

Gianluca Amatori, Catia Giaconi

[a cura di]



PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale





Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

Comitato Scientifico:

Simone Aparecida Capellini
Universidade de São Paulo
Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo
Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre
Luigi d'Alonzo
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Ewa Domagała-Zyśk
John Paul II Catholic University of Lublin
Andrea Fiorucci
Università del Salento
Catia Giaconi
Università degli Studi di Macerata
Filippo Gomez Paloma
Università degli Studi di Macerata
Christine Grima Farrell
University of New South Wales in Sydney
Vanessa Macchia
Libera Università degli Studi di Bolzano
Maria Helena Mesquita
Instituto Politecnico de Castelo Branco
Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Maira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia
Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno
Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Ferrara
Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari
Elena Zanfroni
Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Comitato di redazione:

Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingrosso
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Gianluca Amatori, Catia Giaconi
[a cura di]

PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving



ISBN volume 979-12-5568-399-5

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it



Indice

Introduzione	1
<i>Gianluca Amatori – Catia Giaconi</i>	
I. Pedagogia speciale e connessioni di cura. Un approccio generativo	4
<i>Gianluca Amatori</i>	
II. Sciogliere i «nodi» dell'inclusione a scuola: tra legami presenti e futuri	12
<i>Annalisa Morganti</i>	
 (SP 1)	
Sezione Parallela 1	
Le relazioni familiari nella disabilità	
 SP1 1	
Introduzione ai lavori della SP1. Le relazioni familiari nella disabilità	24
<i>Giombattista Amenta</i>	
 SP1 2	
“Esperti per esperienza” e disabilità. Il contributo dei <i>siblings</i> 3 alla progettazione inclusiva	35
<i>Alessia Cinotti – Roberta Caldin</i>	
 SP1 3	
Famiglia e disabilità: prospettive di analisi pedagogiche nell’orizzonte normativo	45
<i>Emiliano De Mutiis</i>	
 SP1 4	
Evoluzioni del parenting e della funzione genitoriale.	
Verso nuovi modelli di cura educativa e di educazione familiare	59
<i>Maria Vittoria Isidori – Clara Evangelista</i>	
 SP1 5	
Le famiglie interculturali: dinamiche relazionali e scelte educative. Un’ipotesi di ricerca	68
<i>Patrizia Oliva</i>	
 SP1 6	
La relazione ludicoeducativa con un bambino con disabilità.	
Innestare nuove pratiche educative	77
<i>Elisa Rossoni</i>	
 SP1 7	
Pensare la disabilità: uno studio sul sapere implicito nelle famiglie multiproblematiche	89
<i>Fausta Sabatano – Carmen Lucia Moccia</i>	

SP1 8	
Prospettive e riflessioni sulla Qualità di Vita dei siblings: uno studio pilota con fratelli e sorelle di persone con disabilità intellettiva	102
<i>Catia Giaconi - Noemi Del Bianco - Ilaria D'Angelo - Tommaso Santilli</i>	
SP1 9	
Narrazione e rappresentazione dell'autismo sui social network. Una indagine esplorativa sui profili di genitori di persone con autismo	112
<i>Alessandra Maria Straniero</i>	
SP1 10	
Le relazioni familiari nella disabilità tra dimensioni di ricerca e prospettive di intervento	122
<i>Silvia Maggiolini - Arianna Taddei</i>	

(SP 2)
Sezione Parallela 2
Pedagogia speciale per la prima infanzia

SP2 1	
Valutare l'evoluzione del gioco per costruire contesti ludici inclusivi. Un'analisi critica di strumenti	131
<i>Serenella Besio - Nicole Bianquin</i>	
SP2 2	
La consulenza pedagogica per l'inclusione nei servizi per la prima infanzia: tra promozione della riflessività e pratiche di cura dell'équipe educativa	145
<i>Aurelia Elena Bot - Silvia Maggiolini</i>	
SP2 3	
La valenza inclusiva della dimensione temporale nei servizi educativi per la prima infanzia	153
<i>Beatrice Del Grosso - Elena Zanfroni</i>	
SP2 4	
Promuovere la resilienza nei bambini: Questioni e suggestioni	162
<i>Simona Gatto</i>	
SP2 5	
Le Biblioteche come Spazi Inclusivi per la Prima Infanzia	170
<i>Alessandra Lo Piccolo - Daniela Pasqualetto - Marco Muscarà</i>	
SP2 6	
Playfulness e inclusione	179
<i>Nicoletta Rosati</i>	
SP2 7	
Outdoor educazione e inclusione: quale relazione?	188
<i>Giorgia Ruzzante</i>	
SP2 8	
Traiettorie possibili nella prima infanzia	196
<i>Nicole Bianquin - Diana Carmela Di Gennaro - Moira Sannipoli - Giusi Toto</i>	

(SP 3)
Sezione Parallela 3
Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità

SP3 1	
Introduzione al Panel: Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità	205
<i>Patrizia Sandri</i>	
SP3 2	
Progetto di vita e occupabilità: uno studio esplorativo	210
<i>Valentina Paola Cesarano</i>	
SP3 3	
Alcune considerazioni critiche per una pedagogia speciale dell'adolescenza	219
<i>Tommaso Fratini</i>	
SP3 4	
La persona con disabilità invecchia: ricerche, politiche e pratiche	226
<i>Mabel Giraldo - Antonella Gilardoni - Francesca Morganti</i>	
SP3 5	
Diventare educatori inclusivi: il ragionamento abduttivo alla prova della pratica educativa	237
<i>Enrico Miatto - Beatrice Saltarelli</i>	
SP3 6	
Relazioni intergenerazionali e disabilità: il ruolo educativo dei nonni nella famiglia allargata	248
<i>Francesco Palma - Gianluca Amatori</i>	
SP3 7	
Cura e intergenerazionalità: figli Caregiver di genitori con disabilità	256
<i>Paola Pavone Salafia - Gianluca Amatori</i>	
SP3 8	
Persone con disabilità e lavoro: un'indagine sull'accessibilità fisica, organizzativa e relazionale nelle aziende	266
<i>Cecilia Pellizzari - Valeria Friso - Enrico Miatto - Fabio Sacchi</i>	
SP3 9	
Intergenerazionalità e disabilità: traiettorie di ricerca	276
<i>Valeria Friso - Enrico Miatto - Lorena Montesano</i>	

