

Progettazione relazionale per una scuola diffusa* Relational design for a diffuse education

Dello Preite Francesca

Università di Firenze – francesca.dellopreite@unifi.it

Balestri Francesca

Università di Firenze – francesca.balestri@unifi.it

ABSTRACT

This paper aims at reinterpreting the design as a pedagogical tool through the interpretative category of care, in order to give importance to the many relationships that are built within the educational process and are fundamental for the development of significative and transformative learning. In support of this thesis, we will present the project “Scuola è dove scuola si fa” (“School is where the learning is”) carried out in 2020-2021 school year at Istituto Comprensivo “Salvo d’Acquisto” in the province of La Spezia. Thanks to the community agreement signed with the city administration, it was possible to organise inter-disciplinary and transversal outdoor educational experiences that were projected and approved within the school programme and were carried out with the active collaboration of several local associations that had the opportunity to better know the school community and to contribute to taking care of it.

L’articolo si prefigge di ri-leggere il dispositivo pedagogico della progettazione attraverso la categoria interpretativa della cura, al fine di dare rilevanza alle molteplici relazioni che si creano nell’ambito dei processi formativi fungendo da collante per lo sviluppo di apprendimenti significativi e trasformativi. A sostegno di questa tesi, viene presentato il progetto “Scuola è dove scuola si fa” attuato nell’anno scolastico 2020-2021 presso l’Istituto Comprensivo “Salvo d’Acquisto” in provincia di La Spezia che, sulla base del Patto di Comunità siglato con l’Amministrazione comunale, ha permesso di realizzare esperienze didattiche *outdoor* interdisciplinari e trasversali progettate e verificate all’interno del curriculum scolastico e realizzate con la fattiva collaborazione di molte realtà associative del luogo che, in questo modo, hanno avuto l’opportunità di conoscere meglio e di contribuire a prendersi cura della comunità scolastica.

* Le Autrici hanno condiviso l’impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell’attribuzione: Francesca Dello Preite ha scritto l’Introduzione, i paragrafi 1 e 2 e le Conclusioni. Francesca Balestri ha scritto i paragrafi 3 e 4.

KEYWORDS

School, Territories, Community Agreements, Relational Design, Transformative Learning.

Scuola, Territori, Patti Di Comunità, Progettazione Relazionale, Apprendimenti Trasformativi.

Introduzione

Da ben due anni l'esistenza umana sembra essere diventata ancor più incerta (Bauman 1999), vulnerabile (Ranci, 2007), fragile (Bonomi, Borgna, 2011), sopraffatta dalla continua precarietà che, direttamente o indirettamente, affievolisce la capacità dell'*anthropos* di sfidare l'imprevisto e il nuovo, tanto a livello individuale che sociale.

Le certezze che per decenni sono state sbandierate dal capitalismo e che hanno fatto da sfondo alla società dei consumi oggi sembrano svanite, impotenti, sovrastate dall'incapacità di fronteggiare le inedite emergenze che si palesano sotto nuove forme di povertà e di violenza sociale, di conflitti bellici che dilagano in molte parti del pianeta, così come di disastri ambientali che mettono a repentaglio la sopravvivenza degli ecosistemi.

Le attuali criticità, accentuate dal perdurare della pandemia che non accenna a diminuire, hanno mostrato con piena evidenza quanto i beni primari – come la salute, la libertà, l'educazione, il lavoro – non siano dati né a priori né posseduti da tutti in ugual misura (Nussbaum, 2002) ma, al contrario, necessitano di essere costantemente salvaguardati e implementati per garantirne un'equa e sostenibile diffusione a livello locale e planetario (UN 2015). Edgar Morin (2020, pp. 39-40) ha emblematicamente spiegato che «L'epidemia e le sue conseguenze ci hanno portato, da alcuni mesi, una girandola di incertezze che durerà ancora. [...] Conosceremo senz'altro, attraverso il virus e le crisi che seguiranno, più incertezze di prima e dobbiamo attrezzarci per imparare a convivere».

