



# Scuole in Rete

**Sfide e percorsi di innovazione in Veneto  
per promuovere l'inclusione sociale**

Adriano Cancellieri, Eriselda Shkopi



Progetto co-finanziato dall'Unione Europea

## FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Obiettivo nazionale 2: Integrazione- Obiettivo specifico 2: Integrazione/Migrazione Legale  
IMPACT VENETO – Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio (PROG-2415)

# Scuole in Rete

## Sfide e percorsi di innovazione in Veneto per promuovere l'inclusione sociale

Adriano Cancellieri, Eriselda Shkopi



Publicazione prodotta dalla Cattedra Unesco SSIIM dell'Università Iuav di Venezia nell'ambito del progetto IMPACT-Veneto "Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Co-Progettate sul Territorio", finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo nazionale ON 2 – Integrazione – Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi – Autorità Delegata – IMPACT.

© Cattedra Unesco SSIIM, Università Iuav di Venezia, Aprile 2023

# Indice

Executive Summary.....	2
Le scuole come presidio di cittadinanza e di inclusione.....	6
Studiare le reti tra scuole.....	9
Apprendimento, ascolto e scambio buone pratiche.....	12
I cinque principali campi di azione delle reti.....	13
Innovazioni e sperimentazioni socio-spaziali.....	17
Principali sfide in corso.....	25
Riferimenti bibliografici.....	29

# Executive Summary

## Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca è stato quello di ricostruire il lavoro delle **scuole del Veneto** e delle **reti attivate dalle stesse in merito al tema dell'inclusione socio-spaziale degli alunni con background migratorio**. Il lavoro è partito da una ricostruzione del percorso di genesi delle reti per arrivare ad analizzare la loro situazione attuale sia in termini di difficoltà, che di punti di forza e capacità di innovazione, cercando in particolare di cogliere l'impatto dell'eredità della pandemia da Covid-19 e le sfide che appaiono maggiormente strategiche per poterne valorizzare l'impatto.

## Metodo di ricerca

Il presente rapporto è frutto di un lavoro di ricerca condotto nel periodo aprile- maggio 2022 da Eriselda Shkopi ricercatrice della Cattedra Unesco SSIIM, attraverso **interviste in profondità a stakeholder** diversi (dirigenti scolastici, insegnanti, referenti di reti provinciali) della regione del Veneto. Le interviste sono state condotte prevalentemente online e hanno avuto una durata media di un'ora/un'ora e mezza. Considerato l'obiettivo del rapporto - analizzare e interpretare il fenomeno nella sua interezza ed evidenziare le risorse e le sfide di questo campo - e nel rispetto della privacy delle/dei partecipanti alla ricerca si è deciso di mantenere l'anonimato delle/degli stesse/i e di restituire i dati in forma aggregata.

## Cosa è emerso

In tema di inclusione sociale, negli ultimi anni abbiamo assistito in pressoché l'intero territorio della Regione Veneto, una **proliferazione di reti tra istituti scolastici, tutte con un raggio d'azione prevalentemente provinciale**.

Le reti analizzate assolvono **diverse fondamentali funzioni**: in primo luogo sono contesti di **scambio e condivisione** sia di problemi che di possibili strategie/risposte ad essi; sono cioè grandi luoghi di apprendimento. Questo processo di networking e di infrastrutturazione sociale sta anche favorendo un tendenziale coordinamento

delle attività, cioè un **passaggio graduale** su un numero crescente di aspetti da pratiche frammentate a **protocolli di azione maggiormente condivisi** e, proprio per questo, spesso maggiormente efficaci.

Per quanto riguarda l'origine tali reti va fatto notare che sono spesso iniziate in sordina per l'iniziativa di un numero limitato di soggetti e di Istituti o grazie all'attivismo di alcune Istituzioni, come la Prefettura, il Provveditorato agli Studi o l'Ufficio scolastico. Nel corso del tempo queste reti hanno tendenzialmente visto aumentare il numero e la tipologia di componenti; questo è dovuto anche al fatto che **stare in rete è un prerequisito per poter accedere a molti finanziamenti** come, per esempio, quelli sempre più fondamentali che fanno riferimento al FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione).

In questi anni alcuni istituti ma anche alcuni docenti, operatori e dirigenti hanno **maturato un'esperienza e una competenza che rappresenta davvero un patrimonio considerevole**. Il ruolo di forte protagonismo giocato da alcuni istituti nella genesi e nel funzionamento delle reti è però anche un'arma a doppio taglio e un segnale di fragilità del sistema soprattutto se si considera l'elevata precarietà e il forte turnover che coinvolge docenti e, ancor di più, dirigenti.

Andando più nel dettaglio, l'attività delle reti tra scuole sul tema dell'inclusione sociale è estremamente ricca e complessa e si possono evidenziare almeno **sei campi di azione particolarmente significativi**:

- **formazione**, in particolare corsi di lingua L2 ma anche corsi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda,
- azioni formative che riguardano la **valorizzazione delle lingue e letterature dei paesi d'origine** dei migranti e corsi di pedagogia interculturale);
- **raccolta, condivisione e archiviazione della conoscenza** (in particolare attraverso la costruzione di archivi digitali/siti web),
- **fundraising**, cioè reperimento risorse economiche (quest'ultimo campo di azione si è allargato notevolmente negli ultimi anni con l'avvento dei progetti FAMI - Fondo asilo migrazione e integrazione),
- acquisizione di **competenze organizzative e gestionali** per sostenere progettualità sempre più complesse;
- le cosiddette **innovazioni e sperimentazioni socio-spaziali**.

Un'attenzione particolare è andata su queste ultime attività che **rimettono al centro il rapporto tra scuola e territorio** e pongono in discussione tradizionali modalità e spazi di apprendimento che sembrano particolarmente adatte per creare connessioni tra le famiglie di diversa origine e in qualche modo per supportare processi di inclusione sociale. L'efficacia di alcune di queste attività extra-curricolari, come laboratori per mamme, progetti interculturali, laboratori teatrali, sono anche testimoniate dalla crescente partecipazione e grande soddisfazione sia da parte dei genitori che da parte degli studenti. Queste attività vedono generalmente le scuole in forte relazione e collaborazione con il territorio e sembrano rendere più ricca l'esperienza formativa e generare quel capitale sociale che rappresenta una grande risorsa per il miglioramento della vita quotidiana della scuola e dei quartieri in cui sono inserite.

### **Alcune raccomandazioni**

L'analisi delle reti tra scuole del Veneto ci ha fornito molti elementi significativi e lasciato intravedere molte prospettive interessanti. Queste iniziative progettuali e di *networking*, però, operano all'interno di contesti strutturali pluri-problematici che ne depotenziano gli effetti e che contribuiscono fortemente a rendere questi processi ancora troppo fragili. In questa parte del report elencheremo, dunque, alcune raccomandazioni per valorizzare al meglio queste pratiche.

La prima raccomandazione riguarda la necessità di **supportare il lavoro di rete** di alcuni docenti, operatori e dirigenti che hanno maturato un'esperienza e una competenza che rappresenta davvero un patrimonio considerevole. Generalmente, infatti, le iniziative più innovative e spesso più efficaci sono portate avanti da soggetti che, nonostante la grande esperienza e capacità costruita nel tempo, non si sentono adeguatamente riconosciuti dalle istituzioni locali. Serve, dunque, lavorare sull'apprendimento istituzionale e promuovere la diffusione di competenze tra il maggior numero possibile di soggetti al fine di evitare che tali innovazioni siano sempre troppo fragili e frammentate.

