formale, informale e non formale. Il patrimonio e i suoi temi vengono integrati negli sviluppi dei curricoli disciplinari; allo stesso tempo, vengono utilizzati per progettare esperienze in continuità con quelle in aula per ricomporre i grandi oggetti della conoscenza in una prospettiva complessa che va oltre la frammentarietà delle discipline e permette di integrarle in nuovi quadri di insieme.

3. Conclusioni

Il lavoro di rielaborazione dei dati, attraverso lo studio di caso strumentale, ha permesso di consolidare gli indicatori caratterizzanti la scuola di comunità rispetto ai tratti delle *forma scolaire* dominante intercettate attraverso la scuola al Museo dell'IC Manzoni. I primi passi verso un modello di scuola diffusa dell'IC Manzoni si traducono nell'uso del museo come uno spazio ulteriore per la didattica curricolare, un luogo esterno, ma pedagogicamente connesso alla scuola, inserito nella progettazione didattica e presente nell'offerta formativa dell'istituto, un luogo nel quale è possibile realizzare esperienze didattiche attive e collaborative. Emerge un modello di approccio olistico al "luogo-museo" che diventa ambiente di scoperta e di apprendimento.

La scuola al Museo ha permesso al gruppo di ricerca di comprendere su quali elementi poter costruire un nuovo percorso volto a costruire alcune generalizzazioni su elementi disruptive rispetto a una forma dominante del sistema scolastico. Al termine dello studio di caso strumentale è stata prodotta una video-documentazione della pratica presentata durante il Convegno "Scuola diffusa, la città che si fa scuola" (10 settembre 2021) accessibile alla pagina https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-scuola-diffusa/.

Gli studi di caso plurimi

Capitolo 4 - Didattica e competenza spaziale nelle aule decentrate

1. Il ruolo dello spazio diffuso e strumenti di indagine

Il ruolo svolto dallo spazio scolastico come terzo educatore (Edwards, Gandini e Forman, 2010) trova molti riferimenti nella riflessione pedagogica degli ultimi anni. Ampia letteratura nazionale e internazionale ha evidenziato (Young, Cleveland e Imms, 2020; Chipa, Demo e Moscato, 2022; Weyland e Falanga, 2023) come lo spazio e la sua configurazione con materiali e arredi abbia un legame generativo con l'educazione e costituisca *affordance* (Gibson, 2014) per un apprendimento significativo (Fullan, Quinn e McEachen, 2017). Da qui l'importanza di progettare spazi di apprendimento che favoriscano didattiche attive e che siano configurati per accogliere le diverse funzioni legate agli stili e alle tipologie di apprendimento (individuale, piccolo gruppo, grande gruppo, informale, esperienziale) (INDIRE, 2016). Si è affermata una visione olistica (Barrett, Zhang, Moffatt e Kobbacy, 2013) che mette in relazione lo spazio dell'aula, indicato come livello micro, con altri due sistemi: il mesosistema della scuola e il macrosistema degli spazi e delle relazioni che la scuola intesse con la comunità (OECD, 2013).

Nell'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia, i livelli micro e meso interagiscono con il macrosistema dei terzi spazi culturali, rappresentati dai musei, dalle fattorie didattiche o da altri spazi collocati in prossimità dei plessi scolastici.

In quanto contenitore fisico e materiale dell'azione didattica, lo spazio è elemento chiave nella progettazione dei docenti per la gestione dei gruppi classe, dei tempi e per la scelta delle metodologie (Castoldi, 2020). Da qui l'importanza di sostenere gli insegnanti nell'esplicitare, accanto alle attività didattiche, anche gli spazi e i setting da usare con attenzione a individuare le situazioni didattiche (Brousseau, 2018) più appropriate per i diversi contesti di apprendimento.

Per questa ragione il progetto di ricerca ha messo a diposizione dei docenti e degli educatori coinvolti nell'esperienza di scuola diffusa di Reggio Emilia lo strumento della *Learning story* (*LS*), una sceneggiatura didattica modificata nel format (Chipa e Orlandini, 2022) per introdurre, accanto alle azioni che il docente e gli studenti dovranno compiere, anche la descrizione del ruolo svolto dall'esperto esterno. La LS per sua natura favorisce l'emersione dell'implicito didattico ed è funzionale alla progettazione dell'esperienza ma anche alla sua documentazione, in quanto può essere modificata via via che le attività vengono messe in atto. Si pone inoltre come uno strumento essenziale per la ricerca poiché i suoi contenuti possono essere sottoposti ad analisi del contenuto.

Uno degli aspetti sfidanti del fare didattica in luoghi di prossimità è rappresentato dal grado di confidenza che i docenti possono acquisire nei nuovi ambienti. Cambiare contesto implica uscire dalla propria zona di comfort e mettersi alla prova.

Con riferimento alla metodologia di ricerca esposta nel Cap. 2 del report, riportiamo le esplorazioni fatte sulla consapevolezza spaziale riferite a 3 categorie: 1) il contesto spaziale dell'aula decentrata; 2) le metodologie didattiche maggiormente utilizzate in relazione agli spazi; 3) il livello di competenza spaziale raggiunto dai docenti nell'uso di uno spazio a loro non familiare.

2. La scuola negli spazi esplorativi

L'IC "Galileo Galilei" di Reggio Emilia ha partecipato all'esperienza di scuola diffusa con tre classi del plesso "Carlo Collodi". Nell'anno scolastico 2021-2022 sono state coinvolte una terza, una quarta e una quinta che si sono trasferite ciascuna per tre mesi all'interno del Centro Internazionale "Loris Malaguzzi", situato a pochi metri dal plesso.

A maggio 2022 abbiamo osservato un'attività didattica svolta dalla classe quinta. In questa esperienza il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione di più figure professionali:

- *Insegnanti*: due insegnanti (una di area umanistica e una di area scientifica), un'insegnante di sostegno per la presenza di una bambina con certificazione.
- *Educatrice, Pedagogista e Atelieriste* hanno partecipato alla strutturazione del percorso sin dall'inizio dell'anno condividendo i traguardi di competenze individuate dalle Indicazioni Nazionali e presenti nel curricolo verticale della scuola.

L'educatrice, la pedagogista e le atelieriste si sono incontrate a cadenza settimanale per riflettere, progettare, rilanciare le attività da svolgere di settimana in settimana.

2.1 Il contesto spaziale dell'aula decentrata

Le classi della scuola primaria Collodi ospitate presso il Centro Internazionale Malaguzzi hanno potuto svolgere le attività quotidiane in un'aula molto luminosa, dotata di tre grandi finestre e di un'apertura sullo spazio esterno.

L'allestimento dello spazio è improntato alla flessibilità e al lavoro cooperativo: tavoli a isola per il lavoro a piccolo gruppo, le docenti non hanno postazioni e si muovono nello spazio in funzione delle situazioni didattiche. Nell'aula sono presenti molti dispositivi per l'esposizione dei materiali didattici funzionali alle attività di riflessione e condivisione: pannelli di legno alle pareti, librerie su ruote con schienale retro-scrivibile.

La presenza delle piante caratterizza gli spazi (su ogni tavolo c'è una pianta di fagiolo o di patata), rispondendo all'obiettivo educativo di sensibilizzare i bambini ai temi della sostenibilità. Oltre all'aula decentrata, le classi possono svolgere le attività didattiche in due atelier: Atelier forme sensibili e Atelier Scintille. Gli atelier sono ambienti esperienziali, ricchi di materiali da manipolare (naturali, per la scrittura, ecc.) e di strumenti digitali per l'osservazione (es. microscopio digitale). Sono animati da atelieristi, figure professionali specializzate nella mediazione attraverso i linguaggi artistici e multimediali. Si tratta di spazi appositamente pensati con arredi e materiali per sperimentare la polisensorialità e stimolare nei bambini l'uso dei '100 linguaggi'.

Di seguito si riportano i tre spazi che la scuola Collodi ha potuto utilizzare nella sua esperienza di scuola diffusa: l'aula decentrata, l'atelier Forme sensibili, l'Atelier Scintille.

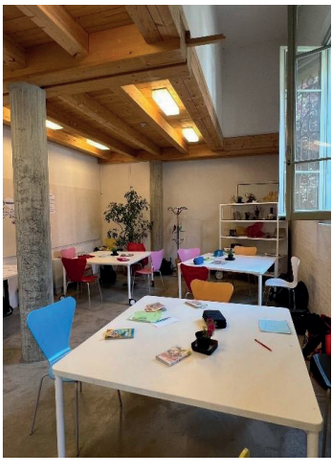


Figura 1 - L'aula decentrata

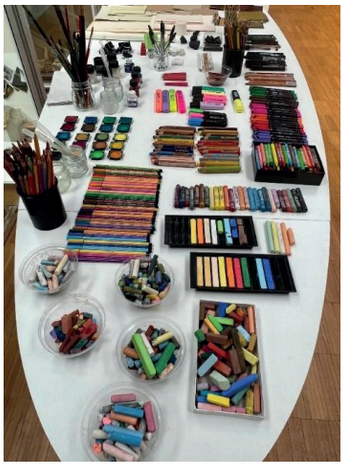


Figura 2 - L'atelier Forme sensibili

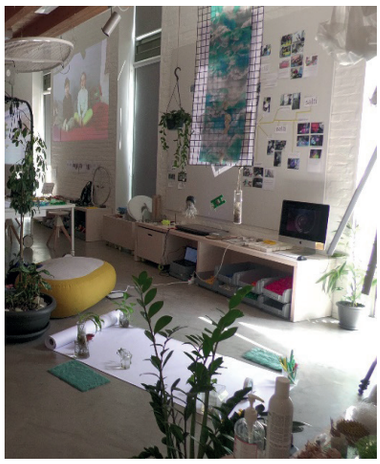


Figura 3 - L'atelier Scintille

2.2 Relazioni fra spazio e didattica nell'aula decentrata

Nell'esperienza di scuola diffusa negli spazi esplorativi, sono state intervistate tre docenti di classe (l'insegnante di discipline letterarie, l'insegnante di discipline scientifiche, la docente di sostegno), due atelieriste della Fondazione Reggio Children e l'educatrice di Officina Educativa. Le interviste sono state trascritte; la successiva lettura della documentazione ha consentito di individuare delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010, p. 50) per il percorso di analisi. Questo processo di analisi si è svolto attraverso una prima selezione di porzioni di testo significative a partire dalla trascrizione dei contenuti raccolti.

Esempio Unità di testo
È un luogo pieno di sollecitazioni dove un corridoio, una mostra, il bookshop rappresentano sempre per i nostri bimbi motivo di interesse, un pretesto per soffermarsi e per riflettere sulle loro conoscenze e sugli apprendimenti scolastici.

Tabella 1 - Unità di testo dall'intervista a una docente della Scuola Collodi di Reggio Emilia.

A ciascuna "Unità di testo" è stata associata una descrizione sintetica dei contenuti individuati e negoziati all'interno del gruppo di ricerca. In seguito, alle singole descrizioni sintetiche è stata attribuita un'etichetta per far emergere la qualità essenziale e la concettualizzazione del significato connesso alla descrizione sintetica, in modo da permettere una comparazione tra i contenuti provenienti dalla somministrazione dei diversi strumenti.

Unità di testo	Descrizione sintetica	Etichetta
È un luogo pieno di sollecitazioni dove un corridoio, una mostra, il bookshop rappresentano sempre per i nostri bimbi motivo di interesse, un pretesto per soffermarsi e per riflettere sulle loro conoscenze e sugli apprendimenti scolastici.	Ogni spazio è significativo	Lo spazio è educante

Tabella 2 - Esempio di analisi di un'unità significativa di testo.

Dall'analisi dei testi delle interviste e delle LS emergono cinque etichette che raccontano la relazione fra spazio e didattica in questa esperienza di scuola diffusa.

1. *Lo spazio è educante*
   Tutti gli spazi della scuola, non solo le aule e i laboratori ma anche i luoghi di connessione e quelli destinati all'uso da parte della comunità allargata del territorio, sono significativi per i processi di insegnamento e apprendimento. Questa loro funzione può essere 'aumentata' da un allestimento dei setting e dei materiali pedagogicamente orientato:

   > è un luogo pieno di sollecitazioni dove un corridoio, una mostra, il bookshop rappresentano sempre per i nostri bimbi motivo di interesse, un pretesto per soffermarsi e per riflettere sulle loro conoscenze e sugli apprendimenti scolastici (Intervista Docente).

2. *Spazi ricchi di materiali e di strumenti per esplorarli*
   Gli spazi ricchi di materiali di natura differente e di strumenti per esplorarli consentono agli studenti un accesso plurimo al sapere. In questa esperienza di scuola diffusa c'è attenzione a inserire, accanto a materiali strutturati, anche materiali destrutturati come quelli naturali che sono più complessi (White e Stoecklin, 2014):

   > crediamo fortemente che conoscere i materiali, dalla foglia al polistirolo al pluriball oppure anche non so, al gesso, vuol dire andare a ricercare qualità che al giorno d'oggi sono meno considerate e quindi rendere visibile l'invisibile (Intervista all'Atelierista).

   Gli spazi contengono inoltre una molteplicità di strumenti utili all'esplorazione e all'analisi: strumenti digitali:

   > hanno lavorato molto sul digitale con Scratch, con le app per le immagini, hanno usato la fotografia, hanno usato le grafiche») e non digitali («ho dovuto cambiare radicalmente il mio modo di vedere... utilizzando strumenti digitali, ma anche strumenti non digitali, per esempio un taccuino per gli appunti e per le note (Intervista al Docente).

3. *Lo spazio come dispositivo per includere*
La possibilità di un accesso plurimo al sapere è un dispositivo chiave per l'inclusione perché permette a tutti gli studenti, anche nei casi più complessi di bambini con disabilità gravi o studenti di lingua non italiana neo-inseriti, di esprimersi senza sentirsi diversi:

> la differenziazione porta anche a sentirsi diversi, invece questo progetto ha fatto sì che tutti potessero fare qualcosa, che tutti avessero un ruolo e si sentissero utili; che ognuno potesse esprimere il proprio bagaglio personale e culturale e portare il suo contributo a modo suo e con la sua tipologia di comunicazione (Intervista al Docente di Sostegno).

4. *Metodologie basate sull'esplorazione e la ricerca*
Grazie alla disponibilità negli spazi di materiali plurimi che possono essere manipolati/interrogati/esplorati, i docenti sono incentivati a utilizzare metodologie didattiche basate sull'esplorazione:

> la peculiarità di questa attività è stata l'esplorazione, la creatività dei ragazzi, la possibilità di cercare informazioni per raggiungere obiettivi che si erano posti (Intervista al Docente).

e sulla ricerca:

> la ricerca come valore, naturalmente accompagnata dagli educatori, dagli insegnanti e l'abitudine a darsi un obiettivo e trovare il percorso per raggiungerlo con l'eventualità anche di fermarsi se si è imboccata una strada che non porta a molto, di tornare indietro, di riprovare; questo è proprio il bello del costruire il proprio sapere (Intervista al Docente).