Secondo l'iniziatore del "pensiero complesso" *imparare a convivere* con le crisi locali e globali è divenuto un obiettivo irrinunciabile per vivere il presente e per affrontare il futuro senza venire sopraffatti dal disorientamento e dalla paura dell'ignoto. In ottica pedagogica, questa esortazione richiede sicuramente un'attenta riflessione attorno alle finalità dell'educazione e della formazione e attorno alle modalità attraverso cui le stesse si possono concretizzare. Lo scenario da ripensare non ha ovviamente delle risposte immediate e rapide né, tantomeno, scontate.

Riprendendo le parole di Franco Frabboni (2020, p. 21), per addentrarci in questa sfida occorre che la Pedagogia, *in primis*, si doti urgentemente di «ali intercontinentali. Con le quali avventurarsi verso confini lontani», prendendo in considerazione cornici epistemologiche che sappiano leggere e dare senso alle molteplici condizioni umane secondo un'ottica dinamica, ecosistemica ed inclusiva che, al posto di laceranti separazioni, esclusioni e disuguaglianze (Ulivieri, 2018), generi punti di inter-connesione e di inter-dipendenza (Dozza 2020) tra le diverse parti chiamate in causa.

All'interno di questo orizzonte – che deve accogliere le trasformazioni in atto come opportunità per una crescita sostenibile – l'educazione e la formazione po-

tranno rivestire una funzione cruciale e sfidante nella misura in cui, assumendo nuovi paradigmi interpretativi e percorrendo inedite traiettorie di ricerca, sapranno elaborare modelli e pratiche pedagogiche capaci di prendersi “cura” di ogni soggetto (Boffo, 2016; Cambi, 2010; Mortari, 2013; Palmieri, 2018) e di ogni comunità educante tenendo conto dei loro specifici bisogni e guardando intenzionalmente e fiduciosamente al domani.

1. Prendersi cura della scuola e degli apprendimenti attraverso la progettazione relazionale

I principali documenti emanati dal MIUR (e successivamente dal MI) in risposta all'emergenza sanitaria hanno identificato nella progettazione educativa e didattica il processo cardine attraverso cui ri-definire e ri-organizzare l'offerta formativa di ogni istituzione. Nelle “Linee guida per la Didattica digitale integrata” (MI 2020, p. 3) si legge che:

«Il Collegio docenti è chiamato a fissare criteri e modalità per erogare didattica digitale integrata, adattando la progettazione dell'attività educativa e didattica in presenza alla modalità a distanza, anche in modalità complementare [...]. Al team dei docenti e ai consigli di classe è affidato il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all'apprendimento, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità».

Come ben documenta la letteratura di riferimento, la progettazione costituisce l'architettura su cui poggia e si sviluppa l'intera vita delle scuole di ogni ordine e grado dando attuazione, da una parte, ai principi legislativi che negli anni hanno inteso riformare il sistema nazionale d'istruzione e formazione (si pensi alla corposa normativa che va dalla Legge n. 59 del 1999 fino alla Legge 107 del 2015), dall'altra, rendendo sostanziali i presupposti pedagogici che guardano ad uno “sviluppo umano” (Sen 2000) caratterizzato da esperienze di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), grazie alle quali i soggetti possano sperimentare pienamente le risorse possedute e accrescere i propri talenti (Margiotta 2018).

Sul concetto di progettazione è possibile rintracciare un'ampia gamma di definizioni che, a seconda del periodo e dei modelli teorici a cui si sono ispirate, da logiche rigide e lineari hanno assunto forme sempre più flessibili e adattabili ad una realtà complessa e in continua evoluzione. A tal proposito, Piero Romei (1995), analizzando le trasformazioni innescate dall'autonomia scolastica, affermava che «Progettare i processi [...] scolastici vuol dire dotarsi di strumenti per gestire la complessità», operazione che richiede «un approccio metodologico che parta dall'assunzione della limitatezza della razionalità [assoluta], per tracciare coordinate capaci di indicare linee operative adeguate» (Ivi, p. 94). Rifacendosi, pertanto, al “paradigma (umano) della razionalità limitata” – in cui «ogni decisione è basata sulla conoscenza, ma anche sul rischio» (Ivi, p. 99) – Romei invitava a recuperare il significato originario della parola progettare (che racchiude in sé l'idea di scommessa sul futuro) per giungere a valorizzarne la dimensione «creativa, non appiattita sull'adeguamento a una realtà minuziosamente [...] indagata, ma tesa ad incidere sulla realtà stessa conformandola alle intenzioni, alle visioni [...], ai sogni esprimibili con il progetto» (*Ibidem*).

