

## Widespread Education e cultura scolastica: come e perché sostenere il cambiamento

## Widespread Education and school culture: how and why we should support the shift

Laura Landi

Research Fellow, Department of Education and Human Science, University of Modena and Reggio Emilia, laura.landi@unimore.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Landi L. (2025). Widespread Education and school culture: how and why we should support the shift. *Pedagogia oggi*, 23(2), 74-81.  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-09>

**Copyright:** © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561  
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-09>

### ABSTRACT

This paper\* explores how schools, while constantly building culture through daily practices, risk becoming self-referential and detached from social change if they are not connected to external agents and institutions. It presents Widespread Education (WE), an approach based on long-term educational projects co-designed with external partners and implemented during curricular hours. These experiences take place in meaningful community settings such as theatres, museums, farms, and workplaces, where students and teachers, together with non-teaching adults, engage in tasks linked to real-life issues. Data collected through focus groups and interviews with teachers and school principals highlight the opportunities this model offers in terms of active, student-centered teaching, increased awareness of the school's role, and stronger links with local resources, as well as identifying persistent resistance. I will present a toolbox that tries to overcome resistance to support the strengthening of educational ecosystems and promote school-led WE.

Questo contributo analizza come le scuole, pur producendo quotidianamente cultura attraverso pratiche didattiche e relazioni, rischiano di diventare autoreferenziali se non dialogano con istituzioni ed agenti del territorio. Viene presentata la WE, un approccio basato su progetti educativi di lunga durata, co-progettati con partner esterni e realizzati in orario curricolare. Le attività si svolgono in luoghi significativi per la comunità – teatri, musei, fattorie, contesti produttivi – dove studenti, docenti e adulti non docenti affrontano compiti legati a questioni reali. I dati raccolti tramite focus group (FG) e interviste con insegnanti e dirigenti evidenziano le opportunità offerte per una didattica più attiva e centrata sugli studenti, maggiore consapevolezza del ruolo della scuola, valorizzazione delle risorse territoriali, insieme alle resistenze. Presenterò un toolbox, che cerca di ovviare alle resistenze per rinforzare gli ecosistemi educativi e promuovere WE diretta dalle scuole.

**Keywords:** widespread education, education outside the classroom, educational ecosystem, active teaching methodologies, real-life issues

**Parole chiave:** widespread education, education outside the classroom, ecosistema educativo, didattica attiva, problemi autentici

Received: September 29, 2025

Accepted: October 28, 2025

Published: December 30, 2025

\* Questo contributo è stato scritto a partire dal progetto ERASMUS+ KA220SCH *Widespread School: Innovating Teaching Approaches Outside the Classroom* finanziato dall'Unione Europea. Riferimenti del progetto: KA220-SCH-E7BDB190.

**Corresponding Author:**  
Laura Landi, [laura.landi@unimore.it](mailto:laura.landi@unimore.it)

## Introduzione

Le scuole, spesso in maniera implicita e talvolta inconsapevole, producono ogni giorno cultura all'interno delle proprie aule, nel rapporto con genitori ed enti esterni, nell'incontro con figure professionali che sostengono l'attività didattica. La "cultura scolastica" prodotta ed agita in questo modo rischia di diventare autoreferenziale e perdere il contatto coi mutamenti sociali, perché non nasce dal dialogo con agenti del territorio ed altre istituzioni educative. Per evitare questo rischio, ma anche per offrire una proposta educativa legata alla vita reale che possa motivare gli studenti all'apprendimento e ingaggiarli nella soluzione di problemi reali, sono nate in molte parti del mondo esperienze di vario tipo di "scuola fuori dalla scuola" (EOTC) (Passy *et alii*, 2019; Erdyneeva *et alii*, 2024). Sono esperienze diversificate, che partono da quadri teorici diversi, più o meno strutturati; spesso legate a esperienze outdoor vissute vicino agli edifici scolastici; svolte da docenti ed altri educatori, ma senza enfasi sulla co-progettazione e poco connesse alla formazione docenti (Waite, 2020; Melloni, Biagini, Landi, in press).