La seconda raccomandazione, conseguente alla prima, è quella di **costruire un sistema di governance** che favorisca e metta a sistema la collaborazione tra i vari soggetti

che lavorano per e con le scuole. Un sistema di governance integrata che dovrebbe dotarsi di **cabine di regia regionali con funzioni di indirizzo e orientamento e tavoli di coordinamento a livello comunale** con il compito di promuovere e accompagnare progetti e percorsi di co-progettazione. Non mancano, in Italia, esempi virtuosi in tal senso come il lavoro di coordinamento dell'Ufficio scolastico regionale in Lombardia, quello a livello comunale del Comune di Reggio Emilia e del Comune di Bergamo o l'esperienza torinese di ITER, l'Istituzione Torinese per un'Educazione Responsabile che dal 2004 gestisce le attività educative e culturali promosse dalla città e che si sta trasformando in una vera e propria struttura di governance locale, intersettoriale e trasversale all'interno della pubblica amministrazione piemontese.

La terza raccomandazione è quella di **non sottovalutare la difficile eredità degli anni pandemici** che ha comportato il blocco di tante iniziative, specialmente di quelle più innovative. A questo lungo trauma rappresentato dalla difficile gestione della pandemia che ha profondamente messo in crisi e indebolito tutte le componenti del sistema scolastico, a partire dagli studenti, andrebbe contrapposta una forza uguale e contraria. Occorre, più precisamente, **rilanciare il ruolo della scuola**, creare occasioni di confronto sulle conseguenze e sugli apprendimenti originati dalla pandemia che vedano protagonisti tutti i soggetti della scuola (es. studenti, docenti, dirigenti) e promuovere relazioni sempre più strutturate ed efficaci tra le differenti scuole e tra le scuole e gli altri soggetti del territorio all'interno dei quali sono inserite.

# REPORT

## Le scuole come presidio di cittadinanza e di inclusione

Il fenomeno immigrazione in Italia, com'è ampiamente condiviso, è cresciuto potentemente a partire dagli anni '90 del secolo scorso. Le scuole rappresentano il luogo in cui questa trasformazione è più evidente in quanto sempre più classi e Istituti hanno raggiunto quote significative di studenti di origine immigrata. Tale mutamento è emerso come rilevante in primis nelle scuole primarie, poi in quelle dell'infanzia e ora gradualmente anche in tutti gli altri segmenti del sistema scolastico. In Italia, complessivamente nel giro di vent'anni la quota di alunne e agli alunni con background migratorio è decuplicata, passando dall'1% dell'anno scolastico 1998-1999 al 10% del 2018-2019 (dati Miur 2020).

Come evidenziato anche recentemente da Morlicchio e Morniroli (2022), la scuola è “il luogo dove alunni italiani e alunni con background migratorio si sono riconosciuti, prima di tutto, come coetanei e come pari”, grazie al contatto quotidiano e diretto. Per usare le parole del docente Franco Lorenzoni (2021) la scuola “pur tra difficoltà e contraddizioni, è stata la principale istituzione dello Stato capace di accogliere bambine e bambini di famiglie provenienti da diversi continenti, favorendo fattivamente una integrazione che molti osteggiavano e osteggiano”. Questo compito quotidiano della scuola non è certamente facile né tantomeno scontato. Le sfide che la scuola deve affrontare quotidianamente sono molteplici e per certi aspetti crescenti: ci sono sfide culturali ma ci anche grandi sfide di ordine socio-economico considerato che più della metà degli studenti con background migratorio rientra nel quartile più basso dal punto di vista delle condizioni socio-economiche (Morlicchio e Morniroli, 2022), il che implica anche un maggior rischio di dispersione scolastica

dato che esiste un forte nesso stretto tra la povertà materiale e il fenomeno della dispersione scolastica. In un quadro già così problematico si è anche abbattuta la pandemia che ha ulteriormente messo in crisi la *mission* inclusiva della scuola in quanto, soprattutto dove più forti sono le fragilità e le disparità sociali, la chiusura degli Istituti ha rafforzato drammaticamente le condizioni di povertà educativa. La stessa didattica online, oltre a tutte le discriminazioni legate al *digital divide*, ha reso manifeste e ancor più accentuate alcune disparità legate ai differenti contesti abitativi degli studenti.

Negli ultimi anni si è inserito anche un ulteriore fenomeno problematico che sta diventando significativo e preoccupante ed è quello della crescente segregazione sociale dovuta alla cosiddetta 'fuga degli italiani', cioè dell'iscrizione dei figli di un numero crescente di famiglie italiane in scuole anche lontane dalla propria residenza, ma con percentuali inferiori di alunni di origine migrante. Com'è emerso da diversi studi (Cognetti, 2012; Pacchi e Ranci, 2017) le scuole stanno cioè diventando lo specchio di processi di segregazione sociale estremamente pericolosi, specie nei quartieri a più alta concentrazione di immigrati. Tale fenomeno riflette sì una forte diffidenza verso la presenza di migranti e il timore di un abbassamento della qualità educativa ma è soprattutto il frutto perverso della modalità con cui è avvenuta l'autonomia scolastica (e l'abolizione dei bacini di utenza) che ha generato una crescente concorrenza tra Istituti. Questo sistema di "libero mercato", che è stato lasciato agire sostanzialmente senza alcuna regolazione, sta producendo gravi processi di selezione fondati sull'origine nazionale. Il risultato è che, paradossalmente, se i quartieri delle nostre città "continuano ad avere generalmente una composizione sociale relativamente mista e sono scarsi i territori in cui si assiste a dei reali fenomeni di concentrazione degli abitanti di origine straniera, è proprio la formazione delle scuole ad evidenziare una dinamica segregante ben più radicale" (Cognetti, 2012, p. 135).

Anche le scuole del Veneto stanno conoscendo questo fenomeno della fuga dei figli delle famiglie italiane. Queste sono per esempio le parole di uno dei referenti delle reti tra scuole intervistati: "*Stiamo rilevando come ci sia uno spostamento in massa da un istituto all'altro: si opta magari per un istituto che è anche più lontano ma che ha meno alunni di origine straniera....così stiamo diventando quella che è una scuola ghetto!*" (intervista n. 1). Se a questo fenomeno, aggiungiamo il fatto che i figli di italiani stanno già diminuendo per motivi demografici, si può capire che soprattutto in

alcuni contesti si stanno creando forme sempre più accentuate di segregazione di alunni con background migratorio.

Il Veneto, che come noto, è una delle regioni d'Italia che fa segnare la quota più elevata di alunni con cittadinanza straniera, è un caso studio particolarmente interessante sia per esplorare tutte queste sfide che le scuole si trovano ad affrontare, sia per cercare di evidenziare le pratiche più interessanti che negli anni si stanno portando avanti. In particolare con questo report di ricerca si analizzerà il ruolo giocato, nel contesto della Regione Veneto, dalle reti tra scuole che si sono consolidate nel tempo in merito al tema dell'inclusione socio-spaziale degli alunni con background migratorio. Il lavoro è partito da una ricostruzione del percorso di genesi delle reti per arrivare ad analizzare la loro situazione attuale sia in termini di difficoltà, che di punti di forza e capacità di innovazione, cercando in particolare di cogliere l'impatto dell'eredità della pandemia da Covid-19 e le sfide che appaiono maggiormente strategiche per poterne valorizzare l'impatto.

# Studiare le reti tra scuole

Il presente rapporto è frutto di un lavoro di ricerca condotto nel periodo aprile-maggio 2022 da Eriselda Shkopi ricercatrice della Cattedra Unesco SSIIM, attraverso 7 interviste a stakeholder diversi (dirigenti scolastici, insegnanti, referenti di reti provinciali) delle scuole della regione del Veneto. Le interviste sono state condotte prevalentemente online e hanno avuto una durata media di un'ora/un'ora e mezza. Considerato l'obiettivo del rapporto - analizzare e interpretare il fenomeno nella sua interezza ed evidenziare le risorse e le sfide di questo campo - e nel rispetto della privacy delle/dei partecipanti alla ricerca si è deciso di mantenere l'anonimato delle/degli stesse/i e di restituire i dati in forma aggregata. Nel quadro sottostante vengono riportate le informazioni relative alle 10 reti raggiunte e descritte in questa ricerca.