La valenza ideativa e creativa, oggi sostenuta da numerose ricerche nazionali

e internazionali, è ciò che orienta a considerare la progettazione come qualcosa di ben diverso dalla pura pianificazione di azioni prestabilite (e ripetibili nel tempo) a prescindere dalle specificità dei soggetti e dei contesti in cui gli interventi educativi accadono (Palmieri, 2011, p. 117). Ben distante da tale visione, Rosita Deluigi (2012, p. 80) afferma che la progettazione si sostanzia in «ricerca di senso, sfida al frammento, orizzonte da ricercare e da perseguire. Necessità di avere una visione “oltre” che richiede coraggio per trascendere l’illusione e per non restare ancorati ai limiti del qui e ora».

Ciò non significa, ovviamente, cadere nella deriva altrettanto rischiosa e controproducente dell’indeterminazione e dell’improvvisazione. Si tratta, piuttosto, di assumere un impegno intenzionale volto ad un cambiamento di prospettiva che, invece di dare enfasi ai criteri della razionalizzazione, dell’efficienza, dell’efficacia e della linearità (baluardi della progettazione standardizzata di matrice tayloristica), ponga l’accento sui dispositivi dell’attenzione, dell’ascolto, della riflessione (Boffo, 2012) che, avvalorati dal paradigma della cura, costituiscono l’*humus* per trasformare la progettazione in un congegno pedagogico capace di creare sinapsi significative tra le varie e molteplici componenti che intervengono nei processi educativi e formativi. In questo modo la progettazione genera (e diviene essa stessa) un “circolo virtuoso di relazioni” (Fig. 1) che, congiungendo sinergicamente le singole parti (persone, contesti, saperi, bisogni, aspettative, obiettivi, contenuti, strategie, valutazione, ecc.), dà origine a quel sistema reticolare e interconnesso di azioni didattico-educative che orientano e implementano la crescita dei soggetti in formazione.

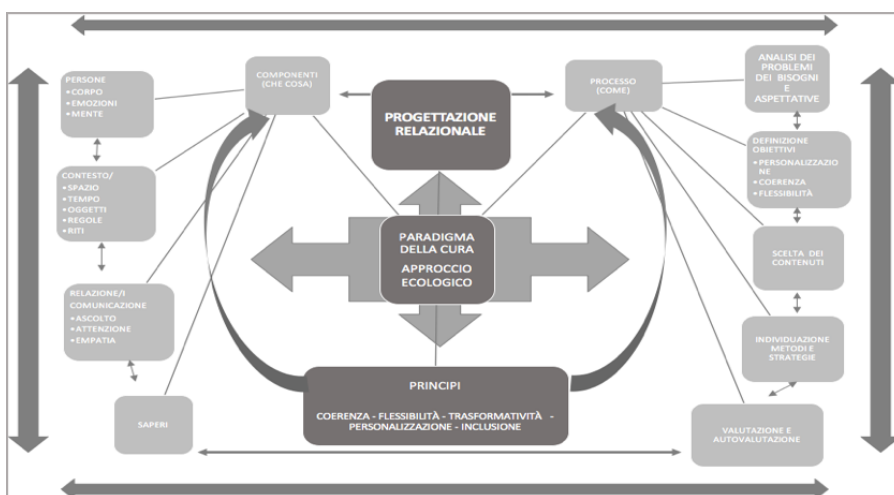


Figura n. 1 – Progettazione relazionale

2. Il ruolo della progettazione relazionale nella promozione di una scuola intesa come comunità educante

Il dibattito attorno al binomio “emergenza-educazione”, di cui ultimamente si è molto discusso sia nei consessi formali che informali, ha preso avvio in ambito pedagogico già prima che il Covid-19 modificasse i principali assetti della vita sociale contemporanea. L’attenzione per tale tematica si è sviluppata a partire da