(SP 4)
Sezione Parallela 4
Tecnologie, disabilità, famiglie: connessioni di cura e buone pratiche

SP4 1	
UDL e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento.	
Il progetto PRIN DANTEU1	288
<i>Andrea Fiorucci - Stefania Pinnelli - Alessia Bevilacqua - Elena Abbate</i>	

SP4 2	
Una valutazione inclusiva: come costruire conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze all'interno del contesto classe	303
<i>Maria Luisa Boninelli</i>	
SP4 3	
Robotica sociale e autismo: il ruolo delle famiglie nella promozione di competenze relazionali	315
<i>Valentina Pennazio - Rita Cersosimo</i>	
SP4 4	
Future of Education: nuove prospettive educative e possibili modelli inclusivi	325
<i>Amelia Lecce - Stefano Di Tore</i>	
SP4 5	
Le linee guida UDL 3.0: un'evoluzione linguistica e contenutistica verso l'identità e il background	334
<i>Andrea Mangiatordi</i>	
SP4 6	
Il Progetto di orientamento in uscita per studenti universitari con disabilità, DSA e Bisogni Educativi Speciali: sviluppo e sperimentazione di un MOOC ad Alta Accessibilità	346
<i>Barbara De Angelis - Agrusti Francesco - Philipp Botes - Andreina Orlando</i>	
SP4 7	
Tecnologie e pratiche di cura. Una connessione possibile in chiave UDL	355
<i>Rosa Sgambelluri</i>	
SP4 8	
CONCLUSIONE	
Prospettive per la didattica universitaria inclusiva. La disabilità, le buone pratiche e il ruolo delle tecnologie	365
<i>Marianna Traversetti - Cristina Gaggioli</i>	

(SP 5)

Sezione Parallela 5

Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità

SP5 a 1	
Introduzione	376
<i>Marinella Muscarà</i>	
SP5 a 2	
La voce dei docenti in formazione: percezioni sull'inclusione scolastica e l'alleanza scuola-famiglie-territorio in un'indagine esplorativa	379
<i>Maria Concetta Carruba - Alessandro Barca</i>	
SP5 a 3	
Caregiver e rete integrata dei servizi: l'esperienza del progetto Janus nel territorio dell'ATS 10	391
<i>Antonio Cuccaro - Chiara Gentilozzi - Claudia Maulini</i>	
SP5 a 4	
La risorsa "corso di specializzazione per il sostegno": il "Sistema 4 INN" per il co-sviluppo capacitante	405
<i>Paola Damiani - Elena Bortolotti - Filippo Dettori</i>	

SP5 a 5	
Alleanze scuola-famigliaterritorio nella costruzione del Progetto di Vita	417
<i>Ines Guerini - Virginia Benedetti - Alessia Travaglini</i>	
SP5 a 6	
Teacher Agency e pratiche riflessive inclusive nella formazione dei docenti	427
<i>Daniela Gulisano</i>	
SP5 a 7	
Ecosistemi socioeducativi fondati sulla <i>Widespread Education</i> : vantaggi per l'inclusione e proposte applicative	437
<i>Laura Landi - Paola Damiani</i>	
SP5 a 8	
Coltivare il pensiero critico per avere cura del futuro: uno studio esplorativo	448
<i>Guendalina Peconio</i>	
SP5 a 9	
Un progetto di inclusione in un'ottica coevolutiva: "una porta per accogliere"	463
<i>Mariagrazia Francesca Marcarini - Donatella Di Franco</i>	
SP5 a 10	
Vita Indipendente e Appartenenza (V.I.A). La promozione di una rete inclusiva sinergica e coesa	475
<i>Mirca Montanari - Alessia Brunetti - Chiara Pagnottelli</i>	
SP5 a 11	
Migliorare le politiche e pratiche inclusive in chiave ecologica: esiti e strumenti di una ricerca europea	484
<i>Annalisa Morganti - Andrea Mangiatordi - Alessia Signorelli - Francesco Marsili</i>	
SP5 a 12	
Conclusioni e Prospettive	495
<i>Annalisa Morganti</i>	
SP5 b 1	
Introduzione. Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità	501
<i>Filippo Gomez Paloma - Angela Magnanini - Donatella Fantozzi</i>	
SP5 b 2	
Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagini e proposte pedagogiche	508
<i>Corrado Muscarà</i>	
SP5 b 3	
Una indagine esplorativa sulle alleanze tra società sportive e famiglie	519
<i>Angela Magnanini - Chiara Pannone - Marta Sánchez Utgé</i>	
SP5 b 4	
Percorsi inclusivi nella disabilità visiva	529
<i>Valentina Perciavalle</i>	

SP5 b 5

In prima a tutta potenza. Un progetto di ricercaformazione *evidence based* per il potenziamento della lettoscrittura e del calcolo. In prima a tutta potenza.
An evidence-based research-training project for the reinforcement of literacy and numeracy 537
Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti - Marina Chiaro
Sofia Boi - Marianna Valente - Fabio Bocci

SP5 b 6

Trasformare le pratiche di ricerca con studentesse/i con autismo.
Il contributo delle metodologie marginali 549
Alessandra Romano

SP5 b 7

Il “diario di bordo” come strumento di apprendimento trasformativo
nella formazione degli insegnanti specializzati 561
Alessandro Romano - Enza Manila Raimondo - David MartínezMaireles