<b>TERRITORI</b>	<b>RETI INDAGATE</b>
<b>Belluno</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rete di scopo, Fami Impact</li><li>▪ Scuole in rete per un mondo di solidarietà e pace</li></ul>
<b>Padova</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Abitare il paese</li><li>▪ Arcella in&amp;out</li></ul>
<b>Treviso</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rete di Scopo, Fami Impact</li><li>▪ Rete per l'Integrazione degli alunni stranieri</li></ul>
<b>Venezia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rete di Scopo per l'integrazione e la valorizzazione delle diverse culture, Istituto capofila IC Grimani, Fami Impact</li><li>▪ Protocollo d'intesa per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni di origine migratoria nelle istituzioni scolastiche della città di Venezia</li></ul>
<b>Verona</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rete TanteTinte</li></ul>
<b>Vicenza</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Rete di scopo "Multiculturalita' una risorsa per il territorio", Fami Impact</li></ul>

In tema di inclusione sociale, negli ultimi anni abbiamo assistito in Veneto ad una proliferazione di reti tra Istituti scolastici, con una disseminazione in pressoché l'intero territorio regionale. Reti che rappresentano dei primi tentativi di sistematizzazione delle attività scolastiche di integrazione e che tentano di operare un graduale passaggio da progetti individuali a progetti sistematici; cioè di coordinare le varie iniziative in atto ma anche di promuovere costantemente l'attivazione e la diffusione di nuove attività come per esempio quelle relative alla valorizzazione delle culture origine e all'insegnamento della lingua italiana come L2.

Le reti tra scuole sono network che hanno genesi, composizioni e funzioni molto diverse ma che nel loro complesso hanno giocato un ruolo fondamentale nell'affrontare la crescente sfida dell'inclusione degli alunni con background migratorio. Per quanto riguarda l'origine tali reti va fatto notare che sono spesso iniziate in sordina per l'iniziativa di un numero limitato di soggetti e di Istituti (nel veneziano, per esempio, per mano dell'Istituto Giulio Cesare) che "parte in sordina e in punta di piedi" o grazie all'attivismo di alcuni soggetti istituzionali, come per esempio la Prefettura o il Provveditorato agli Studi nel caso del trevigiano o l'Ufficio scolastico provinciale nel caso del vicentino. Hanno favorito la nascita delle reti anche normative abilitanti come lo stesso regolamento sull'autonomia del 8.03.1999 nr. 275 che all'art. 7 dava proprio la possibilità alle scuole di istituire in autonomia delle reti scolastiche o la possibilità di accedere ai finanziamenti regionali, della legge 9 o ai fondi del Provveditorato.

Si è trattato di reti inizialmente tra pochi Istituti scolastici da un lato perché poche erano le scuole nel territorio che avevano un numero importante di alunni con background migratorio, dall'altro per l'incapacità di altri Istituti di leggere e soprattutto voler governare i cambiamenti in atto che li stavano riguardando. Gli Istituti che hanno svolto una funzione di pioniere hanno avuto la capacità di adottare uno sguardo attento non solo al proprio contesto ma all'intero territorio e, così facendo, hanno fatto da (costante) avanguardia, spinta e di facilitazione, come testimoniato da uno degli intervistati: *"Ci dev'essere sempre qualcuno che si butta; all'inizio non ci hanno considerato poi quando si vede che dà i frutti e che funziona allora ci si crede!"* (intervista n. 2). All'inizio, infatti, molte scuole erano diffidenti ad entrare in queste reti in quanto tale partecipazione era vista come lavoro in più. Ma con il passare del tempo questa diffidenza è spesso venuta meno perché è cresciuta la

consapevolezza di quanto un'organizzazione collettiva di riferimento potesse essere importante per far funzionare quello che normalmente si fa nelle scuole; come ci è stato evidenziato da diversi intervistati, la rete dà sicurezza, è protettiva perché in qualche modo coordina un po' le azioni e contrasta l'isolamento delle scuole. L'importanza crescente delle reti è testimoniata anche dal fatto che con il tempo queste hanno visto il coinvolgimento anche di sempre nuove istituzioni e anche, in certi casi, associazioni. Per es. la Rete di scopo per l'integrazione e la valorizzazione delle diverse culture della provincia di Venezia negli ultimi anni ha visto l'ingresso oltre di tanti nuovi Istituti scolastici, anche della Prefettura, del Comune di Venezia con gli uffici immigrazione, dell'Università Ca' Foscari con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue con i suoi facilitatori e di *Save the Children Italia Onlus*.

Il costante aumento di Istituti che entra a far parte delle reti tra scuole è dovuto anche al fatto che stare in rete è un prerequisito per poter accedere a molti finanziamenti come per esempio quelli sempre più fondamentali che fanno riferimento al FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) ed è ulteriormente facilitato quando, come nel caso della Rete di scopo, FAMI IMPACT (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio) della provincia di Belluno, non viene richiesta un'adesione formale, né tantomeno un contributo di tipo economico ma è sufficiente, soprattutto in una prima fase, l'adesione sui valori della rete e un impegno orale alla collaborazione.

Il ruolo di forte protagonismo giocato da alcuni Istituti nella genesi e nel funzionamento delle reti è però anche un'arma a doppio taglio e un segnale di fragilità del sistema; un esempio di questo è dato proprio dall'istituto Giulio Cesare di Mestre che per molti anni ha coordinato e promosso il networking tra le scuole del veneziano. Improvvisamente la scuola, a partire dal 2016 e fino al 2019 non ha avuto più un dirigente scolastico ma dei reggenti e non è più riuscita a tenere le fila della rete. In quegli anni nessun'altra scuola si era presa l'onere di fare da capofila e questo ha fatto sì che quando è uscita la progettazione IMPACT di fatto non esisteva più una rete e questa mancanza ha impedito alle scuole del territorio veneziano di accedere a quei fondamentali finanziamenti e alle relative progettualità.

Questo piccolo esempio ci mostra come per gestire una rete e mantenere una rete, non ci possa solo affidare agli insegnanti e/o alle figure storiche che queste reti hanno creato ma che occorra promuovere la diffusione di competenze tra il maggior numero possibile di soggetti e, più in generale, serva un forte riconoscimento e supporto istituzionale.

# Apprendimento, ascolto e scambio buone pratiche

Le reti tra scuole del Veneto che abbiamo analizzato assolvono diverse fondamentali funzioni: in primo luogo sono contesti di scambio e condivisione sia di problemi che di possibili strategie/risposte ad essi; sono cioè grandi luoghi di apprendimento. Per usare le parole di uno degli intervistati *“la rete è un contenitore dove ognuno porta e offre delle cose in modo che siano condivise all’interno della scuola”* (intervista n. 2). Le reti, infatti, offrono spazi di scambio di pratiche e di progetti stimolanti che poi a volte si possono anche adattare al proprio contesto.

Questo ruolo delle reti è emerso in modo evidente nella situazione di emergenza del Covid in cui è stato ancor più importante non essere soli: in quel periodo per esempio nelle scuole del veneziano gli incontri della rete hanno permesso di elaborare l’idea di creare video tutorial nelle lingue d’origine dei migranti per favorire l’accesso nelle varie piattaforme didattiche che si stavano approntando per la didattica online.