ben altri eventi (naturali e non) tra cui terremoti, alluvioni ma anche migrazioni, oppressioni e povertà (Freire, 1971; Isidori, 2011; Lombardi, 2005; Malaguti, 2005; Traverso, 2018; Vaccarelli, 2016). Questi studi hanno avuto la prerogativa di re-interpretare il significato di emergenza riconducendolo, *in primis*, al concetto di educazione che, andando “oltre” l’accezione di “situazione urgente” a cui dare risposte secondo il modello di azione-reazione (Traverso 2018), ne ha messo in luce la valenza problematizzante, emancipativa e trasformativa. Inserita in questa nuova compagine, l’emergenza è stata considerata una condizione che, analizzata, guidata e monitorata dalla progettazione, può articolarsi in set situazionali di apprendimento capaci di rispondere sia ai bisogni scaturiti dalla straordinarietà del momento sia alle aspettative che si proiettano sui futuri scenari di vita.

Quali diventano, quindi, le categorie, i criteri, le strategie a cui fare ricorso perché la progettazione non corra il rischio di replicare acriticamente schemi e procedure pensate per essere applicate alle cosiddette “situazioni di normalità”? Nella consapevolezza di non poter affrontare in questo lavoro una ricognizione esaustiva del problema, ci soffermeremo sinteticamente sull’analisi di alcuni dei principi che sostengono il modello della progettazione relazionale tra cui: il principio della coerenza, della flessibilità, della trasformatività, della personalizzazione, dell’inclusione (Fig. 2).

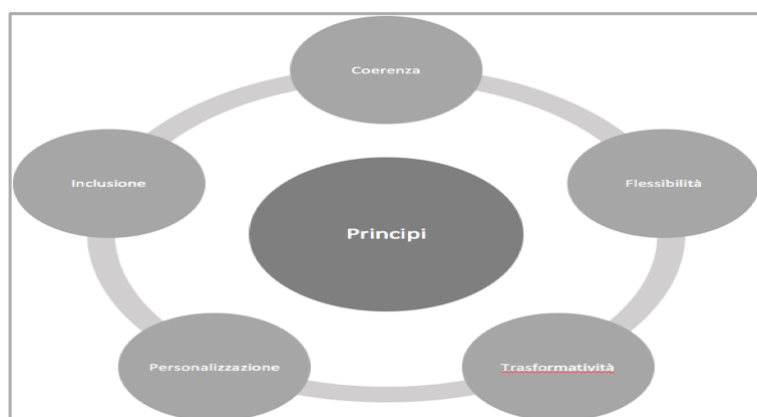


Figura n. 2 – Principi della progettazione relazionale

- *Principio della coerenza*: questo principio si riferisce alla necessità di creare un accordo sia tra le singole voci della progettazione sia tra queste e le pratiche d’insegnamento-apprendimento che vengono attivate all’interno dei *setting* educativi. Il principio della coerenza non esclude la possibilità di operare delle modifiche al piano delle azioni formative quando se ne ravvisi la necessità; anzi, ha il ruolo di mantenere una continua concordanza tra i bisogni, le aspettative, le risorse (ecc.) e gli apprendimenti a cui il progetto mira e, pertanto, di tendere a ri-armonizzare gli eventuali cambiamenti avvenuti in “corso d’opera” con il disegno iniziale.
- *Principio della flessibilità*: il significato di flessibilità che questo principio intende promuovere è quello della duttilità, ovvero, della capacità di adeguarsi positivamente alle situazioni (anche quando sono molto diverse e difficili) mediante comportamenti/strategie che soddisfino le nuove condizioni educative che si vengono a profilare. Nella progettazione relazionale, il principio della