La grande variabilità implica proposte educative e metodologie didattiche che non formano un quadro coerente rendendo difficile fare confronti e riflessioni, in particolare sulla cultura della scuola e individuare focus di ricerca. A Reggio Emilia si sono sviluppate, dall'emergenza pandemica in poi, una serie di esperienze educative EOTC, la più importante delle quali è sicuramente Scuola Diffusa (SD), una partnership tra Officina Educativa, servizio educativo comunale (OE), gli Istituti Comprensivi (IC), e varie realtà culturali e produttive del territorio (Mangione, Cannella, De Santis, 2021). Questa esperienza pluriennale ha ispirato il progetto Erasmus+ Widespread School, che dialoga e si confronta con varie realtà educative a partire da una definizione comune di una specifica tipologia di scuola fuori dalla scuola, costruita sulla base della letteratura e di pratiche raccolte. La Widespread Education (WE)

è un approccio pedagogico che coinvolge le scuole primarie e secondarie nello sviluppo di obiettivi curricolari in collaborazione con attori esterni alla scuola per un tempo significativo (minimo 5 giorni) su problemi contestualizzati, reali e autentici che sono importanti per gli studenti e le comunità attraverso la co-ricerca, la co-progettazione e il co-insegnamento, colmando il divario tra agenti formali, non formali e informali e collegando esperienze di apprendimento dentro e fuori dalla scuola (Esteban-Guitart *et alii*, 2024).

Questo contributo esplora come progetti educativi, co-progettati con altre istituzioni, svolti in ore curricolari, che portano insegnanti e studenti, insieme ad adulti non docenti, fuori dalla scuola per raggiungere obiettivi disciplinari, siano funzionali a ripensare il ruolo della scuola nell'ecosistema educativo, l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento, le scelte curricolari. L'approccio si distingue da altre forme di community-based learning perché sono le attività didattiche e gli obiettivi curricolari ad essere svolti, nel tempo scuola, ma fuori dagli edifici scolastici, invece di essere la scuola ad uscire per fare attività utili alla comunità (Quaglia, 2022).

Protagonisti di queste esperienze prolungate vissute in luoghi significativi per la comunità sono i docenti, gli studenti, l'istituzione scolastica, ma anche gli attori del territorio che accolgono le classi. La co-progettazione tra docenti e adulti non docenti presidia l'equilibrio tra il lavoro su obiettivi curricolari e l'esplorazione di questioni reali. In letteratura sono proprio docenti ed educatori ad essere meno studiati (Melloni, Biagini, Landi, in press), mentre il loro ruolo è centrale a garantire agli studenti un percorso di senso che riporti all'interno della scuola quanto sperimentato fuori. Per i docenti uscire dalla zona di comfort rappresentata dalla propria aula ed esplorare gli obiettivi curricolari all'esterno in esperienze progettate ed insegnante insieme ad altri adulti può portare a crescita professionale a patto che vengano forniti momenti di riflessione e confronto. Negli anni il "Centro di Ricerca su Insegnanti e Innovazione didattica (CERIID)" dell'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) ha accompagnato vari percorsi di EOTC a Reggio Emilia, svolgendo ricerche su tutti i protagonisti dell'esperienza (Landi, 2022; Bertolini *et alii*, 2023; Campanini, Bertolini, Landi, 2025; Bertolini, Zini, Landi, 2025; Landi *et alii*, 2025). In questo contributo mi focalizzerò in particolare su come la WE cambia la proposta didattica dei docenti e condiziona il rapporto dell'istituzione scolastica con l'ecosistema educativo.