SP5 b 8

Pause Attive e pratiche in classe:
L'esplorazione dei contesti nel progetto ABMove! 569
Clarissa Sorrentino - Stefania Pinnelli - Andrea Fiorucci - Francesca Baccassino -
Valeria Di Martino - Rosa Bellacicco

SP5 b 9

Prendersi cura delle relazioni e delle dinamiche di rete per cocostruire
il possibile futuro lavorativo 581
Susanna Testa

SP5 b 10

Lo sviluppo delle abilità emozionali nei docenti in formazione:
un'indagine esplorativa nel contesto del TFA sostegno 591
Giuseppina Antonia Toto - Martina Rossi

SP5 b 11

La gestione del comportamento e dell'emozionalità nella disabilità intellettiva.
Una proposta di intervento 603
Donatella Visceglia

SP5 b 12

Il disagio educativo: la voce degli insegnanti in formazione 612
Silvia Zanazzi - Nicoletta Lorrain - Maria Vittoria Battaglia - Andreina Orlando

(SP 6)

Sezione Parallela 6

Direzioni di cura: sfide attuali e future nella Pedagogia speciale

SP6 1

Introduzione 626
Serenella Besio

SP6 2

Ruolo della cura e dell'impegno del docente nella gestione di situazioni complesse 629
Giombattista Amenta

SP6 3	
Per una cultura dell'inclusione e della neurodiversità: formare i docenti alla <i>didattica orientativa</i>	638
<i>Rosaria Capobianco</i>	
SP6 4	
Direzioni di cura, direttrici di cittadinanza: personalizzazione e comunità nel lavoro nei contesti di vita	647
<i>Natascia Curto</i>	
SP6 5	
La cura educativa e l'inclusione: l'esigenza di una rivisitazione politicoculturale	656
<i>Patrizia Gaspari</i>	
SP6 3	
Cercare alleanze con gli studenti per ascoltare la loro "voce"	666
<i>Grazia Lombardi</i>	
SP6 7	
Motivazione allo studio, relazioni di attaccamento e performance scolastica nei DSA: indagine esplorativa su studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado	676
<i>Anna Maria Mariani - Eugenia Treglia - Francesco Peluso Cassese</i>	
SP6 8	
Connessioni di Cura: tra progetti e innovazione	693
<i>Sara Pellegrini</i>	
SP6 9	
Giving families a voice: parents' and caregivers' opinions on school inclusion	702
<i>Emanuela Zappalà - Erika Marie Pace - Stuart Woodcock - Umesh Sharma - Paola Aiello</i>	
SP6 10	
Conclusioni	716
<i>Andrea Fiorucci - Patrizia Gaspari</i>	

(SP 7)

Sezione Parallela 7

Verso dove? Pedagogia speciale in evoluzione*

(sessione riservata a dottorandi, dottori di ricerca e assegnisti
nel settore della Pedagogia Speciale)

SP7 1	
Introduzione. Problemi educativi e direzioni della ricerca	725
<i>Elsa Maria Bruni</i>	
SP7 2	
Didattica innovativa e stampa 3D per migliorare l'accessibilità dei bambini con disabilità visiva nella scuola primaria	735
<i>Addolorata Amadoro - Lucia Campitiell - Diana Carmela Di Gennaro - Stefano Di Tore</i>	
SP7 3	
Inclusione scolastica e Universal Design for Learning: risultati di una ricerca-azione-formazione	742
<i>Maria Antonietta Augenti</i>	

SP7 4	
Immagini che parlano: un'esperienza nella scuola primaria	752
<i>Alessandra Capatti</i>	
SP7 5	
Agire la leadership per l'inclusione: il ruolo delle funzioni strumentali nella scuola come organizzazione	763
<i>Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>	
SP7 6	
Identità plurale e inclusione: politiche e pratiche a favore di studenti internazionali con disabilità nelle università italiane	775
<i>Sara Casale</i>	
SP7 7	
InMath – Inclusive Mathematics: migliorare l'accessibilità del <i>problem solving</i> in relazione alla disabilità intellettiva – una revisione sistematica	784
<i>Sara Cecchetti - Nicole Bianquin - Chiara Giberti</i>	
SP7 8	
“Vorrei parlare di certi argomenti, ma ho paura e non ho gli strumenti”: un'indagine esplorativa sui bisogni formativi di insegnanti in formazione nella prevenzione del bullismo discriminante	795
<i>Barbara Centrone</i>	
SP7 9	
Sport e disabilità in età evolutiva: sintesi di un percorso di ricerca sulle pari opportunità	809
<i>Lorenzo Cioni</i>	
SP7 10	
Insegnare il latino a tutti e a ciascuno? Prospettive didattiche inclusive	819
<i>Rita Colace - Iolanda Zollo</i>	
SP7 11	
La narrazione per la costruzione dell'identità professionale degli educatori di servizi per la prima infanzia	832
<i>Rossella D'Agostino - Umberto Veneruso - Erika Marie Pace</i>	
SP7 12	
Intelligenza Artificiale ed Embodiment: prestiti concettuali e derive semantiche	846
<i>Monica Di Domenico - Fabrizio Schiavo - Pio Alfredo Di Tore</i>	
SP7 13	
Un nemico invisibile? Il cyberbullismo dal punto di vista dell'insegnante di sostegno	856
<i>Marco di Furia - Luigi Traetta</i>	
SP7 14	
La musica come veicolo per il potenziamento delle abilità di letto-scrittura in alunni/e a rischio di dislessia: risultati di un'indagine sperimentale	868
<i>Alessio Di Paolo - Naomi La Manna - Michele Domenico Todino - Maurizio Sibilio</i>	
SP7 15	
Promuovere l'Inclusione e l'equità nell'Istruzione: un'analisi critica dei processi e delle pratiche educative nelle scuole	877
<i>Federica Festa - Rosa Bellacicco - Cecilia Marchisio</i>	