- flessibilità rende quindi possibile gestire la mutevolezza delle situazioni con elasticità, senza lasciare segni di rottura tra il prima e il dopo.
- *Principio della trasformatività*: nell'ambito della progettazione relazionale assumere la trasformatività come categoria critica significa, prima di tutto, uscire dalla condizione dell'ovvietà, della staticità e/o della ripetitività di quanto già noto e conosciuto (vecchie cornici di riferimento) per guardare al "possibile" in senso esplorativo, dinamico e pro-attivo. Il principio della trasformatività sostiene, quindi, un pensare e un agire creativi, riflessivi, volti a mettere in discussione e a «ridefinire i problemi da una differente prospettiva» (Mezirow, 2016, p. 43) che superi ogni forma di gerarchia e di coercizione e apra a scenari di crescita caratterizzati dalla responsabilità, dalla reciprocità e dalla condivisione.
 - *Principio della personalizzazione*: la personalizzazione costituisce la chiave interpretativa irrinunciabile per soddisfare due istanze pedagogiche divenute di cruciale importanza: quella dell'uguaglianza delle opportunità formative e quella della valorizzazione delle differenze personali (Baldacci, 2006). Personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento rappresenta, quindi, il presupposto per evitare il rischio della omologazione, dell'emarginazione e della riproduzione di nuove disuguaglianze e, allo stesso tempo, simboleggia il volano per sostenere la realizzazione delle potenzialità personali permettendo a ciascuno «di sviluppare una propria forma di eccellenza cognitiva [e di] talento in un certo campo di attività» (Ivi, p. 12).
 - *Principio dell'inclusione*: in pieno raccordo con i precedenti principi, la logica dell'inclusione orienta il processo della progettazione a farsi dinamico, innovativo, problematizzante, alla continua ricerca di nuove domande e di nuove risposte che diano a ciascun soggetto la possibilità di esprimere al meglio le proprie risorse (cognitive, fisiche, affettive, emotive, sociali) e le proprie potenzialità in vista del raggiungimento di una piena autonomia personale e di una partecipazione interattiva alla vita comunitaria (Striano, 2022). Il principio dell'inclusione, quindi, promuovendo un costante dialogo e confronto con le diverse realtà ed esigenze educative, supera il modello assimilazionista e pone le premesse per dare voce, visibilità e cittadinanza a tutte le differenze senza alcuna esclusione.

3. Scuola è dove scuola si fa

Se si pronuncia la parola "scuola" si pensa immediatamente a uno spazio fisico con determinate caratteristiche, tipiche dell'edilizia scolastica del nostro paese. Eppure il concetto di scuola va ben al di là di questo *cliché* spazio/temporale.

La scuola si definisce in base al suo scopo: è il luogo dell'apprendimento. Si tratta senza dubbio di un apprendimento di tipo complesso, perché un percorso è di apprendimento se genera un cambiamento reciproco nella relazione tra chi lo porge e chi lo riceve.

Spazi, tempi e "alfabeti" necessitano dunque di un approccio sistemico da parte dei professionisti che vi operano, che consenta continue trasformazioni.

Ogni docente deve assumere questo "abito mentale": avere una "mente ricercante" (Cambi 2004) e fare un tipo di ricerca "esperienziale-trasformativa", cioè che mette alla prova dell'esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica (Mortari, 2007).

Questo è ciò che nell'Istituto Comprensivo "Salvo D'Acquisto" in provincia di

La Spezia¹ si è cercato di fare: perché, di fronte a problemi ipercomplessi e inediti, di certo non si potevano trovare soluzioni semplici, lineari, immediatamente comprensibili e classificabili in categorie certe, ma, al contrario, occorreva accogliere l'incertezza, il non conosciuto.

La crisi della pandemia è stata per questo Istituto Scolastico una grande occasione di crescita, ha fatto percorrere itinerari didattici nuovi con fantasia e fiducia nelle nuove possibilità e ha costituito un potente stimolo all'accrescimento della professionalità delle persone, come singoli e come gruppo, consentendo l'avvio di un processo di miglioramento dell'offerta complessiva (e integrata) dell'Istituto.

Consapevoli che la scuola del futuro non ha bisogno di insegnanti, ma di docenti incoraggianti, non ha banchi o aule, ma spazi aperti dove i bambini hanno l'opportunità di comprendere il senso del mondo attraverso le geometrie variabili delle architetture scolastiche, oltre che delle aule (Federighi, Boffo, 2014), ci si è concentrati nel costruire uno spazio non solo e non tanto fisico quanto relazionale e si è progettato e realizzato, con il coinvolgimento mai cercato né offerto prima di molti soggetti istituzionali e associativi del territorio, una parte consistente delle attività curriculari disciplinari e trasversali dell'anno scolastico 2020-21 secondo i principi dell'*Outdoor Education*, dando vita ad un processo di apprendimento resiliente e capacitante, basato sull'attenzione, la comprensione profonda e la cura di sé, per la cura dell'altro, per la cura del mondo.