## 1. La ricerca

I dati che presento sono frutto di più di 60 ore di osservazioni dirette di varie esperienze di WE svolto attraverso un approccio osservativo oggettivo, non partecipato con una griglia semi-aperta (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 198). Le osservazioni (ogni 5 min azione prevalente di adulti e studenti, setting, strategia didattica, raggruppamenti, materiali utilizzati) codificate sulla base di categorie sia ricavate dalla letteratura di riferimento che costruite a partire dall'esperienza hanno consentito di tracciare gli elementi ricorrenti.

Per indagare il punto di vista della scuola il CERIID ha svolto FG ed interviste, dal a.s. 2020-21 ad oggi, con docenti, dirigenti scolastici e referenti dei luoghi che hanno accolto le classi. L'approccio è sempre stato semi strutturato con domande costruite a partire dalle analisi sviluppate in precedenza. Domande e codifiche sono inoltre cambiate a seconda della domanda di ricerca, che sono presentate insieme a strumenti, tempistiche e focus osservativi in Tab.1.

Tab. 1: *Sintesi degli strumenti e delle domande di ricerca (Landi et alii, 2025, p. 81)*

Anno	Domanda di ricerca	Strumenti	Dimensione osservata
2020-21 (SD)	Quali sono le caratteristiche dell'esperienza educativa di SD al Museo?	Osservazione (61h in unità di 5 min)	Azioni prevalenti, ambiente raggruppamento, materiali, setting
	Quali sono i guadagni per gli studenti?	Questionari agli studenti (478)	Idea di museo e di esperienza
	Quali sono i guadagni per i docenti?	FG docenti (Fg1,Fg2,Fg3_2020-21)	Crescita professionale e cambio della pratica
2021-22 WE	Come si possono migliorare i benefici per studenti e docenti attraverso al co-progettazione della settimana come unità di apprendimento coerente?	Osservazione (20h); questionario; FG docenti (Fg1_2021-22)	Processi di apprendimento, che emergono dalla documentazione degli studenti / consapevolezza sviluppate dai docenti
2022-23 WE	Come sostenere i docenti nell'applicazione di una metodologia pedagogica ricavata da contesti informali?	FG docenti (Fg1,Fg2_2022-23)	Consapevolezze sviluppate dai docenti durante la WE e in un percorso riflessivo successivo sulla progettazione didattica
2023-24 SD	Quali sono le caratteristiche dell'ecosistema di apprendimento necessarie per sostenere una pratica di WE?	FG docenti (Fg1,Fg2_2023-24); Interviste a dirigenti (I1,I2,I3)	Caratteristiche culturali, sociali e materiali per appoggiare la crescita di un ecosistema di apprendimento.
	Quali sono i cambiamenti che si possono osservare in situazioni di SD? Come si possono mantenere una volta rientrati a scuola?	FG docenti (Fg3,Fg4_2023-24)	Cambiamenti nella didattica, metodologia, valutazione e relazioni
2024-25 WE	Come sostenere i docenti nel costruire contesti di WE?	Workshop con docenti	Sostenibilità

FG ed interviste sono stati tutti trascritti ed analizzati combinando un approccio theory-driven e grounded-theory (Braun, Clarke, 2006). Combinare i due approcci è stato fondamentale per mettere in relazioni questi nuovi ambienti di apprendimento con le teorie consolidate sulla didattica e la professionalità docente, come vedremo nell'analisi. Rispetto all'ecosistema socio-educativo l'approccio si è basato sul quadro teorico di riferimento che presenterò (Creswell, 2013).

## 2. L'ecosistema socioeducativo e la cultura scolastica

Le osservazioni svolte confermano le caratteristiche comune dei contesti di WE. Sono ambienti di apprendimento ricchi di stimoli diversificati, dove gli studenti sono in ricerca, liberi di muoversi in relativa autonomia insieme agli adulti, con spazi flessibili che consentono di parlare insieme, ma anche di lavorare con vari linguaggi. Gli educatori e gli insegnanti scandiscono il ritmo in modo che la proposta sia dinamica, si mettono in relazione con i ragazzi, osservano e documentano i processi, ricapitolano le scoperte fatte

dai gruppi in modo che diventino patrimonio comune, offrono strumenti TIC e modalità per la documentazione autonoma degli studenti, ne supportano il protagonismo (Bertolini, Zini, Landi, 2025).