Questo processo di networking e di infrastrutturazione sociale sta anche favorendo un tendenziale coordinamento delle attività, cioè un passaggio graduale su un numero crescente di aspetti da pratiche frammentate a protocolli di azione maggiormente condivisi e, proprio per questo, spesso maggiormente efficaci. Un esempio di questo maggior coordinamento ci viene da uno degli intervistati con riferimento al tema dell’obbligo scolastico:

*“Per esempio, 15 anni fa quando ho iniziato confrontandomi con il problema dei ragazzi che non assolvono l’obbligo scolastico, le scuole non sapevano a chi segnalare: c’era ipoteticamente il Sindaco ma qualcuno segnalava all’ufficio giusto, qualcuno invece segnalava ai carabinieri. Adesso su una spinta nostra attraverso la rete si è creato un coordinamento e quindi abbiamo un sistema che è condiviso con tutto il territorio”* (Intervista n. 2).

Le reti tra scuole in questi anni sono state anche lo strumento per promuovere e diffondere approcci che hanno mostrato di creare importanti risultati nel tempo. Ci si riferisce per esempio al cosiddetto approccio universalista, che parte dal riconoscimento che il processo di inclusione riguarda tutti gli studenti, con le loro specificità e differenze e non solo la parte della classe di origine migrante e, perciò,

si pone l'obiettivo di creare un ambiente accogliente e inclusivo per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine culturale. Le azioni promosse, seguendo quest'approccio, sono cioè indirizzate a rafforzare le capacità inclusive della scuola nella sua interezza, come evidenziato da uno degli intervistati:

*“Noi nella rete ci muoviamo non tanto per l'inclusione e quindi non ci rivolgiamo solo agli stranieri ma a tutta la scuola; anche perché integrare è utopico mentre è realizzabile fare delle cose belle divertenti insieme. Non lo so che cosa significhi integrare...se per integrare si facessero percorsi diversi non ci sarebbe integrazione!”* (Intervista n. 3)

## I cinque principali campi di azione delle reti

L'attività delle reti tra scuole sul tema dell'inclusione sociale è estremamente ricca e complessa e si possono evidenziare almeno cinque campi di azione particolarmente significativi.

Il primo è quello che si riferisce alle attività di formazione. Le reti, in particolare, sono il veicolo per promuovere tantissime attività formative attraverso i progetti FAMI. Su questo campo vanno segnalati in particolare i moltissimi corsi di italiano per i genitori di origine migrante ma anche corsi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, fondamentali per comprendere la necessità di competenze specifiche che spesso i volontari ma anche gli insegnanti formati a insegnare italiano ad italofoni non possono avere e, più in generale, per riconoscere la peculiarità di questo tipo di insegnamento dell'italiano. Ulteriori azioni formative riguardano la valorizzazione delle lingue e letterature dei paesi d'origine dei migranti e la pedagogia interculturale che per usare le parole di uno degli intervistati, *“è il presupposto sul quale si costruisce un lavoro con i ragazzi con background migratorio”* (Intervista n. 4). Su questo fronte, per esempio, la Rete di Scopo per l'integrazione e la valorizzazione delle diverse culture della provincia di Venezia e le reti del trevigiano hanno portato avanti una specifica formazione anche sulla normativa italiana sull'educazione

interculturale nella scuola che è molto avanzata, quanto poco conosciuta, come ci ricorda uno degli intervistati:

*“Lo abbiamo detto per anni che la normativa era più avanti di quello che fossero effettivamente e dove fossero collocate le scuole [...] noi ci teniamo sempre a precisare che la normativa c’era e c’è, basta utilizzarla! Per molti aspetti, quindi diciamo che la formazione per noi è stato uno dei capisaldi del lavoro di rete proprio per dare le opportunità a tutti gli Istituti di avere dei punti di riferimento ai quali proprio aggrapparsi o ai quali fare riferimento nel loro percorsi di inclusione” (Intervista n. 4).*

Un secondo campo di azione del lavoro delle reti è quello della raccolta, condivisione e archiviazione della conoscenza che ha portato negli anni a produrre e conservare una documentazione sempre più ricca e significativa. Molte delle reti studiate, come per esempio quella del bellunese, hanno costruito siti web che raccolgono e permettono di reperire facilmente tutto quello che fanno le scuole in rete, di raccogliere e condividere tutti i materiali scritti e video prodotti anche dagli esperti/formatori coinvolti nelle varie attività nel tempo; materiali che restano sempre a disposizione in modo che siano patrimonio delle diverse comunità scolastiche e che possano essere riutilizzati dalle varie scuole nel tempo, ri-modulandoli a seconda delle attività.

Un terzo fondamentale campo d’azione delle reti, specie in questa fase di forte contrazione delle risorse, è quello del fundraising, cioè del reperimento di risorse economiche. Su questo è interessante notare che la scarsità di fondi per alcuni Istituti ha fatto da freno per entrare nelle reti perché c’era il timore di dover pagare contributi e quindi di creare ulteriori difficoltà di tipo economico. Al contrario, come sostenuto da uno degli intervistati, le reti soprattutto negli ultimi anni stanno diventando lo strumento principale per reperire risorse:

*“non avevano capito che la rete di scopo con le sue attività e progettualità è per portare a casa soldi non per chiedere soldi alle scuole...è vero che noi scuole siamo povere ma il mondo è ricco...noi riusciamo a trovare un sacco di soldi intorno, accedendo a fondi, anche lasciando la sede scolastica per attività come il summer camp per es. lascia soldi per altre attività...i soldi ci sono se ci si mette in gioco...l’ideologia che si è*

*incancrenita che la scuola è povera e non riceve i soldi...noi invece andiamo a prenderci i soldi...dobbiamo andare a chiedere nei posti giusti...o per esempio la municipalità ci mette a disposizione servizi e luoghi attrezzature ...tutte forme di compartecipazione fondamentali che rendono possibili gli eventi...non solo soldi” (Intervista n. 8).*

L'attività di reperimento risorse attraverso le reti, come anticipato, si è allargata notevolmente negli ultimi anni con l'avvento dei progetti FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione). Infatti per molti anni le reti tra scuole sono state soprattutto il luogo in cui fare un coordinamento a livello provinciale dei docenti, principalmente per discutere proposte didattiche e protocolli di accoglienza, elaborare documentazioni, condividere esperienze e coordinarsi nelle attività. A metà degli anni 10 le reti diventano anche e forse soprattutto il contesto ideale per portare avanti i progetti FAMI. La convergenza tra reperimento di risorse economiche e lavoro di rete in alcuni casi è dovuta al fatto che sono esistiti finanziamenti specifici che hanno riguardato proprio il mettersi in rete come nel caso del provveditorato che per alcuni anni ha erogato risorse imponenti per quelle scuole che si costituivano in reti composte da almeno 10 soggetti o i fondi dell'art. 9 per l'inclusione. Ma in generale il mettersi in rete permette di accedere più facilmente a diversi altri fondi come quelli dei bandi sulla povertà educativa.

La possibilità di accedere a maggiori risorse ha spinto, dunque, molte scuole ad entrare nelle reti che si erano nel tempo create; un esempio in tal senso viene dalle scuole della provincia di Venezia, in particolare dalle scuole di Mestre tutto intorno al di qua ed al di là della stazione, che con la loro altissima densità migratoria si erano ritrovate tantissimo in sofferenza e con poche disponibilità per fare delle azioni di inclusione. Quindi subito dopo che si sono accorte di essere rimaste fuori dalla progettazione di un FAMI IMPACT hanno deciso di mettersi in Rete, di creare una rete di scopo con l'istituto comprensivo Querini come capofila che ha messo insieme tutte le scuole di Mestre per un progetto da presentare in regione.