SP7 16	
La disclosure della neurodivergenza in classe, dal lavoro di rete al gruppo dei pari: studio di caso nella scuola Secondaria di Secondo grado	887
<i>Giulia Lampugnani</i>	
SP7 17	
Teaching Strategies in Multicultural Classrooms from an Iranian Perspective: A literature review	898
<i>Zahrasadat Mohajeri - Michele Domenico Todino - Erika Marie Pace</i>	
SP7 18	
Dalla polarizzazione alla complementarità. Superare la dicotomia tra <i>special</i> e <i>inclusive education</i>	912
<i>Alessandro Monchietto</i>	
SP7 19	
Il lessico inclusivo: trait d'union tra scuola e famiglia	926
<i>Antonella Perrotta - Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>	
SP7 20	
Oltre lo schermo: esplorare la diversità attraverso esperienze educative <i>phygital</i>	938
<i>Martina Petrini</i>	
SP7 21	
Le aspettative di risultato nell'adozione delle TIC: uno studio post pandemico sullo sviluppo professionale degli insegnanti nella scuola primaria	947
<i>Mariella Pia</i>	
SP7 22	
Life Designing e disabilità: un'analisi ecologica dei fattori intrinseci ed estrinseci	957
<i>Francesca Placanica - Rosa Sgambelluri</i>	
SP7 23	
Gioco e inclusione nella scuola primaria e dell'infanzia: idee degli insegnanti attraverso i focus group del progetto FROB	966
<i>Stefano D'Ambrosio - Elisabetta Prina</i>	
SP7 24	
Progettare spazi educativi per e con i bambini	978
<i>Francesca Mara Santangelo</i>	
SP7 25	
L'università e la pedagogia speciale: un approccio interdisciplinare per l'inclusione	985
<i>Jacopo Venè</i>	

SP5 a - 7

Ecosistemi socioeducativi fondati sulla *Widespread Education*: vantaggi per l'inclusione e proposte applicative

Laura Landi

Università di Modena e Reggio Emilia

Paola Damiani

Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

La necessità di promuovere il rapporto tra scuola e comunità per favorire gli apprendimenti, l'inclusione delle differenze e la coesione sociale non è nuova. Insieme ad un gruppo di ricerca dell'Università di Girona abbiamo riflettuto sulle esperienze sviluppate in questo ambito a Reggio Emilia (Italia) e in Catalogna (Spagna). Lo scopo di questo contributo è identificare e analizzare le dimensioni della leadership scolastica nel contesto di ecosistemi socioeducativi che si dimostrino vitali e funzionali al co-sviluppo inclusivo. In particolare, si vuole comprendere il ruolo della scuola nello stabilire partenariati scuola-comunità per creare, sviluppare e sostenere ecosistemi socioeducativi per la trasformazione sociale. Si presenterà un quadro teorico per esaminare la leadership ecologica illustrandolo con uno studio di caso: la *Widespread Education* a Reggio Emilia. Si sono svolte interviste semi-strutturate con dirigenti scolastici e di servizi educativi e focus group con educatori e insegnanti. I dati confermano le tre condizioni rilevate dalla letteratura, necessarie per progettare e realizzare ecosistemi socioeducativi dinamici: a) condizioni culturali; b) condizioni sociali; c) condizioni materiali. Si presenteranno spunti utili per promuovere questo approccio in altri contesti.

Parole chiave: Widespread Education, ecosistema socioeducativo, leadership ecologica, embodied, education outside the classroom

Ringraziamenti

Progetto "Widespread School: Innovating Teaching Approaches Outside the Classroom" finanziato dal programma ERASMUS+, Cooperation partnerships in school education della Unione Europea. Riferimento: KA220-SCH-E7BDB190.

Introduzione

Negli ultimi anni si sono moltiplicati i contributi della letteratura che utilizzano costrutti diversi per definire esperienze di apprendimento curricolare svolte fuori dalla scuola: *Education Outside the Classroom*, *Open Schooling*, *Scuola Diffusa*, *Outdoor Learning*, solo per citarne alcuni. Ciò che accomuna le esperienze è l'apertura della scuola all'esterno, non in maniera sporadica e legata al viaggio di istruzione, ma finalizzata allo svolgimento di attività curricolari con una certa continuità. Questi elementi di fondo tengono insieme tipologie molto diverse di esperienze: usare l'ambiente esterno come un'aula, sperimentare avventure in luoghi molto lontani dalla scuola, esplorare l'ambiente esterno con i sensi, vivere luoghi storici per esplorare non solo sui libri i fatti che ivi sono successi, e così via (Waite, 2020).

Per tali ragioni, sin dall'inizio, il gruppo di ricerca del progetto Erasmus + “*Widespread School: Innovating Teaching Approaches Outside the Classroom*” si è posto come obiettivo la costruzione di una definizione condivisa delle esperienze su cui intende focalizzare l'attenzione. Si è cercato di identificare un tipo specifico di *Education Outside the Classroom*, che, a partire dalle esperienze di Scuola Diffusa svolte a Reggio Emilia, ma non solo, delineasse meglio i confini e le caratteristiche di esperienze motivanti, attivanti, ricche di apprendimenti curricolari, collegate alla vita reale e alla comunità attorno alla scuola, giungendo così alla definizione di Widespread Education:

Widespread Education è un approccio pedagogico per le scuole primarie e secondarie di primo grado che vuole sviluppare obiettivi curricolari in collaborazione con altri attori fuori dalla scuola in un intervallo temporale (minimo 5 giorni) su problemi contestualizzati, reali e autentici che siano importanti per gli studenti e le comunità, attraverso modalità di ricerca, progettazione e insegnamento condiviso e co-gestito, unendo agenti formali, non-formali e informali e collegando esperienze educative fuori e dentro la scuola (<https://www.widespreadschool.eu>)

Il presente contributo si propone di esplorare in particolare, come esperienze di *Widespread Education*, svolte in maniera prolungata, con il coinvolgimento della municipalità e di agenti della collettività, possano sviluppare e sostenere un ecosistema educativo inclusivo e quali possano essere le prospettive applicative per la scuola e la comunità.