Una proposta di questo tipo è possibile se esiste una cultura scolastica aperta al territorio, che si muove nel quadro di un ecosistema socioeducativo. L'ecosistema socioeducativo può essere definito come gruppo di agenti sociali, educativi e comunitari (formali, non-formali e informali) che si impegnano intenzionalmente a mettere insieme competenze diverse e condividere responsabilità educative, co-progettando e co-implementando un progetto educativo comune (Iglesias *et alii*, 2024). La sua costituzione e buon funzionamento prevedono processi complessi che devono essere analizzati da molteplici punti di vista.

Per riuscire ad andare in profondità nelle interconnessioni tra i vari aspetti abbiamo utilizzato un quadro teorico elaborato dall'università di Girona (UdG) e sperimentato in una ricerca congiunta (*idem*). Lo sviluppo di un ecosistema educativo che porti a collaborazioni, crescita professionale e benefici sia dentro che fuori dalla scuola attorno all'educazione come bene comune dipende dall'emergere di una leadership ecologica e dalla costruzione di proposte educative regolari, co-progettate che portino le classi fuori dalle mura scolastiche. Le condizioni necessarie perché questo sistema nasca e cresca sono di natura culturale, sociale e materiale come sintetizzato in Tab. 2.

Tab. 2: *Categorie di analisi dei FG come condizioni caratterizzanti la leadership a sostegno degli ecosistemi educativi (idem)*

Condizioni culturali	Visione e scopi condivisi	Obiettivi condivisi e visione comune di risultati desiderati per la partnership.
	Coinvolgimento; appartenenza	Senso di appartenenza alla comunità e alla partnership.
	Apprendimento condiviso e creato	Riconoscimento del mutuo apprendimento e co-costruzione come risultato di essere parte di un ecosistema di apprendimento.
	Cambiamenti organizzativi	Ripensare relazioni di scuola e territorio per espandere i confini educativi.
Condizioni Sociali	Capitale Sociale	Network di relazioni per sostenere gli apprendimenti degli studenti.
	Fiducia	Stabilire relazioni basate sulla fiducia reciproca, e cura, riparando crisi e problemi nel corso dei progetti educativi e dei partenariati.
	Interdipendenza-collaborazione	Riunirsi per affrontare i problemi reciproci tra le organizzazioni per ridurre la ridondanza.
Condizioni Materiali	Infrastrutture	Configurazioni dei requisiti fisici per progettare, implementare e sostenere l'ecosistema di apprendimento e i progetti educativi.
	Tempo	Riconoscere il tempo necessario per il lavoro collaborativo, la co-progettazione e lo sviluppo del partenariato scuola-comunità.
	Sostenibilità	Capacità di sviluppo del progetto educativo e dell'ecosistema di apprendimento attraverso tempo e autonomia distribuita.

Gli aspetti culturali che garantiscono la floridità dell'ecosistema formativo, individuati da docenti, dirigenti e gestori dei luoghi di accoglienza, partono da un obiettivo condiviso: offrire spazi di apprendimento alternativi, che promuovano collaborazione e competenze transdisciplinari, per sostenere gli apprendimenti degli studenti e la loro agentività, e costruire un'idea condivisa sui significati dell'educazione. Ogni agente ha un suo ruolo. I docenti si sentono mediatori tra ambiente, studenti, saperi disciplinari ed esperienza e facilitatori di questo processo mantenendo obiettivi curricolari e consapevolezza dei tempi dell'apprendimento. Gli educatori suggeriscono metodologie didattiche attive e divergenti, basate sulla ricerca e sulla risoluzione di problemi reali. Gli adulti non docenti forniscono spazi, strumenti, e competenze specifiche. Tutti questi ingredienti si concretizzano in un percorso coerente attraverso la co-progettazione prima e durante e la valutazione comune dopo l'esperienza (Trinchero, 2012). È qui che si strutturano le condizioni culturali: il linguaggio condiviso, l'idea comune di educazione, l'approfondirsi delle relazioni e l'ottica inclusiva e di accettazione delle differenze.