Va fatto notare, però, che se i progetti FAMI hanno in qualche modo tamponato la carenza cronica di risorse economiche che finanziassero attività per l'inclusione, lo hanno fatto introducendo una complessità significativa che apre anche grandi

problematiche al punto che alcuni Istituti stanno iniziando ad abbandonare le reti collegate a queste progettualità, come emerge dalle parole di un intervistato:

*“Questo progetto ha un po’ cambiato le prospettive perché prima era una gestione dei docenti e delle attività, facevano tantissime attività, più calate anche sull’aspetto didattico, curricolari. FAMI è un progetto europeo con tutto ciò che ne consegue dal punto di vista gestionale. Un progetto molto bello secondo me, che ha dato molte risorse economiche però ha cambiato un po’ l’impostazione. Per ottenere questi finanziamenti sono state create reti specifiche però negli ultimi tempi stiamo anche assistendo ad un calo delle scuole che vi aderiscono...questo è dovuto secondo me anche al fatto che questi progetti richiedono un impegno gestionale enorme!” (Intervista n. 5).*

Un quarto campo d’azione, collegato con quanto appena rilevato, è quello del reperimento di competenze organizzative e gestionali per sostenere progettualità sempre più complesse. Infatti applicare a finanziamenti come il FAMI significa per le scuole anche dover costruire competenze specifiche oltre che poter dedicare risorse temporali importanti. Questa necessità in alcuni casi, per esempio nel bellunese, ha spinto alla costituzione di un’associazione, dal nome ‘Amici delle scuole in rete’, che è divenuta il braccio operativo delle scuole in rete per la gestione degli aspetti organizzativi e burocratici della progettazione. Un’iniziativa che, come ci racconta uno degli intervistati, sembra essere stata tanto efficace quanto indispensabile: *“Da quando abbiamo l’associazione è tutto molto più facile. Senza di essa i problemi e le difficoltà sarebbero enormi e ingestibili perché il bilancio della scuola è modestissimo e tante cose non si riuscirebbe a fare”* (Intervista n. 5).

Un quinto campo d’azione al quale è stato dedicato un approfondimento particolare, per la sua rilevanza strategica e per la sua capacità innovativa, è quello delle cosiddette innovazioni e sperimentazioni socio-spaziali.

## Innovazioni e sperimentazioni socio-spaziali

Negli ultimi anni è emersa sempre di più la necessità di superare un'idea di scuola come spazio introverso, come un'isola tendenzialmente separata dal resto del territorio in cui è inserita. A partire da questa crescente consapevolezza si stanno moltiplicando i progetti di innovazione socio-spaziale che rimettono al centro il rapporto tra scuola e territorio e pongono in discussione tradizionali modalità e spazi di apprendimento. L'estrema difficoltà nel corso della pandemia nel dare continuità alla didattica *indoor* in presenza ha contribuito fortemente a favorire la presa di consapevolezza sulla necessità e possibilità di apprendere al di fuori delle aule tradizionali, attraverso l'esperienza in altri luoghi della vita quotidiana. Questi processi che danno centralità all'apprendimento attraverso l'esperienza (Dewey, 2004), si ispirano più o meno esplicitamente a Colin Ward (2018: pp. 9-10) che sosteneva che *“potenzialmente ogni angolo della città è un'aula scolastica, ogni strada uno spazio di incontro e di sperimentazione di relazioni vitali, ogni contesto urbano o rurale è un luogo di apprendimento, ogni occasione è propizia a stimolare l'autonomia e la partecipazione diretta alla vita sociale”*. Riconoscere l'intima relazione fra apprendimento ed esperienza, significa anche riportare gli studenti nelle vere aule in senso etimologico, dalla parola greca *aulé* che sta a significare spazi aperti e ariosi. D'altronde su questo fronte, tradizionalmente in Italia sono nate o si sono sviluppate diverse esperienze e progetti innovativi, anche radicali e fortemente innovativi, che abbracciano più o meno esplicitamente gran parte del pensiero della pedagogia attiva a partire dal Movimento di Cooperazione Educativa (Ciari, 1961) e che permettono di mettere in gioco anche la parte emotiva e non solo quella razionale degli studenti che è tradizionalmente al centro della didattica ordinaria. Troppo spesso, infatti, si dà per scontato che imparare a scuola significhi stare “a sedere composti”, con il proprio corpo bloccato nel proprio banco, immobili per ore ad ascoltare uno o più docenti che dalle loro cattedre trasmettono sapere. Negli ultimi, anche sulla spinta di soggetti e bandi come per esempio quelli dell'Impresa Sociale Con i Bambini, ente attuatore del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, si sono moltiplicate le scuole che in Italia hanno portato avanti progetti che

tentano di ripensare spazi e modi di apprendimento e di costruire nuove modalità di interazione con il territorio in cui sono inserite.

Anche in Veneto, soprattutto attraverso il lavoro delle reti tra scuole, si sono moltiplicate esperienze che portano gli studenti al di fuori delle tradizionali aule. La pandemia le ha in parte interrotte, come vedremo più avanti, ma per certi versi le ha rese ancora più rilevanti e fondamentali. Basti leggere le parole di uno degli intervistati:

*“Un episodio che mi ha colpito veramente è stato l’anno scorso perché mi hanno chiamato quando c’è stata un po’ l’apertura e non c’è più stato quel lockdown totale. Hanno ripreso l’attività teatrale e hanno iniziato a lavorare con le emozioni e i bambini si sono messi a piangere perché hanno buttato fuori tutto quello stress che avevano tanto accumulato, al punto che la regista, che era nuova, mi ha chiamata subito per dirmi ‘non so cosa ho combinato, i bambini...’ era terrorizzata dal fatto che nel pomeriggio i genitori avessero chiamato la scuola e avessero detto: ‘ho mandato mio figlio a scuola e durante l’attività teatrale tutti si sono messi a piangere!’ e invece la cosa inaspettata è che i genitori hanno ringraziato perché i figli hanno buttato fuori quell’ansia che avevano accumulato in due anni di stress!” (Intervista n. 1).*

Un altro esempio di scuole che hanno interagito tra loro e con il territorio circostante (e non solo) ci viene dalle scuole in rete del bellunese che hanno portato avanti un progetto di corsi di informatica, sostenuto dall’ufficio scolastico, che si è svolto a rotazione nei diversi laboratori delle scuole coinvolte. In seguito tale progetto, è stato portato anche nelle RSA con gli anziani e poi anche nelle biblioteche. Un altro progetto interessante che ha portato gli studenti fuori dalle aule è stato per molti anni quello dei cosiddetti viaggi in rete, cioè dei viaggi d’istruzione a tema che prevedevano un percorso formativo lungo su temi come l’Europa, oppure la legalità, con incontri pomeridiani negli spazi delle scuole o, a seconda del numero, in alcuni spazi. Tale iniziativa ha avuto anche 250 ragazzi iscritti e poi una selezione di essi è periodicamente andata all’ONU, oppure al CERN, oppure in luoghi significativi per la lotta alla mafia per poter toccare con mano quello che stavano studiando. Esperienze che, come viene raccontato chiaramente, si rivelano estremamente significative oltre che efficaci:

*“Queste cose qui, segnano davvero i ragazzi ce lo dicono davvero tutti quanti, perché diventa competenza perché toccano con mano quello che hanno studiato e poi c’è l’aspetto sociale. E c’è anche l’aspetto emotivo no? Ecco tutto questo percorso sospeso andrà ripreso perché è un elemento molto aggregante, anche chi non riusciva a partecipare perciò sapeva che c’era questa possibilità, magari partecipava agli incontri, molto seguiti, adesso con l’on line riusciamo a farli anche a distanza per cui...i numeri dei ragazzi che riusciamo a coinvolgere sono ancora di più e quindi per cui c’è la presenza in forma mista, anche on line” (Intervista n. 5).*

Un’altra iniziativa su questo fronte è stato il campus multiculturale organizzato in un parco pubblico del vicentino, durante il quale i ragazzi si sono messi in gruppi ed ognuno raccontava quella che era una storia propria, del proprio Paese; il tutto con un forte protagonismo dei genitori, com’è raccontato da un altro intervistato:

*“I genitori hanno fatto più di noi, hanno trovato le storie da leggere, sono state le famiglie che hanno organizzato in quello che era il parco pubblico, che è stato messo a disposizione dal comune, per questa festa multiculturale. Si è creato questo scambio di racconti fortemente sostenuto da alcune famiglie miste, in cui il papà o la mamma erano italiani ed invece l’altro genitore era siriano o ghanese, e poi c’erano anche genitori di bambini adottati, che quindi avevano anche due figli, uno proveniva dall’India, l’altra dalla Cina, quindi vivevano in prima persona quella che era la difficoltà culturale di condividere, quello sentirsi anche diversi dagli altri compagni. Si è lavorato tanto anche sul fatto che c’erano 1-2 fratellini adottati che non riuscivano a capire perché loro a differenza dei compagni non avevano nessun tratto somatico dei due genitori. Facevano anche molta tenerezza” (Intervista n. 1).*

L’efficacia di alcune di queste attività extra-curricolari è anche testimoniata dalla crescente partecipazione e grande soddisfazione sia da parte dei genitori che da parte degli studenti. Queste attività, inoltre, sembrano particolarmente adatte per creare connessioni tra le famiglie di diversa origine e in qualche modo per supportare processi di inclusione sociale. Non a caso, per esempio nelle scuole del vicentino, alcuni laboratori extracurricolari partiti come rivolti ad una minoranza sono stati poi allargati a tutta la scuola, come raccontato da uno degli intervistati:

*“Nei primi anni i laboratori interculturali, ma anche in particolare i laboratori teatrali vedevano coinvolti alcuni bambini di diverse classi, per potenziare la socializzazione, l’espressione, poi però invece ci si è accorti che c’era il desiderio anche dell’intera classe di partecipare e quindi negli ultimi anni sono stati aperti alle intere classi. Sono state le famiglie, comprese le famiglie di italiani, senza fare discriminazione, che hanno chiesto di aprire l’attività a tutta la classe, perché hanno visto che i bambini che hanno partecipato sono rimasti entusiasti. E sono sempre le famiglie a chiedere di organizzare l’evento finale perché vedono i propri ragazzi che hanno prodotto qualcosa e quest’anno è già successo un paio di volte. I gruppi di genitori si sono organizzati tra loro per i trasporti per venire a vedere lo spettacolo che era aperto alla comunità, al centro giovanile. Lo spettacolo è stato fatto la sera nel teatro parrocchiale e i genitori che hanno chiesto alla regista di poterlo ripetere altre due volte in un contesto diverso da quello scolastico” (Intervista n. 1).*

Questi processi e percorsi di innovazione e di integrazione curricolare non sono però certamente facili né scontati. A volte le maggiori difficoltà vengono proprio dalle scuole. Uno degli intervistati ci racconta per esempio che, causa l’indisponibilità di alcune insegnanti, hanno dovuto organizzare un laboratorio per l’inserimento degli adolescenti neo-arrivati al di fuori del contesto scuola; queste sono le parole in dettaglio:

*“Da una 20 anni ci occupiamo anche degli adolescenti neo-arrivati, quindi abbiamo un’offerta di laboratori che accolgono gli adolescenti neo-arrivati. Molte di queste attività sono state finanziate anche dai progetti, per es. FAMI VOICI che ci hanno permesso di attivare una serie di incubatrici che abbiamo attivato fuori dalla scuola perché fuori dalla scuola raccogliamo i ragazzi un po’ di tutto il territorio e lavoriamo anche sulla conoscenza del territorio mentre quando lo abbiamo fatto a scuola con FAMI CITTA’ abbiamo trovato molte rigidità da parte delle insegnanti che non volevano lasciare i ragazzi partecipare alle incubatrici, ma li volevano in classe, e quindi abbiamo lasciato perdere ed abbiamo continuato fuori” (Intervista n. 2).*

Portare avanti una didattica esperienziale ed extra-curricolare non è comunque facile anche perché la partecipazione a queste attività da parte di bambini di origine

migrante non è scontata anche per motivi economici. Diversi degli intervistati non a caso raccontano che, soprattutto inizialmente, di fronte a queste iniziative era prevalso un po' di scetticismo perché non si capivano bene queste attività e c'era il timore che comportassero sempre la necessità di pagare qualcosa in più. In alcuni casi per rendere più accessibili queste esperienze si sono attivate anche borse di studio. In generale, però, non si può parlare di una chiusura delle famiglie migranti a queste attività quanto piuttosto di sfide e difficoltà specifiche che sono molto eterogenee a seconda del loro background culturale e della condizione economica della specifica famiglia, come emerge chiaramente dalla seguente testimonianza di uno degli intervistati:

*“In ogni caso dipende, dipende sempre dalle famiglie, perché ci sono ad esempio famiglie musulmane che spesso impediscono queste cose, ci sono famiglie, genitori che impediscono di partecipare anche ad un viaggio della scuola perché magari vanno a vedere delle chiese, ad esempio. O altri per cui non si sa il perché...Anche ragazzi provenienti dallo stesso paese ci possono essere differenze.... Dipende dalle famiglie, c'è un po' di tutto. Però comunque ne abbiamo insomma..anche nella consulta quest'anno ne abbiamo dei ragazzi con questo background e si ..ripeto dipende da che tipo di background hanno le famiglie” (Intervista n. 5).*

Un'altra modalità che negli ultimi anni le scuole stanno attuando per aprirsi al territorio circostante è quella di aprire i propri spazi al quartiere. La scuola è un luogo democratico per eccellenza: tutte le mattine apre le proprie porte, accoglie e “costringe” a stare insieme; in molti contesti essa rappresenta il più importante presidio pubblico e civile sul territorio. Però, generalmente, le scuole e le proprie attrezzature e spazi sono destinati solo a specifici gruppi di età della popolazione e solo per una piccola parte della giornata, della settimana e dell'anno (mentre per il resto del tempo sono chiusi e inaccessibili). Una scuola capace di uscire dal suo ghetto e di superare la sua natura introversa, autosufficiente e protetta dall'esterno, è perciò anche una scuola che è più facilmente pronta a diventare uno spazio significativo non solo per i propri studenti ma anche per l'intero quartiere in cui è inserita. Anche in questi processi spesso è fondamentale il ruolo dei genitori degli studenti che sono i primi abitanti del quartiere potenzialmente interessati e che potrebbero innescare un circolo virtuoso e inclusivo. In molte delle reti indagate sono

state avviate iniziative, molto diverse tra loro, condotte proprio per e a volte con i genitori soprattutto, di nuovo, portate avanti spesso attraverso la progettazione FAMI. Le esperienze in tal senso sono tantissime e tutte estremamente significative: laboratori pomeridiani per donne per evitare la loro segregazione in casa attraverso corsi di lingua ma anche per creare occasioni di sperimentazione e intreccio di competenze; genitori che diventano tutor linguistici per il supporto alla comprensione della lingua italiana e/o per la promozione delle lingue d'origine della popolazione migrante. Su questo fronte sono davvero tante le esperienze che sono state segnalate; queste testimonianze raccontano solo alcune più significative:

*“Un’attività che viene fatta in alcune delle nostre scuole è quella condotta con i genitori. Le esperienze sono le più diversificate. Le attività condotte per esempio con gruppi di mamme per dare loro modo di incontrarsi e scambiarsi le loro esperienze; è un’occasione anche di crescita e di arricchimento per la lingua italiana. Infatti non sono solo esclusivamente gruppi di mamme non italofone, ma ci sono anche genitori di lingua italiana perché i genitori hanno colto il nostro invito di costruire gruppi misti, proprio per costruire relazioni. Insieme si costruiscono esperienze: c’è chi sa ricamare o chi sa dipingere con l’henné o fare le treccine. Ogni realtà è una realtà a sé anche se i percorsi sono diversificati. In questo caso noi abbiamo la grande opportunità di avere un gruppo genitori italiani che si dedicano molto alla scuola e danno veramente molto.”* (Intervista n. 4)

*“Un’esperienza molto bella su questo fronte è quella del laboratorio pomeridiano per le donne che abbiamo creato dal 2015 per le donne che erano a casa senza lavoro e che quindi erano anche un po’ segregate perché non avendo possibilità di studiare la lingua, non uscivano di casa, anzi usavano i figli se avevano bisogno di compilare anche qualche documento burocratico per il permesso di soggiorno; si tratta di laboratori dentro la scuola il pomeriggio dalle 14.00 fino alle 16.00 che li abbiamo pensati in quell’orario in modo che soprattutto nella scuola primaria poi le mamme andassero a scuola con i propri figli”* (Intervista n. 1).