1. Caratteristiche dell'ecosistema educativo

Con ecosistema educativo si intende la costruzione e la messa in moto di una rete di attori afferenti agli ambiti dell'educazione formale, informale e non formale:

istituzioni, imprese produttive, singoli cittadini che collaborino per sostenere, in vario modo e a diverso titolo, i progetti educativi (Diaz-Gibson et al., 2021). Questi progetti educativi non favoriscono solo la scuola e gli apprendimenti degli studenti, ma concorrono alla crescita e al miglioramento di tutto il tessuto sociale. L'ecosistema educativo, come rappresentato nella fig.1, si fonda su un modello di leadership come fenomeno transazionale (Hopkins and Higham, 2007; Toh et al., 2014; Harris and Spillane, 2008) che emerge da un processo continuo di interazione e di collaborazione tra diversi spazi di apprendimento e agenti educativi (sia in contesti formali, come la scuola, che non formali, come i centri artistici e culturali, o informali, come le famiglie). Tale visione transazionale ci restituisce un approccio non tradizionale alla leadership, non incentrata su una persona o istituzione apicale, ma come fenomeno sistemico, distribuito ed ecologico. Programmi socioeducativi come “*Scuola Diffusa*” (SD a Reggio Emilia, Italia) ed “*Intercessiones*” (El Prat de Llobregat, Spagna) che tengano insieme iniziativa e leadership scolastica, politica e culturale, creano relazioni e alimentano i fattori, come esemplificato in fig. 1 che contribuiscono all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico alla promozione dell'ecosistema educativo (Iglesias Vidal et al., 2025).

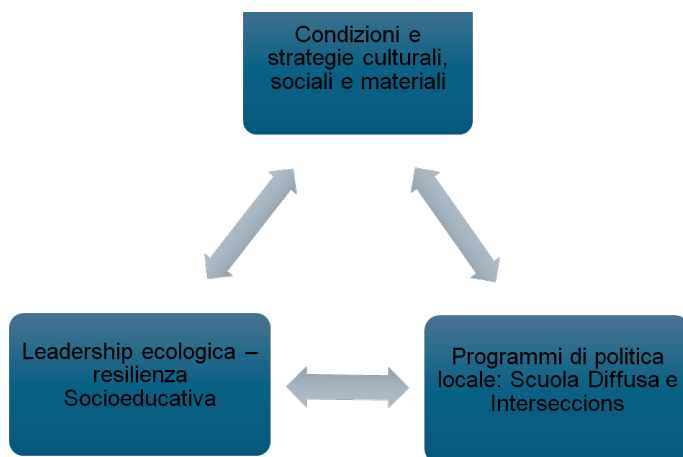


Fig.1: Learning ecosystem (Iglesias Vidal et al., 2025)

Il quadro teorico che fonda le analisi del presente articolo spiega l'emergere e lo sviluppo di ecosistemi di apprendimento attraverso il manifestarsi e l'interazione di tre condizioni: culturali, sociali e materiali (idem). Il gruppo della Universidad de Girona, che lo ha elaborato, ha anche analizzato i vari aspetti e le dimensioni che concorrono a definire come le diverse condizioni che caratterizzano la leadership ecologica negli ecosistemi educativi si manifestino nella realtà e diventino sostegni od ostacoli.

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

Tab. 1 Condizioni caratterizzanti la leadership a sostegno degli ecosistemi educativi (Iglesias Vidal et al., 2025)

Le condizioni culturali sono quelle che definiscono visioni del mondo ed orizzonti di senso comuni da cui emergono pratiche sociali condivise che caratterizzano l'ecosistema di apprendimento. La leadership sostiene questo processo attraverso l'impegno verso obiettivi comuni tra i partecipanti (Diaz-Gibson et al., 2021), il processo decisionale collettivo, l'impegno e l'appartenenza comuni (Kut-syuruba and Walker, 2015), diventando motore di cambiamenti a livello organizzativo (Gairìn et al., 2022), favorendo una cultura che risolva le questioni, abbassi la tensione ed eviti i conflitti, condividendo gli orizzonti di significato per evitare fraintendimenti. Fornire servizi e strutture comuni è una delle situazioni pratiche che sostiene l'emergere di queste visioni e pratiche sociali condivise.

Per condizioni sociali, ci riferiamo alle relazioni interpersonali rilevanti per fondare una leadership interconnessa e distribuita nel contesto degli ecosistemi di apprendimento. Infatti è proprio a partire dalle relazioni co-costruite che i par-

tecipanti si riconoscono e si legittimano reciprocamente come risorse educative e culturali. Su queste relazioni basate sulla cura reciproca, la corresponsabilità e la fiducia si tessono reti che sostengono la partnership, arricchendo il capitale sociale inteso come l'insieme di reti, norme e fiducia, quali fattori che consentono una maggiore efficacia nel raggiungimento di obiettivi condivisi (Putnam, 1993).

È importante sostenere un impegno comune affinché la leadership si caratterizzi come strumento per fornire opportunità a tutti i soggetti di partecipare come co-progettisti del progetto educativo, favorendo la loro agency e l'interdipendenza. In effetti, una componente critica delle condizioni sociali è “garantire” la capacità transazionale della leadership e dei partner di stabilire, mantenere, gestire e ripristinare la fiducia tra partner attorno al progetto educativo (Epstein et al., 2011).

Infine, le condizioni materiali comprendono tutti gli elementi spazio-temporali che permettono lo sviluppo e la sostenibilità del progetto educativo all'interno del learning ecosystem. I problemi più frequenti sono la mancanza di tempo e costi e strutture per rendere sostenibile la diffusione dei progetti.

In breve, le condizioni culturali sono gli aspetti simbolici, le condizioni sociali sostengono le relazioni tra agenti e le condizioni materiali si riferiscono al tempo e alle risorse disponibili. Perché queste condizioni interagiscano in maniera positiva e creino un ecosistema stabile, la variabile tempo è fondamentale.