Quando uno spazio è aperto a molte interpretazioni e usi, i bambini hanno la possibilità di fare ipotesi, stimolare la loro creatività nell'immaginare possibili usi anziché ricevere a priori una modalità 'precostruita' per osservare e interpretare (Hohmann e Weikart, 1995):

> interrogare i soggetti, prendere nota di quello che osservavano con gli occhi per poi aumentare questa capacità attraverso il microscopio digitale e le lenti di ingrandimento (Intervista all'Atelierista).

5. *L'ascolto attivo*
Le metodologie basate sull'esplorazione e la ricerca richiedono ai docenti una postura professionale diversa, ossia di porsi in atteggiamento di ascolto attivo rispetto alle ipotesi e alle osservazioni dei bambini. Queste ultime sono da considerarsi strumenti epistemici a tutti gli effetti. L'ascolto richiede al docente flessibilità e disponibilità ad adattare la propria programmazione didattica a tempi e modi differenti:

> penso che rientrerò nel mio plesso scolastico con delle modalità di lavoro nuove: con un po' più di preoccupazione nell'affrontare la quotidianità perché il lavoro non è sempre progettato, ma con più disponibilità all'ascolto e alla riprogettazione continua degli itinerari (Intervista al Docente).

Richiede anche uno stile professionale orientato alla facilitazione di processi in modo da lasciare agli studenti lo spazio fisico e psichico per esprimersi (Canevaro, 2006) e accompagnarli nel raggiungimento degli obiettivi attraverso un progressivo avvicinamento:

> quindi nessuna imposizione, tanto accompagnamento per dare a tutti la possibilità di esprimersi (Intervista al Docente).

2.3 Il livello di competenza spaziale dei docenti

Per analizzare questa competenza abbiamo osservato la video ripresa della pratica didattica a cui abbiamo assistito a maggio 2022 presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi.

Come per i testi delle interviste, nei video sono state individuate da ciascun ricercatore delle unità significative con relativo minutaggio. A queste unità è stata associata una descrizione. Tutte le unità e le relative descrizioni sono state negoziate all'interno del gruppo di ricerca e l'elenco finale è stato associato a una competenza spaziale prevalente (fra conoscenza, consapevolezza e manipolazione) e al relativo livello (fra novizio, esperto e sperimentatore), sulla base della tabella sulla competenza spaziale presentata precedentemente (cfr. Cap. 2, Tab. 1).

Unità significativa		**Descrizione sintetica del comportamento del docente nello spazio**	**Competenza spaziale**
Clip video	**Minutaggio**	Il docente usa il pannello retro-scrivibile di una libreria come fosse una lavagna per realizzare una mappa concettuale di quanto discusso dagli studenti.	MANIPOLAZIONE - sperimentatore
A008C001_220522_DJOb.MP4	42:22-45:00		

Tabella 3 - Esempio di analisi di un'unità significativa di video riprese didattiche.

Sono state individuate *otto unità significative*: a seguito di negoziazione all'interno del gruppo di ricerca, sette sono riconducibili alla competenza spaziale della *conoscenza* espressa a livello intermedio, ovvero esploratore. Una unità è riconducibile alla competenza di *manipolazione* degli spazi a livello più alto, ossia sperimentatore.

Emerge che nell'aula scolastica decentrata la docente ha acquisito una *competenza evoluta nella manipolazione* della configurazione degli spazi a

supporto della didattica. Per l'attività di meta riflessione degli studenti sulle esperienze svolte nei giorni precedenti all'interno degli atelier, la docente ha spostato gli arredi in modo da liberare circa metà dello spazio d'aula. I bambini si sono così potuti sedere a terra in una configurazione ad agorà che consente la presentazione di pochi a molti e predispone i molti all'ascolto attivo. Sul pannello di legno appeso al muro ha inoltre disposto la documentazione fotografica e per parole chiave delle attività; questa soluzione offre agli studenti la possibilità di auto osservarsi rispetto a quanto svolto. Infine, a mano a mano che gli studenti a piccoli gruppi si alzano per esporre alla classe difficoltà e risultati della loro esperienza in atelier, la docente usa il retro-scrivibile di una libreria su ruote per generare una mappa concettuale delle riflessioni condivise dai gruppi di studenti. Lo spazio e gli arredi diventano così strumenti a sostegno dell'esplicitazione dei passaggi concettuali e della riflessione.

Per quanto riguarda la postura della docente all'interno dell'atelier, abbiamo osservato che il suo atteggiamento era più affine alla *competenza intermedia di conoscenza,* ovvero esploratore. Lo spazio dell'atelier è maggiormente il 'regno' dell'atelierista che ha condotto l'attività. La docente è stata di supporto, ha documentato in un taccuino le attività e ha svolto il ruolo di mentoring verso alcuni gruppi di studenti, supportandoli nell'osservazione dei materiali e nella predisposizione dell'elaborato per la restituzione. Emerge dunque una conoscenza sì evoluta delle relazioni fra spazio e didattica, dato la docente svolge un ruolo attivo e sceglie le opportune strategie didattiche per utilizzare al meglio le potenzialità dello spazio. Il livello intermedio è stato indicato perché, nel muoversi nello spazio esplorativo, la docente sente il bisogno di riflettere sulla pratica di insegnamento in relazione ai nuovi spazi. L'uso del taccuino è funzionale a questa attività di riflessione.

3. La scuola negli spazi culturali

L'Istituto Comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia ha potuto 'abitare' due sale presso i Musei Civici della città. In aggiunta come spazio esperienziale ha potuto usare tutte le sale del Museo. Le classi che hanno abitato il Museo durante il primo anno del periodo pandemico, dalla primaria alla secondaria di primo grado, si sono alternate per una settimana per l'intero anno scolastico nelle loro aule museali, in una 'cittadinanza provvisoria' che è diventata occasione di crescita educativo-didattica e di ibridazione tra le competenze della scuola e quelle degli esperti museali. Di questa esperienza abbiamo disponibili le interviste e la LS, non la video-documentazione e dunque per questa ragione non è presente il paragrafo relativo alle competenze spaziali.

3.1 Il contesto spaziale dell'aula decentrata

L'aula decentrata al Museo costituisce una configurazione che la letteratura definisce aula plus (Seydel, 2018): un gruppo classe che ha la possibilità di usare per la didattica quotidiana una stanza e la porzione di corridoio

antistante. Inoltre, la scuola ha potuto usufruire di tutte le stanze del museo come se fossero un unico paesaggio di apprendimento. Spazi che sono anche ambienti di apprendimento: gli insegnanti, gli esperti museali e i pedagogisti hanno progettato il curriculum usando come strumenti didattici le opere d'arte e i reperti conservati nelle collezioni. Lo spazio museale è diventato un luogo dove sviluppare intelligenze multiple e parlare i "cento linguaggi dei bambini". Gli attori coinvolti nell'estensione del contratto educativo sociale classico sono: Insegnanti dell'Istituto Comprensivo, Esperti museali, i Pedagogisti e gli Educatori di Officina Educativa.

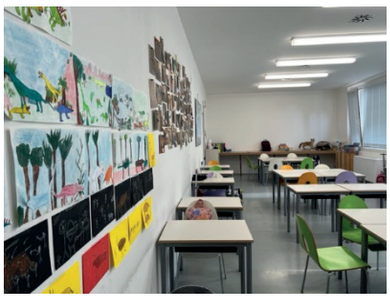


Figura 4 – L'aula decentrata al Museo

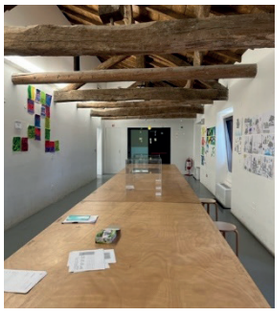


Figura 5 – Il corridoio antistante l'aula decentrata che costituisce esempio di aula plus

Figura 6 - Spazi didattici del Museo

3.2 Relazioni fra spazio e didattica nell'aula decentrata

Per l'esperienza di scuola di prossimità presso i Musei Civici di Reggio Emilia sono stati intervistati tre docenti di classe (due insegnanti di discipline letterarie e l'insegnante di discipline scientifiche) e i due educatori del museo. Le interviste sono state trascritte e si è proceduto successivamente ad analizzare i testi seguendo il processo descritto al paragrafo 2.2: sono state dunque individuate le unità significative di testo ricondotte prima a descrizioni sintetiche e successivamente a etichette che hanno consentito di generalizzare l'analisi. Come risultato finale emergono cinque etichette che raccontano la relazione fra spazio e didattica in questa esperienza di scuola diffusa.

1. *Spazio esteticamente bello, stimolante e flessibile*
   L'estetica (Montessori, 2008), la capacità di fornire stimoli (Barrett et al., 2015) e la flessibilità sono fra i criteri di qualità che caratterizzano spazi che hanno impatti positivi sulle performance degli studenti (Barrett et al., 2015) e sul senso di efficacia degli insegnanti (TALIS, 2018):

> il contesto-ambiente è completamente differente, estremamente stimolante, dal punto di vista estetico molto bello e anche estremamente funzionale nel senso che i ragazzi ti portano dentro delle novità e tu puoi nel giro di poco sistemare la classe lavorando a gruppi, quindi modificando un setting d'aula in maniera minima e in modo estremamente funzionale (Intervista al Docente).

2. *Lo spazio incoraggia l'apprendimento esperienziale*
La ricchezza di stimoli e la presenza di oggetti che possono essere manipolati, osservati, interrogati ha stimolato i bambini ad adottare uno stile di apprendimento basato sull'esplorazione e la scoperta (Bruner, 1997):

> ho notato veramente in tutti i bambini un notevole miglioramento anche a livello di padronanza lessicale e capacità di ipotizzare, fare ipotesi, capacità anche di entrare nel dettaglio, di non fermarsi all'apparenza, di non accontentarsi nemmeno di quello che posso trovare scritto in un libro; ma la voglia di verificarlo anche concretamente (Intervista al Docente).

Questo aspetto è stato sottolineato anche dai docenti che hanno partecipato all'esperienza di scuola diffusa nello spazio esplorazione presso il Centro internazionale Loris Malaguzzi. Baldacci (2004) ci ricorda come uno spazio laboratoriale (contenente materiali e strumenti per decodificarli) senza l'atteggiamento mentale di docenti e studenti a praticare una didattica basata sull'apprendimento attivo è vano, così come vana è la situazione opposta. Dalle testimonianze dei docenti e degli educatori emerge che questa esperienza di aula decentrata al museo incarna l'idea di laboratorio inteso come suggeriva Baldacci (2004) come sintesi di spazialità materiale con un certo atteggiamento mentale. Il contesto spaziale contribuisce a incentivare un approccio alla conoscenza come trasformazione di ciò che è acquisito per via teorica in competenze pratiche tramite "l'apprendere attraverso il fare" (Mariotti, 2004, p.178):

> metterli a contatto con il patrimonio, farli vivere in maniera esperienziale certi temi, certi contenuti diventa secondo me una chiave importantissima per avvicinarsi ai saperi (Intervista all'Educatore del Museo).

3. *Gli oggetti fisici come mediatori per l'approfondimento dei saperi*
Gli oggetti fisici costituiscono dei mediatori analogici in grado di accompagnare gli studenti nella scoperta e nell'approfondimento dei saperi. Nello spazio standard della classe questa funzione è svolta dalle tecnologie, in particolare la LIM; nella classe decentrata al museo i mediatori sono costituiti dai reperti e dalle opere d'arte. L'oggetto

fisico del museo è risultato per gli studenti attraente e incentivante rispetto alla capacità di fare domande, di confrontarsi con gli altri e al bisogno di approfondire le conoscenze:

> la LIM era una risorsa fondamentale per le discipline, per gli approfondimenti; qui l'abbiamo utilizzata perché l'ambito digitale è sempre presente, però meno perché c'era la possibilità di scendere nelle sale del museo per verificare di persona, come se il museo ci parlasse (Intervista al Docente).

4. *Lo spazio favorisce la partecipazione degli studenti*

Nelle interviste emerge il tema delle emozioni e del loro ruolo ai fini di un maggiore coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche. L'aula decentrata al museo suscita stupore:

> i bambini in realtà ce l'hanno sempre uno stupore, però effettivamente questo luogo ci ha consentito di stimolarglielo all'ennesima potenza (Intervista al Docente).

La letteratura rintraccia un legame diretto fra emozioni e cognizione (*warm cognition*) che si attivano in sincronia; la nostra memoria, quando richiama una conoscenza, richiama anche l'emozione provata durante il processo cognitivo. Inoltre, un'emozione positiva genera un meccanismo di ricerca (Lucangeli, 2019): se si prova piacere e soddisfazione siamo portati a ricercarne ancora.

4. La scuola all'aperto

Durante l'emergenza pandemica, l'IC Don Borghi ha preso parte all'esperienza di Scuola Diffusa con una classe del piccolo plesso di Ghiarda. La classe terza, composta da 23 alunni (età: 8/9 anni) si è trasferita in maniera permanente nell'agriturismo "La Casa del Gufo" situato a pochi chilometri dal piccolo plesso. A maggio 2022 abbiamo osservato un'attività didattica svolta dalla classe presso l'agriturismo. Il contratto educativo classico ha visto una sua estensione tramite la collaborazione di più figure professionali:

- *Insegnanti:* due insegnanti prevalenti (una di area umanistica e una di area scientifica), un'insegnante di sostegno per la presenza di un bambino con certificazione, e un'insegnante di potenziamento per arte e musica.
- *Educatori*: una educatrice e una educatrice atelierista, entrambe afferenti a Officina Educativa, hanno preso parte alla strutturazione del percorso sin dall'inizio dell'anno, garantendo una presenza settimanale nell'aula decentrata.
- *Esperto*: il proprietario dell'agriturismo ha partecipato alla progettazione delle esperienze e ha coinvolto gli studenti nella cura dello spazio esterno (semina dell'orto) e nell'osservazione naturalistica (studio di elementi naturali identitari del luogo).

4.1 Il contesto spaziale dell'aula decentrata

L'aula decentrata nell'agriturismo è situata in un contesto prevalentemente agricolo, con aule laboratoriali di piccole dimensioni e un giardino che si affaccia su vigne e campagna coltivata.

Negli spazi della "ex stalla" sono stati allestiti con tavoli per il lavoro a piccolo gruppo, scaffalature per i libri e il materiale didattico. Nella parte centrale ci sono banchi singoli all'occorrenza accorpati per il lavoro a gruppi e la presenza di una LIM.

L'aula decentrata si affaccia su un porticato utilizzato come estensione dell'aula secondo una configurazione che la letteratura rintraccia come aula plus (Seydel, 2018). Esso è allestito con tavolini quadrati che permettono il lavoro all'aperto a piccolo o grande gruppo. È stato anche parzialmente riarredato con materiali naturali raccolti dai bambini che sono resi visibili grazie alla loro collocazione in un laboratorio mobile (carrello). Lo spazio presenta anche dei pannelli documentativi in cui si tiene traccia delle ricerche prodotte dalla classe.

Figura 5 - L'aula decentrata: l'ex stalla adibita a spazio didattico

Figura 6 – Il porticato

Figura 7 – Il giardino

4.2 Relazioni fra spazio e didattica nell'aula decentrata

Per l'esperienza di scuola di prossimità presso la fattoria "La casa del Gufo" sono state intervistate una docente di discipline umanistiche e l'educatrice atelierista di Officina Educativa. Le interviste sono state trascritte e i testi, assieme al testo della LS, sono stati analizzati seguendo il processo descritto nel paragrafo 2.2. Le unità significative identificate sono state ricondotte a descrizioni sintetiche e successivamente a etichette che hanno consentito di generalizzare l'analisi.