*“Noi abbiamo progetti in collaborazione con i genitori perché loro, come gli studenti, sono una componente progettuale della scuola; loro possono*

*entrare a scuola con delle proposte, tipo compiti per ragazzi, progetti di danza, di uso della palestra. Perché la scuola può essere un punto di incontro....questo è un grande valore perchè gestire i genitori non è facile ma dando loro tante opportunità alla fine i problemi sono pochi...quando si danno poche opportunità i problemi sono tanti!” (Intervista n. 2)*

*“Da noi si è costituito anche il gruppo dei tutor linguistici, che esiste anche in altri territori. Chiaramente abbiamo anche la mediazione, ma come lei sa c’è nel momento in cui hai i finanziamenti. Quella dei tutor linguistici, invece, è una realtà nata dagli stessi genitori che hanno dato origine ad un gruppo di genitori che hanno competenze nella lingua italiana ma conoscono anche la lingua madre in modo da supportare le famiglie neo-arrivate che hanno scarsa conoscenza della lingua italiana nella quotidianità. All’interno di questo gruppo si è costituito anche un gruppo di lettori per la valorizzazione della lingua d’origine. Questo gruppo è molto attivo ed ha portato le letture nelle classi ma anche nella biblioteca comunale ed hanno attivato questo gruppo in collaborazione con la biblioteca.” (Intervista n. 4)*

L’aspetto più interessante, come anticipato, è che la ricchezza di queste iniziative per l’inclusione finisce per arricchire l’intera classe e non solo la sua componente di origine migrante specie quando la scuola lavora con un’attenzione all’inclusione adottando una prospettiva universalista. Questo è confermato esplicitamente da uno degli intervistati: *“La nostra rete non è rivolta al problema degli immigrati ma è un progetto che va proprio ad utilizzare le scuole a portare il tema dell’educazione civica compresa l’inclusione, a promuovere quello che fanno le scuole e tentare di farle lavorare tra di loro.” (Intervista n. 5)*

Per esempio nel caso della rete di scuole del vicentino le attività offerte all’interno della progettualità IMPACT, come per esempio i laboratori teatrali, sono diventate attrattive anche per famiglie italiane e sono perciò diventate attività per tutta la classe e classi di ogni ordine e grado. Idem nel bellunese dove è stato attivato, attraverso un FAMI-IMPACT, un servizio doposcuola per il supporto ai compiti ma anche per attività ludiche, inizialmente rivolto solo a bambini stranieri ma poi gradualmente frequentato per metà anche da italiani in quanto considerato un’importante, forse

l'unica, attività aggregativa nel quartiere; queste sono le parole di uno degli intervistati che raccontano tale esperienza:

*“Il doposcuola è stato aperto proprio per gli alunni stranieri però adesso è frequentato anche da alunni non stranieri che hanno visto che in quel quartiere non c'è nessun altro momento aggregativo per questi bambini della scuola primaria. Per cui adesso sono metà alunni stranieri e metà italiani compagni poi di classe. Perché poi tutti questi bimbi vanno nella stessa scuola primaria. Anche gli alunni, le famiglie di alunni italiani, hanno visto che portano avanti delle bellissime attività. Insomma parlandosi poi tra di loro. Ecco si è pubblicizzato tutto col passa parola. Perché noi abbiamo mandato solo uno stimolo iniziale di partecipazione per avere un numero minimo di iscritti, poi col passa parola si sono aggiunti questi altri alunni”*  
(Intervista n. 5).

Questa ricchezza di sperimentazioni e di innovazioni socio-spaziali può essere decisiva per contrastare se non addirittura per invertire il processo di crescente segregazione scolastica che, come ricordato all'inizio, sta segnando un numero significativo di scuole italiane. Infatti, come sottolineato da Cognetti (2012) quando una scuola riesce ad entrare in forte relazione e collaborazione con il territorio in cui è inserita e a portare avanti attività anche extracurricolari e in collaborazione con i genitori, che rendono più ricca l'esperienza formativa si può generare quel capitale sociale che rappresenta una grande risorsa per il miglioramento della vita quotidiana della scuola e del quartiere e quindi più o meno indirettamente per rendere più attrattiva una scuola, contrastando in tal modo i processi di fuga e di stigmatizzazione. Questo è avvenuto per esempio in diverse scuole italiane come a Roma l'Istituto Di Donato nel quartiere Esquilino o l'Istituto Pisacane a Torpignattara. Ma anche in alcune scuole delle reti venete analizzate si intravedono percorsi simili. Come sostiene uno degli intervistati, dopo anni a portare avanti tantissime attività extra curricolari: *“adesso non c'è più il fenomeno della fuga degli italiani...l'offerta formativa è talmente valida che non c'è più il pretesto!”* (Intervista n. 2).

## Principali sfide in corso

L'analisi delle reti tra scuole del Veneto ci ha fornito molti elementi significativi e lasciato intravedere molte prospettive interessanti. Queste iniziative progettuali e di networking, però, operano all'interno di contesti strutturali pluri-problematici che ne depotenziano gli effetti e che contribuiscono fortemente a rendere molti fragili questi processi. In questa parte del report elencheremo, dunque, i principali ostacoli e le principali sfide individuate per potenziare il lavoro delle reti sopra analizzato.

La prima sfida è rappresentata dal fatto che le iniziative più innovative e spesso più efficaci sono portate avanti da soggetti che, nonostante la grande esperienza e capacità costruita nel tempo, non si sentono adeguatamente riconosciuti dalle istituzioni locali. Quest'incapacità di valorizzare la ricchezza di questi profili rende tali innovazioni sempre troppo fragili e frammentate, com'è testimoniato per esempio da uno degli intervistati:

*“Le istituzioni dovrebbero venire incontro a chi fa voglia di fare e dare supporto ai docenti che hanno voglia di dare perché questi sono tanti e quindi bisognerebbe valorizzarli, non demotivarli...si potrebbe creare una reazione a catena...occorre capire che ci sono azioni che vanno sostenute e promosse...chi fa il nostro lavoro lo fa per finalità pubbliche, perché ci crediamo...permetteteci di crederci...perché se non si supportano queste azioni passa il messaggio che il docente lavora poco ed è demotivato...fa comodo dire al docente: tu non hai voglia! La scuola è povera! Invece è una situazione che potrebbe migliorare con poco.” (Intervista n. 2)*

La sfida principale in questo senso è quella di fare in modo che le iniziative maggiormente efficaci facciano in qualche modo sistema, che ci sia apprendimento istituzionale invece di ricominciare ogni volta da capo, come emerge anche da diverse altre testimonianze:

*“L'investimento è tanto, tantissimo. Anch'io mi rendo conto che io mi sento depositaria di un patrimonio, però poi ti confronti e siamo sempre fermi là. Abbiamo iniziato venti anni fa con alcune scuole e siamo sempre fermi là. C'è il corpo insegnanti che non si schioda. C'è una scuola che ha il 90 per cento di alunni stranieri ed è ancora a dire 'che p\* gli alunni sono tutti*

stranieri'. Come 'che p\*!' se non li hai saresti a casa, non lavoreresti! Vuoi cambiare mentalità? E invece no. E non sanno usare le risorse, ancora ti dicono 'mi mandi il mediatore per insegnare l'italiano'. (Intervista n. 2)

