

Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo

Educational projects in inner areas, evaluation and situated learning. A methodological reflection

Daniela Luisi

INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche / d.luisi@inapp.org

ABSTRACT

Students learning surveys (such as Invalsi and OECD-PISA) show the importance of learning together with “non-observable” factors (such as social and cultural contexts) in influencing children’s knowledge and skills. From the primary cycle, Invalsi tests’ variability is significantly dependable on schools. To the same extent, the likelihood of becoming “resilient” students is not so much affected by individual characteristics, but rather by school factors. Alongside the experimentation of innovative educational actions with a territorial approach - as those tested by the National Strategy for Inner Areas - it is essential to conduct qualitative analyses in order to evaluate results and integrate the “quantitative dimension” of learning. The action-research activity, as an educational action and as a method of observation-analysis, can have relevant implications for education policies.

Molte indagini sugli apprendimenti degli studenti (Invalsi e OCSE-PISA) mostrano l’importanza degli ambienti di apprendimento e dei fattori ‘non osservabili’ di contesto nell’incidere sulle conoscenze e sulle abilità dei ragazzi. Fin dal ciclo primario la variabilità dei risultati dei test Invalsi è attribuibile in modo significativo alla scuola. Allo stesso modo, la probabilità di diventare studenti ‘resilienti’ non è legata tanto alle caratteristiche individuali ma al fattore scuola. Accanto alla sperimentazione di azioni educative innovative in chiave territoriale, come fatto con la Strategia Nazionale per le Aree Interne, è dunque importante avviare analisi di carattere qualitativo per valutare i risultati delle azioni, integrando la ‘dimensione quantitativa’ degli apprendimenti. L’attività di ricerca-azione, intesa come azione educativa e come metodo di osservazione-analisi, può avere rilevanti implicazioni di policy.

KEYWORDS

Place-Based approach, Evaluation, Inner Areas, Education, Action-research. Approccio place-based, Valutazione, Aree interne, Istruzione, Ricerca azione.

1. Apprendimenti ed effetti

La Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) rappresenta una delle tre opzioni strategiche della programmazione dei fondi comunitari per il ciclo 2014-2020¹; una politica *place-based* che rappresenta il tentativo di contrastare il declino di quella una vasta parte del territorio del nostro Paese lontana dai centri dei servizi, caratterizzata da fenomeni di invecchiamento, spopolamento e declino economico².

La SNAI, avviata nel 2014 sull'intero territorio nazionale, interessa 72 aree progetto³ e si poggia su alcuni presupposti teorici, *obiettivi e classi di azioni*, ovvero: adeguare la quantità e la qualità dei servizi di istruzione, salute e mobilità (attenzione alla cittadinanza)⁴ e di promuovere progetti di sviluppo che valorizzino il patrimonio naturale e culturale di queste aree, puntando anche su filiere produttive locali (orientamento al mercato) (Barca, 2009).

Alla base del lavoro di definizione, selezione e individuazione delle aree-progetto è stato identificato un metodo fortemente legato all'analisi territoriale. Il processo di diagnosi per la selezione delle Aree su cui concentrare gli interventi è stato svolto congiuntamente da Regioni e Comitato Tecnico Aree Interne, partendo dalle candidature pervenute dai territori e/o formulate dalla Regione stessa.

La diagnosi si articola in due fasi, una fase desk e una di campo, durante la quale si analizzano alcuni indicatori chiave di contesto che identificano lo stato economico, sociale, demografico e ambientale dell'area e l'offerta dei suoi servizi di base (scuola, salute, mobilità, infrastrutturazione digitale). La diagnosi di area affianca dunque a variabili di contesto (indici di specializzazione produttiva, dinamica di parametri agricoli, presenza di attrattori culturali) alcune variabili di 'risultato', ossia che misurano la qualità dei servizi di base (mobilità degli insegnanti, competenze in matematica degli studenti, tempo per l'arrivo del 118, ricoveri evitabili in ospedale, quota di popolazione raggiunta da banda larga non inferiore a 20 mbps, ecc.) o il successo economico di specifiche attività del territorio (tasso di ricettività, numero di conduttori agricoli giovani, incidenza produzioni con dop/igp) (Lucatelli, 2015).