Sono emerse *cinque etichette* che raccontano la relazione fra spazio e didattica in questa esperienza di scuola diffusa all'aperto.

1. *Lo spazio all'aperto suggerisce una didattica interdisciplinare*
   Uno dei principali benefici riconosciuti in letteratura alla didattica all'aperto (Kaplan, 1995; Mitchell e Popham, 2008; Moore e Cosco, 2014) è la possibilità per gli studenti di trovarsi immersi in un contesto

educativo ricco di stimoli e che richiede per sua natura uno sguardo interdisciplinare. Le docenti hanno colto immediatamente questo aspetto e lo hanno apprezzato:

> ci siamo accorte della ricchezza degli spunti anche interdisciplinari che può dare un ambiente così tranquillo, un ambiente bucolico, immerso nella natura (Intervista al Docente).

Hanno allo stesso tempo riconosciuto la necessità di intervenire sulla modalità abituale di progettazione didattica per focalizzarla anche sull'emersione degli intrecci fra le discipline:

> per noi docenti all'inizio è stato molto difficoltoso perché non capivamo in che modo le materie, non solo quelle diciamo prettamente scientifiche quindi ad esempio scienze che riesce bene nell'intreccio con la natura, ma anche altre materie che mi riguardano, ad esempio quelle più umanistiche come storia, italiano potessero intrecciarsi in questo percorso (Intervista al Docente).

In questo senso il supporto delle educatrici di Officina Educativa è stato determinante per la crescita professionale delle docenti:

> abbiamo imparato anche noi insegnanti a intrecciare meglio il nostro lavoro con questo posto meraviglioso e con Officina Educativa e a cercare con loro un'alleanza a livello anche di programmazione (Intervista al Docente).

2. *Lo spazio all'aperto incoraggia l'apprendimento esperienziale e l'attivazione dei cinque sensi*

Dewey in "Esperienza e educazione" (1938) sottolinea che esiste una relazione intima e necessaria fra il processo di esperienza effettiva e l'educazione. Questo aspetto è stato rilevato anche dalle docenti:

> l'avere queste possibilità fuori dalle mura dell'aula è ricordarci che l'avventura educativa si gioca anche con l'esperienza. I bambini lo sanno, sono molto consapevoli del fatto che le potenzialità di quello che vivi e delle esperienze che fai entrano dentro la scuola (Intervista all'Educatrice).

Gli spazi educativi all'aperto sono ambienti ricchi di stimoli che invitano gli studenti a usare i cinque sensi (vedere, sentire, assaggiare, odorare, manipolare) e fanno sì che il processo educativo si concentri su un'esperienza di tipo primario e non unicamente mediata da adulti o dalle tecnologie (esperienza secondaria):

> i bambini tengono assolutamente dentro sempre i cinque sensi. Quando li chiudiamo nell'aula spariscono quasi tutti i sensi purtroppo, ma qua fuori loro li accendono (Intervista all'Educatrice).

Proporre agli studenti esperienze primarie secondo Dewey allontana il rischio di 'spersonalizzare la vita umana':

> i bambini parlano di ispirazione. Dicono che se c'è l'ispirazione, e rispetto a questo posto loro dicono che d'ispirazione ce n'è tanta, ne offre tanta, con l'ispirazione fai tutto perché ti appassioni, ti incuriosisci ti viene voglia di capire, di assaggiare, di annusare (Intervista Educatrice).

Non tutte le esperienze sono per forza educative; lo sono quelle che sono capaci di avere un effetto sul lungo periodo, "il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (Dewey, 2014, p. 14). E questo aspetto è strettamente correlato alla professionalità del docente, alla sua capacità di scegliere l'esperienza e di guidare gli studenti nel processo di esplorazione e analisi:

> vanno spostati un po' gli sguardi, i punti di vista anche degli insegnanti e sicuramente su questo c'è da lavorare perché questo sguardo e questa modalità, questa capacità di accogliere l'idea di apprendimento anche attraverso il fare, anche attraverso l'ascolto, anche attraverso il mettere in gioco i sensi, questa è una capacità che ti porti dentro nelle scuole, dentro all'aula. Quindi se c'è questa capacità, probabilmente abbiamo vinto, abbiamo raggiunto l'obiettivo (Intervista all' Educatrice).

3. *Dalla natura si apprende lo stare in ascolto*

Come nell'esperienza di scuola diffusa negli spazi esplorativi, anche nella scuola negli spazi all'aperto torna il tema dell'ascolto. Dai testi emergono i vantaggi di incentivare questo atteggiamento negli studenti e nei docenti e l'effetto *affordance* che gli spazi educativi che invitano a usare metodologie basate sull'esplorazione e la ricerca hanno verso l'uso di atteggiamenti di ascolto attivo («i bambini anche su questo punto ci hanno raccontato tanto: quali sono le strategie che hanno messo in gioco? Intanto il diventare gruppo, riuscendo a stare in ascolto l'uno dell'altro, ad accogliere le idee di tutti e rimetterle in gioco, a valorizzarle, ad ascoltarle, a rielaborarle. Questo è un percorso che secondo me quest'anno hanno fatto anche grazie a questo luogo perché hanno fatto la stessa cosa con la natura. Nei primi incontri i bambini dicevano:

> proviamo a capire cosa ci dice quest'albero, cosa ci dicono questi animali, perché si muovono in questo modo, perché hanno queste dinamiche. Quindi hanno allenato questa capacità di spostare il punto di vista e di entrare in empatia. (...) Per me questa è la scuola (Intervista all'Educatrice).

4. *Lo spazio all'aperto facilita il movimento e favorisce la concentrazione*
La relazione tra apprendimento e movimento e l'importanza che l'azione educativa avvenga in contesti atti a stimolare la corporeità era già sottolineata da Merleau-Ponty (1996). Oggi la ricerca suggerisce che il movimento fisico migliora l'apprendimento e che i bambini fisicamente attivi possono ottenere risultati accademici più elevati (Chomitz et al., 2009). Inoltre, le neuroscienze applicate all'educazione ci dicono che il movimento aiuta il cervello ad accedere ad aree di memoria a lungo termine, aiutando gli studenti a stabilire connessioni migliori tra un apprendimento nuovo e quello già consolidato (Scholey, Moss, Neave e Wesnes, 1999; Blakemore, 2003). Uno dei dieci punti in cui si articola il recente documento programmatico del Ministero dell'Istruzione per la progettazione delle scuole "Progettare, costruire e abitare la scuola" (2022) è dedicato all'importanza di costruire spazi didattici pensati per i 5 sensi, in modo da favorire un apprendimento che coinvolga intenzionalmente corporeità e movimento:

> Ci siamo accorti con la mia collega che i bambini sono più attenti, rimangono più attenti e apprezzano di più l'attività qualunque essa sia, di qualunque materia, mentre in classe è più difficoltosa la gestione perché devono stare seduti tanto tempo. Qui, anche se sono seduti, sono seduti a terra, non li facciamo quasi mai mettere sotto il portico o nel tavolo e li facciamo proprio sedere a terra e loro apprezzano tantissimo (Intervista al Docente).

5. *Non solo edifici scolastici, ma anche la scuola sul territorio*
I testi analizzati richiamano anche un aspetto che la scuola italiana ha iniziato recentemente, sull'onda della pandemia, a considerare con più attenzione e che costituisce una delle particolarità della sperimentazione del modello di scuola diffusa di Reggio Emilia: l'invito a considerare i contesti fuori dall'aula come possibilità di ampliamento degli spazi educativi. Questa differente prospettiva richiede un cambiamento di sguardo del docente che deve abituarsi a considerare gli spazi del territorio come parte integrante di un paesaggio di apprendimento:

> magari la scuola è un edificio che è quello che è, a volte sono anche ambienti molto piccoli, però è anche vero che i territori offrono mille possibilità e che quindi a volte basta davvero immaginare di essere una scuola diversa, di praticare un'idea di insegnamento diversa. Qua ovviamente entra in gioco il ruolo dell'adulto. Un'idea di insegnamento che non è fatta solo sul libro, e anche questo ce lo dicono i bimbi, ma è fatta di esperienze, è fatta di relazioni, è fatta di uscire, di curiosare, di accendere passioni, intuizioni e quindi di mettere in gioco tutta questa parte al di fuori del libro scolastico (Intervista all'Educatrice).

4.3 Il livello di competenza spaziale dei docenti

L'analisi della video ripresa della pratica didattica a cui abbiamo assistito a maggio 2022 nell'aula decentrata e negli spazi antistanti presso l'agriturismo "La Casa del Gufo" ha portato all'identificazione di alcune unità significative con l'indicazione del relativo minutaggio. A queste unità è stata associata una descrizione. Tutte le unità e le relative descrizioni sono state negoziate all'interno del gruppo di ricerca; le unità risultanti dalla negoziazione sono state associate a una competenza spaziale.

Sono emerse *dieci unità significative*. A seguito del confronto fra i ricercatori coinvolti, sette unità sono state ricondotte alla competenza spaziale della *conoscenza* delle relazioni fra spazio e didattica espressa a livello più alto, dunque di sperimentatore. Tre unità sono state associate alla competenza di *manipolazione* degli spazi a livello più alto, quello di sperimentatore. La docente, infatti, sceglie i diversi spazi a disposizione in funzione delle fasi in cui è strutturata la lezione. Per il *brainstorming* fa disporre i bambini in cerchio nell'aula all'aperto sotto l'albero. Per affrontare la fase della condivisione, invita gli studenti ad esporre ed organizzare in autonomia i materiali naturali raccolti in un montessoriano "tavolo della natura" che in questo caso è rappresentato da un grande telo disteso a terra nell'aula all'aperto. Il tavolo consente agli studenti di osservare da vicino tutti i materiali, di attivare un differente punto di vista (quello dell'osservazione dall'alto) e di poter commentare in modalità 'itinerante', così da favorire l'attività di condivisione e il movimento. Emerge una conoscenza avanzata delle relazioni fra spazio e didattica: la docente sa scegliere quali spazi sono più funzionali sulla base delle fasi e delle strategie didattiche impiegate.

Per le fasi di esecuzione dell'attività, la docente fa spostare la classe nell'aula decentrata, in cui precedentemente ha allestito il setting dei tavoli in modo funzionale ad abilitare il lavoro a piccoli gruppi. Emerge una competenza avanzata nella manipolazione dello spazio che avviene in modo immediato, senza bisogno di confrontarsi con i suoi pari o con l'esperto esterno o l'educatore.

5. Conclusioni

L'analisi delle competenze spaziali dei docenti che svolgono attività didattiche continuative (non episodiche) in spazi indoor e all'aperto collocati fuori della scuola e afferenti a istituzioni culturali o del terzo settore (le cosiddette aule decentrate), ha consentito di osservare come la collaborazione stretta, anche in fase di progettazione didattica, fra il docente e l'esperto riesca a sostenere i docenti nel processo di appropriazione dei nuovi spazi. Il livello di competenze spaziali (consapevolezza, conoscenza e manipolazione) emerso al termine del semestre di occupazione dei nuovi spazi, pone i docenti nei livelli intermedi, o in taluni casi avanzati, di acquisizione di tali competenze. Gli insegnanti, superato il momento iniziale di adattamento, grazie alla collaborazione interprofessionale con gli esperti, hanno acquisito

sicurezza, recuperato la sensazione di comfort e acquisito capacità di conoscere e modificare gli spazi in funzione delle situazioni didattiche. Per il proseguimento della ricerca appare interessante rilevare il livello di competenza spaziale in due momenti distinti: all'inizio di una esperienza di scuola diffusa e al suo termine, per comprendere in che modo essa si modifichi nel tempo.

Inoltre, dal dichiarato dei docenti emerge come le esperienze di scuola diffusa abbiano consentito di incentivare modalità di insegnamento e apprendimento di tipo esperienziale: gli studenti si pongono domande, mostrano un atteggiamento di ascolto attivo e di scoperta; i docenti sono incentivati a utilizzare metodologie didattiche basate sull'esplorazione e sulla ricerca. Consentire agli studenti e ai docenti di fare esperienza in spazi ricchi di materiali, pensati per l'esplorazione e la manipolazione e l'attivazione dei 100 linguaggi, insieme alla possibilità di lavorare all'interno di un team interprofessionale con gli esperti di tali spazi, *attiva un'azione generativa di innovazione.* Da una parte incentiva i docenti a utilizzare metodologie didattiche inquiry-based, dall'altra, come sottolineava Baldacci (2004), questo tipo di didattica laboratoriale ed esplorativa ha una *rilevanza formativa perché si pone come dispositivo di innovazione scolastica globale*: organizzativa, pedagogica e didattica. Organizzativa dato che propone un nuovo modello di spazio scolastico, pedagogica perché amplia la possibilità di socializzazione di studenti e docenti, didattica poiché propone prospettive di insegnamento basate sulla ricerca che tendono al superamento della sola didattica trasmissiva.

Capitolo 5 - L'interprofessionalità nelle aule decentrate

1.Le professionalità che collaborano: docenti, educatori, esperti

Da più parti sopraggiungono spinte a ibridare il profilo del docente. Gli ultimi rapporti di UNESCO (2022) e OECD (2020) sottolineano, come indicato nel Cap. 1 di questo Report, la necessità di ripensare a un nuovo contratto sociale che abbia un impatto sul modello educativo sia da punto di vista formativo che organizzativo. In (Istance e Paniagua, 2019) viene suggerito di ripensare la figura del docente come un elemento di un più ampio processo in cui insistono altre figure che intervengono nell'offerta formativa di una scuola diffusa. Tra le motivazioni proposte in favore di un'estensione del profilo di coloro che possono essere parte attiva del processo di insegnamento emerge che lavorare con una rete di professionisti può aiutare a compensare la carenza di insegnanti. Un'ulteriore motivazione riguarda la possibilità di ibridare il curricolo grazie alla presenza di soggetti afferenti ad expertise territoriali. In questo modo sarà possibile non solo ampliare l'offerta formativa ma anche costruire nuovi linguaggi comuni tra ambiti professionali diversi per generare quell'approccio olistico alla formazione della persona tanto auspicato in diversi campi del sapere.

Come già riportato nel Cap. 1 di questo Report sono molte le figure "non teacher educators" che permettono da una parte di rinnovare il contratto educativo e dall'altra di creare attorno al docente un supporto necessario per realizzare un sistema formativo allargato. Figure necessarie per aprire le mura scolastiche, connettere le scuole alle loro comunità, favorire forme sempre mutevoli di apprendimento, impegno civico e innovazione sociale, come richiama lo scenario di scuola come "learning hubs" già proposto dall'OECD (OECD, 2020). Le nuove strutture di collaborazione tra dentro e fuori la scuola richiedono cambiamenti che incidono fondamentalmente sull'organizzazione della didattica e mettono in discussione pratiche e abitudini consolidate nell'ambito della professione docente. È quindi essenziale distinguere e comprendere le diverse tipologie di collaborazione tra insegnanti e non, intercettare le condizioni che impattano sul miglioramento del sistema educativo e al contempo essere consapevoli di quegli gli ostacoli che possono sorgere nella sua attuazione.