Gli alunni e le alunne dell'Istituto Comprensivo hanno avuto l'opportunità di partecipare ad alcune esperienze caratterizzate da didattica attiva, che si è svolta in ambienti esterni alla scuola e che è stata impostata sulla base delle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019). Fare scuola "fuori" ha significato abbandonare le logiche della prevedibilità e del controllo per aprirsi a qualcosa di autenticamente nuovo.

I bambini e le bambine sono stati davvero al centro dei processi di insegnamento e apprendimento e hanno utilizzato tutti gli strumenti a disposizione, tradizionali e tecnologici. Questa modalità di vivere la scuola ha contribuito ad accrescere il loro *ben-essere* in termini di motivazione, autostima e senso di autoefficacia.

L'interdisciplinarietà è stata il criterio guida dell'apprendimento, per promuovere una formazione integrale degli/delle alunni/e e rendere loro possibile sviluppare processi logici fondamentali utili a comprendere le molteplici informazioni che provenivano dal nuovo contesto in cui ci si trovavano a vivere.

Progettare questo percorso di apprendimento ha significato progettare un percorso di cura, intraprendendo una costruzione "in situazione", che teneva conto dei tanti dubbi e delle tante incertezze che si incontravano nel percorrere la strada verso la meta educativa e la riarmonizzava in corso d'opera, quando se ne verificava la necessità.

Questa direzione di indefinitezza e di *razionalità debole* è stata il filo conduttore del progettare e dell'agire dell'Istituto Scolastico.

4. Un Patto di Comunità per una Scuola Diffusa

L'agire generativo caratterizzante i processi di innovazione richiede la creazione di nuovi schemi e opportunità di azione attraverso l'apprendimento che nasce dall'attraversamento dei confini tra organizzazioni.

1 Chi scrive ha ricoperto il ruolo di Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo citato dal 1 settembre 2019 al 31 agosto 2021.

In questo caso, il Patto di Comunità siglato ufficialmente sanciva questo attraversamento di confini tra organizzazioni diverse: la Scuola, il Comune, l'Ente Regionale Parco, le Associazioni Sportive, Culturali, di Volontariato.

Si è creata di fatto una nuova organizzazione, un sistema educativo e sociale aperto e a questa apertura si è cercato di adattarsi e di far adattare i bambini e le bambine nel segno della resilienza.

Il patto tra scuola e territorio non è semplicemente nato, come accadeva in passato, per offrire attività di ampliamento dell'offerta formativa, ma piuttosto al fine di creare autentici e profondi rapporti di reciprocità per scoprire (e ri-scoprire) il valore di bene comune dell'educazione pubblica (Cerini, 2021).

Questa esperienza pedagogica è stata pienamente curricolare (e non extracurricolare) e non si è limitata a fare attività fuori dall'aula; elementi fondamentali delle azioni educative e didattiche realizzate sono stati infatti (Giunti, Lotti, et al., 2021, p. 5):

- l'interdisciplinarietà;
- l'attivazione di relazioni interpersonali;
- l'attivazione di relazioni ecosistemiche e di relazioni ekistiche.

Sono stati realizzati dai/dalle docenti percorsi didattici in ambienti urbani dove era garantito un rapporto immediato, concreto e operativo con il mondo reale e il coinvolgimento di tutte le dimensioni dei/delle bambini/e (cognitiva, fisica, affettiva e relazionale), promuovendo, dunque, un'educazione diffusa in spazi difusi e non più limitati a quelli offerti dagli edifici scolastici.

Non c'erano attività e obiettivi prefissati da raggiungere: essi sono stati definiti pressoché quotidianamente sulla base della fluidità degli avvenimenti del contesto educativo e delle scelte che gli/le insegnanti operavano in base alla lettura dei bisogni.