2. Metodologia

Reggio Emilia è nota per una lunga tradizione di coinvolgimento della comunità nella vita della scuola, in particolare delle scuole dell'infanzia. Anche senza parlare delle esperienze del socialismo prampoliniano dei primi del 900, nel secondo dopoguerra nidi e scuole dell'infanzia comunali hanno fatto della partecipazione della comunità una delle loro caratteristiche fondanti, con genitori e cittadini coinvolti nella vita delle scuole attraverso i Consigli Infanzia-Città e la città consapevole dei suoi bambini grazie alle numerose attività educative e culturali promosse sul territorio, dalle mostre del maggio pedagogico, alle passeggiate nei quartieri, dalla progettazione del sipario per il teatro municipale alle battaglie politiche per la costruzione di servizi di qualità per l'infanzia e l'approvazione della legge che istituisce il sistema integrato 0-6 (Decreto legislativo 65 del 2017) (Lorenzi et al., 2020). In questa cornice viene costituito nel 2010 un apposito servizio comunale denominato “Officina Educativa” (OE) per occuparsi di progetti nelle scuole e di servizi educativi pomeridiani; questo percorso di collaborazione con le scuole ha un punto di svolta nel 2017 con la sottoscrizione di un patto educativo tra la municipalità e tutti gli Istituti comprensivi (IC) della città. Nell'autunno del 2020 la sfida della riapertura delle scuole con una situazione pandemica ancora incerta e la necessità di distanziamento sociale diventa opportunità educativa e

porta allo spostamento di intere classi per periodi di tempo diversi in luoghi caratterizzanti della città (Cannella et al., 2023).

Sin da subito emerge il potenziale educativo di luoghi ospitanti come i Musei Civici, un palazzo per esposizioni, una fattoria, se vissuti dalle classi con spirito di ricerca ed esplorazione e sostenuto sia dai docenti che dagli educatori di OE coinvolti. La consapevolezza del potenziale educativo che emerge da questa prima esperienza, che prende presto il nome di “Scuola Diffusa” (SD), conduce alla sua sistematizzazione a negli anni successivi, con una crescita nella partecipazione anno dopo anno, che ha portato nel biennio 2022-2024 a coinvolgere 5100 studenti e 620 docenti per 3100 ore di coprogettazione (vedi fig.2).

SD assume una forma stabile di cinque giorni consecutivi di scuola, trascorsi in diversi luoghi della cultura e della vita reale (teatri, musei, palazzi di esposizioni, fattorie, centri di studio e ricerca, luoghi produttivi e creativi) in collaborazione con 16 partner educativi. Studenti e studentesse sperimentano i luoghi con modalità attive e laboratoriali, sostenuti da docenti, educatori e personale delle strutture ospitanti, sulla base di un disegno co-progettato tra adulti ed insieme ai ragazzi, in modo che ogni esperienza sia unica perché frutto dell’incontro tra un gruppo diverso ed un luogo, ciascuno con le proprie caratteristiche.

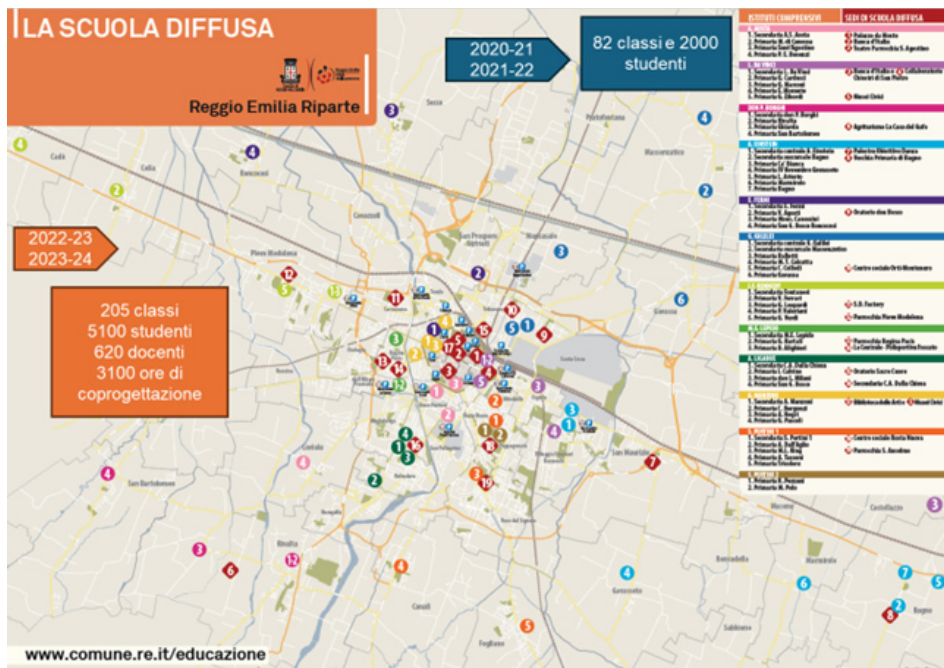


Fig.2: Luoghi e numeri di SD

([https://domino.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/E81E6662E7D24F3BC12585DF003C260B/\\$file/Scuola%20diffusa%20-%20La%20mappa%20delle%20sedi.pdf](https://domino.comune.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESIdDoc/E81E6662E7D24F3BC12585DF003C260B/$file/Scuola%20diffusa%20-%20La%20mappa%20delle%20sedi.pdf))

Per le ragioni storiche sopra sinteticamente enunciate, Reggio Emilia pare un contesto ideale per andare a verificare il quadro teorico di riferimento e quindi comprendere se e come luoghi ricchi di esperienze osmotiche tra dentro e fuori la scuola mostrino delle caratteristiche di leadership ecologica nella quale siano rintracciabili le condizioni culturali, sociali e materiali proprie del modello, a sostegno dell'ecosistema educativo, e che tipo di declinazione queste condizioni abbiano nella realtà.