La realizzazione di una pratica interprofessionale efficace richiede un adattamento da parte degli insegnanti coinvolti. Ciò implica il superamento di fasi iniziali in cui, nonostante la condivisione dello spazio, i docenti vivono nell'ambiente di apprendimento in modo marcatamente individuale, sia perché separano i loro ruoli in modo molto netto sia perché tendono a lavorare per aree di contenuto separate. Con l'evoluzione del co-insegnamento questi "muri invisibili" scompaiono (Gately e Gately, 2001) e si va verso una pratica realmente collaborativa. Il processo evolutivo della relazione passa da una fase iniziale in cui sono presenti quei "muri invisibili" dettati da una assenza di conoscenza reciproca, a una fase di compromesso, alla fase collaborativa vera e propria (Gately e Gately, 2001) come emerge dalle fasi della relazione interprofessionale confermate anche dagli insegnanti durante la raccolta dei dati relativa all'esperienza condotta.

Ne consegue che i comportamenti dell'equipe di lavoro, costituita da diverse professionalità chiamate ad operare per obiettivi comuni, si riconducono alle quattro fasi individuate da Bruce Tuckman (1965) e attraverso le quali un'équipe può divenire efficace.

Secondo Tuckman il flusso che normalmente si delinea quando un team fatto di più professionalità lavora insieme, si avvia con la fase di forming. Emergono le identità individuali e si esplorano alcune competenze ed expertise. Nella fase successiva, di storming, i gruppi eterogenei entrano in competizione ed emergono interessi e prospettive contrastanti. In questa fase si affronta il tema del "potere" che viene poi ripreso e bilanciato nella fase di norming dove si creano relazioni di dipendenza, si accettano le differenze e si decide di lavorare insieme. Infine, nella fase di performing si lavora per risolvere dei problemi e si riflette sulle azioni.

Nei paragrafi successivi ci si concentra principalmente sui tipi di collaborazione tra insegnanti ed educatori o esperti del territorio di Reggio Emilia emerse nell'ambito di un approccio congiunto (Cheminais, 2009) alla scuola diffusa. I

l patto educativo sulla scuola diffusa, nato in un primo momento per rispondere alle necessità emergenziali, ha poi favorito la permanenza di una collaborazione sistematica, tra scuola, Comune, Fondazioni e Associazioni per la coprogettazione e la proposta dell'offerta formativa.

2. La modalità e le fasi della ricerca sull'interprofessionalità

Con riferimento al Cap. 2, durante il primo anno della ricerca, di natura ricognitiva, è stato possibile comprendere, tramite uno studio di caso strumentale l'importanza di alcune dimensioni che caratterizzano l'idea di scuola diffusa. In particolare, attraverso interviste a docenti, dirigenti e assessori, il gruppo ha avuto modo di intercettare la componente dell'interprofessionalità e come, dalla necessità di far fronte a un evento emergenziale, sia stato possibile innescare un processo trasformativo ancora in atto coinvolgendo tutti gli stakeholder della scuola. L'orizzonte trasformativo mirava a progettare e a realizzare un modello di "scuola di prossimità" in cui a una proposta educativa basata su una visione comune – tra i vari stakeholder della scuola e del territorio – finalizzata a creare processi circolari, si accompagnava l'idea di un curricolo "immersivo" alla cui progettazione e ibridazione partecipavano soggetti diversi.

Quali obiettivi avete in comune con gli educatori del terzo spazio? Da quali bisogni siete partiti? Avete condiviso un "Documento di visione"? Avete predisposto una progettazione didattica comune? Chi prende parte a questi incontri? Esistono strutture formalizzate di incontro (Dipartimenti/Commissioni/...)? C'è un referente per ogni team di lavoro? I team si avvalgono di spazi fisici o virtuali appositamente predisposti per le attività di progettazione comune? I teams fanno formazione congiunta?

Queste le domande di ricerca che hanno permesso di consolidare il ruolo dell'interprofessionalità in un "contratto didattico" sociale, un contratto che si innesta nello scenario organizzativo della scuola di prossimità, come opportunità per la scuola di consentire l'ingresso del "territorio" nel percorso formativo degli studenti attraverso figure di esperti e/o educatori, di associazioni o enti culturali al fine di arricchire il curricolo e inserire in maniera sistematica e non episodica esperienze di apprendimento significativo. Il territorio in questo caso viene concepito come "artefatto sociale" (Lefebvre, 2018), prodotto dell'interazione tra l'uomo e l'ambiente. Questo processo lo rende un elemento vivente ad alta complessità in cui la comunità che vi insiste acquisisce un'identità sociale che scaturisce da quel sistema di relazioni, per cui allo spazio viene attribuita una connotazione culturale, economica e simbolica. La presenza della scuola in un territorio, dunque, si rivela essenziale per preservare e consolidare un'identità. La scuola spesso rappresenta il "collante sociale" di quella identità che permette alla popolazione di esercitare la funzione di comunità, confermandosi come luogo di incontro e arena per la costruzione di reti sociali.

La presenza costante e sistematica di soggetti afferenti al territorio per la progettazione della proposta educativa chiede al corpo docente una capacità di fare rete e di integrare una varietà di competenze ed expertise che richiedono una nuova visione della propria professionalità e quindi del ruolo della conoscenza nella esperienza di apprendimento degli studenti.

Al termine del primo anno dell'attività scolastica è stato possibile rilevare, attraverso le interviste ai docenti afferenti al caso strumentale (Cap. 3) che il processo di forming tra i membri dell'equipe interprofessionale è avvenuto anche grazie alla presenza di studenti BES che hanno costretto il gruppo a lavorare in maniera sinergica per progettare strategie di "accomodamento" dello studente coinvolto nello spazio del Museo. Dai focus group con i docenti sono emerse parole come meraviglia, trasversalità, stupore, collaborazione («la meraviglia vista proprio con gli occhi dei miei ragazzi quelli di prima media e anche quelli di terza che si sono stupiti con questa esperienza con questa esperienza»). I docenti iniziavano a concepirsi come gruppo di progetto unitario orientando la loro azione interprofessionale verso la soluzione di problemi comuni (Edwards, 2010).

Durante il secondo anno, la ricerca assume un carattere valutativo e lavora attraverso casi plurimi alla rilevazione delle forme e dei livelli di interprofessionalità presenti nelle esperienze di scuola diffusa negli spazi culturali, negli spazi all'aperto, negli spazi officina.

Educatori e docenti hanno preso parte alla sessione di riflessione partecipata permettendo di risalire, a partire dalle esperienze concrete, ad assunti di tipo descrittivo, interpretativo e concettuale sul tipo di interprofessionalità attuata e su elementi necessari affinché l'interprofessionalità si attui in maniera efficace, cioè per realizzare il progetto educativo sulla base dei bisogni del singolo allievo e per offrire opportunità di apprendimento esperienziale.

Le attività di osservazione sono state effettuate nella seconda annualità attraverso una serie di strumenti, già presentati nel Cap. 2, volti a verificare il grado di partecipazione dei docenti e degli esperti alle attività didattiche in ottica interprofessionale.

Gli strumenti utilizzati hanno permesso di raccogliere sia "I cambiamenti necessari per migliorare le attività di interprofessionalità collaborativa" sia i "Punti di forza che promuovono il cambiamento" o i "Fattori che lo ostacolano" e quindi elaborare insieme al team gli "Strumenti che favoriscono una interprofessionalità efficace" in modo da affrontare insieme al gruppo punti deboli e minacce.

3. La partecipazione nell'interprofessionalità

Tra gli elementi alla base della interprofessionalità va ricordato il diverso grado di partecipazione da parte sia di ciascun membro dei servizi territoriali che degli insegnanti.

I modelli di partecipazione (Arnstein, 1969; Eyben, 2003; Wilcox, 2000) utilizzano la metafora visiva della scala. I processi partecipativi sono visti progredire lungo i pioli della scala, da partecipazione poco sincera a una partecipazione che conferisce ai partecipanti un potere e un'autonomia crescenti. Alla base di ogni scala c'è un termine che indica la natura percepita del potere e delle relazioni implicite in ogni modello.

Dalla proposta di Wilcox è stato sviluppato uno dei possibili strumenti per misurare il grado di partecipazione dei membri di un team in cui convergono e collaborano diverse professionalità. La scala è stata trasformata in una griglia nella quale il primo stadio presenta il grado più basso di partecipazione e controllo. Gli stadi dal terzo al quinto rappresentano i gradi più alti di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato (Tab. 1).

I gruppi di lavoro vengono sollecitati con due domande (Qual'è il vostro grado di partecipazione in relazione alla vostra partnership con altre agenzie del territorio? Quanto è inclusivo il partenariato?) che hanno l'obiettivo di mettere in moto il processo di riflessione rispetto al tema partecipativo.

Livelli della scala	Caratteristiche/Indicatore
5. Supportare	Aiutare gli altri a fare quello che vogliono con un framework che può offrire risorse
4. Agire insieme	I diversi interessi decidono insieme cosa è meglio, formando una partnership che li fa emergere.
3. Decidere insieme	Incoraggiare i team a fornire ulteriori idee e opzioni, e decide congiuntamente qual è la via migliore per andare avanti.
2. Consultare	Identificare problemi, offrire un numero di opzioni, soluzioni, e ascolto dei feedback dagli altri
1. Informarsi	Comunicare al team e agli altri stakeholder quello che è pianificato

Tabella 1 - Wilcox, 2000

La discussione sul livello di partecipazione viene condotta collettivamente con tutti i membri dell'équipe, per confrontare i risultati. In questo modo si comincia a costruire quel linguaggio comune che può dare avvio a quella capacità di agire in maniera relazionale di cui parla la Edwards (2017).

Dai cinque gradi del lavoro di partenariato e partecipazione emergono diverse tipologie di approccio all'interprofessionalità:

1. **Coesistenza** - chiarezza e suddivisione di ruoli e responsabilità tra operatori di diverse agenzie su chi fa cosa e con chi.
2. **Cooperazione** - operatori di diverse agenzie che condividono le informazioni e riconoscono i reciproci vantaggi e il valore del lavoro in partnership, cioè mettono in comune le conoscenze, le competenze e i risultati collettivi disponibili.
3. **Coordinamento** - i partner pianificano insieme; condividono alcuni ruoli e responsabilità, risorse e assunzione di rischi; accettano la necessità di adeguarsi e apportare alcuni cambiamenti per migliorare i servizi, evitando così di sovrapporsi.
4. **Collaborazione** - impegni a lungo termine tra i partner di diversi servizi e/o agenzie che accettano di lavorare insieme su strategie o progetti, ciascuno contribuisce al raggiungimento di obiettivi condivisi.

Il panorama che il contesto anglosassone ci restituisce, a valle di un percorso che in quel contesto è probabilmente consolidato, sollecita numerose domande relative a sfide e difficoltà, integrazione di ruoli tra esperti di contenuti e insegnanti e non ultima la nuova professionalità docente che comincia a disegnarsi all'orizzonte come sfida per una comunità educante che vede nel suo territorio una fonte di servizi a supporto della formazione degli studenti.

4. Il livello di interprofessionalità riscontrato nei casi plurimi

I docenti e gli educatori coinvolti nelle tre realtà scolastiche degli *studi di caso plurimi* sono stati invitati a partecipare a sessioni di lavoro on line definiti *laboratori di riflessione partecipata (*Vedi Cap. 2).

"La scuola negli spazi all'aperto" ha partecipato con 4 docenti, 2 educatori ed 1 esperto. "La scuola negli spazi culturali" ha partecipato con 4 docenti, 1 educatore e 2 esperti. Infine, "la scuola negli spazi esplorativi" ha partecipato con 3 docenti e 3 educatori.

Ciascun laboratorio è stato organizzato in modalità on line e condotto da due ricercatori Indire, secondo la seguente articolazione:

Nella prima fase definita di **Attivazione** è stato introdotto il concetto di interprofessionalità rispetto al modello di scuola diffusa, sono stati condivisi gli obiettivi del laboratorio ed illustrate le modalità di lavoro previste.

La seconda fase è stata caratterizzata da **Confronto, Collaborazione e Riflessione** tra i membri del gruppo di lavoro che a partire dalla specifica esperienza di aula decentrata, ha espresso tramite una intervista collettiva le opinioni in merito all'efficacia dell'esperienza e ai cambiamenti necessari, alle modalità di collaborazione per individuare gli elementi caratterizzati una interprofessionalità efficace. Infine, il gruppo è stato invitato a riflettere sul livello di partecipazione effettivamente realizzata.

Nella terza fase è stata fatta una **sintesi** relativa alla restituzione. Per ciascuna delle tre attività che il laboratorio proponeva i ricercatori fornivano una sintesi volta a consolidare un accordo tra gli attori, maturando così maggiore consapevolezza rispetto al loro operato.

L'esperienza condotta con il comune di Reggio Emilia attraverso le scuole coinvolte nelle osservazioni ha permesso di raccogliere informazioni in merito alla tipologia di interprofessionalità realizzata nel contesto educativo specifico (Edwards, 2017) ma ha anche consentito di comprendere empiricamente il significato che individui o gruppi attribuiscono oggi al tema dell'inter-professionalità per i potenziali futuri sviluppi.

Nei paragrafi che seguono verrà riportato quanto emerso sia nella fase esplorativa e che in quella valutativa permettendo di innescare processi interpretativi che aiutano a comprendere quali sono gli elementi interprofessionalità che possono migliorare la qualità educativa.

5. La scuola negli spazi culturali

Dopo la fase introduttiva i docenti sono stati sollecitati a riflettere attraverso un'intervista collettiva con domande volte ad esplorare il "modus operandi" del gruppo per intercettare elementi che potessero ricondurre al modello di interprofessionalità utilizzato, almeno a livello embrionale. Dalle affermazioni e dalle riflessioni condivise è emersa la consapevolezza che il gruppo stava imparando sul campo:

> Anche per me è stato un lavoro diciamo di squadra cioè sicuramente è stato differente da quello dei docenti curricolari (Educatrice).

aveva iniziato a mettersi in gioco:

> Abbiamo fatto un'esperienza che in realtà è andata oltre la settimana del museo in collaborazione appunto con Officina Educativa per educatrici dell'integrazione (Docenti Manzoni).

ed è stata un'occasione di sviluppo professionale ed esperienza attraverso lo scambio reciproco:

> (al museo) il docente è stato coinvolto maggiormente ha chiesto e ha partecipato quindi insieme agli operatori e soprattutto con Officina Educativa. Per noi l'esperienza è stata molto di più progettazione [...] e abbiamo progettato la settimana e poi sostanzialmente durante la settimana al museo loro erano i padroni di casa però comunque noi potevamo intervenire potevamo insomma sollecitare i bambini se volevamo fare degli approfondimenti. La cosa che per noi è stata incredibile dopo è stata che abbiamo avuto la possibilità appunto grazie alla presenza di Elena di lavorare un po' diversamente (Docente).