Rispetto alle condizioni sociali, l'ecosistema socioeducativo non può che essere uno spazio di dialogo tra attori differenti. Con le parole del dirigente I1, "Consente la relazione tra agenti interni ed esterni funzionale all'apprendimento, allo sviluppo di competenze, al consolidamento di una forte identità locale". La fiducia tra le componenti è una condizione essenziale: una fiducia sistemica che nasce da una leadership forte che mantiene visione e coerenza del progetto. Nel caso di Reggio Emilia questo ruolo è esercitato da OE. Esiste poi una fiducia personale che si crea tra operatori che lavorano insieme. Questo livello micro, non scontato, è fondamentale per la riuscita dei singoli interventi. La chiave, in un ecosistema già esistente, non è costruire relazioni con nuovi partner, ma rafforzare le connessioni già esistenti per renderle più bidirezionali e collaborative e contribuire al rafforzamento della fiducia reciproca.

Per rafforzare l'ecosistema socioeducativo servono condizioni materiali di contorno. Durante l'esperienza WE le classi devono avere uno spazio che diventa loro per una settimana, con tempo e modo di esplorare l'istituzione ospitante, rendendola familiare. Condurre la mattinata scolastica fuori da scuola per periodi prolungati impone dei costi in termini logistici (trasporti ed accoglienza), di riorganizzazione degli orari dei docenti, di tempo per didattica non trasmissiva. La sostenibilità del sistema può essere garantita solo risolvendo i problemi organizzativi e logistici. A Reggio Emilia la leadership di OE è risultata chiave per lo sviluppo dell'ecosistema, ma la sostenibilità a lungo termine dipende dall'emersione di nuove leadership autorevoli che favoriscano il miglioramento delle connessioni tra scuole e territorio.

Le scuole del territorio possono assumersi il ruolo di leadership di progetti educativi, ma ci sono difficoltà organizzative e strutturali da superare. Il toolbox che presenterò è un tentativo di superare queste difficoltà e accompagnare le istituzioni scolastiche ad assumere questo ruolo di leadership e garantire la loro presa in carico del progetto educativo.

### 3. I cambiamenti nella didattica dei docenti

I docenti riconoscono valenze importanti nella WE in termini di inclusione di tutte e tutti, miglioramento delle relazioni e del clima di classe, costruzione di competenze trasversali, aumento della motivazione all'apprendere, manifestazione da parte degli studenti di capacità inaspettate. Questi aspetti emergono dalle codifiche dei FG (Fig. 1). Insegnanti e dirigenti riconoscono che le esperienze di WE possono consentire di superare i blocchi che le istituzioni scolastiche si autoimpongono, in particolare il ricorso a metodologie didattiche trasmissive e tradizionali e ad un sistema valutativo sommativo, centrato sul prodotto.