Tra questi indicatori, nell'analisi dei contesti educativi e scolastici, è stato determinante porre all'attenzione dei territori i risultati dei Test Invalsi (prove di italiano e matematica), confrontando i valori medi degli indicatori con altri indicatori rilevanti riferiti alla scuola primaria e secondaria (il tasso di turnover dei docenti, la percentuale di piccole classi o di pluriclassi, la percentuale di classi con tempo prolungato). È stato dunque possibile, in questa fase esplorativa di definizione delle aree (così come nella successiva fase di co-progettazione), individuare importanti carenze o, al contrario, buoni risultati, e verificarli/argomentarli con dirigenti scolastici, docenti, studenti, genitori, amministratori locali e regionali. In

- 1 Chiamiamo interne quelle aree significativamente distanti dai centri di offerta di servizi essenziali (di istruzione, salute e mobilità), ricche di importanti risorse ambientali e culturali e fortemente diversificate per natura e a seguito di secolari processi di antropizzazione (DPS, 2013).
- 2 Vive in queste aree circa un quarto della popolazione italiana, in una porzione di territorio che supera il sessanta per cento di quello totale e che è organizzata in oltre quattromila Comuni (DPS, 2013).
- 3 Comitato Tecnico Aree Interne, *Relazione annuale al CIPE sulla Strategia Nazionale per le Aree Interne*, 2018, http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/Presentazione/Relazione_CIPE_ARINT_311218.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019)
- 4 Sono stati classificati come interni i comuni distanti almeno 20 minuti dai Poli di attrazione, definiti come Centri di offerta di servizi (DPS, 2012).

particolare, tra le prime aree pilota abbiamo individuato alcuni casi significativi (tabella 1), selezionati considerando diversi aspetti:

- La gravità delle carenze nei livelli di apprendimento;
- La diffusione delle carenze tra i diversi gradi di istruzione e le materie oggetto di rilevazione;
- La variabilità degli indicatori, sia misurata nel complesso attraverso gli indici di variabilità (deviazione standard, espressa in termini relativi rispetto alla media⁵) sia espressa come variabilità tra scuole;
- Il *commitment* emerso durante le missioni di campo.

L'analisi del *commitment* tiene conto delle esperienze che dirigenti scolastici, docenti, genitori e studenti hanno raccontato negli incontri territoriali di selezione delle aree progetto. Molte delle riflessioni emerse non riguardano esclusivamente l'analisi dei risultati dei test Invalsi ma interessano temi che, invece, possono incidere indirettamente sulle scelte formative degli studenti e sugli apprendimenti (gli indirizzi, la mobilità dei docenti, la carenza di trasporti, l'offerta formativa).

È stato così possibile individuare, in via preliminare, alcune aree con gravi criticità (confermate dai tavoli di confronto), per poi discuterne le possibili soluzioni. È il caso, per esempio, della Valle del Simeto (Sicilia), dove per migliorare le carenze negli apprendimenti degli studenti (carenze gravi e diffuse) è emersa una chiara domanda di scuola di qualità e un cambiamento, negli obiettivi e nei metodi, a partire dall'uso consapevole del territorio e dalla sua identità. Nell'area Basso Sangro Trigno (Abruzzo), dove le carenze sono diffuse, con variabilità complessiva e/o tra scuole, i problemi più sentiti riguardano le pluriclassi, l'accorpamento dei plessi (molti sono sottodimensionati, non hanno presidenza), il trasporto degli studenti e il personale docente. È presente una significativa percentuale di docenti a tempo determinato e un elevato turn over che incide gravemente sulla continuità didattica, mentre il personale in ruolo ha un'età considerata avanzata (dai 50 anni in su) e solo la metà è laureata.

In Valle Bormida (Piemonte), invece, nonostante i dati di contesto siano poco confortanti (11 scuole primarie, elevata frammentazione delle sedi scolastiche, moduli da 27/30 ore, alta percentuale di pluriclassi nella scuola primaria, mobilità docenti molto alta, dotazione infrastrutturale non eccellente) i risultati dei test Invalsi sono molto buoni, con punteggi medi in linea con la media italiana ma con variabilità complessiva e/o tra scuole elevata. Anche in questo caso, sono stati individuati alcuni elementi qualitativi nella lettura dei dati e sono state individuate, nel primo confronto con le aree, tre soluzioni principali: migliorare la qualità dell'insegnamento attraverso la riduzione della mobilità del personale docente; riorganizzazione del trasporto pubblico locale funzionale alla scuola (ridurre il disallineamento tra orario di chiusura delle lezioni e orari delle corse); possibile uso del meccanismo premiale per i docenti che scelgono di insegnare nelle aree interne. Si tratta di obiettivi che sono stati affrontati nella successiva fase di scouting, con docenti, studenti e dirigenti scolastici.