Per rilevare il livello di coesione interna (*Quale livello di consenso è stato raggiunto dai membri del team e quali benefici è possibile acquisire lavorando in partnership in contesto educativo?*) è stato utilizzato lo strumento del "Diamond Ranking" atto a favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza relativa a quali elementi possono essere considerati prioritari per favorire una collaborazione interprofessionale tra gli attori del contratto educativo sociale oggetto delle osservazioni effettuate dai ricercatori di Indire (cfr, Cap. 2). I docenti dell'IC Manzoni chiamati a partecipare a un momento condiviso di riflessione sul percorso compiuto hanno individuato tre affermazioni, tra le 12 proposte nel Diamond Ranking (cfr. Fig. 3), come elementi non prioritari per raggiungere la coesione necessaria ad una progettazione efficace delle attività didattiche. Affinché un gruppo di lavoro con professionalità diverse sia efficace non è indispensabile "Partecipare a formazioni interprofessionali periodiche" o necessariamente "Essere rispettati da altri esperti" o "Sapere che i contributi sono apprezzati".

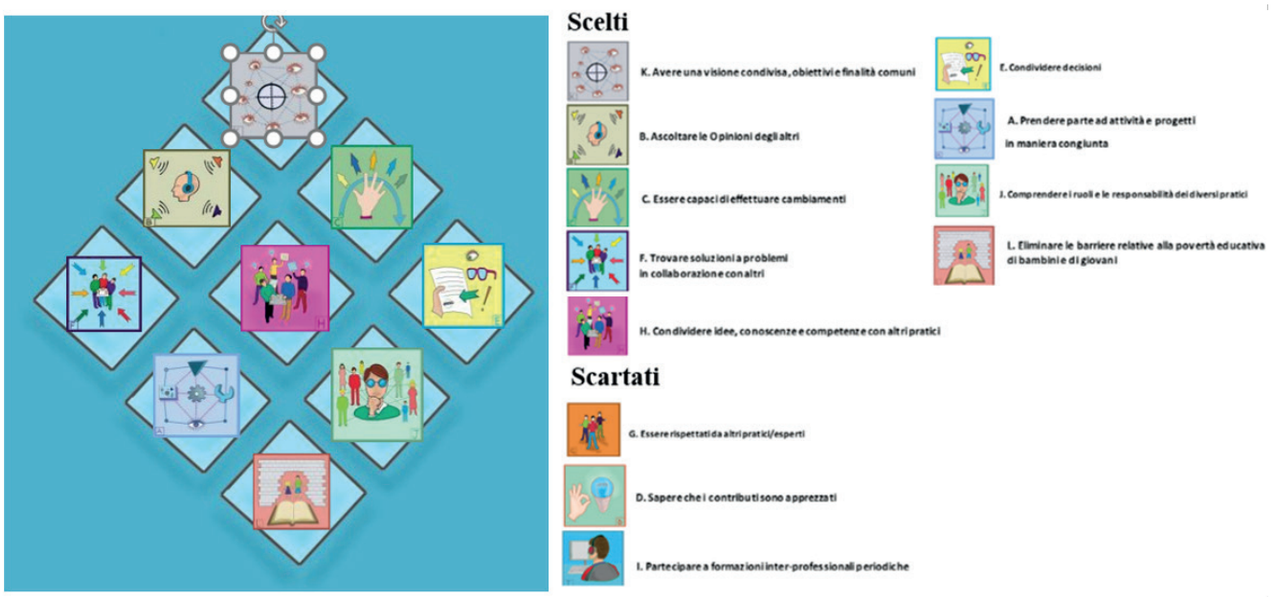


Figura 3 – Diamond Ranking IC Manzoni

Il grado di partecipazione e inclusione (*Qual è il grado di partecipazione in relazione alla partnership con altre agenzie del territorio? Quanto è inclusivo il partenariato?)* è stato rilevato utilizzando la scala di partecipazione di Wilcox che assume la forma di una scala a cinque livelli in cui lo stadio uno e due rappresentano il grado più basso di partecipazione e controllo. Gli stadi dal terzo a quinto rappresentano i gradi più alti di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato. Sul fronte della partecipazione (cfr. Fig. 4) il gruppo si attesta su un livello alto della scala (3.4) indicando che il percorso li ha portati a una capacità

decisionale condivisa (Incoraggiare i team a fornire ulteriori idee e opzioni, e Decidere congiuntamente qual è la via migliore per andare avanti).

Figura 4 – Scala di partecipazione IC Manzoni

Le scelte operate dal gruppo utilizzando i diversi strumenti di rilevazione relativa alla coesione e alla partecipazione permettono di dedurre che il gruppo ha lavorato senza competizione ma con obiettivi chiari. Se ritorniamo allo schema di Tuckman (1965) relativo alle fasi della relazione efficace questo gruppo probabilmente si attesta tra lo *Storming* e il *Norming.*

6. La scuola all'aperto

Nel caso dell'IC Don Borghi l'aula diffusa era situata negli spazi esterni di un agriturismo *La Casa del Gufo* situato a pochi chilometri dal piccolo plesso di Ghiarda. Anche in questo caso con il gruppo di docenti coinvolti nel laboratorio di riflessione partecipata è stata avviata una riflessione con gli stessi strumenti e fasi del caso preso in esame in precedenza per rilevare se è stata realizzata una collaborazione interprofessionale efficace e quale modello di interprofessionalità è emerso alla luce dell'esperienza fatta. Al laboratorio hanno partecipato 4 insegnanti, 2 educatrici e 1 esperto del territorio. Il gruppo interprofessionale era composto da:

- **Insegnanti**: due insegnanti prevalenti (una di area umanistica e una di area scientifica), una insegnante di sostegno per la presenza di un bambino con certificazione, e una insegnante di potenziamento per arte e musica.
- **Educatori**: una educatrice e una educatrice atelierista, entrambe afferenti ad Officina Educativa, che hanno preso parte alla strutturazione del percorso sin dall'inizio dell'anno garantendo una presenza settimanale nell'aula decentrata.
- **Esperti:** il proprietario dell'agriturismo ha preso parte alla progettazione delle esperienze e ha coinvolto gli studenti nella

cura dello spazio esterno (semina dell'orto) e nella osservazione naturalistica (studio di elementi naturali identitari del luogo).

Nella Prima fase definita di **Attivazione** dopo l'introduzione del tema di discussione è emerso che il piccolo gruppo inizialmente ha incontrato qualche difficoltà nella formazione iniziale del gruppo che potesse guidarli in una vera progressione di scuola aperta. Queste difficoltà però hanno permesso loro di imparare sul campo e soprattutto i docenti hanno riconosciuto il valore aggiunto del territorio che entra a scuola per arricchire il percorso educativo:

> Poi abbiamo conosciuto Gildo [Responsabile Agriturismo] e lui ha portato tantissime conoscenze e tantissime persone. Io invece ho vissuto l'esperienza condivisa con tutte le persone che lui ha portato dentro all'ambiente ed è stato da subito molto molto proficuo e molto ricco per quello che proponeva e l'abbiamo seguito (Docente Don Borghi).

Sin dalla prima fase, grazie anche allo strumento della Force Field Analysis che ha permesso di rilevare punti di forza e difficoltà, la conversazione si è orientata nella messa a fuoco degli elementi che possono ostacolare la realizzazione di un buon livello di interprofessionalità. In particolare, tra le criticità su cui intervenire, il gruppo dei docenti restituisce la mancanza di una progettualità comune che possa superare la condizione di *estemporaneità* e rendere più stabile il lavoro con gli esperti e insieme a loro ripensare meglio gli spazi. Anche gli educatori condividono un mancato raccordo tra i vari gruppi che ha spesso portato alla progettazione di esperienze che si sovrapponevano ad altre attività portate avanti dai docenti. L'esperto richiama inoltre la necessità integrare maggiormente il territorio nell'esperienza didattica e di collaborare con le famiglie e soprattutto far comprendere loro il valore aggiunto di fare scuola nello spazio aperto; non solo da un punto di vista relazionale ma anche dal punto di vista degli apprendimenti.

Tra le strategie che permettono di sostenere una migliore interprofessionalità emerge la documentazione della pratica attraverso lo strumento del taccuino**.** In particolare, docenti e educatori reputano fondamentale rendere visibile come le esperienze progettate e vissute nell'aula decentrata si leghino al curricolo, e sia necessario predisporre strumenti osservativi su cui poggiare processi di co-interpretazione degli apprendimenti.

Per rilevare il livello di coesione interna il gruppo è stato chiamato a visualizzare 12 affermazioni indicate senza un ordine di priorità nel Diamond Ranking (cfr. Cap 2) relative ai benefici della collaborazione interprofessionale. Il gruppo, riunitosi senza la presenza dei conduttori, ha scartato le tre affermazioni ritenute meno importanti per sostenere in modo efficace un processo di interprofessionalità orientato alla didattica aperta e partecipata dal territorio, ritiene che "Essere rispettati da altri pratici/esperti" non sia necessario per poter mantenere pratiche di collaborazione efficace tra esperti; che la "condivisione di decisioni" è un'operazione non

determinante per l'efficacia di un gruppo di lavoro. E infine, secondo il gruppo non è necessario "Comprendere i ruoli e le responsabilità dei diversi pratici". Successivamente, il gruppo di lavoro è stato chiamando a individuare, in maniera collaborativa il posizionamento delle nove affermazioni rimaste posizionandole lungo il diamante virtuale con la collaborazione dei ricercatori INDIRE. E pur essendo costituito da pochi componenti, mette al primo posto del Diamond la necessità di "Eliminare le barriere alla povertà educativa di bambini e giovani" (L) seguita da "Avere una visione condivisa, obiettivi e finalità comuni" (K) e "Partecipare a formazioni interprofessionali periodiche" (I). Infine, docenti, esperti ed educatori hanno preso parte ad una attività, stavolta individuale con visualizzazione collettiva, di misurazione del livello di partecipazione riscontrato utilizzando la scala di partecipazione (Wilcox, 2000). Ciascun membro del team è stato invitato a rispondere individualmente per poi discutere le risposte in maniera aggregata e confrontando i risultati anche alla luce dei dati emersi dagli altri strumenti di riflessione utilizzati. La scala di partecipazione rappresentata attraverso un'applicazione digitale (menti.com) mette in evidenza un basso livello di partecipazione generale (2.7) che presenta qualche picco di maggiore collaborazione e coesione nei processi consultivi (3.5) e nel supporto reciproco (3.2).

Nella fase di Confronto, Collaborazione e Riflessione il gruppo di lavoro che si è espresso rispetto alla propria esperienza di aula decentrata, ha condiviso tramite una intervista collettiva dubbi e scoperte lasciando delle domande aperte relative al rapporto tra il territorio e il curricolo:

> Come facciamo quindi non tanto a tenere dentro la scuola ciò che fuori, ma come facciamo a fare scuola là fuori? (Docente).

Anche in questo caso, un ruolo prioritario viene attribuito alla documentazione come strumento per tenere traccia delle esperienze fatte dai bambini:

> La strategia per parlare dei bambini è usare la documentazione come strumento valutativo degli apprendimenti dei bambini, documentazione co-interpretata (Docente).

ma anche come strumento di sviluppo professionale:

> Documentazione a tutto tondo, che permetta di tenere traccia delle diverse professionalità è sempre un arricchire la professionalità (Docente).

Queste posizioni fanno emergere un gruppo di lavoro che ha iniziato a riflettere sul valore dello scambio interprofessionale basandosi su relazioni coese, ma con flussi di lavoro ancora non definiti. Se dovessimo utilizzare il modello di Tucker potremmo identificare il gruppo ancora nella fase di *forming* in cui sono chiari gli obiettivi ma riflette la necessità di predisporre un vero lavoro di coprogettazione frutto della consapevolezza di ciò che l'interprofessionalità richiede.

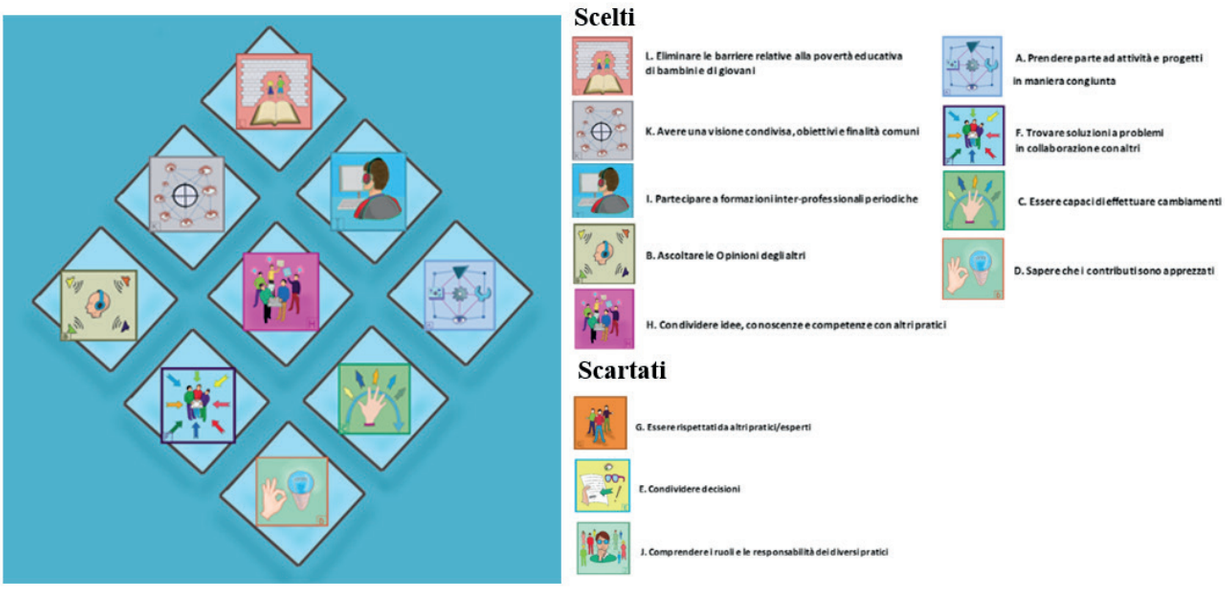


Figura 5 - Diamond Ranking IC Don Borghi

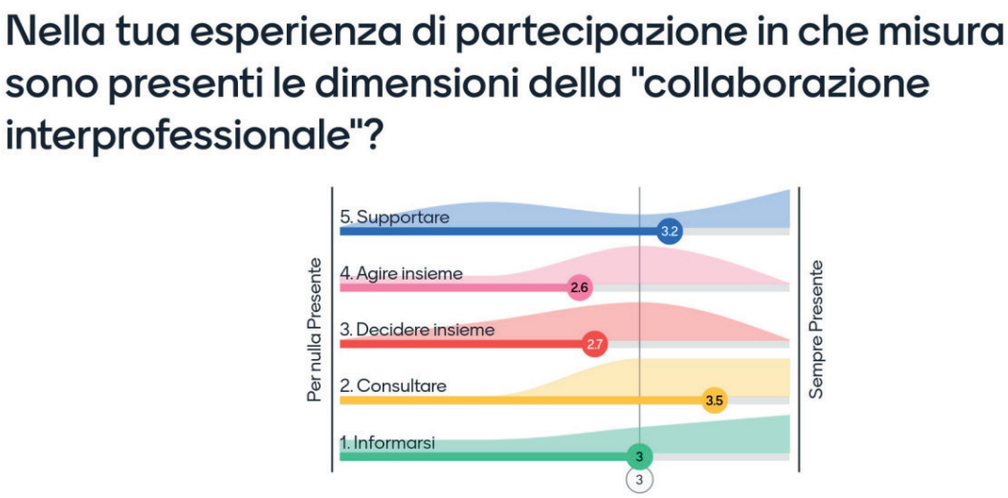


Figura 6 - Scala di partecipazione IC Don Borghi

7. La scuola negli spazi esplorativi

L'esperienza di scuola diffusa delle tre classi del plesso "Carlo Collodi" dell'Istituto Comprensivo Leonardo Da Vinci si è svolta per tre mesi all'interno del Centro Internazionale "Loris Malaguzzi", situato a pochi metri dal plesso. Sono state coinvolte una terza, una quarta e una quinta. L'allestimento degli spazi terzi presso il Centro Internazionale offre molteplici opportunità di manipolazione e di espressione da parte dei bambini proprio perché segue l'approccio dei "Cento Linguaggi" di Malaguzzi. Oltre alla presenza dei docenti di scuola primaria gli spazi del Centro sono animati da atelieristi, figure professionali specializzate nella mediazione attraverso i linguaggi artistici e multimediali. Gli spazi didattici proprio per la presenza di materiali da manipolare (naturali, per la scrittura, ecc) e strumenti digitali per l'osservazione (es. microscopio digitale) vengono definiti Atelier e sono vivaci spazi multifunzione.