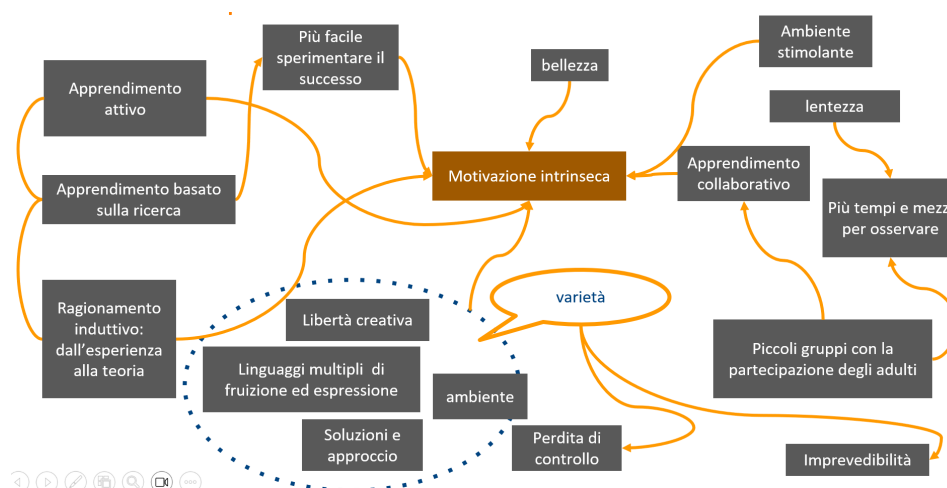


Fig.1: Codifiche di FG con i docenti partecipanti a Scuola Diffusa

Alla base di questo possibile cambiamento c'è il riconoscimento delle differenze tra i due ambienti di apprendimento. Gli educatori che collaborano nei contesti WE vedono l'apprendimento come un processo interdisciplinare che si manifesta attraverso una molteplicità di linguaggi e fa un uso diverso del tempo e dello spazio. Lo spazio è costruito per consentire l'esplorazione e il lavoro autonomo finalizzati alla co-



struzione di prodotti di ricerca corali e alla condivisione. La suddivisione dei compiti all'interno dei gruppi, le forme di documentazione gestite autonomamente (Rinaldi, Giudici, Krechevsky, 2011), anche con supporti TIC, consentono la partecipazione di tutti limitando il livello di tensione e di contrasti e il manifestarsi di comportamenti problema.

Questa idea diversa di insegnamento ed apprendimento viene esplicitata e condivisa durante le coprogettazioni e la codocenza consentendo ai docenti di appropriarsene attraverso la riflessione. "Se il docente ha una sensibilità affine ed è pronto ad accettare certi suggerimenti, questi contatti possono aiutarlo a crescere professionalmente, dargli più idee" (Fg2\_2023-24). I docenti riconoscono che la riflessione congiunta e l'esperienza di WE li aiutano ad appropriarsi della multimodalità espressiva e di modificare le proprie architetture di istruzione e strategie didattiche (Calvani, 2011; Bonaiuti, 2014). Anche in classe si possono sperimentare modalità di apprendimento per scoperta e ricerca, progetti legati alla soluzione di problemi reali, divisione di compiti in ottica inclusiva, apprendimento focalizzato allo sviluppo di competenze.

Docenti e dirigenti considerano che questi cambiamenti abbiano una maggiore possibilità di manifestarsi potenziando condivisione e formazione comune tra docenti ed educatori, e costruendo progettualità condivise che si sviluppino in percorsi di respiro ampio con momenti sia dentro che fuori dalla scuola. Secondo i docenti questi percorsi consentono lo sviluppo di competenze trasversali negli studenti e la costruzione di consapevolezza sul progetto di vita.

Non è facile raccogliere evidenze su quanto partecipare a WE cambi la didattica. Nelle narrative delle docenti si parla di esperienze svolte all'interno della scuola che utilizzano didattica attiva, tuttavia emergono ancora resistenze, blocchi percepiti come immutabili, spie che alcune dimensioni della cultura scolastica sono più pronte alle innovazioni e alle sfide, di quanto lo sia il sistema nella sua globalità.

Alcuni docenti, in particolare di scuola secondaria, ritengono WE e l'apprendimento attivo come un momento di stacco dalla routine scolastica, ma non una prassi da assumersi in pianta stabile

Trovo questa esperienza molto bella, perché è una varietà, se dovessi dire di farla sempre, direi di no, perché è giusto che i ragazzi abbiano possibilità di esperienze diverse, di confronto di attività diverse. È un tipo di apprendimento attivo, creativo, collaborativo, che è giusto avere, ma secondo me non è l'unica forma di apprendimento per i ragazzi (Fg4\_2023-24).