Accanto a contesti fortemente problematici, sono così emerse realtà resilienti⁶ (Luthar, Cicchetti, 2000). Molti studi hanno posto al centro dell'analisi degli ap-

5 Coefficiente di variazione.

6 Il termine "resilienza" trova origine in ambito psicologico con riferimento agli individui che reagiscono con successo a eventi avversi.

prendimenti degli studenti il concetto di 'resilienza' (Agasisti, Longobardi, 2014a). Sono resilienti gli studenti che reagiscono con successo a contesti e condizioni socioeconomiche avverse, ovvero gli studenti "svantaggiati" che frequentando scuole "svantaggiate" ma che ottengono risultati brillanti. L'analisi del concetto di resilienza negli ambienti scolastici di apprendimento indica dunque il peso dei fattori di contesto nel misurare la qualità e l'equità del sistema scolastico.

Anche se la collocazione geografica delle scuole, se in aree urbane o periferiche, non sembra essere significativa nel determinare la resilienza degli studenti (mentre ci sono differenze tra nord e sud) esistono fattori che sono sotto il controllo della scuola e che non dipendono esclusivamente dalle risorse degli studenti, perché riguardano gli insegnanti e la qualità della formazione (approccio *school oriented*) (Agasisti, Longobardi, 2014b). Si tratta di condizioni di svantaggio non modificabili dallo studente, quindi di equità (Giancola, 2010).

Molti sono, dunque, i problemi che riguardano il sistema scolastico nel suo insieme, e questo vale soprattutto per le "scuole lontane dal centro": emergono importanti carenze di carattere metodologico nell'insegnamento; il modo di utilizzare le conoscenze rappresenta una criticità; mancano approcci capaci di attivare e indurre pensiero critico, analizzare, indagare; prevalgono ambienti fittizi, di apprendimento formale astratto e decontestualizzato. Sono tutti aspetti che sono contrapposti a tre principali elementi di innovazione: l'uso delle tecnologie, il ruolo del docente facilitatore, impegnato in esperienze di ricerca-azione, l'apprendimento situato (*place based education, peer tutoring, peer education, problem based learning, public debate*).

Per sperimentare azioni educative innovative occorre quindi occuparsi, allo stesso tempo, dell'azione educativa del docente così come delle diverse dimensioni che costituiscono l'"effetto scuola": le caratteristiche dell'insegnante (formazione, bravura del docente), l'ambiente (contesto territoriale, dirigenza, ambienti di apprendimento e attività extracurricolari) e la relazione tra questi elementi. Ed è quello che è stato sperimentato nelle aree progetto della Strategia Nazionale per le Aree Interne dove, accanto all'individuazione di una visione strategica di sviluppo territoriale (centrata sui servizi e su poche e chiare leve dello sviluppo economico e del mercato) e alla definizione di azioni sperimentali, sono stati identificati risultati attesi e indicatori per misurarli.

Per i progetti educativi, inoltre, accanto all'individuazione di indicatori di risultato e realizzazione, sono state previste azioni specifiche di accompagnamento progettuale e di valutazione degli interventi. Il come realizzarle rappresenta un ulteriore ambito di riflessione (teorica e metodologica), di analisi e sperimentazione (Luisi, Tantillo, 2019).