Tra le attività più significative e apprezzate dai/dalle ragazzi/e e dalle famiglie ci sono state:

- osservazioni scientifiche guidate, nelle piazze, per le vie e nei giardini pubblici;
- camminate storiche nelle frazioni montane teatro di azioni e monumenti significativi;
- corsa campestre sul lungo fiume;
- attività motorie in strutture sportive professionali sul territorio (tennis, calcio, basket).
- giornate ecologiche al Parco Fluviale del territorio con:
 - raccolta e differenziazione di rifiuti;
 - creazioni artistiche con materiali di riciclo;
 - giochi educativi ecologici ispirati a giochi classici all'aperto come "caccia al rifiuto" "rubinetto aperto/chiuso", "staffetta differenziata".

Il principio pedagogico cardine sul quale ci si è basati per realizzare queste attività è stato l'*Experiential learning* (Kolb, 1984) che pone di fronte al "fare-riflettere-apprendere" e consente di leggere il territorio come lo spazio privilegiato per svolgere le esperienze fondamentali per un apprendimento significativo.

La finalità è stata quella di collegare in maniera profonda i/e bambini/e e ragazzi/e con la loro comunità per renderli/e in grado di affrontare problemi locali e al contempo globali, favorendo quindi contemporaneamente il loro sviluppo personale e sociale.

Le attività non sono mai state esclusivamente di un tipo, ma, secondo una logica dell'*et-et*, si sono sempre alternate fra *fuori* e *dentro*, fra innovazione e tradizione, con lo scopo di rendere complementari i differenti ambienti e le diverse metodologie di insegnamento-apprendimento.

Le difficoltà operative più grandi sono state direttamente proporzionali a quanto ciascun professionista era abituato a mettersi in gioco e a formarsi e operare in una logica innovativa e secondo la metodologia della ricerca-azione.

La formazione ha fornito spunti, conoscenze e abilità nuove innanzitutto, ma soprattutto, avendo al centro la relazione tra i vari attori del sistema, ha creato competenze e ha fornito nuovi "arcipelaghi" per navigare in "un oceano di incertezze".

Si è trattato di un processo di studio, riflessione e ricerca-azione interno approfondito, che ha operato un rovesciamento di prospettiva del Collegio dei Docenti per la costruzione di un nuovo paradigma e di "una testa ben fatta" dell'Istituto, per dirla con Morin (2000).

In quel momento in questa scuola, come verosimilmente in molte altre scuole, c'era l'irripetibile occasione di decostruire in pochissimo tempo "pseudoconcetti chiave" per generazioni e generazioni di docenti, quali "la mia aula", appunto. Ma anche "la mia classe", "la mia materia", "il mio libro di testo", "il mio orario scolastico", "la mia lezione" fino al fantomatico "programma" che nonostante non esista ormai da anni, molti sembrano dover sempre seguire e rincorrere.

In maniera molto operosa ed entusiasta, sulla base di un nuovo Atto di Indirizzo del Dirigente, il Collegio dei Docenti, tramite le proprie articolazioni dipartimentali verticali e i propri gruppi di lavoro trasversali, ha autodeterminato in modo propriamente autonomo l'offerta formativa elaborando nuovi documenti tecnici e divulgativi, che anticipavano di fatto anche le indicazioni nazionali che sarebbero arrivate per la valutazione, poiché si è subito compreso che a un nuovo modo di fare scuola non si può affiancare il vecchio modo di valutare, ma si devono cambiare gli strumenti e imprimere una direzione autenticamente "formativa".

L'organizzazione scolastica si è messa fin da subito al servizio di questa nuova didattica, portatrice di modelli molteplici e non più univoci di attività da proporre e da svolgere insieme e con al centro la relazione e l'agire condiviso.

Ciò ha gettato le basi per operare una vera e propria trasformazione del sistema. Il tempo scuola è stato reso più flessibile e sono state progettate attività curriculari, e quindi con piena dignità scolastica, da svolgersi in luoghi e orari "non canonici". È stato l'inizio della "scuola diffusa" sul territorio. Un patto di comunità siglato con l'Amministrazione Comunale, e successivamente anche cofinanziato dal Ministero, che ha permesso all'Istituto Comprensivo di essere scuola anche fuori dalle mura scolastiche, in giro per il paese.