Per poter descrivere le caratteristiche dell'ecosistema educativo di Reggio Emilia sono stati condotti due focus group con docenti ed educatori di due IC cittadini e tre interviste: al Responsabile del Servizio OE del Comune di Reggio Emilia e alle dirigenti degli stessi istituti. Sia le interviste che i focus group si sono articolati secondo un protocollo semi-strutturato e sono stati trascritti completamente e sottoposti ad una analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). La codifica è stata costruita a partire dal quadro teorico di riferimento (theory-driven) per verificare se le condizioni culturali, sociali e materiali del framework teorico emergessero dalle parole degli intervistati e come queste venissero declinate nella realtà, anche al fine di individuare quali fossero le caratteristiche contestuali in termini di punti di forza, aree di debolezza e potenziali per il co-sviluppo inclusivo.

3. Risultati

Nelle narrative degli intervistati emergono vari aspetti delle condizioni culturali (vedi tab.1), individuate come centrali dal quadro teorico per sostenere un ecosistema educativo.

Innanzitutto SD viene riconosciuta come un programma che consente di fare scuola in spazi che promuovono la collaborazione tra gli/le alunni/e, ma anche tra tutti gli attori, e la conoscenza interdisciplinare. Viene quindi favorita una scuola integrata nel territorio che “educa con il territorio” attraverso un approccio *hands-on*, basato sulla ricerca, divergente, che modifica la didattica tradizionale e la sposta da una didattica centrata sul docente a una didattica centrata sullo studente. Questa constatazione porta una docente di scuola secondaria a dichiarare: “Credo che la scuola stia cercando, [...] anche attraverso il SD, di creare più aggregazione e di portare gli alunni a sentirsi agenti”. La centratura sugli studenti, sugli apprendimenti e sulla loro partecipazione attiva è uno degli aspetti che maggiormente sostiene e alimenta il valore inclusivo della proposta.

Attraverso questa esperienza, i docenti e i dirigenti cambiano la prospettiva con cui vedono il ruolo della scuola, percependosi come “direttori d'orchestra”, rinforzando la consapevolezza di autoefficacia e riconoscendosi come l'elemento che dà coerenza all'azione educativa e attiva gli altri agenti. “Siamo noi docenti ad adattare l'approccio proposto alla nostra classe [...] durante la co-progetta-

zione”, riferisce una docente di primaria. La scuola assume quindi il ruolo di mediatore tra ambiente, esperienza e studenti. Tutti i soggetti coinvolti riconoscono il ruolo degli educatori, come promotori di questa didattica attiva, centrata su chi apprende e rispettosa dei vari approcci all’apprendimento che si possono manifestare. Gli studenti che diventano protagonisti trovano molteplici spazi di espressione nelle esperienze di SD, nei quali ognuno si sente incluso, ognuno dà un contributo importante e personale alla ricerca collettiva.

La cornice di SD promuove un linguaggio condiviso, a partire dai linguaggi dei luoghi in cui le classi vivono durante la SD, e dall’intreccio tra le discipline. Un linguaggio vissuto e sperimentato per una settimana, ma che continua per i docenti nelle co-progettazioni e che tutti ritengono sia fondamentale continui anche a scuola collegando l’esperienza di SD a progetti scolastici di più lunga durata. Fondamento di questi elementi di novità di SD è anche il valore e la ricchezza che vengono riconosciuti alla co-progettazione come strumento per creare convergenze significati e per imparare dal punto di vista degli altri. Da questo confronto nasce, per gli intervistati, l’opportunità di cambiare la visione del mondo e le dinamiche relazionali come vantaggio, non solo tra gli adulti, ma anche tra gli studenti, per il riconoscimento e l’accettazione delle differenze. Certamente questo processo decisionale condiviso non è facile da realizzare e mantenere; è un aspetto in divenire e necessita di uno sforzo congiunto per co-costruirlo. Come rileva il referente di OE: “la democrazia è faticosa, ma indispensabile”.

Parallelamente troviamo anche alcune delle condizioni sociali, che hanno alla base l’ecosistema socioeducativo di Scuola Diffusa come spazio per il dialogo tra attori diversi. Secondo una dirigente, SD “permette una relazione tra agenti interni ed esterni strumentale all’apprendimento, allo sviluppo delle competenze, al consolidamento di una forte identità locale”. Le attività non vengono solo co-progettate, ma anche co-valutate da insegnanti, educatori OE e ospiti “senza questo aspetto, non c’è SD”. Inoltre, per tutti gli agenti la valutazione e il monitoraggio condivisi sono un punto di forza, in quanto mantengono il progetto sulla strada della coerenza. In questo sistema complesso, il ruolo di coordinamento di OE è centrale.

La fiducia è riconosciuta come un elemento essenziale a livello micro e macro. Prima di tutto la fiducia negli altri soggetti, anche se con prospettive e interpretazioni diverse, basata sulla condivisione e sul raggiungimento di obiettivi comuni, che non può essere dato per scontato. OE non è solo un partner organizzativo e finanziario, ma anche pedagogico per la scuola. Promuove una scuola radicata nel territorio che possa dare risposte migliori alle attuali sfide educative, con un focus su insegnanti e comunità. Questo ruolo è riconosciuto e considerato centrale da tutti gli intervistati. Tutti gli attori sentono la necessità di continuare ad approfondire le connessioni tra loro per dare nuovi significati a ciò che già si sa, in modo da diventare agenti attivi nel sistema in cambiamento.

Molti riconoscono che i rapporti non sono “tra istituzioni”, ma che è la continua costruzione delle relazioni tra le persone a fare la differenza, piuttosto che la semplice affermazione di principi e obiettivi comuni. Per creare la fiducia tra le parti è necessario creare una reale relazione diretta tra i protagonisti.