Regione	Area		Classe V Primaria		Classe III Secondaria di I grado		Classe II Secondaria di II grado	
			Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Italia			Media 72,9	54,9	70,7	50,1	61,6	41,3
Italia Aree Interne			Media 72,9	54,9	70,7	50,1	61,6	41,3
			Dev. St. 16,2	17,6	14,0	17,1	16,2	15,6
Carenze gravi e diffuse - con variabilità contenuta tra scuole								
Sicilia	Vali Simeto	Media	65,4	40,7	67,9	48,0	51,7	28,8
		n.plessi	14		7		10	
Carenze gravi e diffuse - con variabilità complessiva e tra scuole								
Campania	Vallo di Diano	Media	63,2	46,1	70,0	51,4	53,9	30,1
		n.plessi	33		13		14	
Carenze diffuse - con variabilità complessiva e/o tra scuole								
Abruzzo *	Basso Sangro - Trigno	Media	69,9	50,0	67,3	44,9		
		n.plessi	17		13			
Molise	Alto Molise - Medio Trigno	Media	70,1	48,8	72,4	51,2	58,8	37,4
		n.plessi	25		16		5	
Molise*	Matese	Media	71,9	60,4	69,8	49,0		
		n.plessi	14		7			
Campania	Tammaro Tiferno	Media	70,7	55,5	67,5	47,7	58,8	35,9
		n.plessi	29		18		18	
Basilicata	Mercuri Alto Sinni Val Sarmento	Media	70,1	54,2	66,0	46,2	61,4	36,8
		n.plessi	18		15		5	
Lazio	Monti Reatini	Media	71,4	51,6	69,4	44,8	60,4	39,6
		n.plessi	19		9		2	
Umbria	Valnerina	Media	72,1	52,1	69,8	47,1	57,9	38,6
		n.plessi	11		9		5	
Sardegna*	Gennargentu - Mendrolisai	Media	72,8	51,3	68,3	48,2		
		n.plessi	11		10			
Punteggi medi in linea con la media italiana - con variabilità complessiva e tra scuole elevata								
Piemonte*	Valle Bormida	Media	72,6	57,2	73,5	52,1		
		n.plessi	11		6			
Liguria	Belgua e Unione SOL	Media	74,0	54,0	70,4	51,1		
		n.plessi	9		7			
Friuli*	Dolomiti Friulane	Media	73,8	57,5	70,7	51,6		
		n.plessi	13		4			

Tabella 1. Individuazione casi significativi, per ripartizione geografica e gravità risultati test Invalsi (A.S. 2013-2014), tra le prime aree pilota della SNAI

Fonte: elaborazioni Comitato Tecnico Aree Interne su dati Invalsi. * Il dato relativo alla scuola secondaria superiore non è disponibile per motivi di privacy (presenza nell'area di 1 solo plesso)

2. Apprendimento situato e valutazione

Esiste un'ampia letteratura anglosassone che misura il valore aggiunto del singolo docente, la rilevanza della formazione dei docenti e le pratiche didattiche nell'incidere sugli apprendimenti degli studenti (per esempio, insegnamento frontale vs insegnamento che stimoli apprendimenti attivi/partecipativi). Tuttavia, è riconosciuto come la ricchezza dell'interazione didattica sia difficilmente 'proceduralizzabile': occorre entrare in classe e utilizzare altri strumenti di osservazione e di analisi per capire in che modo i contesti influenzano le pratiche didattiche e quali sono le modalità di interazione (Fondazione Agnelli, 2019).

Per valutare le scuole o i docenti, accanto all'uso di strumenti standard (come il 'questionario studenti', per esempio, il 'questionario docenti' o il 'questionario scuola', predisposti dall'Invalsi), occorre affiancare un attento lavoro di osservazione, da usare in una piccola porzione di scuole a livello locale. L'osservazione di strategie didattiche e di gestione della classe da parte di osservatori esterni, può essere considerato uno strumento di lavoro e di formazione su come migliorare le singole realtà scolastiche. Questo vale, in particolare, nei casi in cui siano state progettate azioni sperimentali, come nel caso della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI).

Con l'avvio del percorso che ha accompagnato la definizione degli obiettivi della SNAI sono emerse in modo cangiante le carenze nei sistemi di istruzione in aree fragili. Dall'analisi dei dati sui test Invalsi nelle prime aree progetto selezionate, per esempio, sono emerse importanti carenze negli apprendimenti, ma anche interessanti zone di resilienza, dove il fattore scuola necessita di essere osservato in chiave contestuale.

Le Linee guida "La Buona Scuola per le aree interne" sottolineano che "in ciascuna delle aree-progetto potrà essere attuato uno specifico intervento di ricerca-azione mirato prima ad approfondire con il corpo docente delle scuole interessate le criticità osservate, poi a elaborare un piano di azione coerente e fattibile finalizzato al miglioramento dei livelli di apprendimento" (Miur 2015, p. 11). La finalità non è solo quella di conoscere e migliorare l'atteggiamento dei docenti nei confronti delle prove Invalsi (e di migliorarne la motivazione attraverso attività formative), ma anche di individuare le criticità e le specificità dei contesti scolastici che incidono sugli apprendimenti (pratiche e contenuti d'insegnamento, benessere organizzativo, condizioni socioculturali).