*“La rete deve basarsi sulla politica della diffusione delle buone pratiche...c'è chi le coglie al volo, chi ha bisogno di più tempo, chi fa fatica...però se le istituzioni dessero il giusto peso alle esperienze fatte si crescerebbe più velocemente”* (Intervista n. 6)

Le varie istituzioni potrebbero costruire un sistema di governance che favorisca e metta a sistema la collaborazione tra i vari soggetti che lavorano per e con le scuole. Un sistema di governance integrata che dovrebbe dotarsi di cabine di regia regionali con funzioni di indirizzo e orientamento e tavoli di coordinamento a livello comunale con il compito di promuovere e accompagnare progetti e percorsi di co-progettazione. Non mancano, in Italia, esempi virtuosi in tal senso come il lavoro di coordinamento dell'Ufficio scolastico regionale in Lombardia, quello a livello comunale del Comune di Reggio Emilia e del Comune di Bergamo o l'esperienza torinese di ITER, l'Istituzione Torinese per un'Educazione Responsabile che dal 2004 gestisce le attività educative e culturali promosse dalla città e che si sta trasformando in una vera e propria struttura di governance locale, intersettoriale e trasversale all'interno della pubblica amministrazione piemontese.

La seconda sfida fondamentale è quella rappresentata dalla crescente precarietà degli attori del mondo della scuola che rende fragili i percorsi da questi portati avanti. Questo è un tema fondamentale che, come abbiamo già evidenziato, a volte può portare a interrompere anche lunghi processi virtuosi.

*“C'è un continuo avvicinarsi di dirigenti e docenti, fenomeno che la scuola conosce bene...ma su queste progettualità è un problema ancora maggiore perché non sempre si riesce a lasciare al referente che entra tutto il patrimonio precedente...per esempio quando una scuola cambia dirigente è un terno al lotto, puoi avere dei sbalzi in avanti enormi come delle chiusure pazzesche nel territorio. Cambia la persona di riferimento e spesso devi re-iniziare da capo!”* (Intervista n. 7)

La terza sfida fondamentale è quella della limitatezza delle risorse. Le difficoltà della scuola non si possono ridurre a questioni di ordine economico ma è indubbio che il tema delle risorse economiche resti centrale a causa dei continui tagli dei finanziamenti tradizionali e della crescente delega ai progetti europei, in particolare ai progetti FAMI (*“Se ci tolgono i fondi FAMI non si può fare più nulla!”*- Intervista n. 7). Uno dei problemi principali di questa crescente dipendenza dalla progettazione europea è, infatti, dovuto al fatto che la scrittura di proposte per rispondere a bandi richiede tempo e competenze progettuali non indifferenti, come evidenziato da uno degli intervistati:

*“E’ arrivato il FAMI, che ha dato delle buonissime opportunità ma, purtroppo questi progetti europei e le loro rendicontazioni che sono trimestrali hanno portato la burocratizzazione a livelli pazzeschi. E questa è una grossa problematicità perché le risorse meno sempre nella scuola sia dal punto di vista economico che umano e questi progetti che possono dare un po’ di respiro sono molto onerosi dal punto di vista gestionale... questi progetti portano una mole di lavoro che per una segreteria scolastica è di difficile gestione.”* (Intervista n. 5)

Un’ulteriore sfida del lavoro di rete per l’inclusione sociale nelle scuole deriva dalla difficile eredità degli anni pandemici che ha comportato il blocco di tante iniziative. Questo lungo trauma non va sottovalutato e ad esso andrebbe contrapposta una forza uguale e contraria.

La pandemia, per esempio, ha interrotto tante esperienze e sperimentazioni che vedevano il coinvolgimento attivo dei genitori di origine migrante e anche progetti sociali e architettonici che volevano trasformare le scuole in centri per le attività di quartiere, grazie alla creazione di servizi pubblici come biblioteche e spazi aggregativi per le famiglie. Su questa dinamica sono davvero tante le testimonianze raccolte; questa per esempio è una delle più emblematiche:

*“Devo dire che il COVID ha bloccato tantissime cose quindi si tratterà di riprendere e di vedere con altre opportunità, sia economiche che umane per portare avanti queste cose. Anche gli stessi incontri bimestrali che facevamo coi genitori, col fatto che non potevano più venire dentro gli ambienti scolastici si sono interrotti. E quest’anno che avevamo proposto degli incontri in presenza con i genitori, sono falliti perché le adesioni sono*

*state veramente poche perché la risposta è stata 'beh ma, li possiamo fare anche on line!'. Però lo spirito di affiancamento che c'era anche tra i genitori, di confrontarsi tra di loro, e ci proponevano poi delle attività, non c'è più così. La partecipazione ora dopo questi due anni è una partecipazione passiva come per dire sì 'è previsto dalla scuola che ci siano questi incontri' quando invece prima i genitori ci proponevano delle attività. Quindi adesso la difficoltà è questa di ritornare, speriamo, a quella che è una normalità, che fa fatica a esserci. Un'altra cosa a proposito di covid, che ha bloccato, che era una attrazione notevole per i ragazzi erano i viaggi a tema di istruzione" (Intervista n. 1).*

Anche il lavoro di rete tra scuole, che in piena pandemia era entrato in difficoltà, fa fatica a tornare alla routine pre-pandemica, come ci evidenzia un altro intervistato: *"Purtroppo a causa del Covid in questa fase, ogni scuola sembra fare da sé perché è stata interrotta questa collaborazione che stenta a ripartire"* (Intervista n. 7). Ma soprattutto la pandemia e la relativa gestione, ha indebolito fortemente i principali beneficiari e protagonisti del sistema scolastico, vale a dire gli studenti, come confermato da diversi degli intervistati:

*"La regressione dal punto di vista delle competenze di socializzare è incredibile; soprattutto si è persa la capacità di lavorare in gruppo c'è un'ansia da prestazione terribile, quindi quando c'è il compito i ragazzi vanno in panico. Abbiamo avuto per diverso tempo tantissimi ragazzi seguiti dallo psicologo per attacchi di panico e soprattutto, per le difficoltà a condividere uno spazio comune. Adesso sta un po' migliorando" (Intervista n. 1).*

*"Abbiamo fatto due indagini, raccogliendo migliaia di risposte sul vissuto durante il covid ed è emerso un enorme disagio: il 65 % degli studenti ha dichiarato di vivere situazioni di ansia, il 15% percento ha segnalato comportamenti autolesionistici e di grave disagio" (Intervista n. 5).*

L'eredità della pandemia non va quindi sottovalutata; occorre rilanciare il ruolo della scuola e supportare il loro lavoro in rete per affrontare le principali sfide sopra elencate, per contrastare le tendenze competitive innescate dall'autonomia scolastica e più in generale per rimettere al centro i territori e le reti locali, spingendo così le energie delle scuole verso la co-progettazione e il reperimento di fondi, lo scambio, il rafforzamento, la contaminazione di pratiche e progetti.

# Riferimenti bibliografici

Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma, Edizioni dell'asino, 2012.

Cognetti F. (2012). Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso. *Territorio*, 63: 133-142.

Dewey J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Sansoni: Firenze.

Morlicchio, E. e Morniroli, A. (2022). Svogliati, fannulloni: la pacchia è finita, in *La Rivista Il Mulino*, 28 novembre, <https://www.rivistailmulino.it/a/svogliati-fannulloni-la-pacchia-finita>.

Pacchi C., Ranci C. (2019). Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano. *Social Cohesion Papers*. Quaderni della coesione sociale, n. 1.

Ward C. (2018). *L'educazione incidentale*. Milano: Eleuthera.