Il percorso di collaborazione interprofessionale ha visto la collaborazione di più figure professionali: due insegnanti (una di area umanistica e una di area scientifica), un'insegnante di sostegno per la presenza di una bambina con certificazione e gli Educatori e Atelieristi e Pedagogisti del Centro Malaguzzi che hanno partecipato alla strutturazione del percorso sin dall'inizio dell'anno.

L'educatrice, la pedagogista e le atelieriste si sono incontrate a cadenza settimanale per riflettere, progettare, rilanciare le attività da svolgere di settimana in settimana.

La prima fase del laboratorio partecipato, il momento dell'attivazione**,** si è svolto online (a causa del perdurare dei contagi da Covid-19).

Nella fase successiva il gruppo interprofessionale è stato sollecitato a riflettere sull'esperienza di scuola diffusa relativamente ai punti di forza e di debolezza intercettati nell'arco dell'anno rispetto alla collaborazione interprofessionale, in un primo momento attraverso lo strumento della *Force-Field Analysis*. Tra gli elementi che favoriscono la collaborazione interprofessionale sono emersi: 1) la documentazione; 2) il tempo; 3) l'allestimento del setting d'aula; 4) il lavoro a piccolo gruppo. Gli elementi che ostacolano l'attività collaborativa sono: 1) la documentazione; 2) il tempo; 3) gli strumenti digitali per la condivisione dei materiali. Documentazione e Tempo risultano avere doppia valenza. Anche in questo caso (come nel caso dell'aula all'aperto) la documentazione viene considerata un efficace strumento di riflessione (sulle attività didattiche dei bambini) e di co-progettazione (tra docenti ed esperti) e quindi anche un'occasione di sviluppo professionale tra pari.

> È fondamentale la documentazione perché consente di fare questo, cioè di tenere appunto, di rendere visibile anche questioni collegate che nella scuola tradizionale vengono fatte usando il libro di testo (Docente).

Allo stesso tempo, essa richiede tempo sia prima che dopo l'attività didattica e formazione o competenza d'uso. Il tempo riferiscono gli insegnanti è una delle dimensioni che permette agli insegnanti di acquisire una certa flessibilità a uscire dalla loro zona di comfort e quindi considerata un elemento positivo da inserire nella loro pratica quotidiana. Al termine del confronto i membri del gruppo indicano concordemente 3 strategie che possono favorire una efficace collaborazione interprofessionale: 1) la documentazione della pratica didattica, sia degli adulti che dei bambini, per tutta la durata dell'anno scolastico; 2) il potenziamento dell'orario dei docenti così da rafforzare lo spazio dedicato alla documentazione e alla coprogettazione e renderlo un modus operandi in termini di ore da dedicare e di modalità di raccolta dei materiali; 3) la coprogettazione delle attività didattiche, così da rendere espliciti e visibili, ad entrambe le componenti professionali del team (docenti ed educatori), gli obiettivi di apprendimento e le azioni per raggiungerli.

Lo strumento successivo utilizzato per intercettare gli elementi che favoriscono una collaborazione interprofessionale efficace è il Diamond Ranking (cfr. Cap 2). Dopo l'introduzione relativa alle modalità d'uso dello strumento, il gruppo ha valutato le nove affermazioni proposte nel Diamond Ranking (*A. Prendere parte ad attività e progetto educativo in maniera congiunta; B. Ascoltare le Opinioni degli altri*; *C. Essere capaci di effettuare cambiamenti*; D. *Sapere che il contributo di ciascuno è apprezzati*; E. *Condividere decisioni;* F. *Trovare soluzioni a problemi in collaborazione con altri; G. Essere rispettati da altri pratici/esperti*; H. *Condividere idee, conoscenze e competenze con altri pratici*; I. *Partecipare a formazioni inter-professionali periodiche*; J. *Comprendere i ruoli e le responsabilità dei diversi pratici*; K. *Avere una visione condivisa, obiettivi e finalità comuni*; L. *Eliminare le barriere relative alla povertà educativa di bambini e di giovani*).

Unanimemente ne sono state scartate tre (D. *Sapere che il contributo di ciascuno è apprezzato; G. Essere rispettati da altri pratici/esperti*; I. *Partecipare a formazioni interprofessionali periodiche*). All'apice del Diamante svettano tre affermazioni ("Essere capaci di effettuare cambiamenti" (C); "Ascoltare le opinioni degli altri" (B) e "Sapere che i contributi sono apprezzati" (D)) che denotano la necessità di assumere posizioni flessibili rispetto al cambiamento, essere disponibili all'ascolto e aspettare un feedback in un'ottica di miglioramento.

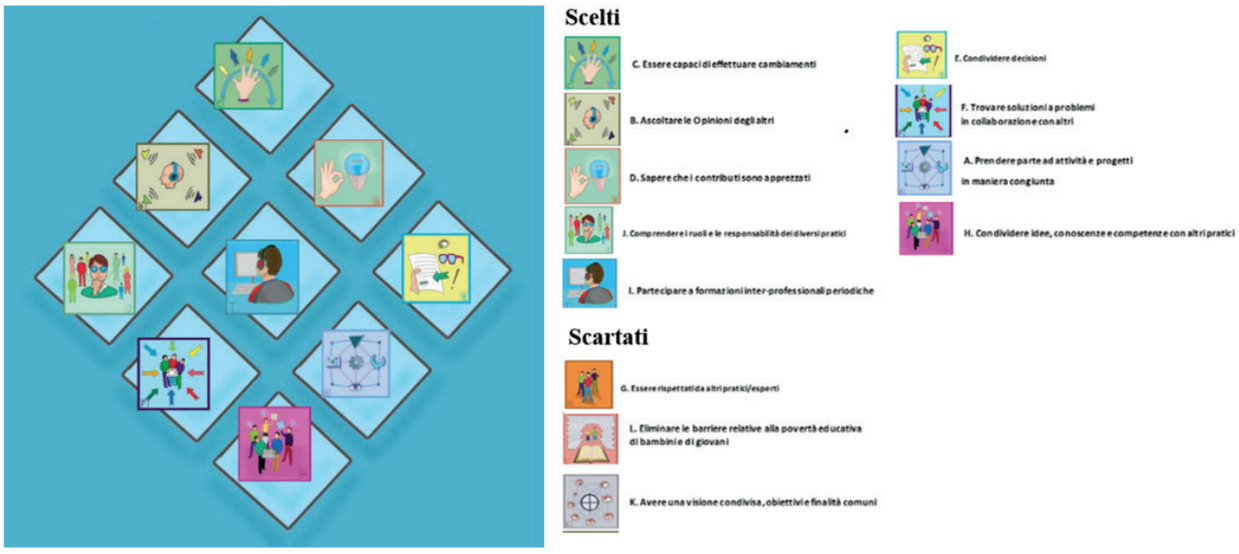


Figura 7 - Diamond Ranking

Infine, sul fronte della partecipazione, la "scala di partecipazione" somministrata attraverso un'applicazione digitale (menti.com), il gruppo interprofessionale si attesta su livelli alti (3.4) relativamente alla capacità decisionale del gruppo (Decidere insieme) e al grado di coesione e partecipazione efficace rispetto al raggiungimento degli obiettivi del gruppo interprofessionale.

Figura 8 - Scala di partecipazione IC Da Vinci

Sebbene la pratica interprofessionale non sia molto diffusa nei rapporti tra scuola e territorio da quanto rilevato attraverso le osservazioni effettuate nei

tre casi plurimi essa offre molte opportunità sia alla scuola che al territorio in un'ottica disruptive rispetto al modello dominante di scuola:

> L'altro elemento fondamentale a mio avviso è la grande alleanza educativa tra istituzione, insegnanti, dirigenti, genitori. Questa grande alleanza educativa che ha la scuola al centro ha contribuito a definire l'idea di una scuola auspicabile (Sindaco di Reggio Emilia).

La collaborazione interprofessionale può contribuire a costruire un approccio comunitario più coeso attraverso l'unione di operatori esperti del territorio che si assumono una maggiore titolarità e responsabilità nell'affrontare i bisogni locali in modo congiunto evitando così la duplicazione o la sovrapposizione delle prestazioni.

8. Interprofessionalità o collaborazione? Differenze e somiglianze

Esistono diversi approcci utilizzati nella documentazione delle pratiche interprofessionali che riflettono una serie di strutture, approcci relazionali al lavoro di partenariato tra più agenzie:

1. Un approccio **integrato** è quello in cui gli operatori lavorano insieme, adottando processi comuni per fornire servizi di prima linea, coordinati e costruiti intorno alle esigenze di bambini e ragazzi.
2. Un approccio **interprofessionale/multidisciplinare**, in cui il personale con diversi background professionali e di formazione collabora.
3. Un approccio **congiunto** in cui i professionisti di più agenzie lavorano insieme su un progetto o un'iniziativa specifica.
4. Un approccio basato sulla **partnership**. Comporta che due o più organizzazioni o gruppi di operatori si uniscano per realizzare qualcosa che non potrebbero fare da soli, condividendo un problema comune e si assumono collettivamente la responsabilità di risolverlo. La partnership si riferisce quindi a un modo di lavorare oltre che a una forma di organizzazione.

Il lavoro di partnership collaborativa deve aggiungere valore agli sforzi dell'organizzazione educativa, oltre a fornire servizi che esulano dalle competenze del personale scolastico. Gli insegnanti cominciano a riconoscere e ad accettare che gli operatori di altri servizi (gli esperti) possano rispondere al meglio alle esigenze di benessere degli alunni, consentendo loro di concentrarsi sul ruolo di insegnamento e facilitazione dell'apprendimento come ci dice un'insegnante intervistata:

> Inizialmente abbiamo lavorato in modo molto estemporaneo noi e tutte le volte che arrivava una nuova persona o arrivava Gildo veniva scompaginato quello che era stato programmato nelle normali attività didattiche quindi l'ostacolo era che bisognava tutte le volte ristrutturare ciò che era stato preparato e riorganizzare. In parte poi alla fine abbiamo imparato a progettare insieme (Insegnante, Don Borghi).

Dalla raccolta delle evidenze emerge dunque un modello di *partnership collaborativa* come pratica interprofessionale di cui il team di progetto del Comune di Reggio Emilia ha fatto esperienza.

Dai casi emerge che la comunicazione frequente, la documentazione e lo scambio di informazioni sistematico possono essere elementi a sostegno di processi collaborativi efficaci, ma sono strumenti ancora acerbe e poco sistemiche anche se sostenute dalla grande collaborazione tra istituzioni che si muovono con lo stesso obiettivo.

> Con tutte le associazioni del terzo settore così come devo dire più in generale anche con tutto il sistema istituzionale della governance scolastica, non avremmo potuto immaginare la scuola diffusa e realizzarla se non ci fosse stata una straordinaria collaborazione che poi alla fine si è concretizzata in un grande patto di corresponsabilità firmato da tantissimi soggetti pubblici, privati, ognuno dei quali si è fatto carico di un pezzo del percorso, di un pezzo del lavoro (Sindaco di Reggio Emilia).

Se questo modello in forma embrionale è quello che emerge sarà necessario identificare le dimensioni principali che lo caratterizzano per poterlo riproporre e trasferire in altri contesti. Dalle interviste in profondità emerge che il passaggio tra i diversi livelli di collaborazione interdipendenti implica cambiamenti nella frequenza e nell'intensità delle interazioni tra gli insegnanti, nonché una maggiore probabilità di influenza reciproca tra gli insegnanti che stanno collaborando:

> Ci sono state centinaia di riunioni e migliaia di ore di lavoro insieme. A volte è proprio dalla consapevolezza di un concetto molto semplice, stare intorno a tavolo per mesi, da giugno a settembre per capire come fare a rimandare i bambini a scuola (Sindaco di Reggio Emilia).

È interessante notare, inoltre, che la coprogettazione e l'attività di insegnamento in team richiedono livelli relativamente alti di intensità e interdipendenza tra gli insegnanti che devono essere integrati da attività di collaborazione anche al di fuori del momento didattico nell'ambiente di apprendimento. Esse, infatti, creano opportunità per la pratica riflessiva tra i co-insegnanti grazie alla possibilità di discutere continuamente e valutare congiuntamente i risultati degli studenti o le diverse tecniche didattiche da utilizzare con loro:

> [noi insegnanti] siamo abituati molto più a proporre e proporre e poco a raccogliere rielaborare ripartire da quello che è la vita dei bambini e quindi è uno sguardo quello dell'educatore che ti permette di progettare usando altre proposte per avere uno sguardo diverso sui bambini lanciando una coprogettazione che parte dall'azione documentativa (Insegnante Don Borghi).

Queste affermazioni relative all'approccio congiunto (Cheminais, 2009) trovano rispondenza negli studi che distinguono diversi modelli di insegnamento in compresenza in base alla distribuzione dei ruoli e delle funzioni tra gli insegnanti partecipanti e all'organizzazione dell'insegnamento. In particolare, tra quelli proposti da Pott e Howard (2011) possiamo associare il modello basato sulla *partnership collaborativa* del gruppo di ricerca di Reggio Emilia dal quale possiamo intercettare gli aspetti positivi nella condivisione delle responsabilità, nella progettazione condivisa dei contenuti didattici e nella condivisione dell'ambiente di apprendimento. Affinché il modello sia efficace è necessaria la consapevolezza dei ruoli e l'abbattimento dei confini tra professionalità diverse e la costruzione di un linguaggio comune. Ed è su questi aspetti che si può sviluppare l'attività interprofessionale dei docenti con gli esperti di altri ambiti e in spazi diversi (es. museo, spazi culturali, spazi all'aperto). Gli studi indicano che a livello scolastico esistono tre tipi principali di barriere alla collaborazione tra insegnanti e altri soggetti presenti nell'ambiente di apprendimento: l'architettura e la disposizione degli spazi didattici, le norme e le abitudini professionali degli insegnanti e i vincoli di tempo (Johnson, 2019). Con l'evoluzione delle pratiche interprofessionali questi muri invisibili" scompaiono (Gately e Gately, 2001) e si va verso una pratica realmente collaborativa.