Co-progettare e co-condurre attività didattiche con istituzioni esterne consente una riflessione comune sugli stessi studenti e le stesse azioni. Se ripetuti nel tempo possono portare a modifiche nella didattica. Sono strumenti di rinnovamento perché consentono alla scuola di confrontarsi con mondi possibili non ancora immaginati. Quanto i docenti trasferiscano elementi positivi di WE agli ambienti scolastici e modifichino permanentemente la propria didattica resta un ambito da investigare.

#### 4. Il toolbox<sup>1</sup>

Per sostenere l'apertura delle scuole, la creazione di connessioni con agenti del territorio, l'assunzione di un ruolo di leadership all'interno dell'ecosistema educativo, il gruppo di ricerca del progetto Erasmus + "Widespread School" ha costruito un toolbox.

Il toolbox, curato da Fondazione Reggio Children è stato costruito a partire dall'analisi della letteratura e delle pratiche e dalle ricerche pluriennali di UNIMORE e UdG. L'idea iniziale è stata condivisa e migliorata con docenti dei paesi coinvolti in un workshop di ottobre 2024. La stesura definitiva del settembre 2025 è frutto di vari cicli di riflessione e riscrittura sulla base delle prime sperimentazioni.

Il documento dichiara la matrice socio-costruttivista di WE e individua alcuni aspetti chiave: co-costruzione della conoscenza tra insegnanti, studenti e attori sociali; didattica attiva; insegnanti ed educatori come mediatori tra l'ambiente, la conoscenza e gli studenti; progettazione e co-progettazione; osservazione; documentazione; disseminazione di pratiche.

Per guidare i docenti nell'applicazione di questo approccio educativo si individuano 6 passaggi chiave:

1 <https://www.widespreadschool.eu/resources/>

- *definizione del contesto* – le riflessioni preliminari dei docenti rispetto agli interessi della classe e alle risorse del territorio per collegare obiettivi del curricolo da sviluppare con possibili ambienti di apprendimento, sono un elemento funzionale a costruire esperienze significative in continuità con la scuola;
- *costruzione di alleanze* – relazioni e connessioni create con istituzioni, enti e organizzazioni del territorio hanno lo scopo di stabilire un network di collaborazioni che condividano obiettivi e mettano al centro i processi educativi. È la base per la costruzione dell'ecosistema socioeducativo;
- *co-progettazione* – prima dell'esperienza docenti, educatori e adulti non docenti definiscono gli obiettivi di apprendimento, l'organizzazione degli spazi, la struttura delle attività, la domanda di ricerca. Durante l'esperienza gli adulti vivono i contesti insieme agli studenti e modificano le direzioni della ricerca sulla base degli interessi emergenti, rendendo gli studenti coprotagonisti. Questo processo condiviso sviluppa agency di tutti i protagonisti e aumenta la motivazione all'apprendimento. Consente ai docenti di sperimentare una didattica legata agli obiettivi di apprendimento, ma anche centrata sugli studenti, dove il docente è facilitatore e non deve controllare tutto;
- *WE* – durante l'esperienza fuori dalla scuola si alternano momenti di ricerche di gruppo con riflessione collettiva; si incoraggiano gli studenti a porre domande a sé stessi, ai pari, agli adulti; i docenti osservano le dinamiche di gruppo e i singoli studenti in azione; si documentano contesti e attività raccogliendo materiale per future analisi. L'enfasi su osservazione e documentazione sposta l'attenzione degli insegnanti dalla conduzione solitaria dell'insegnamento ai processi di apprendimento. Questo spostamento potrebbe contribuire a cambiamenti nella didattica;
- *valutazione e riflessione* – momenti di debriefing tra i partecipanti, analisi congiunta della documentazione, riflessioni sui rilanci possibili dell'esperienza offrono la possibilità di accrescere la comprensione reciproca e costruire percorsi di significato;
- *sostenibilità* – per garantire la continuità e persistenza di WE è fondamentale integrare le esperienze con il programma scolastico, consolidare i rapporti della rete, sfruttare le riflessioni congiunte per migliorare continuamente l'esperienza.