Gli attori intervistati, in particolare dirigenti e docenti, trovano anche degli spazi di miglioramento possibile per la co-progettazione delle azioni educative, “punto di forza” di SD; ad esempio, si potrebbe migliorare aumentando gli spazi ad essa dedicati soprattutto nella fase precedente allo svolgimento delle attività educative, garantendo la coerenza con il curriculum scolastico e la continuità tra le attività. In generale, si vedono meno spazi per generare nuove relazioni con nuovi attori, ma si considera possibile migliorare ulteriormente la qualità delle relazioni già esistenti sul territorio. Per consolidare il sentimento di fiducia, il tempo risulta fondamentale perchè per tutti gli intervistati la fiducia si può solo basare sulla conoscenza reciproca.

In ultimo, anche le condizioni materiali a sostegno dell’ecosistema educativo risultano fondamentali, anche se molte di esse vengono attribuite a OE, che, ad esempio, sostiene tutti i costi e tutti gli aspetti organizzativi, compreso il coordinamento. È infatti OE che organizza le partnership con agenti educativi esterni, pianifica le settimane, offre i trasporti e il tempo degli educatori, sia per partecipare alle settimane che per co-progettare coi docenti. Come afferma il responsabile di OE, SD fornisce “spazi e ambienti di apprendimento alternativi al di fuori del complesso scolastico, integrati nel territorio urbano e nel suo tessuto produttivo”. Questo rappresenta un grosso aiuto per tutti gli agenti coinvolti. La scuola fa più fatica, a causa delle sue rigidità organizzative, a consentire la continuità dei docenti sulle settimane e a far partecipare tutti ai momenti di coprogettazione.

Il ruolo organizzativo e di promotore di OE è stato fondamentale per organizzare e far crescere l’esperienza e ha offerto anche la possibilità ai vari attori di imparare a vedere gli uni gli altri come partner nel lungo periodo e non solo come riferimenti per esperienze brevi ed estemporanee. SD ha aperto ai singoli e anche alle istituzioni nuovi spazi per dimostrare la propria leadership. Certo è un processo che richiede tempo, ma sono passi verso la crescita di una rete che sia meno incentrata su OE. Per tutti gli intervistati la sostenibilità del progetto dipende dall’emergere di nuovi livelli di leadership e di agenti che aiutino a espandere e migliorare le connessioni tra la scuola e l’ecosistema.

Conclusioni

Le interviste e i focus group confermano le interconnessioni tra gli elementi del sistema e concorrono a corroborare il framework teorico assunto come riferimento. Inoltre, la ricchezza e l’autenticità dei materiali raccolti e la loro natura

multidisciplinare e multiprofessionale hanno consentito di mettere in luce aspetti caratterizzanti a livello contestuale che, oltre a favorire la conoscenza di processi e sistemi complessi da parte di tutti gli attori, possono contribuire ad affinare il quadro iniziale.

Come primo risultato di questo percorso di ricerca è stato costruito dal gruppo di progetto un toolbox per docenti, per sostenere la riflessione sulle esperienze di *Widespread Education* in modo mirato e sistematico. In questo modo sono state formate venticinque insegnanti dei territori partner, che formeranno a loro volta colleghe e colleghi e co-progetteranno esperienze di *Education Outside the Classroom*, dalle caratteristiche simili a quelle riconosciute come essenziali e fondanti, da svolgere entro dicembre 2025.

La scuola assume pertanto un ruolo centrale nel sostenere lo sviluppo di ecosistemi socioeducativi; essa si connota infatti come risorsa per la valorizzazione delle esperienze in ottica longitudinale, attraverso la messa in moto di azioni e processi di documentazione, riflessione, formazione, ricerca, anche al termine delle esperienze. Inoltre, coerentemente con la propria mission, la scuola presidia, rinforza e alimenta il valore trasformativo inclusivo posto a fondamento delle dimensioni caratterizzanti le tre condizioni di un ecosistema educativo (apprendimento, fiducia, collaborazione, partecipazione, riconoscimento delle differenze, gioia, benessere...), grazie al coinvolgimento autentico e attivo dell'intera comunità, a partire da ogni singolo/a alunno/a, e alla possibilità di realizzare esperienze globali, embodied ed embedded, nelle relazioni sociali agite ed estese (Clark, 2008; Varela et al., 1991).

Riferimenti bibliografici

- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cannella G., Chipa S., Mangione G.R.J., De Santis F. (2023). *La scuola diffusa. Spazi, didattica, interprofessionalità. Analisi dell'esperienza di Reggio Emilia*. INDIRE
- Clark A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Diaz-Gibson J., Daly A., Miller-Balslev G., Civis M. (2021). The School Weavers tool: supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership and Management*, 4, 4-5, 429-446.
- Epstein J. L., Galindo C. L., Sheldon S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47, 3, 462-495.
- Gairin-Sallan J., Iglesias-Vidal E., Diaz-Vicario A. (2022). Interprofessional work in the network for social intervention. *Possibilities and limitations, Culture and Education*, 34, 3, 528-553.

- Hannon V., Thomas L., Ward S., Beresford T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. Innovation Unit.
- Harris A., Spillane J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 1, 31-34.
- Hopkins D., Higham R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27, 2, 147-166.
- Iglesias Vidal E., Landi L., Jornet A., Damiani P., Esteban-Guitart M. (2025). School leadership dimensions that foster the development of learning ecosystems. The cases of the “Scuola Diffusa” (Reggio Emilia, Italy) and “interseccions” (Catalonia, Spain). *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- Kutsyruba B., Walker K. (2015). The lifecycle of trust in educational leadership: an ecological perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 18, 1, 106-121.
- Lorenzi O., Borghi E., Canovi A. (2020). *Una storia presente: l'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Corsiero.
- Putnam R. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Toh Y., Jamaludin A., Loong W., Meng-Huat P. (2014). Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning. *Asia-Pacific Educational Research*, 23, 4, 835-850.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Waite S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311, 1-35.