Tra le componenti interrelate su cui le esperienze anglosassoni indirizzano l'attenzione per organizzare il processo di co-insegnamento interprofessionale vengono indicate alcune dimensioni:

Comunicazione interpersonale	Una comunicazione efficace tra co-docenti implica lo sviluppo di competenze di comunicazione verbale e non verbale e delle abilità sociali tra di loro. Nello sviluppo della relazione di co-docenza, è comune attraversare una prima fase in cui la comunicazione è più difficile, per poi coltivare gradualmente un rapporto di fiducia. I co-insegnanti devono pensare a come discutere degli elementi positivi e negativi dell'esperienza e raggiungere esperienza e concordare come darsi reciprocamente un feedback.
Organizzazione dello spazio fisico dell'aula	I co-docenti devono decidere come utilizzare lo spazio dell'aula, come assegnare e utilizzare i materiali e come organizzare gli studenti. Inizialmente è comune vedere i co-docenti svolgere i loro compiti in modo notevolmente separato nello spazio della classe. Man mano che la loro relazione progredisce, la territorialità comincia a scomparire e i due co-insegnanti si muovono più liberamente nell'aula.
Familiarità con i contenuti curriculari	Soprattutto se i co-insegnanti/esperti sono specialisti in aree diverse, all'inizio alcuni dei contenuti e della metodologia del loro co-insegnante possono sembrare strani, poco familiari e diversi. I co-insegnanti/esperti possono pensare a come utilizzare questa diversità per riflettere sulle loro pratiche.

Obiettivi dell'apprendimento e possibili adattamenti	Nelle prime fasi del co-insegnamento, gli obiettivi di apprendimento possono essere più definiti ma, con il progredire della collaborazione, aumenta la fiducia nel proporre modifiche, adattamenti o addirittura ibridazioni che tengano conto dell'esperienza di ciascun co-insegnante/esperto.
Progettazione didattica	Gli esperti devono pensare a come presentare i contenuti e a chi è responsabile di ogni parte. È essenziale trovare momenti di pianificazione condivisa e dare forma sia alle lezioni quotidiane sia ai contenuti a lungo termine per intere unità o per l'intero corso. È importante sviluppare strategie e processi per la raccolta e la documentazione del lavoro di pianificazione anche per far progredire la collaborazione.
Presentazione dei contenuti	Nelle fasi iniziali della collaborazione con gli esperti, è comune che l'attività didattica venga organizzata in modo completamente separato e che i contenuti siano totalmente divisi, oppure che uno dei due insegnanti assuma un ruolo di guida, mentre l'altro si occupi di un'altra parte. Sarà opportuno gestire le responsabilità e monitorare lo sviluppo delle lezioni.
Gestione della classe	Il team di docenti ed esperti dovrebbero concordare i comportamenti di base e fornire indicazioni agli studenti relative a quello che si aspettano da loro indicando regole di comportamento o ad esempio, dovrebbero concordare quale livello di rumore è tollerabile data la natura di alcuni compiti e il luogo (ambiente di apprendimento) in cui si trovano.
Valutazione	Tutti i membri del team di insegnamento devono essere responsabili della valutazione dei progressi degli alunni. Dovrebbero concordare i criteri di valutazione e decidere come effettuare il monitoraggio e la valutazione. È bene evitare di dividere gli studenti in gruppi e assegnarli in modo permanente a ciascun membro del team.

Tabella 2 – Rielaborazione da Gately & Gately 2001

La co-progettazione e la comunicazione si sono rivelate dimensioni chiave per un'azione interprofessionale efficace, anche se nei casi plurimi ancora in fase embrionale:

> In parte poi alla fine abbiamo imparato a progettare insieme, ma lì l'inizio era complesso perché si trattava di due realtà diverse che rispondevano a un bisogno (Insegnante Don Borghi).

Oltre ai due elementi sopra citati tra i fattori abilitanti un team interprofessionale efficace vengono riportati nelle evidenze raccolte (in special modo nelle interviste ai portatori di interesse esterni alla scuola) quali la condivisione di valori, il valore del tempo e la necessità di utilizzarlo in maniera adeguata alle esigenze del team, una pianificazione coesa, una definizione dei ruoli e soprattutto una comunicazione continua e costante. La comunicazione interpersonale risulta essere essenziale (Gately & Gately 2001) e se questa potrà avvenire in maniera non adeguata inizialmente nel tempo sarà sempre più interattiva e si evolverà verso posizioni di rispetto per i diversi stili comunicativi.

Ci sono alcuni elementi sfidanti a cui la collaborazione interprofessionale in un contesto di scuola estesa è soggetta (Cummings C., Dyson A., Papps I., Pearson D., Raffo C., and Todd L., 2004). Non tutte le scuole hanno ancora meccanismi solidi per la consultazione e il coinvolgimento della comunità, o per il monitoraggio dei risultati. I dirigenti scolastici non sempre si sentono adeguatamente supportati. Queste tensioni si riflettono in alcune ambiguità nel lavoro stesso delle scuole in merito al loro impegno verso un approccio olistico o focalizzato sull'intera comunità.

9. Conclusioni

Nel presente capitolo abbiamo affrontato il tema dell'interprofessionalità come pratica che vede collaborare insieme esperti, educatori ed insegnanti in ambienti di apprendimento diversi dalla scuola. Dalle osservazioni effettuate sia nel caso strumentale che nei casi multipli emerge una generale disponibilità alla collaborazione con esperti di diversi ambiti, però il passaggio che l'interprofessionalità richiede non è appena un'apertura ad altri ambiti professionali piuttosto un "performing", che include l'amalgama di aspetti formali legati ad una chiarezza di ruoli e responsabilità, che informali come l'uso del tempo, dello spazio e di una comunicazione efficace. Queste dimensioni emerse durante i laboratori partecipati e le interviste in profondità ci permettono di riflettere sulle sfide necessarie per un trasferimento dell'esperienza ad altri contesti diversi da quello osservato. Risorse finanziarie e sostenibilità in termini di tempo sono state le prime due preoccupazioni emerse dal campione coinvolto. Sul fronte dei ruoli e delle responsabilità, una volta superati i muri invisibili, emerge la necessità di andare oltre i ruoli prestabiliti per raggiungere l'obiettivo dell'apprendimento e del benessere degli studenti, confermato anche da alcuni dei partecipanti ai laboratori.

La sfida del *tempo* è un'ulteriore dimensione da tenere in considerazione in una prospettiva di trasferibilità. I docenti e gli esperti coinvolti infatti hanno rilevato una mancanza di tempo che spesso non ha permesso momenti di riflessione a partire dalla condivisione della documentazione prodotta dagli studenti. Un ulteriore elemento sfidante per un team interprofessionale efficace riguarda la *comunicazione*. I membri del team interprofessionale riconoscono che sarebbero necessari momenti formali quotidiani di comunicazione tra docenti ed esperti per condividere le osservazioni e le scoperte, e strumenti di documentazione adeguati a trasferire le esperienze fatte, ma la mancanza di tempo non sempre ha permesso di dedicare ampi spazi a questo tipo di attività. Tuttavia, nonostante l'eterogeneità delle esperienze di interprofessionalità rilevate nei casi di studio presi in esame, emerge una disponibilità degli insegnanti a collaborare con altri esperti in maniera sistematica nella costruzione di una *partneship collaborativa* orientata allo sviluppo professionale, così come auspica l'UNESCO (2022) nell'immaginare un ruolo centrale e un impegno sociale per gli insegnanti al fine di definire un nuovo contratto sociale che possa essere trasformativo della società.

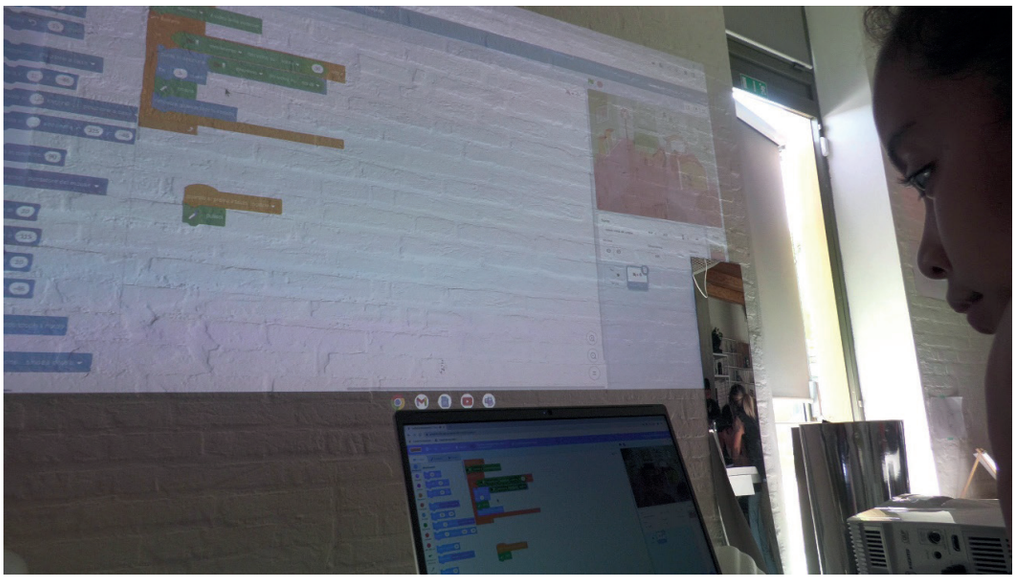
Capitolo 6 - Il racconto tramite le immagini

La scuola negli spazi esplorativi

Spazio: Centro Internazionale Loris Malaguzzi
Scuole coinvolte: IC Galileo - Scuola primaria Collodi (classi III, IV, V)

Atelier Scintille – Ambiente di apprendimento in cui materiali di diverso tipo, fisici e naturali, interagiscono con le tecnologie digitali

Atelier Scintille – Nel laboratorio gli studenti, a gruppi, esplorano diverse modalità e diverse tecniche per organizzare il lavoro proposto



Atelier Scintille – Un approccio naturale e ludico alla tecnologia digitale (computer, tablet, webcam, software per la programmazione e varie applicazioni) favorisce la creatività degli studenti e l'esplorazione senza imposizione

Atelier Scintille – L'impiego di vari linguaggi e strumenti (non solo digitali) rende possibile un accesso plurimo all'apprendimento e favorisce l'inclusione

Atelier forme sensibili – La presenza di "soggetti" vari, naturali e non naturali, da indagare e esplorare fa comprendere il valore della ricerca e dell'osservazione nella costruzione dell'apprendimento

Atelier forme sensibili – I materiali proposti sono disposti per tipologia e seguendo un ordinamento cromatico

La scuola negli spazi culturali

Spazio: Musei Civici di Reggio Emilia
Scuole coinvolte: IC "A. Manzoni"

Le raccolte zoologiche dei Musei Civici diventano strumenti didattici sulla base dei quali progettare il curricolo

Gli oggetti fisici accompagnano gli studenti nella scoperta e nell'approfondimento dei saperi

Attività laboratoriale in una sezione dei Musei Civici

Un esempio di spazio esteticamente bello, stimolante e flessibile: lo stupore e le emozioni positive favoriscono il coinvolgimento degli studenti

Lo spazio incoraggia attività di tipo laboratoriale

Lavori di gruppo in una stanza dei Musei Civici adibita ad aula

La scuola all'aperto

Spazio: Agriturismo "Casa del Gufo"

Scuole coinvolte: IC Don Borghi – Scuola primaria plesso Ghiarda (classe terza)

Attività didattica a piccolo gruppo nell'orto dell'agriturismo

Gli spazi educativi all'aperto sono ambienti ricchi di stimoli che invitano gli studenti a usare i cinque sensi

La natura insegna lo stare in ascolto dell'altro

Attività pittorica nello spazio del portico dell'agriturismo adibito ad aula

Vari materiali naturali disposti negli scaffali e nei tavoli del portico possono essere liberamente manipolati ed esplorati

L'ex stalla adibita ad aula con tavoli disposti a isola per i lavori a gruppo e con la possibilità di utilizzare la LIM

Sezione III
Gli strumenti d'indagine

Strumento 1 - La Learning Story

Lo strumento della Learning Story è stato utilizzato durante gli studi di caso esemplari per evidenziare le relazioni fra spazio di apprendimento, progettazione didattica e ruoli svolti da docenti, esperti esterni e studenti nel corso della realizzazione delle attività.

Il format della Learning Story

Titolo dell'attività:

_____

Tempo di realizzazione dell'attività descritta:

_____

Durata totale dell'attività:

_____

Numero di studenti coinvolti, età e se si tratta di pluriclasse:

_____

Il contesto:

_____

Gli ambienti della mia scuola:

_____

Disegna o inserisci la pianta degli ambienti utilizzati per l'attività didattica descritta:

Gli obiettivi educativi (Inserire qui obiettivi misurabili):

_____

Un breve abstract del percorso didattico:

_____

Metodologie:

- Group learning
- Inquiry-based learning
- Project-based learning
- Altro (Specificare) _____

Il percorso didattico nel dettaglio:

Il docente	L'esperto esterno	Cosa fanno gli studenti	Situazioni didattiche[1]	Utilizzo dello spazio	Note

1 La tassonomia delle situazioni didattiche richiama quella messa a punto dai ricercatori INDIRE nell'ambito delle attività di ricerca sugli ambienti di apprendimento (Tosi, 2019).

Strumento 2 - I focus group

I focus group con i docenti sono stati studio utilizzati durante lo di caso strumentale per intercettare e consolidare alcune ipotesi in merito alla collaborazione con gli educatori, all'uso degli spazi d'aula decentrati, alle routines didattiche.

Fase 1 - Riscaldamento [15 minuti]

Obiettivo: creare un clima di fiducia e apertura al dialogo.

Domanda stimolo: Individua una parola per descrivere l'esperienza di "scuola diffusa" che hai svolto quest'anno.

Fase 2 - Relazione [30 minuti]

Obiettivo: indagare il clima di gruppo.

Domande di interesse comune:

- L'esperienza 'scuola diffusa' si è svolta in tre diversi scenari: classe/museo/classe. Per ogni fase (classe, museo, classe), quali principali routine didattiche sono state utilizzate (intese anche come tempi e spazi)?
- Quali raccordi sono stati previsti fra le attività didattiche in classe/museo/classe?
- Durante l'attività didattica al museo quale era il ruolo degli educatori e quale quello dei docenti?
- Quale allestimento degli spazi (es. zone) e quali arredi sono stati usati nel museo per lo svolgimento delle attività didattiche?

Fase 3 - Consolidamento [40 minuti]

Obiettivo: far emergere le problematiche più profonde, dunque anche le criticità e i diversi punti di vista dei componenti del gruppo.

Domande problematizzanti:

- Per la scrittura della progettualità didattica comune (docenti-educatori) sono stati messi in gioco dei mediatori?
    - mediatori di comunicazione: avete lavorato su dispositivi particolari (es. ambienti online che hanno favorito la comunicazione fra i membri del gruppo)?
    - mediatori di contenuto: come è avvenuta la mediazione del curricolo fra docenti e educatori (strumenti, strategie, ecc)?
    - mediatori di relazioni: oltre a educatori e docenti era presente qualche figura che aveva come obiettivo la mediazione?