Se da un lato, quindi, è importante presidiare l'uso dei test Invalsi (ovvero, non è solo questione di strumenti quantitativi ma di uso delle informazioni, da parte dei docenti, per migliorare la didattica), dall'altro bisogna potenziare la sfera della conoscenza e dell'apprendimento nelle scuole: non solo cultura della valutazione, ma come le scuole leggono i loro problemi in chiave valutativa e individuano soluzioni innovative. In questo modo diventa più facile pensare a un'interazione tra conoscenza e miglioramento delle politiche scolastiche (Lo Presti, Luisi, Napoli, 2018).

Tra le azioni sperimentali che saranno finanziate dalla SNAI, molte interessano un'attività di tutoraggio e prevedono l'uso del metodo della ricerca-azione.

È il caso della Strategia della Val Simeto (Sicilia)⁷. Il punto di rottura che la Strategia vuole provocare riguarda la tutela del territorio e si centra su una presa di consapevolezza diffusa per una gestione sostenibile delle acque e dei rifiuti. In merito alle acque, si intende avviare un percorso verso la messa in sicurezza del territorio da frane e alluvioni, anche per migliorare la mobilità urbana ed extraurbana: ripristinare la funzionalità ecologica, riqualificare e ri-naturalizzare il bacino fluviale del fiume Simeto e ridurre il rischio idrogeologico. A tal fine, è stata individuata un'area dove attuare un intervento per la messa in sicurezza dal rischio frane e la realizzazione di infrastrutture verdi e servizi eco-sistemici funzionali alla resilienza delle comunità nei confronti dei cambiamenti climatici. Al contempo, si intende catalizzare il dibattito pubblico sull'uso efficiente e sostenibile della risorsa idrica, sull'incremento della consapevolezza da parte degli agricoltori e della comunità. Si vuole, quindi, agire sull'incremento della consapevolezza dei cittadini, sia sui temi della prevenzione e protezione dai rischi di alluvione e frana, sia sull'uso responsabile delle risorse. Questo avverrà sia attraverso percorsi di ricerca-azione per gli studenti delle scuole della Val Simeto, sia attraverso l'istituzione di osservatori partecipati entro la cornice del Simeto Rural Art Lab.

La ricerca-azione nell'esperienza della SNAI è un'azione progettuale da sperimentare, ma anche un metodo per valutarne i risultati. L'attività di ricerca-azione potrà quindi essere finalizzata a capire quali meccanismi si attivano nelle classi, contestualmente a un raccordo con il contesto, con le conoscenze di cui l'area

7 Cfr. Strategia Area Val Simeto http://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2019/07/AreaInterne_APQ_Regione_Siciliana_All1_strategia_area_Val_Simeto.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019).

dispone e di quelle sulle quali può fare leva. La sfida è quella di promuovere un livello di analisi che permetta di legare l'uso dei dati e ricerche situate, per sperimentare azioni che agiscano su entrambi i fronti: quello dell'analisi e dell'azione.

In Matese (Molise), dove è emerso in fase di co-progettazione un 'deficit di natura' in ambito educativo, saranno realizzate azioni sperimentali ispirate all'approccio dell'*outdoor education*⁸. In particolare, le azioni della Strategia che saranno attuate faranno riferimento ai principi della *Place Based Education* (PBE) e dell'educazione cosmica di stampo montessoriano. Si presterà attenzione all'educazione scientifica attraverso l'uso dell'approccio pedagogico dell'*Inquiry Based Science Education* (IBSE) e di metodologie di apprendimento attivo come, per esempio, attività laboratoriali e sperimentazione diretta di processi ecologici.

Anche in questo caso, i docenti, che lavoreranno con un gruppo di docenti-esperti coordinati da un tutor, potranno essere coinvolti in una fase preliminare di analisi delle difficoltà che riguardano gli apprendimenti. Successivamente, la ricerca-azione potrà sostanzarsi in attività di osservazione attraverso un confronto continuo con i docenti. L'osservazione, da parte di osservatori esterni, di strategie didattiche e di gestione della classe, potrà essere considerata uno strumento di valutazione e di analisi per migliorare le singole realtà scolastiche.

Sarà quindi fondamentale il ruolo del tutor che affiancherà il percorso di attuazione degli interventi e della loro valutazione, e che potrà fare da ponte tra attività nella scuola (nelle classi, con i docenti e gli studenti), attività di campo, contesto e Strategia.

L'osservazione e il confronto con i docenti permetteranno di cogliere le dinamiche di classe ma anche di dare spazio all'azione dello studente e alla sua capacità di interagire e di essere coinvolto in azioni progettuali, dentro e fuori la scuola. Il coinvolgimento degli studenti, inoltre, potrà confluire nelle attività che saranno pensate per valutare le Strategie di area (Fleming, 2015).

3. Accompagnare le progettualità e le sperimentazioni didattiche: la leva della partecipazione nei processi decisionali e valutativi

La ricerca-azione, intesa come metodo da sperimentare in molte progettualità della SNAI, è stata fortemente ispirata dal coinvolgimento degli studenti nel percorso progettuale. Nonostante la partecipazione dei ragazzi abbia seguito diverse modalità, è possibile individuare un unico obiettivo, ovvero la partecipazione di bambini e ragazzi intesa come processo/i di condivisione delle scelte che riguardano il proprio quotidiano in contesti decisionali (Taylor, Robinson 2009).

Hart propone una distinzione tra partecipazione di bambini e ragazzi di pura facciata (quando non vi è reale coinvolgimento nelle decisioni) e partecipazione promossa attraverso scambio diretto tra bambini e adulti nel pensare e gestire progetti complessi, ideati da loro stessi dentro e fuori la scuola (Hart, 1992). Il riferimento alla scala di Hart, in questa sede, è utile non solo per riflettere sull'approccio progettuale e sulle esperienze di co-progettazione, ma per immaginare ulteriori ambiti di lavoro e approfondimento⁹. La scala di Hart, infatti, non è solo

8 Cfr. Strategia Area Matese http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/STRATEGIE_DI_AREA/Strategie_di_area/Molise/Strategia_di_Area.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019),

9 Il lavoro di Hart nasce nell'ambito dell'approccio pedagogico e filosofico pragmatista di John Dewey

uno strumento (una scala empirica a otto livelli) per misurare la partecipazione giovanile, ma è anche un manifesto pedagogico della partecipazione dei bambini e dei ragazzi come diritto fondamentale di cittadinanza.

In Italia sono note le esperienze dei parlamentari e consigli comunali dei bambini, tuttavia molte di queste esperienze hanno avuto un carattere episodico e, anche nei casi migliori in cui le decisioni operative sono state definite dai bambini/ragazzi, il rischio è stato quello di una forte manipolazione da parte degli adulti. La scala, quindi, può anche essere utilizzata per predisporre strumenti di valutazione dell'efficacia partecipativa del lavoro degli adulti.

Nel percorso di co-progettazione con i territori finora portato avanti dalla SNAI i ragazzi sono stati informati sugli obiettivi del progetto loro rivolto e, molto spesso, hanno avuto un ruolo attivo nella fase di definizione degli obiettivi dei progetti. Questo è avvenuto, per esempio, nella fase di co-progettazione della Strategia in Val Fino-Vestina (Abruzzo), in Vallo di Diano (Campania) e in Valle Bormida (Piemonte), dove sono stati realizzati diversi incontri nelle scuole e con i ragazzi dell'area per coinvolgerli nella definizione delle scelte progettuali.

In Vallo di Diano, per esempio, è stato realizzato un interessante Laboratorio di co-progettazione con gli studenti. Per favorire la costruzione di visioni e scenari futuri, necessari per elaborare idee e proposte, è stata utilizzata la metodologia EASW (*European Awareness Scenario Workshop*). Il Laboratorio è stato strutturato in due sessioni: la prima, chiamata "le visioni", ha avuto l'obiettivo di costruire la visione degli studenti del Vallo tra 20 anni; la seconda, chiamata "le idee", ha avuto l'obiettivo di far elaborare idee progettuali agli studenti a partire da una visione futura comune. Gli studenti, coordinati dal facilitatore, hanno quindi elaborato delle proposte di idee relative alla tematica assegnata al proprio gruppo. Le idee sono state sintetizzate dagli studenti in "cosa" (l'idea), "come" (l'articolazione dell'idea) e "chi" (i soggetti competenti e responsabili della realizzazione dell'idea). Al termine dei lavori di gruppo ciascun gruppo ha presentato in plenaria le idee formulate. Il progetto "Fab Lab pubblico e comprensoriale", che sarà utilizzato dalle scuole secondarie del territorio in rete con il sistema produttivo, nasce all'interno di questo percorso di co-progettazione realizzato con gli studenti¹⁰.

Nei casi, invece, di azioni pensate prevalentemente dagli adulti, è stato previsto un coinvolgimento attivo e decisivo di bambini/ragazzi nella loro realizzazione (ad esempio le micro-cooperative scolastiche del Matese o la WEB TV delle Madonie). In alcune Strategie, inoltre, sono state previste azioni che, in ambito scolastico, fanno leva sulla responsabilizzazione e sulla conoscenza/presidio territoriale dei ragazzi. Parliamo di mappatura partecipata (Strategia Area Casentino-Valtiberina, in Toscana), ricerca-azione partecipata (Strategia Area Madonie, in Sicilia), monitoraggio civico (Strategia Area Oltrepò pavese-Appennino Lombardo – Lombardia), *public debate* (Strategia Area Valle Arroscia – Liguria)¹¹.

Per raggiungere l'ambizioso obiettivo di avviare un progetto in cui gli adulti esercitino un ruolo di sola facilitazione e forniscono gli strumenti per realizzare

basato sull'esperienza (esperienza come interazione tra condizioni oggettive e condizioni interne, tra la persona e la realtà), e trova ispirazione nel pedagogista Paulo Freire. Con la pedagogia degli oppressi e la pedagogia dell'autonomia si ribalta il ruolo del docente e degli studenti/discendenti.

10 Cfr. Strategia Vallo di Diano http://old2018.agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/Aree_interne/STRATEGIE_DI_AREA/Strategie_di_area/campania/Documento_di_strategia_area_interna_vallo_di_diano.pdf (ultimo accesso 11 novembre 2019).

11 Le Strategie citate sono consultabili al seguente link http://old2018.agenziacoesione.gov.it/it/arint-Strategie_di_area/Strategie_di_area.html (ultimo accesso 11 novembre 2019).

obiettivi pensati dai destinatari (i bambini/ragazzi), le strade da percorrere nell'ambito della SNAI possono essere tre:

1. Nella fase di co-progettazione. Si può sperimentare una co-progettazione sperimentale in ambito educativo, ovvero, individuare un tema rilevante in ambito scolastico e su quello avviare una consultazione strutturata. Oppure, sulla scorta dei parlamentini, individuare un tema chiave delle strategie e rilevante per i bambini/ragazzi, come l'alternanza scuola-lavoro, e avviare un percorso partecipato, orientato a prendere delle decisioni.
2. Nella fase di realizzazione. Si può individuare una Strategia di area o un'azione che si presta ad essere realizzata e seguirne l'attuazione in chiave partecipata.
3. Nella fase di valutazione. Sarebbe bene prevedere la valutazione del potenziale di cittadinanza in progetti educativi, nella loro fase di realizzazione e alla fine della loro realizzazione, anche per misurare il grado di autonomia raggiunto, dagli studenti e dai docenti coinvolti (obiettivo dell'educatore e del decisore).

I poli scolastici, inoltre, possono essere un ulteriore ambito di sperimentazione: si potrebbe selezionare un polo in fase di realizzazione e prevederne la progettazione con i bambini/ragazzi di uno spazio¹². In tutti i casi, occorre porre l'attenzione sul lavoro da fare con i docenti (formazione, accompagnamento)¹³ nella sperimentazione di un modello pedagogico e di apprendimento attivo, aperto alla comunità e all'educazione non formale, in cui l'educatore e il ragazzo possano contaminarsi in una comune azione trasformatrice (Raciti, 1999).

Conclusioni

La Strategia Nazionale per le Aree Interne ha combinato l'analisi multidimensionale dei fattori che possono incidere sulla qualità e sull'equità dei sistemi formativi in aree fragili con l'uso di un metodo progettuale partecipato, nel quale sono stati coinvolti docenti, studenti, dirigenti scolastici e amministratori locali. Ne sono scaturite azioni progettuali innovative in cui l'elemento della partecipazione ha plasmato non solo le fasi decisionali, ma gli stessi interventi con cui sperimentare un cambiamento nei contesti educativi: nella didattica, nei metodi e negli ambienti di apprendimento.

L'analisi dell'attuazione di questi interventi diventa dunque un interessante banco di prova e di osservazione per analizzare i risultati degli strumenti progettuali partecipati. Anche in questo caso, il coinvolgimento di studenti/docenti diventa fondamentale, così come è necessario promuovere un costante livello di analisi e di osservazione che permetta di legare l'uso dei dati (risultati degli interventi e indicatori per misurarli) alle politiche. Dalla sperimentazione delle attività

12 In Casentino, a Montemignaio, abbiamo incontrato il caso della nuova scuola realizzata sulla base di un progetto pensato e disegnato dai bambini. La scuola ha pluriclassi e la nuova scuola è stata pensata per adattare l'ambiente di apprendimento al metodo 'senza zaino'.

13 Alcune Strategie di area prevedono azioni che si pongono l'obiettivo di formare i docenti e promuovere modelli didattici innovativi, basati sull'approccio cooperativo (esempio Casentino-Valtiberina, Appennino Emiliano, Appennino Lombardo con la sperimentazione di una classe montessoriana o del monitoraggio civico).

di ricerca-azione, per esempio, potranno emergere interessanti meccanismi di attivazione, si potranno costruire e sviluppare ricerche situate.

Si tratta di un percorso, e di una responsabilità, che non finisce ma inizia con l'avvio delle progettualità che saranno sperimentate nelle scuole delle aree interne. Da un punto di vista metodologico, sarà necessario descrivere e analizzare cosa accade nei contesti territoriali usando strumenti quantitativi e qualitativi, assumendo il coraggio della sperimentazione per dare gambe alle azioni innovative progettate come pratiche di cambiamento e di rottura delle tradizionali (e consolidate) modalità organizzative e progettuali dei servizi educativi.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014a). Inequality in education: can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 52(1), 8-20, DOI: 10.1016/j.socec.2014.05.002
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014b). Educational institutions, resources, and students' resiliency: an empirical study about OECD countries. *Economics Bulletin*, 34(2), 1055-1067. <https://econpapers.repec.org/article/eblecbull/eb-14-00160.htm>
- Barca, F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy*. Bruxelles.
- Dipartimento Politiche di Sviluppo. (2012). *Nota Metodologica per la definizione delle Aree Interne*. Roma.
- Dipartimento Politiche di Sviluppo. (2013). *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance*. Roma: Documento tecnico collegato alla bozza di *Accordo di partenariato* trasmessa alla CE il 9/12/2013.
- Fleming, D. (2015). Student Voice: An Emerging Discourse in Irish Education Policy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 223-242. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085872.pdf>
- Fondazione Agnelli. (2019). *Le sfide per l'innovazione didattica*, Camera dei Deputati - Commissione VII - audizione Fondazione Giovanni Agnelli, 25 settembre 2019.
- Giancola, O. (2010). Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano. *Quaderno di Ricerca Aracne*, 31.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF, International Child Development Centre.
- Lo Presti, V., Luisi, D., Napoli, S. (2018). Scuola, comunità, innovazione sociale. In (ed De Rossi A.), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Lucatelli, S. (2015). La strategia nazionale, il riconoscimento delle aree interne. *Territorio*, n. 74, 80-86. Milano: Franco Angeli. DOI: 10.3280/TR2015-074014.
- Luisi, D., & Tantillo, F. (ed) (2019). Scuola e innovazione culturale nelle aree interne. *I Quaderni della Ricerca*, 50. Bologna: Loescher.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development* 71(3):543-62. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e delle Ricerche, Strategia Nazionale per le Aree Interne (2015). *La Buona Scuola per le aree interne*. Roma.
- Raciti, P. (1999). Coscientizzazione, diritti, auto-organizzazione: tre parole per ripensare la progettazione di interventi educativi e formativi per adolescenti. *Rassegna di Servizio Sociale*, 1.
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 161-175. DOI: 10.1080/14681360902934392.