Ognuno di questi passaggi è supportato all'interno del toolbox con domande guida ed esempi di esperienze.

## Conclusioni

Le esperienze di EOTC organizzate dalla scuola e direttamente connesse alle conoscenze disciplinari, con partner del territorio che possano fornire ambienti di apprendimento ricchi e diversificati, basati sulla ricerca di soluzioni a problemi concreti che importino per la comunità, offrono una opportunità di crescita professionale ai docenti e di apprendimento inclusivo e profondo per gli studenti.

Le crescite dei docenti emergono in parte dalle loro parole, ma sembrano consolidarsi solo dopo varie esperienze di WE e molteplici attività di co-progettazione, valutazione e riflessione tra agenti diversi. Inoltre l'emersione di una leadership scolastica sembra fondamentale a garantire la sostenibilità di WE e la crescita di un ecosistema socioeducativo. Per sostenere entrambi questi processi è stato costruito un toolbox che tiene conto di quanto emerso dalle ricerche precedenti rispetto al coinvolgimento dei docenti. Da qui l'enfasi sui processi di coprogettazione, osservazione, documentazione, modifica della proposta per seguire le intuizioni degli studenti, valutazione e riflessione condivisa. Per garantire la stabilità di queste proposte è necessario costruire un ecosistema socioeducativo saldo e diversificato. Il toolbox è funzionale anche a questo.

## Riferimenti bibliografici

- Bertolini C. *et alii* (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 391-407.
- Bertolini C., Zini A., Landi L. (2025). Osservare la scuola in museo. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1): 164-185.

- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Campanini M., Bertolini C., Landi L. (2025). Scuola diffusa (widespread school) in Reggio Emilia and its effect on teaching methodologies and classrooms relations. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica* (vol. I, pp. 797-805). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 183-198). Milano: Pearson.
- Creswell J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Esteban-Guitart M. et alii (2024). Towards an Understanding of "Education Outside the Classroom" (EOtC). *A Literature Review*. In [https://www.widespreadschool.eu/wp-content/uploads/2024/11/EOtC\\_LiteratureREview-2024.pdf](https://www.widespreadschool.eu/wp-content/uploads/2024/11/EOtC_LiteratureREview-2024.pdf) (ultima consultazione: 28/09/2025)
- Erdynneva K. G. et alii (2024). A comprehensive bibliometric analysis of current trends in outdoor and informal learning for science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(6): 1-12.
- Iglesias Vidal E. et alii (2024). School Leadership Dimensions that Foster the Development of Learning Ecosystems. The cases of the "Scuola Diffusa" (Reggio Emilia, Italy) and "Interseccions" (Catalonia, Spain). *Journal of Professional Capital and Community*, 10(2): 137-152.
- Landi L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle softskills. Atti del convegno nazionale SIRD* (pp. 974-986). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Landi L. et alii (2025). "Scuola Diffusa" y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión.: Un estudio cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1): 77-92. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop>
- Mangione G. R. J., Cannella G., De Santis F. (eds). (2021). Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. *I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher.
- Melloni B., Biagini E., Landi L. (in press). *Looking for Widespread Education within EOTC: a Systematic Literature Review*.
- Passy R. et alii (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: An exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39: 73-78.
- Quaglia R. (2022). *Quartiere educante. L'esperienza della scuola diffusa nei Quartieri Spagnoli di Napoli*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M. (eds.). (2011). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Waite S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11): 73-107.