Questo modo di lavorare *outdoor*, insieme agli altri modi, integrato con forme di *e-learning* ove utile o necessario e caratterizzato da un uso quotidiano, consapevole e critico delle tecnologie digitali, ha avuto un impatto immediato sugli alunni e le alunne in termini di risultati di apprendimento e un gradimento molto elevato da parte delle famiglie e da parte dei/delle docenti.

Rimangono da indagare gli effetti che a medio e lungo termine questo tipo di offerta può avere sulla formazione dei/delle giovani cittadini/e che vivono in questa dimensione planetaria complessa, al contempo globale e locale, nonché gli effetti a medio e lungo termine sui/sulle docenti in termini di acquisizione di nuove competenze professionali.

Di sicuro, questo tipo di approccio ha cambiato molto l'intera comunità terri-

toriale, da allora più vivacemente parte e al servizio della scuola: questo potrebbe essere quindi l'avvio di un nuovo modello di servizio scolastico, fortemente integrato, in cui i destinatari della formazione non sono solo i ragazzi e le ragazze in età scolare, ma l'intera comunità territoriale.

Conclusione

Il frangente storico che stiamo vivendo, se da una parte proietta con chiara (e spesso amara) evidenza le crisi e le derive sociali e ambientali che dilagano su tutto il pianeta, dall'altra offre la stra-ordinaria opportunità di cogliere questo tempo con senso di responsabilità, al fine di analizzare criticamente i processi trasformativi in corso e di trovare nuove traiettorie (politiche, culturali, sociali, economiche) mediante cui orientare e sostenere il futuro della nostra società.

Anche l'ambito scolastico, dal canto suo, è chiamato a compiere un'attenta riflessione sui principali assetti che lo compongono e tra questi, il dispositivo della progettazione occupa sicuramente un posto centrale. Per tale motivo, all'interno di questo contributo, si è cercato di ri-leggere l'architettura della progettazione attraverso la categoria della cura che ha permesso di rimettere al centro del pensare e dell'agire educativo le relazioni e con esse i processi intra e interpersonali attraverso cui si sviluppano gli stessi apprendimenti. La progettazione relazionale, come si è cercato di dimostrare, accoglie la sfida di dare vigore e valore ai legami che si creano tra i soggetti in formazione e le altre persone e contesti che ruotano attorno ad essi, secondo un approccio ecologico che conferisce organicità e sinergie all'intero sistema. Il progetto "La scuola diffusa", qui presentato, intende avvalorare questa tesi, testimoniando che la scuola contemporanea non può più confinarsi nell'autoreferenzialità ma necessità, come ogni organismo, di creare rapporti interni ed esterni per implementare le proprie risorse ed essere così al servizio della crescita delle nuove generazioni. Per questo è possibile affermare che "scuola è dove scuola si fa", un'istanza che permette di andare "oltre" le rigide pareti (spaziali e mentali) e di afferrare le molteplici possibilità che l'oggi ci riserva.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2007). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Boffo, V., (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 45-67). Pisa: ETS.
- Bonomi, A., & Borgna, E. (2011). *Elogio della depressione*. Torino: Einaudi.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cerini, G. (2021). *Atlante delle riforme (im)possibili*, Napoli: Tecnodid.
- Deluigi, R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dozza, L. (2020). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In L.

- Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze* (pp. 24-46). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P., & Boffo, V., (a cura di) (2014). *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*. Firenze: FUP.
- Frabboni, F. (2020). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze* (pp. 13-23). Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. & al. (a cura di) (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, Firenze, Indire.
- Isidori, M.V. (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice- Hall.
- Lombardi, M. (2005). *Comunicare nell'emergenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Istruzione, Linee guida per la Didattica digitale integrata, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f, 04/01/2022.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ranci, C. (2007). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la vulnerabilità nella società dell'incertezza. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 111-127.
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2022). Dirigere la scuola in ottica inclusiva. In F. Dello Preite (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia. Esperienze e riflessioni* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Traverso, A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- United Nations, Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf, 04/01/2022>.
- Ulivieri, S. (a cura di) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.