- I criteri e gli strumenti per la documentazione e la valutazione dell'esperienza didattica sono stati gli stessi per docenti ed educatori (nel museo e in classe)?
- Gli educatori partecipano ai Consigli di classe?
- Quali cambiamenti chiave sono stati apportati e quali apporteresti all'architettura complessiva dell'esperienza (spazi, didattica, interprofessionalità) nel prossimo anno scolastico?

Fase 4 - Distacco [5 minuti]

Obiettivo: ritorno a una visione evolutiva, alla categoria del miglioramento.

Domanda di prospettiva sul futuro: Dopo questo giro di tavolo, quale altra parola aggiungeresti per descrivere l'esperienza?

Strumento 3 - Scala di partecipazione

Tra gli strumenti utilizzati per misurare il grado di partecipazione dei membri di un team in cui convergono e collaborano diverse professionalità riportiamo *La scala di collaborazione* di Wilcox (Tab. 1)

Livelli della scala	Caratteristiche/Indicatore
5. Supportare	Aiutare gli altri a fare quello che vogliono con un framework che può offrire risorse.
4. Agire insieme	I diversi stakeholder decidono insieme cosa è meglio, formando una partnership che li fa emergere.
3. Decidere insieme	Incoraggiare i team a fornire ulteriori idee e opzioni, e decidere congiuntamente qual è la via migliore per andare avanti.
2. Consultare	Identificare problemi, offrire un numero di opzioni, soluzioni, e ascolto dei feedback dagli altri.
1. Informarsi	Comunicare al team e agli altri stakeholder quello che è pianificato

Tabella 1 - La scala di collaborazione (Wilcox, 2000)

Lo stadio 1 presenta il grado più basso di partecipazione e controllo e fotografa la capacità di confronto. Gli stadi dal 3 al a 5 rappresentano i gradi più alti di partecipazione e controllo e sono esempi di partecipazione sostanziale e di vero lavoro di partenariato. La scala richiede di essere somministrata a gruppi misti (docenti ed educatori) che vengono sollecitati con due domande: *Qual'è il vostro grado di partecipazione in relazione alla vostra partnership con altre agenzie del territorio? Quanto è inclusivo il partenariato?* Le domande aiutano mettere in moto il processo di riflessione rispetto al tema partecipativo e a collocarsi rispetto ai livelli della scala.

Bibliografia

Aglieri M., Locatelli R. (2022), *Educazione permanente e città educativa. L'attualità del Rapporto Faure a cinquant'anni dalla sua pubblicazione*, in "Pedagogia e Vita", 80(3), pp. 25-34.

Anderson L.W. (1984), *Time and School Learning. Theory, Research and Practice*, Routledge, New York.

Arnstein S.R. (1969), *A ladder of citizen participation*, in Journal of the American Institute of planners, 35(4), 216-224.

Baldacci M. (2004), *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano.

Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L. (2015), *Clever Classrooms. Summary report of the HEAD Project,* Raw Engine House Islington Mill Studios, Salford, https://www.cleverclassroomsdesign.co.uk/_files/ugd/902e4a_6aa724a74ba04b46b716e-528b92ad7fc.pdf (consultato il 19 luglio 2023).

Barrett P., Zhang Y., Moffat J., Kobbacy K. (2013), *A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning*, in "Building and Environment", 59, pp. 678-689.

Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2022), *Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio*, in "Formazione & Insegnamento", XX – 2, pp. 14-35.

Berlinguer L., Guetti C. (2014), *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.

Black R., Lemon B., Walsh L. (2010), *Literature review and background research for the National Collaboration Project: Extended service school model*, Foundation for Young Australians, Melbourne.

Bonaiuti G. (2013), *La video annotazione per osservare e riflettere*, in "Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete", 12(79), pp. 71-83, https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3420

Blakemore C. (2003), *Movement is Essential to Learning*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 74, pp. 22-25.

Bortolotto M. (2020), *Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa, in* "Pedagogia Oggi", 18(1), pp. 183-196.

Breithecker D. (2014), *Sedentary and Non-Sedentary Behaviour*, Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs-und Bewegungsförderung e.V., Wiesbaden.

Brousseau G. (1998), *Théorie des Situations Didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Bruner J. (2015), *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.

Bussey M., Inayatullah S., Milojević I. (eds.) (2008), *Alternative Educational Futures. Pedagogies for Emergent Worlds*, Sense Publishers, Rotterdam.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi*), Erickson, Trento.

Cannella G., Mangione G.R.J (2022), *La multi-agency nel nuovo contratto educativo per la scuola di comunità,* in S. Chipa, S. Greco, G.R.J. Mangione, L. Orlandini, A. Rosa (a cura di), *La scuola di prossimità. Le dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio,* p. 399-462, Scholé, Brescia.

Cannella G., Chipa S., Mangione G.R.J. (2021), *Il Valore del Patto educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole,* in G.R.J Mangione, G. Cannella e F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti,* I Quaderni della Ricerca n. 59, Loescher, Torino, pp. 23-47.

Cannella G., Chipa S., Borri S., Orlandini L. (2019), *A Post Occupancy Evaluation Attempt: The Italian Approach*, in W. Imms, M. Mahat (eds.), *What are teachers doing (well) when transitioning from traditional classrooms to innovative learning environments?* Proceedings of international symposia for graduate and early career researchers in Australasia, Europe and North America, pp. 85-92, http://www.iletc.com.au/publications/proceedings/.

Carro R., Tosi L. (2022), *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*, Carocci, Roma.

Castoldi M. (2020), *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola,* Carocci, Roma.

Cerini G. (2021), *La questione del "tempo" nella scuola di base*, in S. Chipa, L. Orlandini, E. Mosa (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica,* Carocci, Roma.

Cheminais R. (2009), *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice,* Sage.

Chipa S., Mangione, GR. J. (2022), *Le Piccole scuole, nuove forme di scuola integrata al territorio,* in S. Chipa, S. Greco, G.R.J. Mangione, L. Orlandini, A. Rosa (a cura di), *La scuola di prossimità. Le dimensioni che cambiano in una scuola aperta al territorio,* Scholé, Brescia.

Chipa S., Demo H., Moscato G. (2022), *Quando lo spazio fa inclusione. Il caso della Scuola "Turmatt" di Stans (Svizzera)*, in "Integrazione Scolastica e Sociale", 21(2), pp. 61-85.

Chipa S., Orlandini L. (2022), *Spazio e didattica nella scuola di prossimità,* in S. Chipa, G.R.J. Mangione, S. Greco, L. Orlandini, A. Rosa (a cura di), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, Scholé, Brescia, pp. 131-161.

Chipa S. (2021), *Un esempio di didattica a distanza: l'ambiente di apprendimento allargato,* in G. Cannella, G.R.J. Mangione, P.C. Rivoltella (a cura di), *A scuola nelle piccole scuole*, Morcelliana Editrice, Brescia, pp.168-179.

Chomitz V.R., Slining M.M., Mcgowan R.J., Mitchell S.E., Dawson G.F., Hacker K.A. (2009), I*s There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results From Public School Children in the Northeastern United States*, in "Journal of School Health", 79(1), pp. 30-37.

Cummings C., Dyson A., Papps I., Pearson D., Raffo C., and Todd L., 2004 *Evaluation of the Full*

Service Extended Schools Project: End of First Year Report University of Manchester 2007 ISBN 978 1 84478 963 4

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2008), *Introduction: The discipline and practice of qualitative research,* in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry,* Sage Publications, (pp. 1–43).

Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Edwards A. (2012), T*he role of common knowledge in achieving collaboration across practices,* in Learning, Culture and Social Interaction, 1(1), 22-32.

Edwards A. (2011), *Building common knowledge at boundaries between professional practices*, in International Journal of Educational Research, 50(1), 33-39.

Edwards A., Daniels H., Gallagher T., Leadbetter J., Warmington P. (2009), *Improving Inter-professional Collaborations. Multi agency working for children's wellbeing,* Routledge.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma.

Eyben R. (2003), *The Rise of Rights: Rights-based Approaches to International Development,* in IDS Policy Briefing, Issue 17, May

Farné R., Agostini F. (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.

Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editore, Roma.

Frabboni F. (1980), *Scuola e ambiente,* Bruno Mondadori, Milano.

Fullan M., Quinn J., McEachen J.J. (2017), *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Corwin.

Gately S.E., Gately F.J. (2001), *Understanding Coteaching Components, in* Teaching Exceptional Children, 33(4), pp. 40-47.

Gibson J.J. (2014), *The Ecological Approach to Visual Perception* [I ed. 1979], Psychology Press, New York.

Hohmann M., Weikart D.P. (2002), *Educating Youg Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*, High/Scope Press.

INDIRE (2016), *Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio"*, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Pieghevole-ITA_LOW2.pdf (consultato il 19 luglio 2023).

Istance D., Paniagua A. (2019), *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education. Center for Universal Education at The Brookings Institution*, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-InnovativePedagogiestoTransformEducation-Web.pdf (consultato il 19 luglio 2023).

Jones-Devitt S., Austen L., Parkin H. (2017), I*ntegrative Reviewing for exploring complex phenomena*, Social Research Update, 66.

Johnson S.M. (2019), *Where Teachers Thrive: Organizing Schools for Success.* Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138

Kaplan S. (1995), *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*, in "Journal of Environmental Psychology", 15(3), pp. 169-182.

Lackney J.A. (2008), *Teacher Environmental Competence in Elementary School Environments*, in "Children Youth and Environments", 18(2), pp. 133-59.

Laneve C. (2005), *La didattica fra teoria e pratica,* La Scuola, Brescia.

Lefebvre H. (2018), *La produzione dello spazio* PGRECO.

Locatelli R. (2020), *Reframing Education as a Public and Common Good. Enhancing Democratic Governance,* Palgrave Macmillan.

Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.

Mangione G.R.J, Chipa S., Cannella G. (2022), *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi* territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole, in A. Di Pace, A. Fornasari, M. De Angelis (a cura di), *Il Post Digitale. Società, Culture,* Didattica, Franco Angeli, Milano, pp.171-205.

Mangione G.R.J, Calzone S. (2022), *Il territorio per l'open innovation della scuola*, in W. Tortorella, F. Monaco (a cura di), *L'altra faccia della Luna*, Edizioni Rubettino, pp. 79-82.

Mangione G.R.J., Cannella G., De Santis F. (2021), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti*, I Quaderni della Ricerca, n. 59, Loescher, Torino.

Mangione G.R.J, Chipa S., Cannella G. (2021), *Il valore del Patto Educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole,* in G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, I Quaderni della Ricerca, n. 59, Loescher, Torino, p. 23-45.

Mangione G.R.J., Cannella G. (2020), *La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola*, in "Archivio di studi urbani e regionali", 132 Suppl., Franco Angeli, Milano, pp. 86-109.

Maulini O., Perrenoud P. (2005), *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*, de Boeck.

Mariotti S. (2004), *Apprendere attraverso il fare: solo una metodologia*, in "Adultità: rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi", 20, pp. 173-279.

Martin S.H. (2009), *Environment-Behaviour studies in the Classroom*, in "Journal of Design & Technology Education, 9(2), pp. 77-89.

Maulini O., Perrenoud P. (2005), *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*, in O. Maulini, C. Montandon (eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations*, De Boeck, Bruxelles, pp. 147–168.

Meirieu P. (1990), *Imparare...sì, ma come?*, Cappelli, Bologna.

Meirieu P. (2002), *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo,* Feltrinelli, Milano.

Merleau-Ponty M. (1996), *La natura: lezioni al College de France 1956-1960,* Cortina, Milano.

Mitchell R., Popham F. (2008), *Effect of exposure to natural environment on health inequalities: An observational population study*, The Lancet 372(9650), pp. 1655-1660.

Moore R., Cosco N. (2014), *Growing Up Green: Naturalization as a Health Promotion Strategy in Early Childhood Outdoor Learning Environments*, in "Children, Youth and Environments", 24(2), pp. 168-191.

Montessori M. (2008), *Educare alla libertà* (a cura di C. Lamparelli), Mondadori, Milano.

Mortari L. (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.

Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M. (2020), *La metodologia della ricerca* educativa, in "Pedagogia più didattica", 6(2), pp. 51-62.

Oblinger D.G. (2006), *Space as a Change Agent,* in D.G. Oblinger (Eds), *Learning Spaces*, pp. 1.1-1.4, EDUCAUSE, New York.

OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling,* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

OECD (2013), *Innovative Learning Environments,* OECD, Paris https://doi.org/10.1787/9789264203488-en

Piazza G. (2005), *Le potenzialità della pedagogia del contratto,* in "L'integrazione scolastica e sociale", pp. 368-379.

Potts E. A., Howard L. A. (2011), H*ow to Co-Teach: A Guide for General and Special Educators*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 212

Przesmycki H. (1999), *La pedagogia del contratto,* La Nuova Italia, Firenze.

Scholey A.B., Moss M.C., Neave N., Wesnes K. (1999), *Cognitive performance, hyperoxia, and heart rate following oxygen administration in healthy young adults*, in "Physiology & behavior", 67(5), pp. 783–789.

Seydel O. (2018), *Classroom - Cluster - Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany*, in S. Borri (a cura di), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*, Ediguida, Salerno, pp. 183-196, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Laula-si-%C3%A8-rotta-EPUB.pdf (consultato il 19 luglio 2023).

Steele F. (1980), *Defining and Developing Environmental Competence*, in C.P. Alderfer, C.L. Cooper (Eds.), *Advances in Experimental Social Processes 2,* Wiley, New York, pp. 225-244.

Tacconi G., Gomez G.M. (2012), *Osservazione in classe e videoriprese come strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti e la ricerca didattica. Note di metodo su un'esperienza in corso nella Provincia di Bolzano,* in "Form@ re-Open Journal per la formazione in rete", *12*(79), pp. 22-33.

Teneggi G. (2020), *Cooperazione,* in D. Cersosimo, C. Donzelli (a cura di), *Manifesto per riabitare l'Italia,* Donzelli, Roma.

Tosi L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili*, Giunti, Firenze.

Trinchero R. (2018), *La Pedagogia sperimentale. Linee evolutive concettuali e strategiche*, in "Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione", Progedit, pp. 64-80.

UNESCO (2022), *Reimagining our futures together: A new social contract for education,* Paris.

Young F., Cleveland B., Imms W. (2020), *The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions*, in "The Australian Educational Researcher", 47, pp. 721-723.

Weyland B., Falanga M. (2023), *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*, Guerini scientifica, Milano.

White R., Stoecklin V. (2014), *Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature*, https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml. (consultato il 19 luglio 2023).

Wilcox D. (1994), *The guide to effective participation.* Brighton: Partnership.

ISBN: 979-12-80706-48-5
Copyright © Indire 2023. Tutti i diritti riservati.

PICCOLE SCUOLE
TRAME SOCIALI IN RETE

COMUNE DI
REGGIO EMILIA

Reggio Emilia
città
delle persone

IND
IRE
ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA