

ESPLORAZIONI URBANE (EspUrb)

Il ventunesimo secolo si caratterizza sempre più come secolo urbano: nel 2050 il 70% della popolazione mondiale vivrà in aree urbane. Le città e le metropoli convivono sul territorio e nella mente degli uomini. Accanto a queste due realtà, ancora legate alle relazioni centro-periferia, ne emerge una terza, in attesa di una compiuta interpretazione teorica, dove le aree centrali sono sostituite da connessioni internazionali o nodi *globali*. In tempi di globalizzazione e di *disembedding*, accanto alle tre realtà indicate, riemergono le comunità locali come possibile terreno di recupero di identità. La collana “Esplorazioni Urbane” si propone di analizzare la nuova realtà urbana contemporanea, con i metodi della sociologia e delle scienze del territorio, con una forte attenzione al rapporto spazio-società al fine di contribuire a migliorare la comprensione dei profondi mutamenti in atto.

La collana adotta un sistema di double-blind peer review.

Direttore: Ezio Marra

Comitato scientifico: Aurelio Angelini, Maurizio Bergamaschi, Guido Borelli, Nunzia Borrelli, Gilda Catalano, Matteo Colleoni, Elena dell’Agnese, Davide Diamantini, Enrico Ercole, Maria Luisa Fagiani, Rossana Galdini, Antonietta Mazzette, Alfredo Mela, Fiammetta Mignella Calvosa, Andrea Rolando, Silvia Sivini, Simone Tosi, Simona Totaforti, Annamaria Vitale, Anna Maria Zaccaria.

A cura di
EZIO MARRA E DAVIDE DIAMANTINI

TERRITORIO, EDUCAZIONE E INNOVAZIONE

LEDIZIONI

© 2018 Ledizioni LediPublishing
Via Alamanni, 11 – 20141 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

A cura di Ezio Marra e Davide Diamantini, *Territorio, educazione e innovazione*

Prima edizione Ledizioni: Marzo 2018
ISBN: 978-88-6705-761-0

Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Ledizioni.

INDICE

INTRODUZIONE di <i>Ezio Marra</i>	9
IL DISTRETTO METROPOLITANO MILANO-NORD di <i>Ezio Marra</i> e <i>Davide Diamantini</i>	11
Aree metropolitane, sfide e potenzialità.....	11
La costituzione della città metropolitana	13
L'infrastruttura tecnologica della città metropolitana di Milano	16
La Città Metropolitana di Milano, un percorso di crescita	20
Bibliografia	22
TERRITORIO, COMUNITÀ E DISTRETTI SCOLASTICI di <i>Davide Diamantini</i> e <i>Giulia Mura</i>	25
Un progetto per un Distretto della conoscenza e dell'apprendimento digitale	25
L'ambiente digitale scolastico come opportunità di sviluppo sociale ..	28
Il senso di un "Patto" tra scuola, famiglie e territorio	28
L'educazione alla conoscenza	30
Produrre risultati concreti e visibili	31
Una larga base di coinvolgimento	31
La costituzione di una comunità di pratica	32
La definizione di comunità di pratica	32
Scuola e comunità di pratica	35
La città e le comunità digitali	38
Bibliografia	44
SCUOLA E INTERCULTURA: SFIDE E MINACCE di <i>Ida Castiglioni</i>	47
La messa a prova delle istituzioni scolastiche dagli anni Novanta ai giorni nostri: tra buone leggi e non così buone pratiche	47
Un approccio interculturale per la convivenza democratica: il problema dell'educazione alla cittadinanza inclusiva	55
Bibliografia	59
L'ECOMUSEO URBANO E LE COMUNITÀ LOCALI di <i>Nunzia Borrelli</i> e <i>Francesca Vitali</i>	61
Diverse definizioni di Ecomuseo	61
Patrimonio, Territorio, Comunità Locale e Identità	65
Patrimonio	65
Territorio	67
Comunità Locale	68
Identità	69
L'ecomuseo in Italia	71

L'ecomuseo urbano	75
Ecomusei e sviluppo turistico sostenibile.....	78
La domanda turistica contemporanea.....	78
Turismo di Comunità	81
Ecomuseo e turismo sostenibile.....	84
Rischi del turismo	87
Bibliografia.....	90
DALLA SCUOLA ALLA RICERCA: UN PERCORSO CONDIVISO TRA	
STUDENTI E RICERCATORI di <i>Nami Avento, Monica Bernardi</i>	
e <i>Laura Querci</i>	95
Introduzione	95
Nuove pratiche di condivisione e luoghi dell'innovazione.	96
La contrazione delle immatricolazioni universitarie: alcuni dati	98
Metodologia	99
Best practices per l'inclusione sociale e l'orientamento universitario.	99
Spazi di <i>digital fabrication</i>	100
Poli Universitari.....	100
Scuole	101
Centri di ricerca.....	101
Discussione	102
Nuovi scenari di collaborazione.....	103
Bibliografia.....	106
IL DISTRETTO SCOLASTICO NORD-MILANO. VALUTARE L'IMPATTO DI	
UN INTERVENTO DI INNOVAZIONE di <i>Davide Diamantini</i>	
e <i>Giulia Mura</i>	107
Promuovere la nascita di un Distretto Digitale	107
Obiettivi specifici del progetto	108
Le tecnologie digitali all'interno della scuola.....	108
La rivoluzione nelle pratiche didattiche e l'aggiornamento degli	
insegnanti	109
Il coinvolgimento della comunità locale	110
La definizione di modelli di <i>governance</i> innovativi.....	111
La valutazione finale	111
L'Infrastruttura	112
I Gestionali.....	114
I Programmi per la Didattica	116
La Formazione.....	117
La Comunicazione	117
Il cambiamento nel Distretto.....	119
Il contesto politico e amministrativo	119
La gestione del cambiamento nelle strutture coinvolte	120
Il cambiamento in aula	129

L'evoluzione dei distretti	136
Bibliografia	138
II TERRITORIO ALLA PROVA DEGLI INTERVENTI DI SOSTEGNO AL	
LAVORO: FORMAZIONE E POLITICHE SOCIALI di <i>Mirella Ferrari</i>	
e <i>Francesca Maria Richichi</i>	141
La Dote Unica Lavoro	141
Il quadro normativo	145
I servizi per il lavoro di Cinisello Balsamo	147
Il profilo dell'utenza	149
Azioni di rete	152
Le problematiche del territorio	154
Per un'analisi delle iniziative	155
Bibliografia	157
NOTE SUGLI AUTORI	159

INTRODUZIONE

Ezio Marra

La minaccia alla coesione sociale delle comunità arriva dallo *sprawl* urbano, dalla perdita di identità e della multiculturalità, temi esplorati in molti studi di sociologia urbana. Tuttavia, le dinamiche che si sviluppano nel mondo della diffusione formale e informale della conoscenza, come riflesso a queste dimensioni della modernità, offrono ancora numerosi spunti di riflessione.

I contributi di questo volume mettono in relazione alcuni dei macro problemi che oggi caratterizzano i contesti metropolitani, ma anche le città medie e di piccole dimensioni, al fine di evidenziare tensioni incombenti e responsabilità cui le comunità sono chiamate a rispondere. Il volume si muove dialetticamente tra una dimensione globale a una più decisamente radicata sul territorio, grazie agli interventi che analizzano una serie di casi studio dell'area Nord della città metropolitana di Milano. Focalizzando l'attenzione su problematiche e responsabilità del sistema educativo locale, si è cercato di identificare alcuni degli interlocutori istituzionali che maggiormente possono favorire lo sviluppo di quei percorsi di innovazione necessari per rispondere alle criticità evidenziate.

Nel volume sono rappresentati diversi punti di vista che vogliono mettere in luce riflessioni ed esperienze collegate a questo obiettivo.

Marra definisce il *background*, sia da un punto di vista legislativo che infrastrutturale, dei fenomeni presi in esame, ricostruendo l'evoluzione del territorio che ha portato alla costituzione dell'area metropolitana di Milano.

Diamantini e Mura presentano una proposta concreta di intervento sul territorio, volta a favorire lo sviluppo di distretti scolastici digitali attraverso la collaborazione di amministrazioni locali, istituzioni scolastiche e cittadini. L'intervento intende definire un modello d'azione che, introducendo nuove modalità di *governance* e relazione tra i diversi attori del territorio, favorisca la nascita di comunità di pratica in grado di supportare la radicazione di pratiche innovative di cittadinanza.

Ida Castiglioni affronta il ritardo culturale con cui la scuola sta facendo fronte ai problemi che si è trovata ad affrontare, a fronte di una legislazione e di direttive molto progressiste, ma di fatto rimaste inattuata.

Borrelli e Vitali sviluppano una riflessione sulla relazione tra territorio e comunità attraverso il caso degli ecomusei, e del loro ruolo di promotori del patrimonio e dell'identità territoriale all'interno delle comunità. Nello specifico si esplorano le ricadute positive e negative a livello di comunità locale dello sfruttamento turistico di questo tipo di risorse.

Avento, Bernardi e Querci riflettono sull'impatto che le nuove modalità di condivisione e collaborazione, favorite dalla diffusione delle tecnologie digitali, hanno sulla possibilità di inclusione dei giovani in percorsi di istruzione e formazione. La diffusione di nuove realtà, come ad esempio i FabLab, coinvolge numerosi attori del territorio per i quali può rappresentare un importante momento di crescita.

Diamantini e Mura ricollegano le tensioni all'interno delle comunità urbane in senso diffuso e scolastiche in senso specifico, in una dimensione di analisi territoriale, partendo dal presupposto che è proprio lo spazio urbano che diventa non solo contenitore ma anche spazio di sviluppo e di crescita sia dell'educazione formale che della diffusione della conoscenza informale - bene collettivo.

In conclusione, Mirella Ferrari, raccogliendo i metodi della ricerca sociologica inquadra la tensione tra territorio e tutela del lavoro parlando delle iniziative che la regione ha realizzato nell'area di interesse per dare corpo ai servizi per l'accesso e il mantenimento del reddito.

L'ampio spettro delle esperienze prese in esame facilita la comprensione delle complesse dinamiche in azione, evidenziando una serie di influenze reciproche tra settori spesso oggetto di campi di studi differenti. L'intento di questo volume è facilitare la formulazione di nuove proposte d'intervento, che partendo dal territorio sappiano sfruttare le risorse presenti attraverso la formulazione di progettualità inedite, potenziando i rapporti di collaborazione tra agenti diversi. Partendo dalla formulazione di analisi critiche in grado di cogliere gli elementi di novità e di interesse presenti nelle realtà analizzate, il lavoro si rivolge a tutti coloro che sono coinvolti nella progettazione delle iniziative di promozione culturale e di percorsi di istruzione ed apprendimento, sia di tipo prettamente istituzionale, sia informale.

Milano, dicembre 2017

Capitolo 1

IL DISTRETTO METROPOLITANO MILANO-NORD

Ezio Marra e Davide Diamantini

Aree metropolitane, sfide e potenzialità

Le città e, in particolare, le aree metropolitane, sono oggi chiamate a rispondere a scenari e minacce che rischiano di comprometterne la stessa sostenibilità. La popolazione urbana nel 2016 rappresentava il 54% della popolazione globale (World Bank, 2018¹), le città sono certamente immerse e partecipi della cosiddetta triplice crisi, sociale, ambientale ed economica (Giddens, 1994) che caratterizza la realtà contemporanea. La loro crescita è accompagnata da alcuni fenomeni evidenziati da studi ormai classici nella sociologia urbana, che hanno descritto come le città perdano i confini (Sernini, 1994) o come siano attraversate da flussi di nuove popolazioni (Martinotti, 1993) o come abbiano cambiato modalità di aggregazione e servizi grazie anche alle tecnologie digitali (Castells, 1996).

Con il loro fortissimo impatto sull'ecosistema e la pesante responsabilità a livello di immissioni, ad esempio, di Co2, le città sono facilmente identificabili come dei catalizzatori di problemi di impatto globale, la cui gestione deve essere affrontata con urgenza. Se, come già ampiamente esplicito da Castells nella sua "La società in rete", la diffusione pervasiva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha fatto vacillare la società industriale dando il via all'era dell'informazionalismo, sempre più città stanno cercando di sfruttare le possibilità insite nelle nuove forme di condivisione delle informazioni per arrivare a nuovi modelli di *governance*, e supportare diverse forme emergenti di economia della collaborazione (Borrelli et al., 2015).

¹ Dati disponibili alla pagina [https://data.worldbank.org/indicator/ SP.URB.TOTL.IN.ZS](https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS). Accesso 15 dicembre 2017.

Le città devono rigenerarsi, trasformarsi, e sfruttare tutti i mezzi attualmente a disposizione per progettare delle nuove prospettive, più sostenibili. Molti degli elementi di questo processo trovano oggi un cappello teorico sotto la definizione di *smart city*, ovvero città che affrontano in modo integrato tutte le problematiche legate ai sistemi che la costituiscono (Forum PA 2011), orientata ai cittadini, che gestisce con oculatezza le sue risorse attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali. Alcune iniziative politiche, come quelle portate avanti da Barak Obama, il Green New deal e il Rapporto Stern (2009) rispecchiano la preoccupazione su queste tematiche, sottolineando al contempo la necessità di riconcettualizzare le aree metropolitane come luoghi di crescita positiva e cambiamento. Le metropoli, con il loro concentrato di professionalità, stimoli economici, creatività, cultura, alta produttività e persone, possono divenire portatrici di soluzioni, ad esempio facendosi motori di nuove forme di crescita economica legate alla condivisione ed alla sostenibilità.

In un'importante lavoro di ricerca delle caratteristiche che definiscono la *smart city* Deakin e Al Waer (2011) la descrivono come una città che usa le ICT per rispondere alle necessità dei cittadini. Il coinvolgimento della comunità è una caratteristica fondamentale per la *smart city*: la città non deve semplicemente possedere le tecnologie, ma il loro utilizzo deve essere tale da avere un impatto positivo sulla comunità locale.

In questo senso possono essere intese le raccomandazioni dell'Agenda Digitale Italiana, che sottolinea la necessità di informare i cittadini e dare uno spazio in cui le loro voci possano essere raccolte, in modo da sostenere la diffusione dei processi decisionali. La promozione di nuove forme di socialità legate alla possibilità di modelli di *governance* radicati nel territorio possono rappresentare validi momenti di promozione dell'inclusione e della partecipazione sociale (Ferrari et al., 2018).

Se si prende in considerazione la definizione di *smart city* di Komninos (2008) “*un territorio con alta capacità di innovazione e apprendimento costruito sulla base della creatività delle sue comunità, delle sue istituzioni per la creazione di conoscenza e della sua infrastruttura digitale per la comunicazione e la gestione di conoscenza*” si ritrova una visione di città legata a due componenti principali, quella tecnologica e quella sociale. L'infrastruttura tecnologica rappresenta un forte attrattore, anche a livello economico e contiene in potenza la possibilità di migliorare i livelli di efficienza nello sfruttamento delle risorse esistenti e nella gestione di sprechi e inquinamento di vario tipo, ma tale possibilità si realizza solo quando legata a un altrettanto efficace “*soft community*” (Caragliu et al 2011), che attraverso le persone, relazioni e culture, possa guidare lo sviluppo.

La conoscenza stessa del territorio migliora portando con sé anche la capacità di identificare le priorità economiche, sociali, ambientali e di

indirizzare e monitorare i progetti e le iniziative. Anche da un punto di vista imprenditoriale e dell'innovazione sociale le città possono sfruttare a loro vantaggio le opportunità offerte dalle tecnologie per contribuire alla nascita di nuove imprese che sviluppino soluzioni innovative utili a valorizzare l'economia del territorio. Inoltre, anche la valorizzazione della propria identità territoriale può appoggiarsi alle tecnologie per rinnovare senza eliminare le proprie tradizioni culturali e il patrimonio artistico e naturale, per rilanciare il proprio saper fare più antico e costruirne di nuovo.

La costituzione della città metropolitana²

Il dibattito sulle aree metropolitane è stato riaperto dalla legge 42/90 e ha inaugurato una stagione di importanti lavori di sociologi urbani, tra cui quelli di Guido Martinotti e di numerosi colleghi che hanno lavorato insieme a urbanisti, architetti, geografi e altri esperti transdisciplinari.

Di fatto la legge del '93 (463/93) cambia le regole del gioco, poiché da quel momento in poi le Regioni non sono più tenute a realizzare le *Città metropolitane*, nonostante ne abbiano ancora facoltà. È solo nel 1999 (265/99) che avviene la spinta in avanti e il processo di costituzione delle città metropolitane si accelera al punto da prevedere solo centottanta giorni per la loro attuazione. Troppo poco tempo per essere realistici, quindi il processo è nuovamente disatteso per essere riproposto poi nel Duemila (267/00). A questo punto il discorso pubblico e politico è finalmente maturo e si arriva alla modificazione del titolo V della costituzione che prevede una parificazione tra le città metropolitane e gli enti autonomi come le Regioni e i Comuni (legge costituzionale n.3/2001 – art. 117 della Costituzione).

Il dibattito che ne scaturisce è acceso e include la partecipazione dell'Unione delle Province Italiane (UPI) e dell'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI) che discutono aspramente sulla definizione dei confini e sul significato stesso di territorio.

Martinotti in Metropoli (1993) aveva identificato tre criteri definitivi utili: 1) *morfologia*, in termini di contiguità spaziale, distanza e/o appartenenza ad un particolare sistema orografico o geografico ecc.; 2) *interdipendenza*, dovuta agli scambi di persone, beni o informazioni (pendolarismo, comunicazione tra persone, telefonate ecc.); 3) *omogeneità*, dovuta alla somiglianza in termini di densità e caratteristiche socioeconomiche.

² Per un dettagliato approfondimento del percorso di costituzione della città metropolitana si rimanda a: E. Marra, (2017), *Ricentrare la città*, Ledizioni.

Si parlava allora di tre diversi *layers* o formazioni sociali. Il primo *layer* è la città tradizionale che coincide con una unità sociologica definita dalle interazioni tra singoli, gruppi, organizzazioni e altri attori sociali, il secondo come uno strato interno all'area metropolitana intesa come *regione urbana funzionale* i cui confini diventano incerti. Questo secondo *layer*, nella sua versione estrema di "megalopolis" (Gottmann, 1990; 1994), rimane ancora legato alle relazioni centro-periferia. Nel terzo *layer*, l'ultimo a svilupparsi in termini temporali, le aree centrali sono sostituite da connessioni internazionali o nodi "globali". La sistemazione teorica di questo terzo *layer* è ancora in corso, come dimostrano le diverse etichette come "world city", "global city", "expolis", ecc.

Il processo evolutivo di questi tre *layers* coesistenti in termini di crescita sostenibile, equità sociale e buona qualità della vita dipende dalle loro interazioni; questi tre *layers* o agglomerazioni urbane polimorfe interagiscono con internet e le tecnologie digitali (Martinotti, 1994).

Nella legge Delrio il legislatore ne aggiunge un altro che di fatto chiude il dibattito e lo rende muto: infatti, con la legge Delrio (legge 56/2014) le città metropolitane prendono il posto delle Province. Ne sono istituite dieci nelle Regioni a statuto ordinario (Torino, Milano, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Bari, Napoli e Reggio Calabria) e si apre la possibilità di istituirne cinque nelle Regioni a statuto speciale.

Per quanto riguarda le Regioni autonome (Sicilia, Sardegna e Friuli-Venezia Giulia), il legislatore lascia mano libera e per ora sembra essersi attivata solo la Regione Sicilia con le città metropolitane di Palermo, Catania e Messina. In Sardegna la sola è Cagliari che però ha seguito una logica diversa (più in linea con gli ammonimenti di Martinotti) non si è semplicemente sostituita alla Provincia.

Allo stato attuale le città metropolitane sono 14 in quanto il Friuli Venezia Giulia pur prevedendo nello statuto regionale la possibilità non ha al momento ritenuto di costituire l'ente. L'articolo più innovativo della legge è l'articolo 2 che recita testualmente: "*Le città metropolitane sono enti territoriali di area vasta ... con le seguenti finalità istituzionali generali: cura dello sviluppo strategico del territorio metropolitano; promozione e gestione integrata dei servizi, delle infrastrutture e delle reti di comunicazione di interesse della città metropolitana; cura delle relazioni istituzionali afferenti al proprio livello, ivi comprese quelle con le città e le aree metropolitane europee*"

Il legislatore individua quindi nelle città metropolitane gli interlocutori istituzionali privilegiati nei confronti delle altre grandi aree metropolitane europee, un punto questo strategico di cui si parla ancora troppo poco.

La legge prevede anche gli organi di governo (art.7): a) il sindaco metropolitano b) il consiglio metropolitano e c) la conferenza metropolitana. In una prima fase il sindaco delle grandi città è di fatto il

sindaco della città metropolitana e presiede il Consiglio metropolitano. Il Consiglio metropolitano è l'organo di indirizzo e controllo, propone alla conferenza lo statuto e le sue modifiche, approva regolamenti, piani, programmi, approva gli atti ad esso sottoposti dal sindaco metropolitano. Il consiglio esercita anche le altre funzioni attribuite dallo statuto. Nella fase attuale, nel caso di Milano, i componenti del consiglio metropolitano (massimo 24 per le CM superiori a 3 milioni di abitanti) sono eletti dai consiglieri comunali di tutti i comuni della Città Metropolitana con un complicato sistema di voto ponderato in funzione della dimensione del comune di appartenenza.

La Conferenza metropolitana è composta dai sindaci dei comuni appartenenti alla Città Metropolitana. La Conferenza adotta o respinge lo Statuto e le sue modifiche proposti dal Consiglio metropolitano. Lo Statuto può prevedere la costituzione di zone omogenee, per specifiche funzioni e tenendo conto delle specificità territoriali.

In questo senso la legge è innovativa perché contempla la possibilità, a determinate condizioni di procedere all'elezione diretta, da parte di tutti i cittadini metropolitani, del sindaco e del consiglio metropolitano con un sistema elettorale da determinare con legge statale (non ancora prevista). Condizione necessaria per poter eleggere il sindaco e il consiglio metropolitano a suffragio universale occorre che entro la data delle elezioni il territorio del comune capoluogo sia articolato in più Municipalità. Questa possibilità non è ancora attuata anche se è prevista da alcuni statuti, incluso quello di Milano.

Questa novità cambia anche i confini dell'identità, in quanto tutti i cittadini metropolitani diventerebbero 'milanesi' a pieno titolo. L'art. 44 della legge attribuisce alle Città Metropolitane le seguenti funzioni fondamentali:

- a) adozione e aggiornamento annuale di un piano strategico triennale del territorio metropolitano;
- b) pianificazione territoriale generale, ivi comprese le strutture di comunicazione, le reti di servizi e delle infrastrutture appartenenti alla competenza della comunità metropolitana;
- c) strutturazione di sistemi coordinati di gestione dei servizi pubblici, organizzazione dei servizi pubblici di interesse generale di ambito metropolitano;
- d) mobilità e viabilità;
- e) promozione e coordinamento dello sviluppo economico e sociale;
- f) promozione e coordinamento dei sistemi di informatizzazione e di digitalizzazione.

Rimane un elemento importante di incertezza nella legge, rappresentato dall'art. 46 che riserva alle Regioni e allo Stato l'attribuzione di ulteriori funzioni alle città metropolitane in attuazione dei principi di sussidiarietà, tali per cui la competenza (per quanto riguarda il territorio metropolitano) su materie essenziali per la promozione e il coordinamento dello sviluppo economico di alcune Città Metropolitane potrebbero entrare in contrasto con le Regioni stesse.

L'infrastruttura tecnologica della città metropolitana di Milano

L'area metropolitana di Milano e molti comuni della prima cintura sono una delle realtà più infrastrutturate d'Europa con migliaia di chilometri di fibra ottica e di progetti innovativi che in un contesto, fino ad oggi, istituzionalmente frammentato (Città capoluogo, Comuni, Provincia) non hanno determinato un ruolo cruciale capace di attivare gli adeguati e necessari processi di *governance*, ossia di elaborare, determinare, realizzare e implementare azioni in modo concertato e partecipativo.

La dimensione della *smart governance* è fondamentale per realizzare concretamente una città intelligente, in quanto una molteplicità di livelli e di arene di interazione e produzione normativa si incontrano e tentano di dialogare, in quella che viene definita una governance multilivello (Borghetto et al., 2006). Pertanto è sempre più necessaria una politica integrata che tenga conto di tutte le arene, le richieste, le necessità e le risorse in campo. Come lo stesso Delrio, Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio dei Ministri, ha dichiarato: *“L'innovazione delle città, la rigenerazione urbana, l'efficientamento energetico, le politiche per le smart city e le smart community, le politiche abitative... sono sfide decisive che vogliamo affrontare e vincere insieme: governo centrale, amministrazioni locali, imprese e cittadini”*. Quello che occorre è un piano strategico di lungo periodo che veicoli una visione chiara, realizzabile e concreta del futuro dell'area di riferimento e che metta a sistema conoscenze e soluzioni affinché diventino replicabili e scalabili.

La legge Delrio *“Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni”* ridisegna confini e competenze dell'amministrazione locale, proprio in questa ottica. La *governance*, infatti, se adeguatamente strutturata, è l'elemento cruciale per sfruttare le potenzialità offerte dall'introduzione delle innovazioni nelle aree metropolitane.

Città metropolitana non a caso indica tra le funzioni:

- la pianificazione territoriale generale, ivi comprese le strutture di comunicazione, le reti di servizi e delle infrastrutture appartenenti alla competenza della comunità metropolitana (al punto b);
- la strutturazione di sistemi coordinati di gestione dei servizi pubblici, l'organizzazione dei servizi pubblici di interesse generale di ambito metropolitano (al punto c);
- la promozione e il coordinamento dello sviluppo economico e sociale, anche assicurando sostegno e supporto alle attività economiche e di ricerca innovative e coerenti con la vocazione della città metropolitana (al punto e);
- la promozione e coordinamento dei sistemi di informatizzazione e di digitalizzazione in ambito metropolitano (al punto f).

Fino a oggi però la *governance* si è caratterizzata per una forte frammentazione. È pertanto necessario inquadrare quelli che sono gli interlocutori chiave del processo, definire ruoli e competenze e individuare un soggetto trainante che si faccia promotore del necessario processo di sviluppo atteso.

All'interno degli obiettivi che la legge si propone e dello scenario che caratterizza la realtà urbana dell'area della città metropolitana di Milano possono essere individuate delle linee di intervento prioritarie che permettono di innescare un processo virtuoso di crescita sociale e economica. Per questo motivo si propone di partire da alcune esperienze e iniziative in corso e di definire un progetto di intervento complessivo che possa qualificare l'area di Milano come primo contesto attuativo delle disposizioni della legge 56/2014. Gli obiettivi del progetto sono:

1. Dotare la città metropolitana milanese di una infrastruttura tecnologica che permetta a tutti i 134 comuni che la compongono di offrire analoghi servizi ai cittadini metropolitani. Secondo i ricercatori del Pew Research Center Internet Project di Washington (Anderson, Rainie, 2014), lo scenario che si affaccia al nostro futuro include la cosiddetta internet delle cose: una rete sempre più estesa e interconnessa in cui sono immersi oggetti, strutture, luoghi e le stesse persone. *Smart device*, fibra ottica e sensori wireless integrati, case automatizzate, edifici sicuri ed efficienti, *smart grid*, tecnologie per la realtà aumentata, big data per sviluppare servizi e applicazioni, sviluppo di nuovi modelli di business, *tagging*, *databasing* e mappatura intelligente del territorio urbano sono solo alcuni dei possibili utilizzi dell'internet delle cose nelle nostre città.

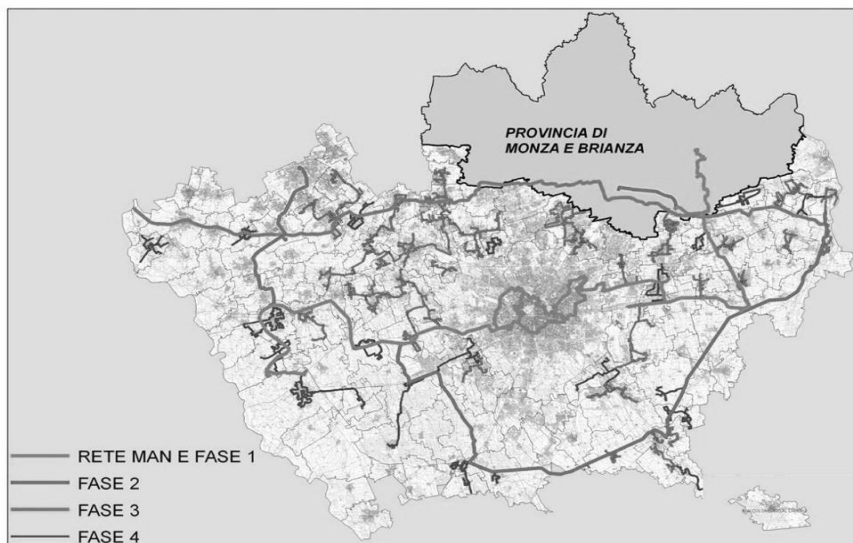
L'area metropolitana diventa così una piattaforma a beneficio dei cittadini, capace di offrire opportunità attraverso utility che migliorano l'efficienza, semplificano la burocrazia, ed aumentano la coesione sociale, sostenendo il capitale umano e culturale, in quella che Castells ha ribattezzato la "network society".

2. **Partire dal mondo della formazione per investire sulla "infrastruttura sociale".** Le scuole, luogo privilegiato della creazione e diffusione di conoscenza, sono oggi uno dei contesti di intervento prioritario e più urgenti e al centro di numerose proposte di intervento. Gli istituti scolastici dell'Area metropolitana devono essere inseriti in un circuito collegato attraverso la fibra ottica necessario per abilitare modelli didattici innovativi e consentire sia a studenti che docenti di fruire di risorse multimediali, di aumentare gli scambi tra gli istituti, di comunicare con gli uffici scolastici e con le famiglie anche via web; videoconferenze, e-learning, appunti sul web e lezioni a distanza.

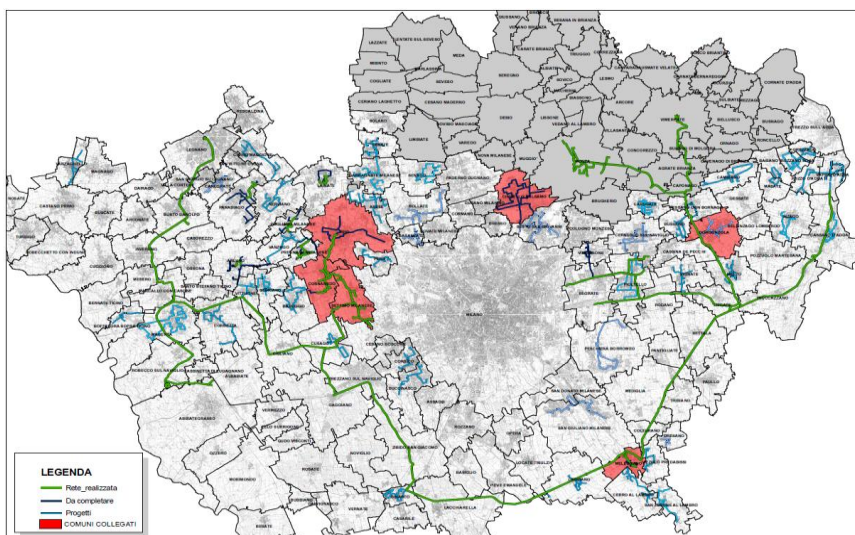
3. **Ampliare a tutti gli attori istituzionali, sociali e economici le opportunità e le "buone pratiche" sperimentate dal Comune di Milano (*smart city*)** che hanno valenza metropolitana: mobilità, trasporti, efficienza del sistema energetico. È evidente, dunque, che un presupposto fondamentale per una adeguata realizzazione e la diffusione delle ricadute del progetto sia nelle pratiche partecipative e consista nel far in modo che il maggior numero di attori di estrazione diversa possa considerarsi coinvolto in un **processo comune**, parte integrante di un sistema complesso, di una comunità: ciò significa che il processo partecipativo deve essere trasversale al sistema di persone e relazioni sociali ed economiche di un determinato territorio. La creazione di una comunità estesa rappresenta, infatti, il presupposto e il terreno entro cui si apre la dimensione del successo di un'iniziativa di questo tipo.



La Provincia di Milano ha saputo essere lungimirante investendo nel tempo molte risorse per la diffusione della rete in fibra in tutta l'area provinciale.



Nell'ambito della cablatura in fibra ottica, la provincia di Milano ha sviluppato un brevetto innovativo che le ha permesso di provvedere in modo esteso alla realizzazione di connessione.



Sono 1300 i chilometri di cavidotti e il completamento dell'intera rete, compreso l'ultimo miglio, permetterebbe di avere in tempi rapidissimi tutti i comuni e le scuole della Città metropolitana di Milano interamente cablate. Questo permetterebbe:

- Di avere tutti i comuni collegati in una unica rete di proprietà pubblica,
- Di risparmiare almeno il 30% del costo della telefonia,
- Di potere in tempi molto rapidi condividere progetti innovativi e ridurre la burocrazia.

La Città Metropolitana di Milano, un percorso di crescita

Milano è una realtà metropolitana antica. Ai tempi di Leonardo e degli Sforza Milano era già una realtà metropolitana *ante litteram* (Marra, 2016). Il sistema dei navigli (162 km) è stato sino agli anni venti del XX secolo e in particolare prima della diffusione delle ferrovie e del trasporto su gomma, un efficiente sistema di trasporto di merci e di persone. Il sistema metteva in comunicazione con Milano città centrale la gran parte dei territori che fanno parte dell'odierna Città-Metropolitana.

Nonostante non si sia ancora arrivati a una piena attuazione della legge al riguardo, a partire dal 1° gennaio 2015 anche Milano ha la sua *Città metropolitana*, che con oltre tre milioni di abitanti è una delle più grandi a livello europeo. Tra i documenti di maggiore interesse rispetto alla futura organizzazione della città metropo-litana si trovano lo statuto approvato nel 2014 dalla conferenza dei sindaci metropolitani, il piano strategico metropolitano approvato nel 2016 dalla Conferenza metropolitana, il documento che elenca la suddivisione dei comuni della città metropolitana in sette aree omogenee (Adda Martesana; Alto Milanese; Magentino e Abbiatese; Nord Milano; Nord Ovest; Sud Est; Sud Ovest) e quello che definisce la divisione del territorio comunale in 9 Municipi.

Ma il percorso per arrivare a una reale metabolizzazione di questo processo è ancora lungo. Ad esempio, la divisione in Municipi non è ancora stata pienamente acquisita dai cittadini milanesi che continuano a riferirsi a molteplici denominazioni 'storiche' per indicare la loro zona di residenza

La 'costruzione' di una identità metropolitana dovrebbe passare attraverso una maggiore interazione e integrazione delle parti degli otto Municipi interni a Milano con le zone omogenee immediatamente contigue

alla città centrale ma pienamente costitutive della realtà metropolitana. In questa direzione si muovono alcuni progetti attualmente attivi sul territorio, come quello del Distretto Bicocca, volto a stimolare integrazione tra alcune realtà del nord di Milano (Cinisello Balsamo, Sesto San Giovanni e la stessa zona di Milano Bicocca) o quelli legati a una valorizzazione e riapertura delle vie d'acqua milanesi, come ad esempio l'Idrovia Locarno-Venezia che dal lago Maggiore, passando per Milano, per il Naviglio pavese permetterà di raggiungere il Po e Venezia.

Perseguendo un'idea già formulata in un libro uscito nel 2014, il sindaco Sala ha nel 2017 presentato un progetto per la riapertura dei Navigli all'interno del comune di Milano. L'obiettivo è quello di riaprire i Navigli all'interno di Milano città per una lunghezza di 7,7 chilometri. Il progetto nella prima fase di lavori, che si concluderà nel 2022, prevede di riaprire la Martesana in via Melchiorre Gioia (prima tratta di 850 metri), il collegamento con la conca dell'Incoronata (seconda tratta di 230 metri) e quello Sforza-Policlinico (terza tratta 410 metri). Completeranno infine il collegamento con la Darsena la quarta (Piazza Vetra 300 metri verso Porta ticinese) e la quinta tratta (Conca di Varenna 260 metri).

Come ricordato inizialmente, potenziare la costruzione di dinamiche di rete tra i diversi soggetti oggi uniti dal progetto della città metropolitana rappresenta un elemento chiave nell'evoluzione verso una gestione *smart* e funzionale dell'area urbana. Soprattutto per i comuni più piccoli, la gestione di progetti di dimensioni medio-grandi, il cui livello di complessità risulta estremamente elevato a causa della varietà degli attori coinvolti, richiede una competenza gestionale specifica. Lo sfruttamento delle risorse e dell'apprendi-mento viene ottimizzato da una dinamica di rete, permettendo di condividere e moltiplicare le eccellenze presenti, di massimizzare i risultati della formazione e di promuovere un circolo virtuoso di crescita.

In questo senso la città metropolitana diviene portatrice di un nuovo senso e di una visione che potenzi il ruolo positivo delle aree urbane nello sciogliere i nodi che oggi preoccupano maggiormente amministratori e studiosi a livello globale.

Bibliografia

- Anderson J.Q., Rainie H., (2014), *The Internet of things will thrive by 2025*. Pew Research Center, Internet & American Life Project, Washington DC.
- Borghetto E., Franchino F., Giannetti D., (2006), "Complying with the transposition deadlines of EU directives. Evidence from Italy". *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 1(1), pp. 7-38.
- Borrelli N., Diamantini D., Mura G., Bernardi M., (2015), "Among smart governance and smart communities. A survey in the city of Milan". In Gambardella C., (A cura di), *Heritage and technology*. La scuola di Pitagora, Napoli.
- Castells M., (1996), *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture Volume I, 2nd Edition with a New Preface*, Wiley-Blackwell, London.
- Caragliu A., Del Bo C., Nijkamp P., (2011), "Smart cities in Europe", *Journal of urban technology*, 18(2), pp. 65-82.
- Deakin M., Al Waer H., (2011), "From intelligent to smart cities". *Intelligent Buildings International*, 3(3), 140-152.
- Diamantini D., Martinotti G., (2009), *Urban Civilization, from Yesterday to the next day*, Scriptaweb, Napoli.
- Ferrari M., Mura G., Castiglioni I., Diamantini D., (2018), "Creating an inclusive digital school district in a northern italian urban periphery", *Revista de cercetare si interventie sociala*, 60, pp. 2-23.
- Giddens A., (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Gottman J., Harper R.A., (a cura di), (1990), *Since Megalopolis: the urban writings of Jean Gottmann*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Gottman J., 1994. *Beyond Megalopolis*, Community Study Foundation, Tokyo.
- Komninos N., (2008). *Intelligent cities and globalisation of innovation networks*. Routledge.
- Marra E., (2016), *The Metropolitan Area of Milan – A Blue-Green City: from Leonardo da Vinci's Planning to Contemporary Tourism*, paper presentato con Marxiano Melotti al convegno internazionale "Urban Planning and Tourism Consumption", The Hebrew University of Jerusalem, November 2016.
- Marra E. et al., (2017), *Ricentrare la città, paesaggi culturali nella metropoli contemporanea*, Ledizioni, Milano.
- Martinotti G., (1993), *Metropoli. La nuova morfologia sociale della città*. Il Mulino, Bologna.

- Martinotti G., (1994), *The new social morphology of cities*. UNESCO/MOST, Wien, 10-12. Disponibile on line.
- Sala G., (2014), *Milano sull'acqua. Ieri, oggi, domani*. Skira, Milano.
- Sernini M., (1990), *La città disfatta*, Franco Angeli, Milano.
- Stern N., (2006). *Summary of Conclusions*. Stern Review Report on the Economics of Climate Change, HM Treasury, Retrieved 28 April 2011.

Capitolo 2

TERRITORIO, COMUNITÀ E DISTRETTI SCOLASTICI

Davide Diamantini e Giulia Mura

Un progetto per un Distretto della conoscenza e dell'apprendimento digitale

Gli interventi di digitalizzazione delle strutture educative chiamate “Distretti scolastici” si propongono di dare attuazione alla transizione al “digitale del sistema scuola” in modo concreto e sostenibile. Si tratta di portare il “sistema scuola” della città, all’interno del “cambiamento strutturale” che il rapporto tra nuove metodologie della formazione e *Information and Communication Technology* sta generando in tutti i paesi più sviluppati dell’OCSE, in particolare in Inghilterra e nel Nord Europa (Ceri-Oecd 2010).

In prima istanza, la scuola digitale ridisegna i suoi spazi fisici oltre che pedagogici, epistemologici e relazionali. In tutta Europa, purtroppo non in Italia, cadono i muri, le “classi” vengono abolite, nascono *open-space* e laboratori per i lavori di piccolo gruppo, la didattica prosegue fuori dallo spazio della scuola nello spazio virtuale delle classi virtuali (Salmon, 2002; Perlman 2010). Lo spazio fisico dell’apprendere si rimodella sulle nuove opportunità offerte dalla tecnologia (Stuebing, 2005).

Inoltre, anche lo **spazio sociale della scuola si trasforma**, il suo carattere di medium sociale assume nella nuova prospettiva digitale un volto nuovo. La comunicazione digitale sta, infatti, tessendo attorno ai luoghi fisici della formazione una struttura di relazioni formative “fuori dalle classi” che diventa lo strumento per la costruzione di una comunità di pratiche tra i soggetti coinvolti nel sistema (allievi, insegnanti, genitori, imprese, università), capaci di ideare e realizzare una nuova forma di interazione formativa e di comunicazione educativa (Wenger, 1998; Johanassen et al., 1999, Greenhow, Lewin, 2016).

Lo spazio dell'apprendere e la tipologia di oggetti culturali che costituiscono il *mix* formativo viene ridefinito: non più lezione frontali e libri, ma Internet, Ipad, lavagne digitali e classi virtuali si affiancano e trasformano le modalità "gutenberghiane dell'apprendimento (Diamantini, Pieri 2007; Ferri; 2008). I giovani, infatti, ricevono dagli ambienti scolastici ed extrascolastici importanti stimoli e sollecitazioni all'uso dei nuovi media (si pensi al cellulare o al pc), che rappresentano un serbatoio sperimentale di esperienze e conoscenze per la scuola stessa e che modificano radicalmente il rapporto tra educazione formale e informale (Jenkins, 2009, Galanis et al., 2016).

Alla luce di questa premessa, si affermano molte domande che chiedono una risposta urgente dalle politiche scolastiche e della formazione. Come colmare il divario che si è aperto in questo come in altri campi tra l'Italia e i paesi più avanzati d'Europa? Come trasformare la dimensione mediale di un ambiente educativo e formativo come la scuola? Come attivare un processo di cambiamento in grado di coinvolgere tutto il sistema scuola, evitando la creazione di "isole di eccellenza" e sacche di resistenza al cambiamento? Come riuscire a coordinare le diverse esigenze, stili comunicativi e modalità organizzative dei diversi *stakeholders* presenti sul territorio e tutti in egual modo fondamentali per la riuscita di un percorso di innovazione?

L'intento strategico del progetto è quello di rispondere alle necessità sempre più sentita di introdurre le "tecnologie digitali" nelle aule della scuola italiana in un contesto territoriale e sociale privilegiato. L'idea è quella di creare un laboratorio di ricerca/sperimentazione sul campo per testare e implementare nuove metodologie formative; contenuti digitali e libri misti; nuove tecnologie innovative. Questo in risposta all'esigenza di adeguare l'insegnamento scolastico e i suoi stili di insegnamento agli stili di apprendimento e ai processi cognitivi e riflessivi caratteristici della Net Generation, in termini di *digital literacy*, *experiential learning*, interattività e immediatezza. (Jain, 2016). Si tratta di una società che, dopo la rivoluzione Internet, utilizza sempre di più gli schermi e gli strumenti digitali in ogni suo settore, servizio o attività.

I "nativi digitali" imparano per esperienze ed approssimazioni successive, per prova ed errore, imparano attraverso il fare e cioè attraverso esplorazioni e interazioni con la realtà (reale o virtuale non importa) dei fenomeni. Inoltre condividono, sempre di più su Internet, la conoscenza con i coetanei e considerano l'apprendimento come un processo dinamico al quale partecipare come soggetti attivi e in costante contatto con il gruppo dei pari. È chiaro che questa trasformazione nelle modalità dell'apprendimento ha un serie di ricadute sulla stessa "cittadinanza digitale" dei bambini e dei giovani. Quanto più a scuola impareranno ad essere attivi e proattivi quanto più diventeranno "cittadini attivi" - digitali e non - delle comunità

globali e locali nelle quali vivono e operano (Veen, 2003; Veen, Vrakking, 2006).

Le nostre società “informazionali” sono sempre più globali e di conseguenza sempre più complesse e articolate ma anche ricche di opportunità. I nuovi modelli sociali improntati sull’economia della conoscenza producono, attraverso le istituzioni di ricerca e formative internazionali e nazionali, una crescita esponenziale e continua del sapere, delle relazioni e delle pratiche della cittadinanza attiva, alla quale l’individuo e le comunità in cui è inserito devono far fronte (Castells, 1996). Ovvero, sviluppare l’attitudine a incrementare, rinnovare, condividere e contestualizzare i saperi trasformandoli rapidamente in scelte e decisioni sociali e politiche oltre che individuali (Jenkins, 2009).

La conoscenza e il sapere si concretizzano, infatti, in pratiche abilitanti sociali ed individuali solo se è disponibile un’infrastruttura sociale, formativa e tecnologica che permetta di produrre, organizzare e gestire le informazioni, così come le domande e le soluzioni proposte dai singoli soggetti all’interno di un contesto di una comunità tecno-sociale. È necessaria quindi un’infrastruttura tecnologica che permetta di trasformare le competenze e le conoscenze degli individui in scelte e in valori che arricchiscano la “comunità territoriale” e la cittadinanza sociale.

La creazione di un distretto della conoscenza digitale deve coinvolgere tutti gli ordini di scuola: le scuole dell’infanzia, primaria, secondaria inferiore. L’avvio di questa iniziativa risulta particolarmente attuale e urgente proprio per qualificare i docenti all’utilizzo dei “libri digitali” o misti e dei contenuti editoriali disponibili sul web. Infatti, La normativa del Miur (Legge 6 agosto 2008, n. 133), prevede la transizione dai libri tradizionali a quelli “misti”. I libri misti sono libri di testo che si compongono di una parte cartacea e di una parte digitale sul web. La parte digitale del libro misto integra, aggiorna ed espande la parte cartacea attraverso materiali e strumenti che consentono di potenziare la didattica e di facilitare i processi di apprendimento dei ragazzi. I libri misti devono essere conformi anche alle norme tecniche definite (allegato 1 a DM 8 aprile 2009, n. 41)

Tutti questi fattori, uniti alla rilevanza che sta assumendo la tematica delle diversità degli stili di apprendimento dei Nativi digitali rispetto agli stili di insegnamento dei loro docenti (Salomon 2016) stanno inducendo molte scuole a ripensare il *setting* didattico implementando nuove soluzioni tecnologicamente avanzate. Un “distretto digitale” costituisce pertanto un prototipo estremamente interessante. Avviare questo processo su base comunale significa creare un “distretto scolastico della conoscenza e dell’apprendimento digitale” che possa costituire un modello sostenibile e un investimento di medio-lungo periodo, decisivo per il miglioramento del capitale umano e della qualità della vita sociale della città.

L'ambiente digitale scolastico come opportunità di sviluppo sociale

Il senso di un “Patto” tra scuola, famiglie e territorio

Anche nelle organizzazioni più stabili e strutturate le persone costruiscono spontaneamente delle reti sociali che le aiutano ad affrontare i propri impegni, a scambiare soluzioni efficaci e, in estrema sintesi, ad imparare. È dunque molto importante che un'Amministrazione comunale promuova e faccia crescere delle aggregazioni sociali, delle “Comunità di Pratica” al fine di presidiare aree di condivisione e crescita sociale, costruire meccanismi di apprendimento collettivo e organizzativo, sperimentare modalità di lavoro collaborativo attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie.

La promozione di Comunità di Pratica all'interno di una municipalità può, inoltre, permettere di vincere i rischi insiti nel processo di decentramento, trasformandolo in un'opportunità di integrazione e crescita professionale delle persone, per migliorare la capacità di partecipazione dei cittadini. È infatti estremamente importante attivare e definire, anche formalmente, relazioni stabili con tutti i soggetti di un territorio deputati alla costruzione dei saperi dei “nuovi cittadini”, evidenziando e specificando i ruoli e i compiti di ogni singolo soggetto/ruolo istituzionale e non. Lo strumento potrebbe essere un Patto con il Territorio, costruito assieme ad “esso” e attuato con tutti i soggetti attivi sullo stesso (Enti locali, istituti comprensivi, famiglie, terzo settore (profit e no profit), imprese, singoli cittadini.

Proposta di analisi fattori critici e di successo

Processi	Background di iniziative e esperienze
	Processo partecipativo bottom up
	Integrazione tra processi e metodologie di: Formazione, Comunicazione, Partecipazione
	Ciclicità del processo di progettazione, realizzazione, valutazione, miglioramento
Risorse	Finanziamenti , riconoscimenti e premi
	Risorse umane e comunità di pratica
	Risorse tecnologiche standard e con elevato grado di interattività e flessibilità
	Risorse informative appropriate al target
Cittadini: attori coprotagonisti	Setting in cui i cittadini interagiscono
	Tematiche attuali e riferite a esperienze dirette
	Attività esperienziali attive e autentiche, learning by doing
	Relazioni offline basate su empatia e fiducia

Struttura	Focalizzazione dei target all'interno di un determinato contesto socioculturale
	Visione strategica unilaterale e approcci differenziati
	Continuità nel tempo con monitoraggi e miglioramenti continui
	Rete interistituzionale e di stakeholder

Da “Cittadini si Diventa”, Un patto tra scuola, famiglia e territorio Esperienze, riflessioni e temi aperti (2010).

In questo processo è determinante partire dal proprio territorio, inteso come corpo sociale di persone retto da regole condivise, da un vissuto condiviso, da una storia comune. L'educazione alla cittadinanza dev'essere intesa, infatti, anche come sostegno e cura dell'appartenenza al proprio territorio, partendo da una realtà più circoscritta, la scuola, il quartiere, il comune.

La conoscenza degli elementi che regolano la vita di questi ambiti, delle strutture organizzative e di quelle decisionali, elettive e non che “normano” la loro gestione, rappresentano il risultato di un percorso storico che sostanzia il profilo del territorio in cui si vive, la stratificazione storica delle scelte dei singoli, in continua evoluzione.

È evidente, dunque, che un presupposto fondamentale per una adeguata realizzazione e crescita delle pratiche partecipative è considerare i soggetti coinvolti in un **processo comune** (siano essi membri della comunità scolastica bambini e giovani o adulti, anziani ecc.) parte integrante di un sistema complesso, di una comunità: ciò significa che il processo partecipativo deve considerare ed essere trasversale al sistema di persone e relazioni di un determinato territorio. La comunità rappresenta, infatti, il presupposto, il terreno in cui si sperimenta il fare partecipazione e allo stesso tempo risulta essere il destinatario ultimo dell'azione partecipativa.

È una contraddizione in termini non considerare l'interlocutore comunitario nelle azioni partecipative poiché lo scopo stesso della partecipazione prevede anche il coinvolgimento diretto sulle decisioni del futuro dei propri luoghi di vita.

La promozione della partecipazione diventa strumento di crescita per creare senso di appartenenza alla comunità, contrastando forme di frammentazione sociale e per affrontare i problemi e i cambiamenti in un'ottica comunitaria anche nelle scelte relative alla pianificazione ed alla progettualità spaziale e temporale del proprio ambiente di vita.

L'educazione alla conoscenza

La partecipazione ad una rete digitale che parte dalla comunità della scuola può essere il volano per la creazione di meccanismi di sviluppo anche culturale. Oggi infatti è un diritto di tutti i cittadini quello di essere educati non solo alla conoscenza, ma anche ed essenzialmente al dialogo ed al confronto perché solo in questo modo è possibile comprendere le diverse conoscenze, guardare con ottiche diverse i problemi ed affrontarli in una prospettiva di interdipendenza. Gli strumenti di partecipazione utilizzati fino ad oggi hanno avuto il merito di dare parola a tutti i soggetti del territorio, legittimandoli ad intervenire nella vita della comunità. È importante che si vada avanti valorizzando esperienze non solo istituzionali, ma di reale coinvolgimento di gruppi piccoli e grandi di cittadini impegnati nella progettazione di attività, nella gestione di esperienze, nella riflessione su ambiti che riguardano la vita e le relazioni comunitarie, il tempo libero, la scuola, il lavoro.

È quindi un compito soprattutto delle istituzioni diffondere e promuovere una **educazione alla cittadinanza**, che, rispettando e valorizzando le diversità di ciascuno, dia a tutti le giuste opportunità di esprimersi in luoghi, spazi e tempi dove avere la possibilità di socializzare, stimolando la passione dell'incontro con gli altri. Questi luoghi devono fornire innanzitutto gli stimoli e la possibilità di condividere idee, l'opportunità di tradurle in progetti capaci di accogliere bisogni, esigenze, proposte.

Per tale motivo è importante sostenere le forme di comunicazione digitale, che non pretendono di controllare le conseguenze dei processi sociali, ma sostengono le azioni dei destinatari, rendendo praticabili anche le forme di mediazioni e scambio innovative.

Un altro passo importante è quello di basare ogni progetto sugli interessi dei cittadini, il che non significa tanto partire da interessi di carattere generale, ma soprattutto trovare i modi per motivare i cittadini nel lavoro che si propone. In questo senso attivare una struttura comunicativa all'interno della comunità scolastica sembra una risorsa decisiva per conseguire risultati promettenti. Si deve partire da ciò che i cittadini già praticano, per poi mostrare che intorno ad un loro interesse si coagula una serie di altre opportunità, problemi, argomenti e attività rilevanti.

Produrre risultati concreti e visibili

La possibilità di una ricaduta pratica e concreta di questo progetto di intervento risulta un elemento essenziale per garantirne l'efficacia e consolidare le esperienze acquisite evitandone la dispersione. Sono ipotizzabili, inoltre, anche il rinforzo dell'iniziativa con attività presso centri culturali, organizzazione di eventi culturali, laboratori, oltre alla creazione di forum e di altre iniziative online.

Il coinvolgimento dei cittadini in ogni fase del progetto, dalla sua ideazione alla realizzazione, fino alla supervisione e la presentazione dei risultati, come protagonisti attivi e responsabili di specifici momenti del lavoro consente di sfruttare una risorsa essenziale e forse non sufficientemente valorizzata dalle Istituzioni, favorendo la comunicazione tra l'ente locale e la cittadinanza. Tale processo permetterà di avvicinare i cittadini coinvolti direttamente, e la comunità con essi, all'ente locale, creando le premesse fondamentali per un fruttuoso dialogo futuro.

L'attenzione posta nel garantire risultati concreti e condivisibili con la comunità comporterà inoltre una ricaduta benefica sui singoli soggetti coinvolti, che, grazie al riconoscimento ed alla valorizzazione del lavoro svolto, sperimenteranno un rinforzo positivo alla partecipazione, così come, per tutti gli enti e le organizzazioni coinvolte andrà a costituire una testimonianza oggettiva di positive interrelazioni, di integrazione e complementarità tra istituzioni operanti nel territorio, indicatore primario per il benessere sociale.

Spesso infatti progetti che ottengono un grande riconoscimento a livello nazionale ed internazionale non riescono a condividere e rendere noti i risultati del proprio operato nella comunità, al di fuori del circuito di esperti.

Una larga base di coinvolgimento

L'attenzione a questi specifici aspetti sarà presente sin dalle prime fasi del progetto, che si potrà avvalere del forte coinvolgimento della cittadinanza nelle prime fasi di lavoro, attraverso ad esempio l'uso di sondaggi e incontri pubblici che permettano di aprire un canale importante di comunicazione tra cittadinanza ed istituzione. Avere uno spazio digitale, un sito sempre aggiornato da utilizzare le comunicazioni telematiche, si è rivelato in varie esperienze un elemento critico per la socializzazione delle iniziative all'interno del territorio.

In questo senso è possibile parlare della promozione di una città "formativa", ovvero in grado di moltiplicare le occasioni di scambio e

relazione, di confronto e conoscenza, creando occasioni per interrogare i cittadini non solo sui propri bisogni ma anche sulle possibili soluzioni e sui contesti entro cui adottarle, quando cioè crea condivisione e partecipazione alle scelte ed alle azioni che costituiscono il senso dell'abitare in quel territorio e del vivere di quella comunità. In questo senso si può considerare il ricorso a delle Comunità di Pratica come un antidoto alla crescente crisi nella partecipazione alla vita pubblica della comunità da parte dei cittadini.

Ulteriori elementi fondamentali per la buona riuscita di un progetto con questa vocazione risultano essere la sua continuità e la motivazione dei promotori. Se la presenza di risorse umane particolarmente dedite e trainanti può rappresentare un bonus alle finalità del progetto, non bisogna sottovalutare la possibilità di favorire questi aspetti attraverso un'attenta pianificazione del lavoro, che riesca a metterli in agenda fin dal principio. Di fondamentale importanza sarà allora garantire non solo la continuità in termini di riproduzione delle esperienze ma anche di loro evoluzione, consentendo alle persone ed alle istituzioni coinvolte di sfruttare appieno i risultati ottenuti, la loro disseminazione ed utilizzarli come terreno fertile per una crescita futura.

La costituzione di una comunità di pratica

La definizione di comunità di pratica

Una prima definizione di comunità di pratica è: “una comunità di apprendimento auto-gestita, dove la crescita professionale, non si basa tanto su un percorso formativo tracciato e pianificato da qualcun altro bensì sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi della propria professione” (Sardu, 2003). Già nel 2003 Callini, Masi, Zaramella (2003) descrivono le comunità di pratica come gruppi di persone che appartengono ad uno stesso ambito lavorativo e di altra natura, partecipano ad una stessa cultura, ad un linguaggio, a riti organizzativi, a un sapere tecnico comune (*knowledge artifacts*) e aderiscono a routine di lavoro e strategie gestionali condivise, riassumibili nel termine “pratiche”. La nozione di “comunità di pratica” si sviluppa, inoltre, nelle indagini di altri autori, quali Eric Lesser e John Storck, secondo i quali viene definita dal processo di condivisione e apprendimento che un gruppo di individui coltiva regolarmente tramite gli interessi comuni e l'impegno costante.

All'interno di una comunità di pratica le relazioni sono basate sulle azioni relative all'oggetto di interesse comune, dalle quali emerge anche la struttura delle relazioni tra i membri. Il livello di autorevolezza di ogni partecipante si costruisce man mano che si sviluppano le interazioni del gruppo. Le relazioni, informali, sono definite dalla condivisione delle modalità di esecuzione delle attività, di processi e di interpretazione degli eventi; per questo le comunità di pratica sono degli esempi particolarmente interessanti di funzionamento di gruppi di lavoro. Le comunità di pratica sono, inoltre, le uniche responsabili dei propri membri, del loro operato e dei processi che si vengono a creare. Alcune associazioni professionali, come ad esempio i gruppi di esperti di software sono esemplificazioni di comunità di pratica basate su una professione comune.

Lipari (2010) riassume in 7 punti chiave le caratteristiche essenziali delle comunità di pratica:

1. *nascono attorno ad interessi di lavoro condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa);*
2. *si costituiscono (informalmente) come esito di forme di negoziazione (anche implicita) tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati;*
3. *si alimentano di contributi e di impegni reciproci legati alla consapevolezza di partecipare ad un'impresa comune;*
4. *dispongono di un repertorio condiviso di risorse, linguaggi, routine e valori;*
5. *“definiscono”, attraverso la partecipazione alla pratica, l'identità individuale e collettiva;*
6. *sono tenuti in vita da un presupposto di fondo (che mantiene il legame tra i partner): la relativa attenuazione dei vincoli organizzativi di tipo gerarchico;*
7. *durano fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità.*

Wenger nel 1998 reputa le comunità di pratica i “mattoni” costruttori dei sistemi sociali di lavoro e di apprendimento. Le comunità sono formate dalle pratiche e dalle competenze degli attori che le costituiscono. Esse si sviluppano in un ambiente di coinvolgimento reciproco dettato da pratiche lavorative comuni. Wenger esplicita anche le tipologie di leadership interna alle comunità:

Illuminante: fornita dagli “opinion leaders” e dagli esperti.

Quotidiana: svolta da coloro che organizzano l'attività.

Classificatoria: fatta da coloro che collezionano e organizzano le informazioni per documentare le pratiche.

Interpersonale: fornita da coloro che costruiscono la struttura socio-relazionale.

Di confine: delegata a coloro che mantengono i contatti con altre funzioni organizzative.

Innovativa: prodotta da coloro che guidano nuove iniziative.

La partecipazione alle comunità di pratica è fondamentale ai fini dell'acquisizione valida delle competenze poiché è al loro interno che le stesse capacità sono create e distribuite socialmente. Perché la comunità di pratica è definita un buon contesto di conseguimento e sviluppo delle competenze? (Wenger, 2000). Per:

- *Il livello di energia* → grado con cui una comunità si pone come obiettivo principale l'apertura e l'espansione verso nuove competenze e possibilità. Grazie a esso la struttura comunitaria si evolve.
- *La profondità del capitale sociale* → la capacità di interagire in maniera produttiva, con alla base l'aspettativa per cui ogni contributo sia reciprocamente legato agli altri per mantenere ed espandere la comunità.
- *L'autoconsapevolezza* → grado nel quale la comunità acquisisce consapevolezza del repertorio e del livello in cui quest'ultimo si connette alle sue pratiche principali.

Il potenziale innovativo di una comunità di pratica si pone sia nella sua struttura che nell'attivazione di processi di confine, cioè quando essa non si chiude in sé, bensì dedica le sue energie all'interazione e collaborazione con altre comunità.

Tutto ciò è importante poiché la creazione di nuova conoscenza e nuove pratiche ha luogo in particolar modo nei confini tra più comunità. La condizione essenziale affinché ciò avvenga è il verificarsi di una adeguata divergenza tra esperienza e competenza in modo tale da promuovere il processo di apprendimento.

Una caratteristica tipica delle comunità di pratica è la capacità di mantenersi in vita immettendo nuovi membri nel settore operativo in questione. I nuovi membri divengono formalmente parte della comunità attraverso la loro partecipazione alle interazioni con gli altri membri della comunità. La modalità di svolgimento delle interazioni deriva dal campo di lavoro e interesse.

Le tipologie di partecipazione in genere sono stabilite anche se esiste uno spazio per così dire di partecipazione marginale in modo tale che i partecipanti marginali possano portare nuove idee e quindi una certa innovazione.

Scuola e comunità di pratica

Come sostiene Etienne Wenger, nell'ambito della sua teoria sociale dell'apprendimento, esso costituisce "...un processo emergente e fluido che usa l'insegnamento come una delle sue risorse strutturali. A questo riguardo l'insegnante e il materiale didattico diventano risorse per l'apprendimento in modo molto più complesso di quanto sia nelle loro intenzioni pedagogiche [...] I dibattiti pedagogici tradizionalmente si focalizzano su opzioni quali autorità/libertà, insegnamento/scoperta, individuale/collaborativo, lezione/laboratorio. Ma l'argomento che fa da sfondo a tutti questi dibattiti è l'interazione fra progettato ed emergente [...] cioè l'abilità di insegnare ed imparare a interagire in modo da diventare risorse strutturali l'uno per l'altro [...] Le domande che nascono da questa dimensione della progettazione didattica includono:

1. "come tener conto del carattere emergente dell'apprendimento?"
2. "come minimizzare l'insegnamento per massimizzare l'apprendimento?"
3. "come massimizzare i processi di negoziazione dei significati" (Wenger, 1998, p. 267).

Le applicazioni dell'ICT e in particolare, l'utilizzo di strumenti multimediali e ipermediali (Landow, 1997) e di *tools* per l'apprendimento cooperativo (Learning and Content Management System) alla letteratura, alla storia e alle scienze sociali, permettono di focalizzare l'attenzione sull'apprendimento come processo emergente. Permettono, cioè, di esplicitare e visualizzare in concreto i processi di cooperazione, competizione e rappresentazione della conoscenza che all'interno del paradigma didattico gutemberghiano rimanevano impliciti; inoltre, permettono di comprendere come strutturalmente i processi di apprendimento siano caratterizzati dall'utilizzo e dalla mescolanza complessa di una molteplicità di codici (visuale, alfabetico, plastico, corporeo), di stili di comunicazione e di apprendimento (Gardner, 1999) e apporti di culture differenti (Rogoff, 2003) che la modalità istruzionale, centrata sulla cultura alfabetica del Testo, hanno a lungo tenuto in ombra.

Nella la *digital culture* non esiste una versione finale e definitiva di un ipermedia, esso è mobile per definizione, fluttuante nello spazio virtuale dell'interfaccia di un computer. L'ipermedia è decostruito per definizione. Esso non si presenta come un'Autorità da rispettare e glossare, bensì come una rete di significanti e di significati da navigare. Una rete di significanti e significati che possono essere didatticamente manipolati e modulati, criticati, annotati e decontestualizzati, rimontati all'interno di una logica altra, di una struttura culturale differente.

L'ipermedia è inserito in una rete di rimandi, di lessie che ne aprono i contorni e i confini; una rete di lessie che permette per definizione che venga fruito in maniera multipla e modulabile rispetto alla cultura del suo utente.

In una ricerca svolta dalla Grunwald nel 2004 veniva evidenziato un dato significativo relativo alla collocazione dei computer all'interno della scuola. Il confronto con i dati raccolti nel 2000 ponevano sì era trovati di fronte ad un fenomeno duplice: da un lato una decisa crescita dei computer che vengono collocati, come isole multimediali all'interno delle classi. Tra il 2000 al 2004 la percentuale di computer presenti nelle classi è passata dal 29% al 52%, un fenomeno che, come analizzeremo in seguito, rappresenta a nostro avviso un dato molto positivo e che indica un uso più "abituale" e "consuetudinario" della tecnologia all'interno del mix formativo che la scuola offre.

Nello stesso tempo sono cresciuti anche i computer che sono installati nei laboratori. Su questa tematica è necessario un approfondimento. La presenza esclusiva dei computer nei laboratori è stata, e lo è anche da noi, molto criticata dagli esperti, perché porta a ghettizzare la tecnologia e a renderla un corpo estraneo rispetto alle attività formative tradizionali. Per contro la presenza di laboratori informatici insieme alla progressiva e sempre più massiccia introduzione dei computer nelle sezioni può contribuire a realizzare quell'ambiente formativo esteso che a nostro avviso deve essere realizzato nella scuola contemporanea.

Questo ragionamento ci permette di approfondire il tema del modo in cui devono essere considerati i "moltiplicatori di esperienza tecnologici" all'interno dell'ambiente didattico.

In primo luogo è necessario mettere in chiaro che nella nostra prospettiva - come è evidenziato dalla slide qui sopra - il computer e le tecnologie digitali della comunicazione sono intese come parte dello "sfondo integratore" all'interno del quale è collocato l'ambiente di apprendimento.

I computer, all'interno di questa prospettiva non devono essere intesi perciò, come "istruttori", cioè come attori intenzionali del processo educativo secondo l'approccio della prima cibernetica cognitivista. Non

sono nemmeno una semplice fonte di informazione neutra che non interagisce e non modifica le caratteristiche dell'ambiente didattico e non costituiscono semplici strumenti di lavoro. L'ambiente di apprendimento è il luogo, lo spazio reale e/o virtuale ricco di mezzi, strumenti, sostegni, per l'apprendimento, in cui chi apprende è protagonista della costruzione del proprio sapere (comportamenti, atteggiamenti, abilità, contenuti ...); in cui si collabora, si coopera, si scambiano, si condividono le conoscenze.

Se l'ambiente di apprendimento è pedagogicamente e tecnologicamente arricchito e predisposto per la integrazione di stili di apprendimento e di stili didattici differenti, allora è più semplice, integrare le due componenti essenziali che caratterizzano la nostra nozione di ambiente didattico: esso è infatti nello stesso tempo una *comunità di apprendimento* e una *comunità di pratiche*.

Ora una *comunità di apprendimento* è anche, in vario grado comunità di pratica (Wenger, 1998). Nelle comunità di apprendimento prevale l'obiettivo di acquisire conoscenze, abilità, competenze. Le comunità di pratica, invece, si presentano come aggregati sociali che hanno l'obiettivo di trovare soluzione a problemi attraverso lo scambio delle esperienze. Esse non sono, spesso, codificate o istituzionali ma si strutturano nell'agire pratico e nelle differenti interazioni sociali, emotive e cognitive che si danno nella materialità del lavoro.

Afferma a questo proposito Patrizia Ghislandi (2002), a proposito del valore delle comunità di pratica nella didattica: "l'ambiente di apprendimento deve essere centrato sulla comunità, intesa come la comunità di classe, la comunità universitaria, la comunità dei ricercatori sullo specifico argomento, ma anche la comunità locale al di fuori dell'Istituzione. Essere una comunità significa avere in comune obiettivi, credenze, aspirazioni, conoscenza e raggiungere un certo consenso - o senso condiviso - rifasando, per il tempo necessario, la propria traiettoria di identità con l'impresa che il gruppo cui si desidera appartenere sta perseguendo. Il conoscere implica il coinvolgimento in pratiche significative e la possibilità di accesso a risorse che consentano di migliorare l'integrazione con la comunità accademica, la cui impresa è un discorso sulla conoscenza. Chi impara deve essere coinvolto in azioni, discussioni e riflessioni che siano significative per la comunità, è fondamentale che si aprano per lui nuove possibilità e gli sia possibile collocarsi in percorsi di apprendimento nei quali identificarsi (Dallari, 2000). La disponibilità di informazioni è importante, ma da sola non può bastare: se è separata dalla partecipazione ad una comunità può diventare frammentaria e infine alienante, cioè fonte di isolamento anziché strumento per la negoziazione dei significati. Molta parte dell'apprendimento passa infatti attraverso il racconto e l'ascolto di storie che i partecipanti alla comunità condividono, spesso fuori dalle ore e dai

luoghi (fisici o virtuali) che si ritengono deputati alla didattica (Seely, Brown, 2002). L'offerta di un contesto non sufficientemente dialogico-partecipativo è il limite della didattica a distanza una delle spiegazioni dei frequenti abbandoni.” (Ghilsandi, 2002, p. 69).

Gli strumenti digitali quali le aule virtuali, gli LCMS; gli ambienti virtuali di connessione tra pari e con le famiglie nel tempo extrascolastico, ci permettono di far meglio coincidere i “saperi formali” che vengono generalmente privilegiati nel caso delle comunità di apprendimento e i saperi informali e le esperienze che costituiscono la ricchezza spesso tacita delle comunità di pratiche che si sovrappongono strutturalmente alle comunità di apprendimento

La città e le comunità digitali

Tra gli elementi di cambiamento derivanti dalle principali innovazioni tecnologiche, sociali e culturali che contribuiscono nel loro complesso a determinare l'avvento della Società dell'Informazione (Castells, 1996) ricordiamo in questa sede la tendenza all'incremento nella quantità complessiva di informazione e di conoscenza disponibile, i processi di digitalizzazione del sapere, lo sviluppo di tecnologie di rete sempre più perfezionate e potenti, la tendenza di larga parte della scienza attuale a muoversi verso forme di collaborazione sempre più ramificate ed estese, con l'enfasi sulla interdisciplinarietà e sulla multidisciplinarietà delle attività di ricerca. Buona parte di questi sviluppi possono essere interpretati anche alla luce del concetto di *cyberinfrastructure*, che per molti versi rappresenta una sorta di preconditione necessaria per far sì che il potenziale dischiuso dai recenti avanzamenti nelle tecnologie informatiche, di computazione e di rete, possa essere effettivamente colto e applicato per lo sviluppo di innovazioni e servizi in grado di promuovere l'avanzamento della conoscenza e tradursi, dal lato pratico, in una migliore qualità della vita per i singoli e per le collettività.

Vorremmo ora soffermarci su un punto qualificante di cruciale importanza per gli scopi della presente ricerca, ossia su come tutto quello che siamo andati dicendo possa poi trovare una declinazione effettiva sul piano urbano. Posta in altri termini, la domanda a cui dobbiamo cercare di rispondere è la seguente: quali sono le conseguenze che l'attuale rivoluzione nelle ICT può esercitare sulle nostre città? E in che modo le città possono attrezzarsi per cercare di cogliere le opportunità di questa rivoluzione, riuscendo al tempo stesso a gestire i processi di transizione in modo da aumentare la partecipazione dei soggetti ed evitando che il *digital divide* si

ripresenti anche a livello urbano, determinando processi di esclusione e di marginalizzazione sociale?

Il primo dato di fatto, che immediatamente si impone all'attenzione, è rappresentato dal fatto che attualmente le città possono essere considerate, sotto tutti i punti di vista, come gli snodi cruciali ed i punti cardine all'interno della rivoluzione digitale. Mai come nell'attuale fase storica le previsioni futuristiche di quanti vedevano nella crescente diffusione dell'informatica uno dei possibili fattori chiave nel determinare la morte delle città sembrano essere smentite dai dati reali. L'importanza delle città balza agli occhi anche semplicemente considerando l'incredibile progressione della popolazione urbanizzata registratasi nel corso del secolo appena concluso. Nel 2005, per la prima volta, la popolazione residente nelle aree urbane ha infatti superato la soglia del 50% del totale della popolazione mondiale, e le proiezioni lasciano pensare che nel giro di trent'anni si dovrebbe arrivare a raggiungere l'80%. Giusto per avere un raffronto, all'inizio del Novecento la popolazione urbana era solo il 10% del totale mondiale. Ad una simile crescita demografica fa ovviamente riscontro una analoga dinamica per quanto riguarda l'importanza economica delle città, attestata dalle stime secondo le quali il 55% del PIL mondiale viene attualmente prodotto nelle aree urbane (e la percentuale sale di molto se si considerano solo i Paesi più avanzati).

Ma ancora più importante di questi dati è il fatto che nella Società dell'Informazione le città sono sempre di più i poli trainanti dell'innovazione tecnologica e sociale: esse rappresentano veramente, sotto molti punti di vista, il luogo in cui il futuro viene costantemente prodotto. A riprova di ciò, basti considerare come la maggior parte delle applicazioni e degli sviluppi delle moderne ICT siano in larga parte fenomeni esclusivamente urbani, che nascono e trovano la loro naturale sede di sviluppo all'interno delle città. Studi condotti sulle localizzazioni dei domini di Internet evidenziano ad esempio come il 38,1 per cento dei mille siti più visitati al mondo faccia riferimento ad organizzazioni e persone concentrate in cinque grandi aree metropolitane americane: New York, Los Angeles, San Francisco/Silicon Valley, Seattle e Washington, DC (Castells, 2001, pp. 207-210). Manuel Castells così scriveva, commentando questo legame biunivoco tra sviluppo urbano e innovazione tecnologica: *"Quelli che Philippe Aydalot, Peter Hall e io un po' di tempo fa abbiamo chiamato "milieux d'innovazione" sembrano essere al cuore delle città, e in particolare delle grandi città: sembrano essere il luogo strategico per generare le fonti di ricchezza nell'Età dell'informazione (...). Tutti i principali centri di innovazione tecnologica sono comparsi dentro e da grandi aree metropolitane"* (Castells, 2002).

L'impatto che le trasformazioni associate allo sviluppo della Società dell'Informazione hanno sulle città può essere studiato a diversi livelli di

lettura. Il primo di questi livelli analisi è quello fisico, o se vogliamo morfologico, rappresentato dalle mutazioni tangibili che si producono sulla struttura urbana. Da questo punto di vista, si deve riscontrare come molte delle modifiche più rilevanti possano sfuggire ad uno sguardo superficiale, anche se il loro impatto sulla vita quotidiana dei cittadini non è per questo meno rilevante. Se la rivoluzione industriale ha portato con sé modifiche estremamente dirette del paesaggio urbano, la rivoluzione informazionale è per certi versi molto più discreta, ma per altri può incidere in maniera ancora più profonda sulla struttura urbana. Oggi le città si trovano infatti ad essere attraversate da una fittissima infrastruttura, che molto spesso rimane per lo più invisibile, costituita da reti telefoniche mobili, sistemi per la comunicazione *wireless*, dispositivi per la diffusione della banda larga, sistemi satellitari, che innervano il tessuto urbano e ne formano parte integrante, consentendo la diffusione e trasmissione di informazioni, immagini, dati e filmati. Tutto questo influisce anche sulla tipologia delle attività che si possono esplicare all'interno della città e determina anche un mutamento della stessa identità urbana: *«the re-definition of the city as a system for producing and switching information is highly visible»*, (Mulgan, 1991). In altri termini, l'infrastruttura per la trasmissione di informazioni contribuisce a fare delle città il luogo di una nuova fase di transizione urbana, dopo quelle che nei secoli scorsi hanno segnato lo sviluppo urbano ai tempi della Rivoluzione Industriale e, in epoca molto più recente, il passaggio dalla «città fordista» alla città dei servizi.

Il punto di arrivo di un simile processo di profondo e strutturale cambiamento, etichettato dagli esperti di sociologia urbana come «terza transizione», dovrebbe essere lo sviluppo di una vera e propria *knowledge city* (o *e-city* che dir si voglia), anche se nella fase attuale permangono elementi di incertezza relativamente alla intensità, alla durata ed alla direzione di questo cambiamento. Da un certo punto di vista, ciò è in un qualche modo inevitabile, in quanto tutti noi ci troviamo ad essere coinvolti direttamente, in prima persona, da questo cambiamento e diventa quindi difficile se non impossibile riuscire a guadagnare una prospettiva sufficientemente distaccata per riuscire a produrre analisi oggettive, che non siano influenzate dalle mode e dagli entusiasmi del momento. In queste condizioni, delineare con precisione i possibili contorni della «città del futuro» può risultare un compito quanto mai arduo; eppure, questo esercizio può risultare molto utile per tutta una serie di ragioni, anche e soprattutto per sgombrare il campo da preconcetti tanto diffusi quanto deleteri, ispirati dalla cosiddetta tendenza d una visione di «determinismo tecnologico».

Declinato sul piano che riguarda più da vicino il rapporto tra progresso tecnologico e sviluppo urbano, questo determinismo tecnologico porterebbe a concludere che la rivoluzione tecnologica in atto possa rappresentare per le nostre città una sorta di comune e inevitabile destino, guidato da forze

che esulano dalla sfera della consapevole riflessione pubblica e che sono al tempo stesso dotate di una inerzia tale da rendere superfluo ogni tentativo esplicito di governo o di indirizzo. Una delle conseguenze che derivano in forma diretta da questo modo di ragionare è poi la convinzione che tutte le città, indifferentemente dalle loro caratteristiche specifiche, si troverebbero ad essere investite in forme, modi e tempi perfettamente uguali dalle diverse ondate di cambiamento tecnologico. Un simile modo di impostare la relazione tra progresso tecnologico e sviluppo della città non solo è ovviamente superficiale, ma può anche alla lunga risultare controproducente: è proprio a causa del loro notevole potenziale, infatti, che le nuove tecnologie devono essere indirizzate in maniera accorta e consapevole. Solo in questo modo diventa possibile riuscire a selezionare, all'interno del numero estremamente ampio di possibili utilizzi ed impieghi, quelli che possono effettivamente risultare utili per la collettività. Non avviare una riflessione in questo senso all'interno delle città può portare a degli esiti assolutamente deleteri per le comunità urbane: *“Questo significa infatti che tutta un’onda di applicazioni sperimentali delle telecomunicazioni su scala urbana, che si sta rapidamente sviluppando tra le città industriali più avanzate, finisca per essere largamente ignorata all’interno dei dibattiti politici e della riflessione sulla pianificazione delle città. Questo rappresenta un problema, considerato che queste innovazioni portano con sé tutta una serie di implicazioni di non poco conto per quanto riguarda il futuro delle città e gli assetti futuri delle politiche di pianificazione e gestione urbana”* (Graham, Marvin, 1999).

Molte tra le principali città nel mondo hanno avviato una riflessione consapevole sulla necessità di incorporare pienamente le opportunità messe a disposizione dalla rivoluzione informatica all'interno delle politiche di programmazione e sviluppo urbano. Pur nella estrema eterogeneità che le singole esperienze presentano tra di loro, ci pare di poter ravvisare alcuni elementi comuni. Un primo aspetto è relativo al fatto che sempre più si assiste a forme di co-evoluzione e di sviluppo parallelo tra spazio urbano e spazio elettronico. In altri termini, nella progettazione degli spazi urbani la dotazione di infrastrutture immateriali per la trasmissione di informazioni si trova ad essere assimilata ai tradizionali aspetti urbanistici ed architettonici: le istituzioni urbane sono ormai supportate non solo dagli edifici, ma anche dalle tecnologie di informazione e telecomunicazione.

Questa crescente integrazione delle nuove tecnologie nell'ambiente rappresenta tra l'altro una tendenza di sviluppo che si ripresenta anche al livello dei singoli edifici, e che riguarda ormai non solo gli spazi di lavoro, ma anche quelli legati alla vita privata, come dimostra lo sviluppo sempre più rapido della domotica: *“Gli spazi costruiti saranno sempre più dei luoghi completamente equipaggiati dal punto di vista elettronico, dove il bit incontra il corpo – dove l’informazione digitale viene cioè tradotta in forma visuale, auditiva, tattile o in generale percepibile a livello sensoriale, e vice versa. I display e i sensori per la ricezione e*

la presentazione dell'informazione diventeranno essenziali tanto quanto lo sono oggi le normali porte" (Mitchell, 1994).

A livello della città, quella che sembra emergere con sempre maggiore forza è la consapevolezza dell'importanza che può assumere una adeguata infrastruttura urbana per la gestione, la trasmissione e la condivisione delle informazioni, fino al punto di diventare un vero e proprio *asset* di cui le città possono beneficiare per affrontare la competizione globale, che sappiamo essere ormai sempre più una competizione tra contesti territoriali ben delimitati, più che tra interi Paesi (Sassen, 1994; Le Galès, 2006). Una simile infrastruttura può infatti rivelarsi di cruciale importanza per almeno due motivi: da un lato, in quanto rappresenta un servizio ed un valore aggiunto di immediato utilizzo per tutti i cittadini, dall'altro lato perché essa può anche fungere da stimolo economico diretto, fungendo da motore per lo sviluppo del settore urbano delle ICT.

Per quanto riguarda la produzione di nuovi servizi informatici, in determinati contesti si assiste alla formazione di un vero e proprio *milieu* urbano che sostiene la crescita non solo del settore ICT, ma anche di tanti altri settori che fanno della manipolazione, ricombinazione e distribuzione dell'informazione il proprio specifico campo di azione, e quindi si trovano ad essere inevitabilmente legati alle nuove tecnologie: questo è il caso soprattutto del settore del *multimedia*, della pubblicità e in generale dei settori legati al mondo della produzione culturale. Uno degli esempi più rappresentativi di questa sorta di *information district* è sicuramente costituito dalla *Silicon Alley*, che si estende sull'East Side di Manhattan, a sud del Central Park, e che con più di 700 nuove imprese operanti nel campo dei media e della comunicazione è uno dei motori economici della recente rinascita economica di New York (Indergaard, 2004). Anche se lo sviluppo di *Silicon Alley* ha sicuramente tratto giovamento dalla presenza *in loco* di una consistente industria culturale di tipo *tradizionale*, è indubbio che esplicite politiche urbane di sostegno, supportate anche dalla *New York New Media Association*, oltre alla capacità di dare vita ad una fitta rete di organizzazioni di contorno che potessero fungere da strumento anche politico di pressione, abbiano rappresentato dei fattori chiave nel determinare il successo dell'iniziativa.

L'esempio è stato ripreso anche da alcune città europee, tra le quali ad esempio Manchester, con le iniziative a supporto del *Northern Media Quarter*, Sheffield, con la strategia di sviluppo del *Cultural Industries Quarter*, e Dublino, in cui massa critica si è venuta concentrando in particolare nel distretto del *Temple Bar*.

In sintesi, quindi, le nuove tecnologie informatiche possono diventare fonte di sviluppo urbano in due sensi:

- In primo luogo, creando una infrastruttura che diventa un valore aggiunto per i cittadini, in quanto semplifica l'erogazione dei servizi pubblici, supporta forme di *mobile work* che permettono di conseguire incrementi di produttività per tutta la forza lavoro che opera sul territorio, e può anche rappresentare un *asset* di cui le singole città possono avvalersi per orientare le scelte di localizzazione di imprese e lavoratori.
- In secondo luogo, in quanto lo sviluppo di una simile infrastruttura costituisce a sua volta un forte stimolo per l'industria delle ICT, che a sua volta rappresenta un elemento chiave nei sistemi economici locali.

Si verifica quindi, anche nel caso delle infrastrutture informatiche di rete, quello che accade nel caso della realizzazione delle tradizionali infrastrutture fisiche di trasporto (strade, porti, linee ferroviarie eccetera): da un lato queste realizzazioni hanno un valore aggiunto per la collettività in quanto facilitano gli spostamenti di beni e persone, dall'altro la loro realizzazione costituisce uno stimolo diretto per l'economia locale. Se questo parallelo è valido, si capisce però anche perché il determinismo tecnologico cui accennavamo più sopra non sia sostenibile. La realizzazione di infrastrutture informatiche di qualità richiede infatti notevoli investimenti, un coinvolgimento attivo delle comunità locali ed una forte *leadership* che sia in grado di farsi promotrice dell'iniziativa. Quando uno o più di questi elementi viene a mancare, l'infrastruttura non si realizza e non si può certo pensare che il settore privato possa essere in grado di sostituire del tutto una carenza di iniziativa dal lato pubblico. Ancora ai nostri giorni, e solo per rimanere nel contesto italiano, è cosa perfettamente nota come le dotazioni di infrastrutture fisiche nel nostro Paese non siano omogeneamente distribuite sul territorio nazionale. In un futuro prossimo, in assenza di una consapevole strategia di sviluppo, potremmo trovarci nella stessa situazione per quanto riguarda le nuove infrastrutture informatiche, con tutte le conseguenze negative che si assocerebbero ad una simile situazione per quanto attiene alla competitività economica delle imprese ed alla qualità della vita delle singole persone.

Bibliografia

- Amati E., Baldoni A., Fiorentini F., Melotti N., Serrazzanetti M. (a cura di) (2010), *“Cittadini si Diventa”, Un patto tra scuola, famiglia e territorio Esperienze, riflessioni e temi aperti*, disponibile su <http://docplayer.it/19809067-Un-patto-tra-scuola-famiglia-e-territorio-esperienze-riflessioni-e-temi-aperti.html>.
- Callini D., Masi E., Zaramella S., (2003), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Franco Angeli.
- Castells M., (1996), *The Rise of the Network Society*. Blackwell. Oxford.
- Castells, M., (2001) *Internet Galaxy*, Oxford University Press, Oxford, tr. it. 2002, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
- Ceri-Oecd, (2010), *Are new millennium learner Making the grade. Technology use and educational performance in PISA*, Ceri-Oecd, Paris.
- Dallari M., (2000), *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini Studio, Milano.
- Diamantini D., Pieri M., (2007), *Il mobile learning*, Guerini Editore, Milano.
- Ferri P., (2005), *E-Learning. Didattica e comunicazione e tecnologie digitali*, Le Monnier, Firenze.
- Ferri P., (2008), *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Galanis N., Mayol E., Alier M., García-Peñalvo F.J., (2016), “Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach”. *Computers in Human Behavior*, 55, pp. 596-603.
- Gardner H., (1999), *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York.
- Ghislandi P., (a cura di), (2002) *eLearning. Didattica e innovazione in università*, Trento.
- Graham S., Marvin S., (1999), “Planning Cybercities? Integrating Telecommunications into urban planning”, *Town Planning review*; 70, pp. 89-114.
- Greenhow C., & Lewin C., (2016), “Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning”. *Learning, media and technology*, 41(1), pp. 6-30.
- Grunwald P., (2004), *Children, Families, and the Internet* (Bethesda, Md, Grunwald Associates), <http://www.grunwald.com>.
- Indergaard M. (2004), *Silicon Alley: the rise and fall of a new media district*. Psychology Press.

- Jenkins H., (2009, ed. Withe Book 2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MIT Press, Cambridge, trad. It., (a cura di Ferri, P., Marinelli, A.), Guerini, Milano 2010.
- Jain A., (2016), "Don't Teach Me, Let Me Learn! Millennial Learning". *Indore Management Journal*, 8 (1), pp. 60-67.
- Jonassen D.H. Peck K.L., Wilson B.G., (1999), *Learning with technology: A constructivist perspective*, Special Education Technology (1999) 16, (1), Prentice Hall.
- Landow G.P., (1997), *Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Le Galès P., (2006), *Le città europee. Società urbane, globalizzazione, governo locale*, Il Mulino, Bologna.
- Lesser E., Storck J., (2001), *Communities of Practice and Organizational Performance*, IBM Institute for Knowledge Management White Paper Series, 2001. Accepted for publication in the IBM Systems Journal, 40, 4.
- Lipari D., (2010), "La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze". In M. Benedusi (a cura di), *Quaderni del CE. R. CO*, (8), pp. 49-68.
- Mulgam G., (1991), *Communication and control: Networks and the new economies of communication*, Guilford Press, New York.
- Pearlman B., (2010), Designing new learning environments to support 21st century skills. In (a cura di) Bellanca, J., Brandt, R. *21st century skills: Rethinking how students learn*, pp. 116-147.
- Rogoff B., (2003), *The cultural nature of human development*, Oxford University Press, New York.
- Salomon G., (2002), *E-tivities - The Key to Active Online Learning*, Kogan Page, ISBN 0-7494-3686-7.
- Salomon G., (2016), "It's not just the tool but the educational rationale that counts". In (a cura di) Elstad, E. *Educational technology and polycontextual bridging*. SensePublishers, Rotterdam, pp. 149-161.
- Sardu F., (2003), *La Learning Organization Apprendimento organizzativo, individuale e generativo*, <http://web.tiscali.it/resources/4u/risorse/sarlearnorg01.htm>.
- Sassen S., (1994) "The informal economy – Between new developments & old regulations", *Yale Law Journal*, 103 (8), pp. 2289-2304.
- Seely Brown J., (2002), "Learning in the Digital Age", *Forum Futures*, pp. 20-23.
- Stuebing S. (editor), (2005), *Redefining space to Learn*, OCDE, Paris.

- Veen W., Vrakking B., (2006), *Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age*, Network Continuum Education, London.
- Veen W., (2003), "A new force for change: Homo Zappiens", *The Learning Citizen*, 7, pp. 5-7.
- Wenger E.C., (1998), *Community of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger E.C., (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi organizzativi*, 1.

Capitolo 3

SCUOLA E INTERCULTURA: SFIDE E MINACCE

Ida Castiglioni

La messa a prova delle istituzioni scolastiche dagli anni Novanta ai giorni nostri: tra buone leggi e non così buone pratiche

In Italia lo scarto tra il livello giuridico e normativo - che spinge con forza verso una scuola interculturale - e la possibilità di implementare programmi efficaci e su scala almeno regionale, è piuttosto evidente. La scuola italiana, cioè, si dibatte tra indicazioni positive di apertura e di mutamento strutturale dei suoi ordinamenti e una condizione di difficoltà interpretativa e applicativa. Come nota Paolo Carrozza (1992) “sembra necessario affermare che il diritto non si oppone ma anzi facilita e accelera il processo di crescente integrazione e omogeneizzazione linguistico culturale. Mentre il provvisorio risultato della verifica condotta in ordine alla realizzazione nel diritto positivo dei postulati del multiculturalismo è di facile enunciazione: l’idea di multiculturalismo e di educazione multiculturale è ancora, per il diritto positivo, nulla più che una pregevole utopia”.

Gli stessi principi costituzionali, cui fanno riferimento gli ordinamenti giuridici in ambito educativo e scolastico, si caratterizzano come fortemente pluralistici. Eppure lo stato attuale di applicazione resta largamente insoddisfacente.

Per ora ci interessa verificare la capacità delle istituzioni di venire incontro alla crescente differenziazione dei bisogni formativi. Ci limitiamo qui a prendere in considerazione gli aspetti per noi più significativi della risposta istituzionale, per ribadire come il quadro di riferimento conduca verso un’idea sempre più concreta di interculturalità, perlomeno in termini di normativa e di visibilità sociale del problema, se non ancora in termini di pratica didattica.

Le linee direttive offerte dal Ministero della Pubblica Istruzione alla metà degli anni Novanta, siano esse all'interno dei nuovi programmi scolastici o di circolari ministeriali sui temi dell'educazione, si inseriscono nell'orizzonte disegnato dalla Raccomandazione dell'Unesco del novembre 1974 per un'educazione a vocazione internazionale, dove la cifra specifica del processo educativo si inserisce in azioni di sviluppo integrale dell'individuo in relazione al suo essere nel mondo con gli altri: una formazione basata sui concetti di *comprensione*, *cooperazione* e *pace internazionale*.

I programmi scolastici, - ci riferiamo in particolar modo a quelli per la scuola media del 1979 e a quelli, già più avanzati, per la scuola elementare del 1985 - danno ampio spazio a iniziative educative a vocazione internazionale, attuando una decisa opzione a favore di una pedagogia interculturale. I programmi per la scuola elementare, ad esempio, mostrano come la rappresentazione della società non coincida con l'idea di nazione, ma si apra verso orizzonti sovranazionali e la formazione della socialità è interpretata in una prospettiva trasversale, che attraversa i confini del monoculturalismo. Alla scuola è demandato il non facile compito di operare "affinché il fanciullo abbia basilare consapevolezza delle varie forme di *diversità* o di *emarginazione* allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture" (Annali della Pubblica Istruzione, 1995, 13-14).

Per quanto riguarda la scuola media, si sottolinea come essa "favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche"¹.

Appare, cioè, evidente, che la scuola dell'obbligo non possa demandare ad altre entità la funzione di guida all'educazione alla convivenza e all'incontro tra culture. Gli stessi programmi didattici, oltre a garantire la trasmissione di sapere e di conoscenze, che comunque vanno ri-elaborate e ri-organizzate, devono essere pensati secondo categorie interpretative che aiutino la strutturazione dell'identità degli allievi e la loro capacità di inserirsi, in quanto soggetti equilibrati, nella società, attraverso l'identificazione di un ruolo e l'instaurazione di relazioni positive con gli altri.

"In questa prospettiva", scrive Francesco Lazzari (1994, p. 223), "che lega la scuola in un *continuum* le dimensioni sociali a quelle civico-politiche ed etiche, la scuola si pone come occasione di esperienza concreta e immediata proprio per il fatto che per la sua natura stessa si configura come una società

¹ Ibidem.

di coetanei e adulti organizzati secondo i principi della crescita ordinata, della convivenza costruttiva e della reciprocità relazionale”².

Nel 1989, in risposta ai mutamenti della compagine sociale, avviata a una progressiva differenziazione della sua composizione culturale, razziale, religiosa e linguistica, il Ministero della Pubblica Istruzione ha istituito una Commissione Nazionale sull’inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo. Il risultato dei lavori ha poi coinciso con l’emanazione di due circolari ministeriali, considerate, per quegli anni, all’avanguardia.

La prima è la n. 301 dell’8/9/1989 *Inserimento degli stranieri nella scuola dell’obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative*. L’attenzione al problema linguistico in questa circolare sembra essere l’aspetto più qualificante e potenzialmente ricco di sviluppi. Oltre alla valorizzazione dei linguaggi non verbali e delle lingue di origine degli alunni stranieri, si invita la scuola a operare secondo criteri di consapevolezza che spingano a un’analisi approfondita delle situazioni personali degli studenti stranieri, per pianificarne l’inserimento nel modo più costruttivo, considerando che, secondo i criteri dell’appartenenza etnica, sembrerebbe più opportuno non superare le quattro-cinque unità per classe “al fine di agevolarne la naturale integrazione linguistica con gli alunni italiani, mentre può essere utile costituire gruppi anche superiori nei momenti di specifiche attività linguistiche”³. Tale indicazione non si è mai realizzata, arrivando in alcuni casi ad avere più del 50% di alunni stranieri in classe in alcune aree metropolitane (Ismu, 2017).

Si caldeggia, inoltre, vivamente la creazione di una comunicazione di rete, dagli Enti Locali alle comunità delle famiglie, proprio perché “la scuola dell’obbligo non può non avere come obiettivo educativo una sempre più acuta sensibilità ai significati di una società multiculturale. Ciò suggerisce attività didattiche orientate alla valorizzazione delle diverse etnie. Sollecitare gli alunni ad accettare e capire quelle peculiarità contribuisce a promuovere una coscienza culturale aperta”.

Nella circolare n. 205 del 26/7/1990 *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri*, oltre a definire i termini organizzativi ed amministrativi riguardanti l’inserimento, si invita a disporre dell’iscrizione a una determinata classe sulla base della scolarità pregressa, dal momento che l’assegnazione ad una classe inferiore “potrebbe essere addirittura penalizzante per l’alunno, se disposto soltanto a causa dell’insufficiente padronanza della lingua italiana.” L’educazione interculturale è identificata “quale condizione strutturante della società multiculturale”, il cui obiettivo è la promozione della capacità di convivenza, obiettivo da ricordare in assenza anche di stranieri in classe e

² Lazzari F, 1994, op. cit., p. 223.

³ L’educazione interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri, 1995, op. cit.

nella trattazione delle varie discipline, “per prevenire il formarsi di stereotipi⁴ e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un’azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli, nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace.” E prosegue “l’educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. [...] Essa comporta non solo l’accettazione del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento [...]. I modelli della «cultura occidentale», ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò, non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione”. Si ribadisce, infine, la necessità irrinunciabile di una formazione adeguata dei docenti, attraverso attività di aggiornamento che tengano presente soprattutto i temi dell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda e della valorizzazione della lingua e della cultura d’origine. Ma anche attraverso fruttuose collaborazioni con altri soggetti istituzionali quali gli Irrsae (Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l’Aggiornamento Educativo), presenti in tutte le regioni italiane negli anni Novanta, che poi saranno aboliti nel 2007 per essere assorbiti nell’Agenzia Nazionale per l’Autonomia Scolastica, o gli Enti Locali Territoriali.

La circolare del 7/3/1992 prot. n. 15324/632/MS *Settimana per il dialogo interculturale*, promuovendo appunto questa settimana di lavori, sottolinea l’importanza “di una sensibilizzazione al valore positivo del rapporto con l’altro nei vari tipi di società multiculturale (il Mondo come società umana ravvicinata e interagente; l’Europa nell’avanzato processo di integrazione economica e politica in corso; la società nazionale con la presenza di minoranze e di immigrati) e, quindi, dell’affermazione di una cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza”.

La circolare n. 5 del 12/1/1994 *Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di minori stranieri privi del permesso di soggiorno* rappresentava una punta qualificata della nostra normativa, proprio perché, al di là dei problemi di irregolarità dei soggetti interessati, riconosceva il diritto all’istruzione come inalienabile, per quanto ciò non implicasse una sanatoria della posizione della famiglia.

La circolare n. 73 del 2/3/1994 *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale della scuola* è un esplicito invito alla collaborazione e alla partecipazione sia all’interno della scuola sia nei rapporti interistituzionali, in un’ottica di osmosi tra scuola ed extrascuola che coinvolga gli enti locali, gli

⁴ Prevenire stereotipi è pressoché impossibile, si può semmai imparare a riconoscerli e a gestirli.

organismi non governativi, le associazioni di volontariato, le comunità straniere.

L'adunanza del 23/4/1992 rappresenta il documento basilare dell'educazione interculturale nella scuola italiana. La scuola, in quanto "crocevia di problemi nella società, è chiamata in causa sia come ambiente direttamente investito da questi problemi, sia come fatto strategico capace di affrontarli e di concorrere a risolverli in termini di consapevolezza critica e di formazione delle coscienze". Le culture straniere presenti nella scuola, se valorizzate correttamente, permettono la costruzione di un contesto dialettico di scambio e confronto che, rivelando i limiti di ciascuna cultura, impronti al relativismo pluralista e al rifiuto dell'assolutizzazione dogmatica della propria cultura di appartenenza. Quest'atteggiamento non va inteso come "giustapposizione estrinseca di elementi delle culture di origine a quelle dei paesi di accoglienza, ma come compresenza, reciprocità, come dialogo e scambio, tale da consentire a ogni persona di comprendere la propria cultura, in vista di un comune arricchimento e di una evoluzione culturale i cui esiti possono essere astrattamente prefigurati, ma non imposti". Il valore universale della persona, al di là di ogni particolarismo, si rispecchia nel valore universale della comune appartenenza all'umanità, "intesa come gruppo di persone, il più grande di cui facciamo parte, e dal cui solidale destino dipende anche il destino di ciascuno di noi, qualunque sia la sua collocazione, nello spazio e nel tempo, in una fede o nell'altra".

Le linee di intervento per un'educazione interculturale si identificano, tra le altre, in una riforma dei programmi scolastici in chiave sovranazionale e in una politica per la formazione degli insegnanti volta all'acquisizione di una competenza professionale in parte inedita, in una programmazione di iniziative sperimentali che affrontino, nel contesto specifico, la necessità di forgiare nuovi strumenti e nuove strategie di intervento, nell'attivazione di centri di documentazione presso sedi istituzionali.

Adunanza del 24/3/1993. Questa pronuncia riguarda, invece, il ruolo della scuola nei confronti del razzismo e dell'antisemitismo, la cui eliminazione radicale è certamente uno degli scopi principali di un'educazione che si vuole interculturale; infatti "se è vero, come è vero, che il razzismo in genere, e l'antisemitismo in particolare, affondano sovente le radici più tenaci nel pregiudizio, nell'adesione acritica a stereotipi pseudoculturali, nella disinformazione su eventi e processi, vicini e remoti, che hanno concorso a provocare la reciproca incomprensione, e quindi anche l'intolleranza cieca e ottusamente ripetitiva che oggi tende a ripresentarsi, allora la conoscenza, intesa come più matura e argomentata consapevolezza dello spessore storico, etico e culturale di fatti, idee, comportamenti e giudizi, rappresenta sicuramente l'antidoto più efficace".

Il 14 gennaio 1997, il Ministro per la Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer, ha presentato il progetto di riforma della scuola italiana, poi promulgata nel 2000. Nella premessa al documento si fa accenno alla consapevolezza, maturata nel corso degli anni Ottanta nei paesi industrializzati, della centralità delle risorse umane, sia come elemento di governo dei fenomeni del cambiamento e della complessità, sia come strumento per sostenere la crescita economica e la competizione a fronte di uguali livelli di investimento. “Oltre a soluzioni di carattere strutturale (opportunità differenziate; curricoli in parte comuni e in parte opzionali) hanno via via acquisito importanza temi e problemi quali la motivazione, l’orientamento, l’apprendimento, la pedagogia del “contratto formativo”, la possibilità di personalizzare i percorsi e di tenere conto dei diversi stili cognitivi, la centralità del soggetto in formazione, la valorizzazione delle differenze”⁵. Questo è l’unico passaggio di tutto il documento in cui viene esplicitamente fatto riferimento al tema della diversità, oltre ad un’enunciazione, tra gli obiettivi di fondo, che cita “lo sviluppo di una cultura fondata sulla tolleranza, la valorizzazione delle differenze e i valori del pluralismo e della libertà”. Si possono leggere in una prospettiva interculturale però altre puntualizzazioni: per esempio, la presa di coscienza della necessità di passare dai temi dell’insegnamento a quelli dell’apprendimento, delle esigenze di maggiore flessibilità, continuità e gradualità legate al rispetto dei ritmi naturali di apprendimento degli alunni. E ancora il bisogno di cambiare il concetto di scuola fondata su “ordini e gradi di istruzione” in favore di una concezione nella quale siano definiti “finalità” e “obiettivi” di standard e di apprendimento, intesi non come “contenuti standardizzati”, ma piuttosto come livelli differenziati il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Nell’ipotesi di riuscire a unificare scuola elementare e media in un unico segmento formativo, si profilava la possibilità di costruire percorsi meno compressi per materie quali storia e geografia, che avrebbero potuto fondarsi su testi con un deciso taglio multietnico e multiculturale, con la possibilità di maggiori arricchimenti e approfondimenti. La riforma di “ricompattamento” si è effettivamente realizzata con la legge n. 53 del 2003, nota come riforma Moratti, che abolì la legge Berlinguer, anche se la revisione in senso multiculturale delle materie e quindi dei testi non è mai stata veramente presa in considerazione.

Per quanto riguarda l’istruzione secondaria, oltre a una radicale riforma strutturale la legge del ’97 delineava già la possibilità di chiuderne il ciclo non più con un diploma “standard”, ma con un attestato che indicasse le competenze e le abilità raggiunte, nel quale poter inserire esperienze di *stages*

⁵ Il nuovo progetto di riforma della scuola, 1997, in *Intercultura*, trimestrale dell’associazione, 4, p. 5.

aziendali (da effettuarsi durante il triennio finale, tra i 15 e i 18 anni) e esperienze di vario tipo, realizzatosi solo ultimamente con la discussa scuola dell'alternanza della legge 107 del 2015 (Buona Scuola).

Non vi era menzione della possibilità, offerta da alcuni programmi europei, ma anche da associazioni internazionali, di scambi di classi o scambi individuali, per periodi variabili, in altri paesi, possibilità che si è però realizzata negli anni, seppure in forma piuttosto ridotta in Italia, grazie all'impulso delle politiche europee (per esempio il progetto Erasmus e Erasmus +); nella prospettiva enunciata nelle linee di fondo circa il “momento storico nel quale la creazione di un mercato monetario unificato fa risaltare le prospettive di mobilità e di interscambio”, per cui si rende indispensabile un'opzione verso una “riduzione quantitativa dei contenuti, in favore di un maggiore approfondimento dei “nuclei fondanti” delle diverse discipline e degli strumenti per svilupparne ulteriormente l'esplorazione e la conoscenza e accrescere le relative capacità [individuali]”, ciò potrebbe rivelarsi una dimenticanza di non poco conto.

Lo stesso discorso sugli scambi transnazionali vale anche per l'istruzione post-secondaria, sebbene molte università italiane abbiano aderito a programmi comunitari che prevedono periodi variabili in varie università europee⁶. Il documento peraltro mette in luce carenze e problemi “storici” del nostro sistema post-secondario: a partire dall'essere l'unico Paese al mondo che abbia l'Università come canale esclusivo di formazione, quindi alla sua endemica mancanza di contatto con il mercato del lavoro, ai tassi di insuccesso, alla scarsa attenzione dell'Università italiana al mondo dei servizi, soprattutto quelli legati ai valori della persona. Non viene qui affrontato il problema dei contenuti, degli strumenti e dei metodi di insegnamento. In una prospettiva di riordino dell'intero sistema sarebbe auspicabile una maggiore attenzione alla formazione alla gestione della diversità, attraverso corsi o moduli cumulabili come crediti all'interno del percorso formativo, che sarebbero qualificanti soprattutto in campo letterario-umanistico, nelle scienze dell'educazione, nei diplomi di laurea abilitanti alle professioni (per esempio le scuole dirette a fini speciali per assistenti sociali), ma anche per quei cicli di studio che hanno come sbocco possibile l'insegnamento (matematica, scienze, storia, filosofia).

È solo nell'anno 2007/2008 che il sistema informativo del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca ha cominciato a rilevare il dato sugli alunni

⁶ Il volume degli scambi di tali programmi (Comett, Erasmus, Tempus, Lingua, Eurotencent, Socrates, Azione Jean Monnet ecc.) si è quasi triplicato dalla metà degli anni Ottanta a oggi, anche se queste esperienze -di reale scambio interculturale- spesso non sono accompagnate da momenti preparatori alla trasferta internazionale, e quindi a eventuali shock culturali, né tantomeno sono seguiti da forme di supporto alla rielaborazione dell'esperienza degli studenti al loro ritorno.

stranieri nati in Italia e sugli alunni stranieri di recente immigrazione, che, secondo le “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”, emanato dal Ministero per l'Istruzione stesso nel febbraio 2014, rappresentano «due lati opposti del “pianeta” stranieri» (MIUR, 2014). Insieme alla rilevazione si consolida da quel momento uno stadio che definiremmo “concreto” nella gestione della questione stranieri nelle istituzioni scolastiche italiane. Le linee guida non sono più solamente dichiarazioni teoriche d'intenti sulla necessità di una scuola interculturale, ma definizioni condivise, vademecum dell'accoglienza, indicazioni e orientamento per docenti e famiglie. Un'attenzione particolare è dedicata al capitolo sull'apprendimento della lingua italiana da un lato e sulla valorizzazione del plurilinguismo dall'altra.

Le linee guida raccolgono solo in parte però quanto predicato dai più noti linguisti per anni, come nota Vedovelli (2009, p. 176) “si tratta di un fattore di neoplurilinguismo, cioè di un plurilinguismo di nuova natura che si aggiunge a quello tradizionalmente costitutivo dello spazio linguistico italiano...solo che fino a questa seconda rivoluzione linguistica vissuta nei nostri anni dall'Italia lo spazio linguistico italiano era configurato tradizionalmente secondo uno schema tripolare: il polo dell'italiano e delle sue varietà; quello dei dialetti e delle loro varietà; infine, il polo dell'alloglossia delle minoranze di antico insediamento (che fa sì che ancora oggi 2,5 milioni di cittadini italiani parlino lingue che vanno dal tedesco al ladino, dal serbo-croato all'albanese al greco al franco-provenzale ecc.).

Oggi, a questo modello tripolare va sostituito uno quadripolare, il quarto polo essendo costruito dalle lingue immigrate...” e ancora (*ivi*, p. 177) “questa seconda rivoluzione linguistica ci spinge a parlare di ‘lingue immigrate’ differenziandole dalle ‘lingue dei migranti’: tale seconda definizione si poteva attribuire alla condizione idiomantica dei primi movimenti di immigrazione straniera... quando il fenomeno era ancora agli inizi... con il conseguente non radicamento delle (loro) lingue. Le lingue immigrate sono, invece, quelle dei gruppi ormai stabilizzatisi nei territori locali, con scarsa fluttuazione e forte radicamento sociale: da qui deriva la vitalità linguistica e, addirittura, la capacità di condizionamento delle lingue immigrate sull'assetto idiomantico locale”. Le linee guida Miur del 2014 si focalizzano perlopiù sulle lingue dei migranti e ne vogliono promuovere quanto meno una legittimazione, nei casi migliori una valorizzazione. È questo un segnale di una società multiculturale ancora acerba rispetto a realtà europee più consolidate come per esempio il Regno Unito e nella fattispecie l'area metropolitana londinese, ma che sta facendo timidi passi avanti di riconoscimento. Ci vorrà almeno ancora un decennio al fine di comprendere il fenomeno del neoplurilinguismo nella sua complessità. In questo senso il lavoro dell'*Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso tra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* sorto nel 2004 presso l'Università per

Stranieri di Siena, potrà fornire un contributo più concreto non solo rispetto alla conoscenza del fenomeno ma anche e soprattutto al suo riconoscimento e alla traduzione in buone pratiche di integrazione.

Un'importante ammissione di queste linee guida è la sovrarappresentazione del gruppo degli alunni stranieri in alcune scuole. Tale concentrazione è da leggersi come fenomeno da osservare in quanto potenziale indizio di "tendenze segregative della società" (MIUR, 2014, p. 20). Il documento pone come azione prioritaria un'informazione corretta ai genitori italiani sulle potenzialità positive di crescita in una classe eterogenea: rimane tuttavia vago su come fare, su come gestire queste situazioni talvolta esplosive e ritorna a un idealismo proprio delle dichiarazioni degli anni Novanta. In questo senso riafferma la necessità di insegnanti laureati (in Scienze della Formazione Primaria) che abbiano inserito nella carriera di studio almeno un modulo di "Pedagogia interculturale" (decreto n. 249 del 10 settembre 2010, punto 14) e che sottolinea come manchi per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria un riferimento specifico all'educazione interculturale. In una condizione, come quella attuale, in cui i bambini che arrivano dall'estero a seguito di una migrazione familiare sono in netto calo rispetto agli studenti di prima e seconda generazione iscritti alle scuole secondarie, si può affermare che la situazione non sia sotto controllo e che sia affidata al buon senso dei nostri docenti, più o meno culturalmente sensibili e competenti da un punto di vista di gestione delle dinamiche interpersonali e intrapersonali.

Un approccio interculturale per la convivenza democratica: il problema dell'educazione alla cittadinanza inclusiva

Il piano d'azione sull'integrazione dei cittadini dei paesi terzi della Commissione Europea (2016), ci ricorda che vivono in Europa più di 20 milioni di persone (circa il 4%) di cittadini di paesi terzi all'Unione. Nonostante gli sforzi messi in campo fino ad ora, è noto che questi cittadini sono in una condizione di svantaggio rispetto agli europei nei campi dell'istruzione, dell'occupazione e dell'inclusione sociale. In particolare, in questo documento, si parla di coesione sociale alla base di sistemi coerenti che facilitino la partecipazione e l'emancipazione di tutti nella società. È proprio la partecipazione sul piano civico ad essere considerata motore d'integrazione e lo stimolo di tale competenza viene demandato ancora una volta al comparto istruzione. L'idea di 'cittadinanza attiva' sottintende proprio queste competenze alla partecipazione civica e sociale (Lister, 2007;

Ariemma, 2013). Anche le Nazioni Unite, attraverso il Segretario Generale, hanno formalizzato e disseminato su larga scala un programma denominato GEFI (Global Education First Initiative) al fine di promuovere una migliore educazione alla cittadinanza globale insieme ad un migliore accesso e qualità dei processi educativi. L'educazione alla cittadinanza globale è stata anche inserita nel 2015 come un'area di speciale interesse del Target 4.7 dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile dell'Educazione.

Circa venti anni fa si è aperto un ampio dibattito internazionale su che cosa debba intendersi per educazione alla cittadinanza globale, dibattito che è ancora in corso. In una ricerca della fine degli anni Novanta supportata dalla Fondazione Sasakawa per la Pace in Giappone, molte delle implicazioni di un mondo sempre più interconnesso, che si sono effettivamente realizzate, erano state messe chiaramente in luce: un crescente divario economico tra i paesi e tra le persone all'interno dei paesi; una riduzione della privacy degli individui dovuta alle tecnologie informatiche; uno iato tecnologico tra paesi e al loro interno; un deterioramento dell'ambiente sospinto da conflitti di interesse tra paesi sviluppati e paesi in via di sviluppo; crescita della povertà, specialmente per i bambini; una crescita drammatica del costo dell'acqua dovuto alla crescita della popolazione e al deterioramento ambientale; la deforestazione che affligge la biodiversità, l'aria, la terra e la qualità dell'acqua.

Attraverso un questionario Delphi (Cogan, 1997), un gruppo selezionato di 110 esperti partecipanti provenienti dall'Europa, dal Sud Est Asiatico e dal Nord America, parte della ricerca Sasakawa, hanno raggiunto un consenso su 8 caratteristiche ideali che i cittadini dovrebbero avere per fare fronte a tali cambiamenti. Secondo queste indicazioni il cittadino multidimensionale dovrebbe avere: 1) la capacità di guardare a e approcciare i problemi come membro di una società globale; 2) l'abilità di lavorare con gli altri in maniera cooperativa e di assumersi responsabilità per i propri ruoli e doveri all'interno della società; 3) la capacità di capire, accettare e tollerare le differenze culturali; 4) la capacità di pensare in maniera critica e sistemica; 5) la volontà di risolvere i conflitti in maniera non violenta; 6) la volontà di modificare il proprio stile di vita e le abitudini di consumo per proteggere l'ambiente; 7) la capacità di essere sensibili e di difendere i diritti umani; 8) la volontà e l'abilità di partecipare in politica a livello locale, nazionale e internazionale.

Sembrano qualità e comportamenti ancora sottoscrivibili e che fanno parte di quel corredo di cittadinanza attiva ancora oggi dichiarato e ricercato (Lister, 2005; Lister 2007; Newton, 2007; Korsgaard, Mortensen, 2017).

A distanza di vent'anni, sebbene non ci sia alcun consenso universale sulla definizione di cittadinanza globale (Peters, Britton, Blee, 2008), possiamo considerare la definizione di cittadinanza globale come un

contenitore per l'azione collettiva che rende possibile la partecipazione e l'ingaggio attraverso l'azione civica per promuovere benessere e un futuro migliore. Un'altra definizione possibile e attenta alla dimensione interculturale è "La condotta di sé in qualsiasi situazione accompagnata dalla consapevolezza di essere inseriti in un contesto culturale, dal rispetto per l'uguale complessità di ogni visione del mondo e dalla competenza di saper agire un ampio ventaglio di comportamenti culturalmente appropriati" (Castiglioni, Bennett, 2014).

Storicamente gli educatori sociali nordamericani ritengono che la cittadinanza, o lo sviluppo di cittadini dovrebbe essere un obiettivo prioritario dell'insegnamento delle scienze sociali (Barr, Barth, Shermis, 1977; Armento, 1986; Shaver, 1977, 1991). Nel concordare con quest'affermazione, non possiamo non notare come questa sia una lacuna della nostra scuola: di solito abbiamo letterati che si occupano di tutta l'area umanistica, i sociologi e più in generale gli studiosi di scienze sociali sono pochissimi e solo in alcuni specifici ordini di scuola. Nel momento in cui sviluppare un concetto di cittadinanza inclusivo, partecipato e attivo, che includa la diversità etico culturale ma anche tutte le sfide e le risorse apportate dall'era digitale, diventa importante per mantenere un sufficiente livello di democrazia, allora il ripensamento deve essere di più larga portata. Non è più sufficiente inferire dai testi letterari, peraltro occidentali nella quasi totalità dei casi, le supposte qualità umane che fanno degli individui delle persone responsabili e attente alla convivenza civile. È quanto mai necessario che una competenza trasversale come quella per esempio della comunicazione interculturale intervenga nella sua interdisciplinarietà, a cavallo tra la sociologia, la pedagogia, la psicologia sociale e l'antropologia, per parlare di convivenza nella diversità e di democrazia partecipata nel rispetto della tradizione della maggioranza dei cittadini e delle leggi di un paese, ma anche di un portato etico relativo a una religione o a un'altra tradizione propria di singoli e di gruppi, realizzando dunque un'inclusione sostantiva.

Barr, Barth e Shermis (1977) avevano categorizzato le teorie degli studi sociali per la cittadinanza in tre macro aree: 1) studi sociali impartiti come trasmissione di cittadinanza; 2) studi sociali insegnati come scienze sociali; 3) studi sociali insegnati come inchiesta riflessiva. Nella prima tradizione la cittadinanza è sviluppata attraverso l'impartizione di valori agli studenti. Nella seconda, è sviluppata attraverso l'insegnamento agli studenti di concetti-chiave, teorie e metodi delle scienze sociali, tra cui anche e soprattutto un approccio storico. In Italia, quello che è rimasto dell'educazione civica, potrebbe collocarsi a metà tra queste due opzioni. La terza tradizione, poco diffusa nel sud Europa, di educazione alla cittadinanza, si concentra sulle pratiche di presa di decisioni e di risoluzione dei problemi cui le persone devono far fronte in una società democratica.

È naturale che tali dimensioni siano interrelate e non rigide, né vogliono rappresentare l'intero spettro di approcci e sviluppi successivi delle scienze sociali. Per esempio non includono la teoria critica basata sul lavoro di Habermas, o altri approcci più recenti sulla teoria dell'azione sociale. Tuttavia, nel caso dell'insegnamento della cittadinanza nelle scuole dell'obbligo, sono ancora un'utile macro distinzione per districare un problema così complesso.

Sviluppare una forma "italiana" più solida di insegnamento alla cittadinanza in un'ottica pragmatica di *decision making* e *problem solving*, come peraltro richiesto e valutato dalla Commissione Europea (2016) e dall'indagine OCSE PISA, è diventato un imperativo che purtroppo stenta a sfondare nel discorso pubblico così come in quello accademico.

Sarà la sfida del prossimo decennio del nostro sistema scolastico e soprattutto della formazione degli insegnanti, ultima risorsa per ovviare fantasmi dualisti e tendenze assolutiste dei movimenti politico-mediatici degli anni che stiamo vivendo. La sopravvivenza della democrazia risiede nello sviluppo di quello che Hannah Arendt chiama "un'etica di cura per il mondo", alla base dell'idea di cittadinanza globale.

Bibliografia

- Arendt H., (1968), *Men in dark times*, Hartcourt Brace & the World, New York.
- Armento B.J., (1986), "Reserach on teaching social studies", in M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), American Educational Research Association and Macmillan, Washington, DC.
- Barr R.D., Barth J.L., Shermis S.S., (1977), "Defining the social studies", *Bulletin 51*, National Council for the Social Studies Washington, DC.
- Carrozza P., (1992), "Il rifiuto dello straniero: pregiudizi e stereotipi nell'educazione interculturale", in Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G., Giusti M. (a cura di), *Scuole e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Castiglioni I., Bennett M.J., (2014), *Intercultural Learning in Multicultural Europe*, Conference presentation, Forum for Education Abroad, Barcelona October 25, 2014.
- Cogan J.J., (1997), *Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st century*, Tokyo, Sasakawa Peace Foundation.
- Korsgaard M.T., Mortensen S.S., (2017), "Towards a Shift in Perspective for Inclusive Education Research—A Continental Approach", *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1245-1260.
- Lazzari F., (1994), *L'altra faccia della cittadinanza. Contributi alla sociologia dei processi migratori*, Franco Angeli, Milano.
- Legge 10 febbraio 2000, n. 30 ("Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione").
- Legge 28 marzo 2003 n. 53 (Riforma Moratti).
- Lister M., (2005), "Marshall-Ing Social and Political Citizenship: Towards a Unified Conception of Citizenship", *Government and Opposition*, 40(4): 471-491.
- Lister R., (2007), "Inclusive Citizenship: Realizing the Potential", *Citizenship Studies*, 11(1): 49-61.
- Miur, (1995), "L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 71, Le Monnier, Firenze, pp. 13-14.
- Miur, (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Newton J., (2007), *Wellbeing: contributions towards practical strategies to promote social integration*, Expert Group Meeting on Creating an Inclusive Society:

- practical strategies to promote social integration. Paris, France 10-13 September 2007.
- Peters M.A., Britton A., Blee H., (eds.), (2008), *Global citizenship education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Shaver J.P., (ed) (1977), "Building rationales for citizenship education", *Bulletin 52*, National Council for the Social Studies, Washington D.C.
- Shaver J.P., (ed) (1991), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, MacMillan, New York.
- Unesco, (1974), *Raccomandazione sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Vedovelli M., (2009), "Plurilinguismo in Italia: lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici", in *Identità italiana tra Europa e società multiculturale*, Fondazione Intercultura, Colle di Val d'Elsa, 171, 180.

Capitolo 4

L'ECOMUSEO URBANO E LE COMUNITÀ LOCALI

Nunzia Borrelli e Francesca Vitali

Diverse definizioni di Ecomuseo

Ecomuseo, un concetto complesso e difficile da spiegare, del quale ancora oggi non esiste un'univoca definizione accettata da tutta la comunità di museologi. Molti studiosi e operatori lo legano a un territorio caratterizzato da una forte identità culturale e locale, nonché da ambienti di vita tradizionali e a un patrimonio naturalistico e storico-artistico particolarmente rilevante e degno di tutela, conservazione e valorizzazione.¹

De Varine e Rivière, museologi francesi che nel 1971 introdussero nel linguaggio della nuova museologia il termine ecomuseo, lo definiscono uno strumento culturale per lo sviluppo del territorio, secondo un processo continuo di coinvolgimento della comunità locale, delle autorità politiche, delle istituzioni amministrative e scientifiche e di professionisti (de Varine, 2006).

Il primo, Hugues de Varine (2006), pone l'ecomuseo a confronto con il museo tradizionale. Quest'ultimo dispone di una *collezione* esposta in un *immobile*, che il *pubblico* può visitare; l'ecomuseo, invece, dispone di un *patrimonio*, prevalentemente immateriale, diffuso in un determinato *territorio* e a disposizione di tutta la *popolazione*. Il museo 'normale' rappresenta la cultura fuori dal suo contesto originario. L'ecomuseo, invece, è radicato nella cultura viva degli abitanti del territorio, è uno strumento culturale per lo sviluppo locale. Mentre il museo ordinario promuove lo sviluppo della cultura, la conservazione del patrimonio, l'accoglienza dei turisti, la formazione degli studenti, ecc. Questa comparazione tra i due istituti culturali ci suggerisce in modo efficace e immediato che cosa è l'ecomuseo: un museo all'aperto, diffuso su un territorio più o meno vasto, il cui cuore è

¹ Rete ecomusei Piemonte <[https://ecomuseipiemonte.wordpress.com /about/](https://ecomuseipiemonte.wordpress.com/about/)>.

rappresentato dalla comunità che valorizza e racconta il proprio patrimonio e la propria cultura.

Il primo a tentare di darne una definizione più accurata fu George Henri Rivière il 22 gennaio 1980. Egli definisce l'ecomuseo "uno strumento che un'istituzione pubblica e una popolazione concepiscono, fabbricano e utilizzano insieme [...]. Uno specchio in cui una popolazione si guarda e si riconosce, e attraverso il quale cerca di dare una spiegazione al territorio al quale è legata [...]. Uno specchio che la popolazione tende ai suoi ospiti per farsi meglio comprendere [...]. Un'espressione dell'uomo e della natura. [...] Un'espressione del tempo, dove le conoscenze si estendono e diramano attraverso il passato vissuto dalla comunità per giungere nel presente, con un'apertura sul futuro [...]. Un'interpretazione dello spazio, di luoghi significativi dove sostare e camminare, e nei quali la comunità si identifica. Un laboratorio, nella misura in cui l'ecomuseo contribuisce allo studio della storia passata e contemporanea della popolazione e del suo ambiente e promuove la formazione di esperti in queste aree [...]. Un centro di conservazione, un museo, poiché aiuta a custodire e valorizzare il patrimonio naturale e culturale della popolazione. Una scuola, in quanto offre alla popolazione la possibilità di partecipare ad attività di studio e di protezione, promuovendo in questo modo una migliore comprensione e presa di coscienza dei problemi del proprio futuro. Laboratorio, museo, scuola [...] essi si sforzano di far conoscere la dignità e l'espressione artistica in ogni segmento della popolazione. [...] Essi non si chiudono in se stessi, ma ricevono e danno"².

In questa definizione Rivière sottolinea l'importanza della collaborazione tra l'amministrazione pubblica e la collettività, in quanto la prima rappresenta un importante sostegno, non solo finanziario, per la realizzazione del progetto culturale promosso dalla seconda. Egli evidenzia, inoltre, quale compito principale di un ecomuseo quello di fornire chiavi di lettura per interpretare il territorio e la sua identità, favorendo sia momenti di riflessione individuale e comunitaria, sia occasioni per proporre questa lettura a persone esterne. In un'ottica futura, viene attribuito all'ecomuseo il compito di portare uno sviluppo sostenibile, attraverso il coinvolgimento e alla formazione della comunità. Secondo la definizione di Rivière l'ecomuseo è, quindi, un 'museo' del tempo e dello spazio, il quale cerca non solo di recuperare e valorizzare la storia passata, ma presenta anche caratteri dinamici in quanto tiene in considerazione anche la storia presente e futura: una realtà aperta all'esterno e all'avvenire.

² *La definizione dell'ecomuseo secondo Georges Henri Rivière (1975-1980)* (Estratto da André Desvallées, dir., *Vagues, Une anthologie de la nouvelle muséologie*, Mâcon, éditions W, Savigny-le-Temple, M.N.E.S, vol. 1, 1992, p. 443-445).

Sempre de Varine (intervista di Caresio, 2004) parla dell'ecomuseo come di "qualcosa che rappresenta ciò che un territorio è, e ciò che sono i suoi abitanti, a partire dalla cultura viva delle persone, dal loro ambiente, da ciò che hanno ereditato dal passato, da quello che amano e che desiderano mostrare ai loro ospiti e trasmettere ai loro figli. [...] L'ecomuseo non è un museo, è 'ovunque' e può morire se la gente non ne ha più bisogno". Esso nasce attraverso "un percorso collettivo, che si costruisce identificando gli elementi che ne faranno parte, valorizzandoli, collegandoli tra loro, magari trasformandoli. Non si possono definire delle tappe precise, ma gli strumenti sono molti: la parola, lo sguardo, il dibattito, l'escursione, l'esposizione, l'incontro tra abitanti e specialisti, l'invito alla visita di persone esterne, la partecipazione alle decisioni di pianificazione".

Quindi all'interno della definizione di ecomuseo e dei suoi obiettivi è intrinseco il concetto di sviluppo sostenibile, da perseguire nel proprio territorio utilizzando il proprio patrimonio naturale e culturale. L'ecomuseo vuole anche essere il punto di unione tra la popolazione e il territorio in cui vive, favorendo il riconoscimento del proprio paesaggio, nonché un filo conduttore fra le generazioni attraverso la diffusione di un comune senso di appartenenza. Allo stesso tempo l'ecomuseo incentiva la comunità locale a condividere ed offrire il proprio patrimonio sociale e ambientale a forestieri e i visitatori esterni (Dal Santo, 2007).

Un altro obiettivo fondamentale dell'ecomuseo è quello di "trasferire alle generazioni future il sapere, il patrimonio, la cultura e l'identità di un territorio. [...] L'ecomuseo è lo strumento attraverso il quale, una o più comunità, [...], recuperando il valore fondante, strutturale della propria identità – e con essa la fierezza e l'orgoglio di appartenenza – ricostruiscono le ragioni per cui, da una parte, abbia un senso restare in quel contesto e, dall'altra, operare perché quella terra continui a vivere" (Baroni, 2007, p. 81). L'ecomuseo può, quindi, rappresentare un importante strumento di conservazione della cultura, soprattutto per le comunità che si trovano in contesti isolati e per questo a rischio di abbandono da parte delle nuove generazioni.

L'IRES, Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte, definisce l'ecomuseo "un'iniziativa museale dietro cui sta un *patto* con il quale una comunità si impegna a *prendersi cura* di un *territorio*" (Maggi, 2002, p. 9). Per *patto* non s'intende un insieme di norme che obbligano o proibiscono qualcosa, ma un accordo non scritto e generalmente condiviso da una pluralità di soggetti appartenenti ad una stessa comunità. La *comunità* è composta da tutti i soggetti protagonisti: amministrazioni e associazioni locali, con il loro ruolo propulsivo, ma anche da tutti coloro che vivono il territorio, attori privilegiati da coinvolgere all'interno del progetto ecomuseale, i quali meglio comprendono i bisogni del loro *territorio*.

Quest'ultimo non va inteso solo in senso fisico, ma come l'insieme della storia della popolazione che qui vive e dei segni materiali e immateriali lasciati da coloro che lo hanno abitato in passato. *Prendersi cura* di esso significa conservare, ma anche saper utilizzare, per l'oggi e per il futuro, il proprio patrimonio culturale, in modo da aumentarne il valore anziché consumarlo.

Nella Carta di Catania (2007) l'ecomuseo viene definito come "una pratica partecipata di valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale, elaborata e sviluppata da un soggetto organizzato, espressione di una comunità locale, nella prospettiva dello sviluppo sostenibile". Anche in questo ambito viene sottolineata, quale condizione primaria per il funzionamento degli ecomusei, l'importanza della partecipazione attiva della comunità nei processi decisionali di loro interesse. Per incentivare e facilitare un processo democratico nella pianificazione delle attività degli ecomusei, il documento ribadisce la necessità di creare una figura, o un gruppo, che assumi il ruolo di coordinatore, con il compito di facilitare il coinvolgimento della comunità locale e ascoltare i bisogni che arrivano dal territorio.

Una definizione chiara ed efficace di ecomuseo è quella di Milka M. Gozzer (2004), la quale, dopo una ricerca sul campo afferma che "un ecomuseo non è ... un museo. [...] Non ha muri ma è all'aria aperta. Non sottrae beni culturali ai luoghi dove sono stati creati, ma si propone come strumento di riappropriazione del proprio patrimonio culturale da parte della collettività locale; non è soltanto un luogo di tutela e di protezione, ma uno spazio dove la collettività prende coscienza del proprio passato; non coincide con un'area particolare [...] ma è un territorio dai confini incerti, che è della comunità che ci vive; trascende il concetto di bene culturale univoco [...] e lo amplia alla cultura locale; la comunità stessa è l'ecomuseo, e per questo quasi sempre ne assume il ruolo di gestore. [...]. Un ecomuseo è [...] moltissime altre cose. Quello che ho apprezzato di più durante la mia ricerca è la disposizione d'animo di molte persone coinvolte in questa nuova idea, protesa a prendersi cura del proprio passato non per mistificarlo ma semplicemente per riappropriar-sene. Proprio questa caratteristica potrebbe essere la chiave di lettura di un ecomuseo: un rapporto col territorio capace di aprire molte porte e finestre, di favorire una sana evoluzione verso il futuro partendo dal rispetto e dalla conoscenza del passato" (Gozzer, 2004, pp. 8-9). Concetto chiave di questa riflessione di Milka M. Gozzer è riappropriazione del patrimonio culturale dalla parte della comunità: l'obiettivo che ogni ecomuseo dovrebbe promuovere è quello di diffondere la conoscenza della storia intrinseca nel territorio al fine di far prendere coscienza alla popolazione locale del valore del suo patrimonio.

In fondo non ci può essere un'unica definizione valida per tutti gli ecomusei. Ogni ecomuseo crea il suo proprio concetto e la sua propria

definizione, secondo i suoi obiettivi, la cultura locale e il contesto nel quale si è sviluppato. L'unica condizione, secondo de Varine, affinché un progetto possa definirsi ecomuseo è quella di perseguire uno sviluppo sostenibile, che “si realizzi in armonia con il patrimonio culturale e che contribuisca alla sua vitalità e crescita. Ne risulta, come corollario, che non si ha sviluppo senza la partecipazione effettiva, attiva e consapevole della comunità detentrica del proprio patrimonio” (de Varine, 2005, pp. 8-9).

Nei paragrafi successivi verranno illustrati nel dettaglio i singoli elementi chiave impliciti nel concetto di ecomuseo. In particolare, l'analisi si focalizzerà sul ruolo del patrimonio, del territorio, della comunità e dell'identità locale all'interno dell'attività degli ecomusei.

Patrimonio, Territorio, Comunità Locale e Identità

Il territorio e il suo patrimonio sono strettamente legati alla comunità. È la comunità che ha scelto il territorio in cui si è insediata, e che lo ha trasformato dandogli una propria identità. È sempre la comunità che, generazione dopo generazione, ha prodotto il patrimonio che si trova nel territorio, essa lo utilizza, lo trasforma e lo arricchisce. Per questo le azioni di salvaguardia del territorio e del patrimonio, ambientale e culturale, devono partire spontaneamente dal basso, per meglio adattarsi alle specifiche situazioni e esigenze della comunità e del suo territorio. Sono le persone che vivono il territorio e partecipano attivamente alla costruzione della sua identità che devono prendersene cura.

Patrimonio

Obiettivo primario di ogni ecomuseo è quello di valorizzare il patrimonio di un territorio attraverso la partecipazione diretta della popolazione. De Varine (intervista di Buroni S., 2008) afferma che l'ecomuseo “è un'azione portata avanti da una comunità, a partire dal suo patrimonio, per il suo sviluppo.” Prosegue sottolineando che l'ecomuseo “non è: una collezione, una trappola per turisti, una struttura aristocratica, un museo delle belle arti ecc. Un ecomuseo che sviluppa una collezione importante e ne fa il suo obiettivo non è più un ecomuseo, poiché diventa schiavo della sua collezione.” In altre parole il patrimonio della comunità non deve essere ‘musealizzato’; esso è la base da cui parte l'iniziativa ecomuseale e su cui si poggiano tutte le sue attività, ma non deve ruotare tutto ed esclusivamente intorno ad esso.

Va precisato che il patrimonio a cui fa riferimento l'ecomuseo non è solo di tipo materiale, con edifici, monumenti, opere d'arte popolare, oggetti di vita quotidiana, prodotti tipici locali, etc., ma esso include nelle sue iniziative di valorizzazione principalmente il patrimonio immateriale, ovvero la cultura, le tradizioni, i saperi, la storia, le pratiche, i valori, le usanze, i costumi, il paesaggio, ecc.³ Il patrimonio dell'ecomuseo è tutto il territorio, compresi i suoi abitanti. Possono far parte del patrimonio ecomuseale, per esempio, un edificio, il quale può costituire un punto di riferimento per la comunità, nel quale reperire informazioni e dove possono tenersi convegni, esposizioni e mostre. E ancora, percorsi e sentieri etnografici presenti sul territorio, oggetti di vita quotidiana donati dalla comunità, monumenti, nonché manifestazioni e feste che caratterizzano un determinato luogo. Sono tutti elementi che l'ecomuseo ha "identificato come rilevante e reso accessibile e intelligibile al pubblico locale e non", i quali diventano "poli di attrazione nel territorio" (Testa, Bortolotti, 2007, p. 43).

Sempre de Varine precisa che "il patrimonio della comunità è globale e comprende anche il patrimonio privato dei membri stessi della comunità" e fa un appello ad essa ribadendo che le foto e gli oggetti quotidiani presenti nelle proprie abitazioni, così come la casa stessa, fanno parte 'moralmente' del patrimonio della comunità e questa, attraverso l'ecomuseo, deve poterli utilizzare (intervista di Buroni S., 2008). L'ecomuseo deve contribuire al recupero e alla conservazione di questa ricchezza, aiutando la comunità locale a prendere coscienza del loro valore e a riappropriarsene. Esso deve quindi impegnarsi a diffondere la conoscenza di questo stesso patrimonio, per trasmettere la piena consapevolezza nella cittadinanza del valore dei beni personali e comunitari, non solo tra le comunità locale, ma anche ad un pubblico di esterni che interagiscono con il contesto, siano essi visitatori e turisti o lavoratori pendolari.

Il patrimonio è quindi un efficace strumento di comunicazione e condivisione della propria storia e della propria identità, prima di tutto alle generazioni future e, successivamente, anche alle persone esterne al contesto. Esso può essere allo stesso tempo un mezzo, a disposizione della società, attraverso il quale raggiungere uno sviluppo sostenibile. Per esempio l'attività dell'ecomuseo può incentivare la riscoperta e il recupero di antichi

³ La *Convenzione UNESCO sulla protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*, sancita a Santiago il 16 novembre 1972 e ratificata in Italia con legge n. 164 del 6 aprile 1977, inserisce tra il patrimonio culturale anche i luoghi e i siti di particolare interesse ambientale e culturale legati anche alla vita sociale ed economica del luogo. Inoltre, dal 2003 l'UNESCO, con la *Convenzione per la salvaguarda del patrimonio culturale immateriale* (Parigi, 17 ottobre 2003), tutela anche i beni intangibile, quali tradizioni orali e popolari, arte dello spettacolo, musiche, feste popolari, folklore, rituali, artigianato, pratiche sociali.

saperi e mestieri, promuovendo così la riattivazione delle produzioni artigianali locali, anche attraverso l'organizzazione di corsi su antiche pratiche e tradizioni produttive che rischiano di essere dimenticate. Questo rappresenta sicuramente anche un'occasione per creare opportunità di lavoro per la comunità attraverso la vendita di questi prodotti, e portare così una crescita economica in questi territori.

Ribadendo il ruolo centrale della popolazione locale, Buroni (2008, intervista a de Varine) ritiene che “il patrimonio culturale può sopravvivere solamente se è al centro di un'attività condivisa che, indipendentemente dalla forma, sia lo specchio fedele della comunità che l'ha messo in pratica, ed abbia come unico scopo la salvaguardia di tutto quelle ricchezze materiali e immateriali che la caratterizzano. In questo senso l'ecomuseo è un progetto fortemente sociale.”

Territorio

L'ecomuseo può essere considerato la chiave di lettura di un territorio⁴. Attraverso la sua osservazione si è in grado di cogliere le trasformazioni avvenute nella società, mentre, attraverso la stesura di mappe di comunità si possono individuare i luoghi e i tratti distintivi di un territorio. In questo modo si può restituire un significato agli elementi del proprio patrimonio e della propria cultura e imprimerli nell'identità dei luoghi. Per questo motivo è importante che le azioni portate avanti da ogni ecomuseo siano legate anche al contesto, su cui ricadono gli effetti dell'iniziativa ecomuseale. L'ecomuseo deve seguire le esigenze e le richieste che provengono dal territorio, le sue azioni si devono adattare all'ambiente di riferimento, al fine di promuovere e mantenere un forte legame tra la comunità e il proprio territorio.

De Varine parla di territorio come di “uno spazio di dimensioni variabili che ha un senso per una popolazione che l'abita e lo condivide: un villaggio, una vallata, una comunità montana, un quartiere di città. Questo territorio deve avere un'unità e un'identità (geografica, storica, culturale, economica), ma alla fine, è la comunità che deciderà di sceglierlo perché ha un senso per essa” (Varine H., 2008, intervista di Buroni S.).

⁴ “Oggi l'immagine del territorio si definisce tramite aspetti che vanno oltre quelli strettamente geografici, paesaggistici o ambientali e incorporano altri elementi patrimoniali, materiali e immateriali, come architettura, pratiche di vita e di lavoro, produzioni locali, lingua, tradizioni enologiche e gastronomiche” (Maggi M. et al., 2000, p. 35).

L'ecomuseo è legato al concetto di territorio perché è qui che avvengono le relazioni, esso viene considerato “come luogo dei saperi delle comunità locali, come testimonianza dei valori ambientali, come spazio che mette in sinergia le capacità degli abitanti per avviare processi di economie alternative” (Muscò, 2007, pp. 2-3). Quindi, l'ecomuseo può essere definito anche come “uno strumento di lavoro territoriale” il quale “si propone di prestare attenzione al legame fra comunità e territorio e al loro sviluppo”, nonché “all'ambiente, anche per conservarlo con una azione diretta” (Becucci, 2007, p. 17). Quindi, l'ecomuseo, mettendo ambiente e cultura al centro del governo del territorio, con il contributo della popolazione locale, riesce ad essere un efficiente mezzo di promozione di azioni di tutela e conservazione di beni ambientali e culturali, e di azioni di crescita e sviluppo di un territorio.

Comunità Locale

“L'ecomuseo serve la comunità, appartiene alla comunità. [L'ecomuseo è] un'azione portata avanti dalla comunità” (de Varine, 2008 intervista di Buroni S.). Quest'affermazione ci suggerisce come la comunità sia parte fondamentale dell'ecomuseo, il quale, per essere considerato come tale, deve essere costituito da un'iniziativa sociale, che parte dal basso, in modo più o meno spontaneo: solo chi vive attivamente all'interno di un territorio se ne può prendere cura. Senza il diretto interessamento della collettività e senza la sua legittimazione l'ecomuseo non si può sviluppare, sarebbe destinato a diventare un normale museo, se non a scomparire completamente. In altre parole “senza una dimensione d'azione sociale non c'è ecomuseologia” (Buroni, 2008).

La comunità è detentrica del proprio patrimonio: le persone sono i “tesori viventi del territorio” (Buroni S., 2008) in quanto sono le depositarie di saperi, conoscenze, memorie, che senza adeguate azioni di recupero e salvaguardia rischiano di andare perdute. La comunità è parte attiva dell'iniziativa ecomuseale, deve essere coinvolta in tutte le sue fasi di realizzazione. Dall'avvio, con l'individuazione dei luoghi e dei patrimoni che caratterizzano un determinato territorio, all'identificazione di interventi e progetti di salvaguardia e valorizzazione di tutti gli elementi significativi che costituiscono il patrimonio dell'ecomuseo, fino alla loro restituzione ad un pubblico di fruitori. A tutti deve essere reso possibile partecipare all'iniziativa ecomuseale per restituire la propria interpretazione del patrimonio e del territorio, e nel rappresentare i caratteri e l'identità dei luoghi vissuti. Non vi devono essere gerarchie, le decisioni all'interno

dell'ecomuseo devono essere prese in modo democratico, perché tutte le persone coinvolte hanno lo stesso peso e la stessa importanza.

Gli abitanti del luogo, con l'aiuto di esperti e dell'amministrazione pubblica, sono i veri protagonisti nella gestione e nel governo dell'ecomuseo, sono loro che suggeriranno gli interventi e le dinamiche di sviluppo più appropriate; senza la loro collaborazione "l'ecomuseo diventa una struttura solo formale e non sostanziale" (Testa, Bortolotti, 2007, p. 43).

Come ripetuto in precedenza, al fine di avviare azioni di tutela e sviluppo condivisi da tutta la popolazione l'ecomuseo deve fare in modo che la comunità riconosca e prenda conoscenza e coscienza delle proprie ricchezze. L'ecomuseo, per il suo forte carattere sociale, risulta a questo scopo un ottimo progetto in grado di sensibilizzare e spingere la comunità locale ad adottare azioni permanenti dirette alla protezione attiva e consapevole della propria identità e, quindi, alla valorizzazione del proprio patrimonio culturale.

Concludendo possiamo affermare che l'ecomuseo non è altro che il 'museo' della comunità, un'iniziativa di tipo bottom-up, nel quale la comunità ha una funzione fondamentale: gruppi di cittadini che si uniscono, dialogano, condividono pareri e cooperano per portare avanti azioni condivise di salvaguardia e promozione del proprio patrimonio (Becucci, 2007). Come abbiamo sempre ripetuto il coinvolgimento delle comunità locali è un requisito essenziale per la formazione di un ecomuseo, questo perché sono custodi ed interpreti della propria memoria e sono gli unici in grado di restituirla in modo autentico ai possibili visitatori. Attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli abitanti di un territorio, l'ecomuseo si pone l'obiettivo di favorire il "mantenimento del legame di una comunità al proprio territorio, al proprio ambiente, alla conoscenza e scoperta della propria storia, alla cura dei luoghi" (Becucci, 2007).

Identità

Secondo Maggi (2001) l'ecomuseo può essere inteso come museo di identità e del territorio, cioè uno strumento adatto al mantenimento della propria identità, per la quale è necessaria una maggiore attenzione verso il patrimonio locale come occasione che ne può permettere il mantenimento e la costruzione.

L'identità dei luoghi e delle persone è influenzata da esperienze culturali e da eventi, individuali o comunitari, dai propri valori e idee, dall'appartenenza religiosa e/o politica, dalla propria professione e ceto sociale di appartenenza, nonché da una molteplicità di elementi

caratterizzanti⁵. L'ecomuseo deve quindi individuare tutti questi elementi che stanno alla base dell'identità territoriale e dell'identità comunitaria per portare avanti adeguate azioni per il suo recupero e mantenimento, e anche per la sua formazione. Alla base di queste azioni ci deve essere una volontà da parte della comunità locale di riscoprire le proprie specificità. "La collettività deve 'guardarsi dentro' [...]. Da questo momento 'introspettivo' di coscienza collettiva non è possibile prescindere, perché proprio da tale atto di riappropriazione sarà possibile pensare un'attività di tutela efficace" (Buroni, 2008). Nelle fasi preliminari di costituzione di un ecomuseo ci deve essere un momento di individuazione della propria identità culturale, un momento riflessivo e di autoanalisi, da cui potrà partire tutto il successivo lavoro ecomuseale.

Nell'attuale scenario caratterizzato dalla globalizzazione delle culture gli ecomusei, inoltre, possono essere in grado di rispondere alla forte domanda di preservazione dell'identità da parte della comunità locale; un valido strumento per contrastare il rischio che le veloci trasformazioni negli stili di vita e negli atteggiamenti sociali possano danneggiare la memoria delle culture locali (Bonacchi, 2007). La risposta a questa domanda di identità non si deve tradurre in una chiusura verso il mondo esterno o in reazioni opportunistiche, con la creazione di identità artificiali al solo scopo di attirare flussi turistici. Per contrastare la paura di standardizzazione culturale è necessaria una forte volontà da parte della comunità di riscoprire e di valorizzazione in modo autentico la propria cultura locale, nonché la volontà di rafforzare il proprio senso di appartenenza al territorio.

Da una parte, l'identità locale può essere un fattore che, infondendo orgoglio nella comunità, spinge ad attuare azioni di sviluppo e di promozione del territorio proprio a partire da questa identità. Ma, allo stesso tempo, un uso inappropriato dell'identità di una comunità può portare alla creazione di un forte senso di unicità, e al conseguente rafforzamento dei localismi, e rischiare di essere usata esclusivamente in modo strumentale per

⁵ Si deve riconoscere che nel contesto contemporaneo "il concetto di identità è plurale e inclusivo, poiché tante sono le affiliazioni e le collettività cui una persona appartiene simultaneamente: cittadinanza, residenza, origine geografica, genere, politica, professione, credo religioso, abitudini alimentari, interessi sportivi, gusti musicali, impegni sociali, ecc. Nessuna di tali affiliazioni, tuttavia, può essere considerata come la nostra unica identità, se non a rischio di creare e cristallizzare divisioni, spesso abilmente strumentalizzate per alimentare relazioni conflittuali, rispondenti a precise logiche di potere. Nella complessità del mondo contemporaneo neanche abitare in un piccolo centro rurale significa condividere la stessa identità. Sono proprio le diverse identità che costituiscono le caratteristiche di una persona. Le differenze, la complessità sono la vera ricchezza di una comunità quando si percepisce come ricchezza, scambio e condivisione" (Becucci, 2007, p. 20).

fini politici, come pretesto per chiudersi e difendersi da ciò che è ‘diverso’. Al contrario il senso di appartenenza ad una specifica identità dovrebbe fortificare e generare “orgoglio e desiderio di apertura, di dialogo, di confronto, nella prospettiva anche di una crescita” (Bonacchi, 2007).

La Regione Friuli Venezia Giulia con la l. r. 10/2006 sottolinea l'importanza della dimensione identitaria all'interno dell'attività dell'ecomuseo definendolo “una forma museale mirante a conservare, comunicare e rinnovare l'identità culturale di una comunità” (l. r. 10/2006 art.1 c.2). Quindi, obiettivo primario di un ecomuseo è quello consolidare il senso di appartenenza e valorizzare le identità locali, attraverso il recupero e la riproposizione in chiave dinamico-evolutiva delle radici storiche e culturali della comunità. Anche la Regione Veneto sottolinea l'importanza dei tratti identitari, affermando, con l. r. 30/2012, che gli ecomusei si fondono sulle “identità geografiche presenti nei territori, caratterizzati dalle peculiarità storiche, paesaggistiche e ambientali visibili nei patrimoni di cultura materiale espressi dalla comunità locali, in un processo dinamico volto alla conservazione, interpretazione e valorizzazione” (l. r 30/2012 art. 1 c. 2). Quindi, l'identità di un luogo si basa anche su attività e/o avvenimenti del passato che hanno contribuito a delineare la cultura di una comunità insediata in uno specifico territorio, i quali devono essere rievocati adeguatamente nella mente della comunità locale.

L'ecomuseo in Italia

Secondo de Varine (intervista di Buroni, 2008), “in Italia ci troviamo di fronte ad un concetto di ecomuseo che sembra essere una specie di alternativa alla museologia classica, gli ecomusei italiani rivelano due dinamiche differenti: da una parte la rivitalizzazione dei territori rurali o periurbani isolati a partire dalle loro risorse e dai loro abitanti, dall'altra la ricerca di una frequentazione turistica “dolce”, molto culturale o ecologica.” La diffusione di questo fenomeno si ha a partire dagli anni novanta quando si afferma un crescente interesse per il territorio e per la salvaguardia e valorizzazione del suo patrimonio culturale e ambientali.⁶ Si assiste in questo periodo alla nascita di due correnti legislative, “la prima è mirata al disegno di articolazioni regionali o provinciali dell'insieme dei musei e forme analoghe secondo schemi che facciano emergere il patrimonio culturale come un valore territorialmente coerente. [...] La seconda è mirata invece alla valorizzazione di specifici aspetti del patrimonio, quelli locali e tipici del

⁶ Le prime leggi che introdussero la materia furono la l. r. 35/1990 della Regione Umbria e la l. r. 42/1997 della Regione Lazio.

territorio regionale o anche di territori più omogenei e geograficamente limitati, attraverso specifici strumenti di valorizzazione e tutela: gli ecomusei” (Maggi, Dondona, 2006).

In Italia, a livello nazionale, non esiste ancora una legge quadro sugli ecomusei, perché si è ritenuto più appropriato demandare la competenza legislativa di questa materia alle singole Regioni e Province Autonome. L'unico documento nazionale in materia è la Carta di Catania (2007), firmata da rappresentanti di Regioni, Ecomusei, Università, Musei, Associazioni ed operatori del settore, la quale afferma che spetta a Regioni e Province Autonome riconoscere l'ecomuseo, quale realtà ecomuseale già esistente, espressione della comunità locale, e non come manifestazione di una volontà partita dall'alto: l'istituzione dell'ecomuseo non spetta né a un ente regionale o provinciale, né tantomeno a un ente statale, le leggi si devono limitare ad indirizzare, valutare e coordinare le realtà ecomuseali presenti sul territorio e sostenere economicamente le loro progettualità. Tale sostegno dovrebbe essere vincolato alla valutazione degli obiettivi e delle strategie, delle ricadute sul territorio e della reale partecipazione delle comunità locali alla pianificazione delle attività ecomuseali. L'attenzione dovrebbe essere posta non solo sulla normativa che regola le pratiche ecomuseali, ma anche sulla definizione di linee guida di indirizzo generale per pervenire all'individuazione condivisa di criteri comuni, di indicatori utili alla valutazione di efficacia ed efficienza e di strumenti per il monitoraggio delle risorse assegnate e delle attività svolte.

Da questa mancanza normativa deriva una forte frammentazione e disomogeneità a livello nazionale nella trattazione della materia: definizioni, finalità e obiettivi, requisiti e criteri minimi, procedure di riconoscimento, modalità di finanziamento, di valutazione e di monitoraggio delle attività svolte dall'ecomuseo, variano, anche in modo sostanziale, da regione a regione. Ciò non facilita la convergenza delle singole realtà regionali e provinciali in un'unica definizione di ecomuseo e delle sue finalità e attività da perseguire per il bene della comunità e per il suo sviluppo. Nonostante ciò la realtà italiana è caratterizzata da un forte dinamismo: quasi tutte Regione e Province Autonome hanno adottato, o hanno in corso di approvazione, una propria specifica legge sugli ecomusei.

Secondo Maggi e Dondona (2006) queste politiche sugli ecomusei, direttamente mirate alla valorizzazione del patrimonio locale “non pretendono di ridisegnare un ordine complessivo e coerente del patrimonio culturale, ma potrebbero essere più adatte in quanto maggiormente in grado di facilitare l'emergere – o il consolidarsi quando già esiste - di un ambiente creativo, senza predefinire i canali di evoluzione dei singoli soggetti che danno vita alle esperienze di valorizzazione” (Maggi, Dondona, 2006, p. 9).

Ma affinché le autorità competenti riconoscano⁷ l'ecomuseo, è indispensabile una sua definizione, per poterlo distinguere da altre forme di salvaguardia del patrimonio. Successivamente è necessario fornire delle linee guida, dei codici di comportamento e di azione omogenei per tutti gli ecomusei, da seguire nello svolgimento delle loro funzioni e indispensabili per essere considerati come tali. Regioni e Province Autonome devono aiutare l'emergere di queste realtà, innanzitutto dal punto di vista finanziario, incentivando allo stesso tempo una sostenibilità economica autonoma. Inoltre si deve favorire la nascita di reti ecomuseali, come occasione di apprendimento reciproco e scambio di buone pratiche.

La Regione Piemonte è stata la prima in Italia ad intuire la necessità di una specifica legge in materia, necessaria per rispondere alla domanda di tutela del patrimonio locale che era escluso da quello di tipo culturale e ambientale. Con la l. r. 31/1995, successivamente modificata da l. r. 27/1998, "la Regione promuove l'istituzione di Ecomusei sul proprio territorio allo scopo di ricostruire, testimoniare e valorizzare la memoria storica, la vita, la cultura materiale, le relazioni fra ambiente naturale ed ambiente antropizzato, le tradizioni, le attività ed il modo in cui l'insediamento tradizionale ha caratterizzato la formazione e l'evoluzione del paesaggio" (l. r. 31/1995 art. 1 c. 1). Le azioni dell'ecomuseo non mirano esclusivamente alla valorizzazione del territorio, ma anche allo sviluppo locale; le comunità locali sono gli "interpreti del proprio futuro e come tali devono immaginare strategie di sviluppo locale sostenibile sotto i profili culturale, ambientale, economico e sociale" (A.A.V.V., 2007, Laboratorio Ecomusei della Regione Piemonte). Si vede l'ecomuseo come lo strumento operativo capace di riequilibrare il territorio da una prospettiva culturale, e anche come uno strumento in grado di stimolare lo sviluppo di piccole economie locali. La Regione Piemonte ha, inoltre, istituito un Sistema Ecomuseale formato da 25 ecomusei sparsi sul territorio regionale, con il fine di creare uno spazio di condivisione di pratiche ed esperienze.

Hanno seguito l'esempio la provincia autonoma di Trento, con l. p. 13/2000, *Istituzione degli ecomusei per la valorizzazione della cultura e delle tradizioni locali*, e la Regione Friuli Venezia Giulia, con l. r. 10/2006, *Istituzione degli Ecomusei del Friuli Venezia Giulia*. La prima si propone di offrire un forte incentivo alle azioni di sviluppo territoriale miranti a colmare il gap fra le zone ricche e prospere e quelle più svantaggiate, individuando delle linee guida e dei requisiti minimi per il riconoscimento degli ecomusei. Quella

⁷ È necessaria "una forma di riconoscimento simbolico, importante per i gruppi che agiscono sui diversi territori, che possono essere fortemente incoraggiati da un'azione di questo tipo. Il riconoscimento istituzionale aiuta il riconoscimento locale, che non è sempre scontato; nonché aiuta anche la costituzione di reti di scambio di esperienze." (Becucci S, 2007, p. 26).

della Regione Friuli Venezia Giulia è di particolare importanza in quanto tenta di dare per prima una definizione puntuale di ecomuseo sottolineando gli obiettivi dell'attività ecomuseale: "l'ecomuseo è una forma museale mirante a conservare, comunicare e rinnovare l'identità culturale di una comunità. Consiste in un progetto integrato di tutela e valorizzazione di un territorio geograficamente, socialmente ed economicamente omogeneo che produce e contiene paesaggi, risorse naturali ed elementi patrimoniali, materiali e immateriali" (l. r. 10/2006 art. 1 c. 2). Si vede nell'ecomuseo uno strumento in grado di "orientare lo sviluppo futuro del territorio in una logica di sostenibilità ambientale, economica e sociale, di responsabilità e di partecipazione dei soggetti pubblici e privati e dell'intera comunità locale" (l. r. 10/2006 art. 1 c. 1), introducendo tra le sue finalità (l. r. 10/2006 art. 1 c. 3) il rafforzamento del senso di appartenenza al territorio e alle identità locali, la partecipazione e il coinvolgimento attivo nel progetto delle comunità, come anche delle istituzioni e delle associazioni presenti sul territorio. Il provvedimento incentiva, inoltre, lo scambio culturale attraverso la formazione di reti di ecomusei presenti sia in ambito regionale che europeo, ritendendo l'interazione fondamentale per accrescere la propria conoscenza (l. r. 10/2006 art. 2 c. 5).

La Regione Sardegna, con la l. r. 14/2006, *Norme in materia di beni culturali, istituti e luoghi della cultura*, definisce l'ecomuseo come "un'istituzione culturale volta a rappresentare, valorizzare e comunicare al pubblico i caratteri, il paesaggio, la memoria e l'identità di un territorio e della popolazione che vi è storicamente insediata, anche al fine di orientarne lo sviluppo futuro in una logica di sostenibilità, responsabilità e partecipazione dei soggetti pubblici e privati e della comunità locale in senso lato" (l. r. 14/2006 art. 11 c. 1). In questa definizione viene ad aggiungersi il ruolo dell'ecomuseo come mezzo di diffusione e fruizione del proprio patrimonio culturale, anche per fini di promozione del turismo culturale.

Anche la l. r. 13/2007 della Regione Lombardia, *Riconoscimento degli ecomusei per la valorizzazione della cultura e delle tradizioni locali ai fini ambientali, paesaggistici, culturali, turistici ed economici*, dichiarando l'importanza di questa "istituzione culturale" per il territorio, ne evidenzia le sue funzioni di ricerca, conservazione e valorizzazione dei diversi beni culturali che possono contribuire allo sviluppo del territorio. Con la stessa legge viene istituita la Consulta regionale degli ecomusei "quale organismo che esprime pareri e formula proposte in tema di ecomusei, al fine di favorire la costituzione e lo sviluppo della rete culturale degli ecomusei" (l. r. 13/2007 art. 3 c. 1). Essa, inoltre, favorisce la costituzione della Rete culturale degli ecomusei a livello regionale, con il compito di sostenere ed assicurare il loro sviluppo attraverso corsi di formazione per i coordinatori degli ecomusei e azioni e progetti coordinati.

Le leggi delle Regioni Marche (l. r. 5/2016 art. 1 c. 1, modifica della l. r. 4/2010) e Umbria (l. r. 34/2007 art. 1 c. 2) definiscono gli ecomusei come dei territori caratterizzati dalla presenza di elementi storico-culturali, paesaggistici e ambientali. La definizione della Regione Calabria (l. r. 62/2012 e successive modifiche), invece, sottolinea l'importanza dell'azione della comunità definendolo una pratica partecipata di valorizzazione del patrimonio culturale, mentre le Regioni Veneto (l. r. 30/2012) e Sicilia (l. r. 16/2014) presentano l'ecomuseo come una forma/sistema museale, sottolineando il suo ruolo di conservazione dell'identità locale.

I provvedimenti delle varie Regioni si accomunano per “lo sforzo di comprendere nel circuito della gestione e fruizione culturale anche quegli aspetti della cultura locale che caratterizzano in modo tanto peculiare i vari e diversissimi territori del nostro bellissimo paese” (Maggi M., Dondona C.A., 2006, p. 6), anche se in realtà i primi provvedimenti (l. r. 21/1979 Puglia, l. r. 89/1980 Regione Toscana, l. r. 21/1980 della Regione Liguria) sembrano insistere soprattutto sui vantaggi economici e di efficacia organizzativa dei sistemi.

Una criticità che accomuna tutti gli ecomusei italiani, come afferma Riva (2012), è la mancanza di uno status giuridico proprio, in quanto è legato a quello del soggetto gestore. Ciò si traduce “nella scarsa autorevolezza ai tavoli decisionali, nella episodicità delle azioni promosse sul territorio, conseguenza di strutture marcatamente di tipo volontario o che operano prevalentemente sulla base di occasioni di finanziamento, nella difficoltà di instaurare forme di integrazione e collaborazione stabili con gli Enti locali, i professionisti e la comunità scientifica” (Riva, 2012, p. 44).

L'ecomuseo urbano

Con il crescere dei fenomeni di trasformazione delle realtà urbane che caratterizza la società contemporanea cresce, parallelamente, anche l'esigenza di preservare l'identità cittadina, la sua cultura e le sue tradizioni, da possibili fenomeni di omogeneizzazione. Anche in contesti urbani l'ecomuseo può essere un efficace strumento in grado di preservare e valorizzazione l'eredità immateriale della città, favorendo nei cittadini la consapevolezza del valore delle proprie peculiarità e del proprio patrimonio culturale, al fine di diffondere in loro un senso di appartenenza alla città.

Allo stesso modo, l'ecomuseo urbano, utilizzando le particolarità locali, può contribuire al raggiungimento dello sviluppo locale, nonché evitare che si verifichino situazioni dove i territori si sentano disorientati dalle rapide trasformazioni che caratterizzano le città contemporanee. Queste peculiarità che caratterizzano il contesto urbano riguardano sia la differenziazione

rispetto all'ambiente di tutti i giorni sia il differente significato dei luoghi attribuito da ognuno di noi. In questo senso l'ecomuseo può essere visto come uno strumento culturale che permette di interpretare le trasformazioni urbane e di stimolare lo sviluppo locale della città (Borrelli, 2009, p. 385). Grazie all'attività di un ecomuseo urbano si vogliono portare avanti azioni di valorizzazione del territorio cittadino attraverso azioni che coinvolgano la cittadinanza nella riscoperta e nel rinsaldamento del legame con la città a seguito delle trasformazioni urbane e sociali qua avvenute (Martellotta, 2011).

L'esempio più significativo di ecomuseo urbano, nonché la prima applicazione, a livello nazionale, del modello ecomuseale in un contesto urbano di grandi dimensioni, è sicuramente costituito dall'Ecomuseo Urbano di Torino, un progetto davvero speciale in quanto non è circoscritto all'interno di un'area limitata, ma incluso all'interno di un ampio territorio (Borrelli, 2009, p. 381). La delibera della Giunta Comunale di Torino, *Ecomuseo Urbano della Città di Torino. Approvazione progetto, costituzione gruppo di lavoro e avvio fase sperimentale presso tre circoscrizioni cittadine* (2004), afferma che l'ecomuseo è “un museo per sua natura ‘diffuso’ [...] costituito da una rete organizzata di luoghi individuati, interpretati, comunicati, presidiati. Un museo fondato più sul fare che sull'avere, più sulla elaborazione e la diffusione dei saperi che non sull'accumulazione e sull'esposizione di collezioni e di oggetti.” Viene sottolineata l'importanza di questo tipo di azione, in quanto le radicali trasformazioni della città sollecitano una maggior attenzione ai luoghi simbolo che accomunano il passato di tutto il territorio comunale: “il progetto di ecomuseo urbano si pone nell'ottica di interpretare e rendere comprensibile agli abitanti di Torino, di oggi e di domani, la città contemporanea e si inserisce in una prospettiva di azioni a favore della promozione della cittadinanza attiva e di un protagonismo culturale inclusivo con l'obiettivo di suscitare identità collettive inedite e nuovi sentimenti di appartenenza”. Inoltre, dal sito internet del comune di Torino⁸, viene messo in risalto il fatto che l'ecomuseo urbano è inserito in un contesto sociale caratterizzato dalla somma di tante memorie, il quale, attraverso processi di partecipazione attiva della cittadinanza, vuole rappresentare un luogo di raccolta ed interpretazioni della storia cittadina, con il fine di restituire le identità della Torino contemporanea, questo attraverso la presenza di diversi centri d'interpretazione e documentazione storica collocati nelle diverse circoscrizioni.

Per cercare di definire e descrivere un ecomuseo urbano forse è opportuno metterlo a confronto con ecomusei situati in contesti rurali. Quest'ultimo si caratterizza principalmente per la presenza di un paesaggio e di un'ambiente di notevole pregio, che necessita di essere valorizzato e

⁸ < <http://www.comune.torino.it/ecomuseo/> >.

protetto. In contesti urbanizzati troviamo, invece, un paesaggio antropizzato, costituito da un'alta concentrazione di costruzioni, nonché di un'alta intensità di relazioni tra la popolazione. Secondo Maggi (2000), nel contesto urbano, l'ecomuseo può essere inteso come 'ombrello ecomuseale', il quale è "sviluppato su un'estensione geografica che incorpora numerose emergenze patrimoniali, legate fra loro da una storia e spesso anche da una attività materiale comune. Occupa un'area che interessa diversi comuni e dispone in genere di più di un sito museale vero e proprio. [...] Il collegamento fra le diverse emergenze è realizzato non solo sulla base di itinerari predisposti, ma attraverso un progetto di sviluppo territoriale condiviso da governo e collettività locali. Il coinvolgimento della comunità costituisce un aspetto essenziale a questa tipologia che la differenzia nettamente da una semplice iniziativa di marketing territoriale culture-based" (Maggi et al., 2000, p. 22).

Quindi la prima cosa che caratterizza un ecomuseo urbano è la sua estensione territorio più ampia rispetto ad un ecomuseo in altri contesti. Questa maggior estensione, con confini incerti che spesso travalicano più comuni, fa sì che all'interno dell'area di azione di un ecomuseo urbano emergano diverse comunità, con appartenenze legate a luoghi diversi, anche se caratterizzate da un passato comune. Quindi, in questo contesto, compito dell'ecomuseo diventa quello di collegare, attraverso progettualità condivise, le diverse realtà locali che emergono all'interno della città.

Inoltre, con l'affermarsi della città quale luogo dell'esperienza turistica (Galdini, 2008) ogni città può risultare attrattiva e, quindi, meta turistica. L'ecomuseo può, allora, costituire una necessità per la preservazione delle peculiarità locali dalla contaminazione della cultura del turista. L'ecomuseo, allo stesso tempo, può diventare parte integrante di un'offerta rivolta a turisti di nicchia, più attenti all'ambiente e alla comunità visitata, ma anche a turisti locali, perché come afferma Galdini (2008) "ogni cittadino può diventare turista nella propria città", e l'ecomuseo può contribuire a restituire loro una nuova visione della città. In altre parole, a seguito dell'affermazioni di processi di rigenerazione urbana e con il mutamento del significato di città, ad esso viene chiesto anche di essere un "luogo piacevole per essere vissuto dall'interno, dagli stessi suoi abitanti" (Galdini, 2008, p. 185). In questo senso l'ecomuseo urbano può contribuire a migliorare la percezione e la qualità di vita all'interno della città, anche da un punto di vista più culturale e ricreativo. Questi temi verranno affrontati più nel dettaglio nei prossimi paragrafi.

Per concludere possiamo affermare che un ecomuseo urbano ha l'obiettivo di raccogliere e interpretare la memoria e il patrimonio di una collettività molto eterogenea, formata da una pluralità di soggetti con diversi legami con la città; quindi, altro obiettivo dovrebbe essere quello di restituire

un comune senso di appartenenza, attraverso azioni che incentivino un dialogo tra le molteplici identità che si trovano all'interno delle grandi città contemporanee, al fine di promuovere una migliore coesione sociale e culturale nel tessuto urbano. L'avvicinamento delle diverse realtà cittadine può avvenire attraverso una fitta e forte rete di centri d'interpretazione, cioè degli spazi aperti alla cittadinanza, dei laboratori dove interpretare la storia passata e contemporanea del proprio quartiere e della propria città, e nei quali si possono concentrare le diverse attività dell'ecomuseo. Sono, prima di tutto, centri d'informazione per la comunità, ma anche per i visitatori; sono luoghi di incontro e di socializzazione, luoghi espositivi, ma anche centri di formazione e documentazione. Questi centri d'interpretazione dovrebbero essere distribuiti su tutto il territorio cittadino così da essere vicini a tutta la popolazione di riferimento dell'ecomuseo stesso.

Ecomusei e sviluppo turistico sostenibile

La domanda turistica contemporanea

Oggi giorno i turisti sono sempre più esigenti in quanto, con la diffusione delle nuove tecnologie, sono maggiormente informati e autonomi nelle scelte che riguardano l'organizzazione del viaggio: il turista può attingere ad un'offerta turistica variegata e diversificata rispetto ai tradizionali prodotti turistici creati ad hoc dall'industria del tempo libero⁹. Come afferma Savelli (2008) i turisti “scegliono sempre meno il viaggio organizzato standardizzato, [...] e cercano nuove forme di attività turistica”, cercano un'esperienza personalizzata, autentica e unica. Emerge “una nuova domanda turistica, differenziata al proprio interno, [la quale] invade e pervade gli hinterland, le aree marginali e quelle cosiddette ‘interne’; invade però anche i centri storici e i centri già sede dell'industria, invertendo i flussi turistici tipici dell'epoca industriale; invade in generale le *back regions*, gli spazi dell’*‘amarcord’* (il *come* eravamo e il *dove* lo siamo stati)” (Savelli, 2008, pp. 19-20)¹⁰.

⁹ La concezione di turismo è profondamente mutata rispetto alla sua nascita, quando seguiva gli schemi tipici industriali, quali divisione del lavoro e delle risorse, evidenziando, inoltre, una separazione netta tra attività e luoghi del quotidiano, considerato ordinari e razionali, e luoghi e attività del turismo, considerate straordinari ed eccezionali, specializzati esclusivamente nella produzione turistica (Savelli, 2008).

¹⁰ Da ciò possiamo dedurre che ogni territorio può assumere un significato dal punto di vista turistico. Questo può avvenire con il recupero del patrimonio storico-

Secondo Benini (2008) “si manifesta per la prima volta nel corso della vita del turismo una incrinatura evidente fra l’idea di turismo che l’industria turistica continua ad accreditare ed una quota sempre più ampia di turisti che tendono a sottrarsi ad un ruolo di attori ‘senza parte’ [...]. Si sviluppano, in queste spinte verso una diversificazione di percorsi, nuove opzioni che spostano l’accento sia su ipotesi di costruzione di esperienze relazionali [...] rivolte allo scambio diretto con la comunità locale, sia sulla scelta di percorsi meno frequentati.” In questo modo si fa largo l’idea di turismo “come promotore di opportunità di scambio territorialmente diffuse fra culture diverse” (Benini, 2008, pp. 26-27).

Questi mutamenti dei bisogni turistici sono dovuti a trasformazioni avvenute nella società industriale: “il forte senso di appartenenza dei singoli al sistema e [...] i processi di identificazione e di emulazione che la caratterizzano e che sfociano in comportamenti ‘di massa’, ha lasciato rapidamente il posto ad una società complessa, la società post-industriale, in cui il ‘consumatore’ turista fugge dalla [propria] quotidianità alla ricerca dell’alterità” (Albrizio, Bianchi, 2008, p. 164). Quindi il nuovo turista cerca di uscire dalla propria realtà attraverso un’offerta turistica che sia un’espressione della cultura locale e della realtà visitata¹¹. Cercano luoghi “veri”, “vivi”, dove il turismo è integrato con altre forme di economia; vogliono avere un contatto fisico con la gente del posto, e fare esperienze della vita quotidiana locale¹².

Il nuovo turista contemporaneo vuole, quindi, passare all’azione: “sperimentare un modo di vivere che, sebbene fuggitivo, rappresenta la traccia più incisiva di una esperienza, quello che rimarrà e sostanzierà la rievocazione più di qualsiasi immagine fissata nella mente personale o

culturale del territorio e la rivalutazione delle sue risorse, i quali vanno a costituire la specificità della destinazione turistica, ma anche con il coinvolgimento di tutto i soggetti locali nel processo di sviluppo turistico dell’area (Savelli A., 2008).

¹¹ “Oggi si assiste ad una ricerca *consapevole* (e non ad un adattamento come in passato) di culture locali, tradizioni, stili di vita, prodotti tipici che tuttavia si coniuga con la richiesta di confort e di partecipazione alle attività delle comunità locali. [...] le emergenze ambientali/culturali [...] costituiscono un valore aggiunto alla vacanza e rappresentano un elemento di richiamo forte” (Gazzola A., Rimondi D., 2008, p. 70).

¹² Secondo Bonacchi (2007) “questo voler scoprire, vivendola, la vera essenza, che si concretizza nel profumo, nel sapore, nel fare del territorio che ci ospita è il bisogno emergente di chi desidera trovare nella peculiarità dei luoghi e degli abitanti di essi un freno all’imperversare di un minaccioso livellamento culturale, una dimostrazione che, oltre a tanti angoscianti non valori della società odierna, si può ancora trovare nelle radici storiche di un popolo, nel suo irrinunciabile rapporto simbiotico con l’ambiente, una realtà pregnante, ricca proprio di quei valori che si teme di perdere, una riconciliazione con la natura ed infine con se stessi.”

fotografica” (Benini, 2008, p. 28). Quindi, anche nelle aree non prettamente turistiche, “un potente fattore di attrazione turistica è rappresentato dalla possibilità di vivere un’esperienza originale basata sulla fruizione di beni e risorse locali. Tutto quello che può essere contrassegnato con l’etichetta di ‘tipico’ possiede le potenzialità per divenire un’attrazione turistica”, anche se da solo non rappresenta una condizione sufficiente per portare sviluppo turistico in un’area (Savoja, 2008, p. 142).

Quindi possiamo affermare che i nuovi bisogni della domanda turistica, che si stanno manifestando in modo sempre più preponderante, hanno incentivato la diffusione di nuove forme di turismo che possiamo definire di nicchia, come il turismo sociale, sostenibile e responsabile, lontani dai grandi flussi di massa, i quali hanno “dato prova solo di saper ‘consumare’ il patrimonio locale” e portato le comunità ospitanti al declino culturale (Benini, 2008, p. 27) ¹³. Infatti, come sostengono Magistrali e Fiocchi (2008), “a partire dagli anni Sessanta e Settanta, è progressivamente cresciuta una sorta di rifiuto nei confronti del turismo massificato e delle finalità meramente economiche che lo contraddistinguono e lo alimentano” (Magistrale, Fiocchi, 2008, p. 110); “ci si interroga sulla qualità dell’offerta turistica, sugli effetti, sul valore aggiunto che il nuovo turismo può innescare” (Magistrale, Fiocchi, 2008, p. 101). Una forma di turismo che si rivolge ad un turista attento e rispettoso del territorio, della comunità e della cultura della destinazione; un turista attratto anche da prodotti turistici di non particolare eccellenza, ma nei quali la cultura, le tradizioni locali e le peculiarità del territorio e delle attività in esso insediate rappresentino un elemento importante dell’offerta, in grado di generare emozioni, stimoli, sensazioni e sorprese nei visitatori; un turista che vuole essere coinvolto in prima persona, che vuole fare nuove esperienze, nuovi incontri e conoscere gli aspetti caratteristici e distintivi della comunità e della località visitate: il turista vuole tornare a casa arricchito dalla cultura dei luoghi da lui visitati e vissuti.

¹³ “Il turismo sociale si caratterizza soprattutto per l’attenzione all’ambiente e quindi alla necessità di non distruggerne le risorse, ma anzi di valorizzarle, e per l’attenzione verso la cultura, la socialità e l’equità”, promuovendo allo stesso tempo attività socialmente utili per le comunità ospitanti (Fadda A., 2008, p. 58). Inoltre, la *Carte per un Turismo Sostenibile*, firmata Lanzarote nel 1995, afferma che “lo sviluppo del turismo deve essere basato sul criterio della sostenibilità, ciò significa che deve essere ecologicamente sostenibile nel lungo periodo, economicamente conveniente, eticamente e socialmente equo nei confronti delle comunità locali. Lo sviluppo sostenibile è un processo guidato che prevede una gestione globale delle risorse per assicurarne la redditività, consentendo la salvaguardia del nostro capitale naturale e culturale. Il turismo, come potente strumento di sviluppo, può e dovrebbe partecipare attivamente alla strategia di sviluppo sostenibile”.

Per far sì che il turista viva un'esperienza unica e autentica nella località visitata è indispensabile che tutta la popolazione sia coinvolta nel processo di restituzione delle proprie radici ai visitatori. Come afferma Gavinelli (2012) "le persone costituiscono un elemento cruciale nella costruzione dell'esperienza di un territorio [...] contribuiscono alla percezione complessiva della località connotata di valenze intangibili quali l'informazione, la disponibilità, l'accoglienza." La popolazione è la "testimonial della propria cultura" (Gavinelli, 2012, p. 67), rende attraente il suo territorio valorizzando la sua storia, i suoi beni culturali e naturali, i suoi prodotti tipici.

Questi concetti e approcci tipici del turismo sostenibile e responsabile sono propri anche dei sistemi ecomuseali, i quali contribuiscono con le loro azioni alla promozione e allo sviluppo di un turismo responsabile (Riva, 2012). Infatti, l'ecomuseo risulta uno strumento adatto a valorizzare la cultura di una popolazione e stimolare un contatto reale e attivo tra la popolazione ospitante e i turisti, attraverso il coinvolgimento di entrambi nella narrazione del territorio e nell'erogazione di esperienze di vita quotidiana. In questo senso l'attività turistica di un ecomuseo può rientrare all'interno del così detto turismo di comunità.

Turismo di Comunità¹⁴

Oggigiorno non si può parlare di turismo senza tener conto della sua sostenibilità; Galdini (2008) definisce il turismo sostenibile come quella forma di turismo che "si integra nell'ambiente naturale, culturale ed umano e che prevede un tipo di attività che ha un impatto accettabile sulle risorse naturali, sulla biodiversità e sulla capacità dell'ambiente naturale di assorbire tutti gli effetti, valutando i propri impatti sul patrimonio culturale e sulle attività tradizionali della comunità su cui agisce. Il riconoscimento ed il rispetto dei contesti locali, il mantenimento della loro identità, della loro cultura e dei loro interessi si pone come nodo centrale nello sviluppo delle politiche turistiche e dei progetti strategici." È quindi necessario programmare e gestire attentamente ed insieme a tutti gli attori una forma di turismo di qualità in grado di far scoprire le specificità locali, nonché trasmettere i suoi valori fondanti con il fine di sensibilizzare l'opinione pubblica (Galdini, 2008, p. 189-190), senza andare ad intaccare l'ambiente naturale, come neanche l'ambiente socio-economico e culturale locale. L'attività di un ecomuseo, può, in questo senso, essere in grado preservare,

¹⁴ Il turismo di comunità, Maurizio Davolio, presidente AITR - <<http://www.aitr.org/turismo-di-comunita/>>.

valorizzare e, allo stesso tempo, diffondere la conoscenza e la consapevolezza del valore di un territorio, favorendo la diffusione di forme di turismo sostenibile e responsabile, il quale, per via dell'alto coinvolgimento della popolazione locale nelle sue attività, può essere declinato nella forma di turismo di comunità.

Secondo il Tourism Concern¹⁵ “il turismo di comunità, o *community-based tourism*, è una forma di turismo che mira ad includere e avvantaggiare le comunità locali”, questo perché la popolazione locale, come già sostenuto in precedenza, ha un ruolo attivo nella gestione del proprio territorio, e quindi, anche del proprio sistema turistico¹⁶. Spetta a tutta la comunità, insieme alle amministrazioni locali, assumere decisioni relative alla pianificazione del proprio sviluppo turistico, alle strategie da attuare e al livello accettabile di turisti. È indispensabile il suo consenso: “la scelta turistica non deve essere subita; essa diventa risorsa solo nel momento in cui la comunità locale è capace di farla propria, di inserirla nel proprio immaginario come condizione di vita, facendola diventare elemento di tradizione che si inserisce quale componente culturale del proprio patrimonio” (Benini, 2008, p. 28)¹⁷.

La comunità potrebbe anche decidere di non volere più turisti nel proprio territorio, se questo non rispetta l'ambiente e se i suoi benefici non vengono distribuiti equamente tra la popolazione. Infatti, tutti i progetti di turismo di comunità dovrebbero avere una propria sostenibilità economica: i benefici generati devono essere condivisi con tutta la popolazione locale, con eque ricadute e uguali opportunità di sviluppo e crescita per tutti i membri della comunità. Allo stesso tempo il turismo è un ottimo strumento in grado di stimolare l'economia locale, aumentando le opportunità di

¹⁵ Organizzazione britannica impegnata nella critica al turismo e nella diffusione di idee di turismo responsabile (www.tourismconcern.org).

¹⁶ “I residenti e gli operatori locali non vengono considerati semplici stakeholders ma veri e propri agenti di sviluppo vista la loro capacità [...] di formulare strategie, di valutare le conseguenze delle politiche di sviluppo locale e di partecipare concretamente al successo delle iniziative messe in atto sul territorio” (Savoja, 2008, p. 149). Inoltre, “un residente che si interessa del futuro del suo territorio, è più informato su quanto il territorio stesso mette a disposizione e più facilmente saprà usarlo; un residente che è coinvolto nelle scelte di politica turistica del suo territorio è più prepenso trasformarsi nel ‘primo’ turista di ciò che di nuovo verrà offerto; [...] un residente che si impegna nelle attività di programmazione turistica è una risorsa fondamentale per l'aumento del benessere collettivo” (Savoja L., 2008, p. 160).

¹⁷ Le forme turistiche non devono essere invasive, si deve “partire dall'analisi delle specificità del territorio e dal carattere delle sue emergenze, in un'ottica d'integrazione delle economie, in cui l'impatto delle iniziative sia facilmente riassorbibile dalle comunità locali soprattutto sul piano culturale” (Benini E., 2008, p. 31).

lavoro, e diversificando l'economia locale, e portare così ad uno sviluppo economico sostenibile¹⁸. Quindi, "orientare la crescita del turismo verso i bisogni e gli interessi locali, tenendo conto dei limiti esistenti, può senz'altro aumentare il valore del turismo stesso e contribuire alla sua sostenibilità" (Galdini, 2008, p. 191), intesa soprattutto come sostenibilità sociale e culturale della comunità locale.

Per quanto riguarda il ruolo dei residenti della destinazione turistica, Savoja (2008) individua tre compiti all'interno del prodotto turistico: "in primo luogo essi sono elementi del prodotto turistico in quanto il loro modo di vivere, di relazionarsi, i loro usi e le loro abitudini sono parte della componente della *back region*; in secondo luogo la comunità locale è parte attiva del *front office* turistico, vale a dire funziona come una vera e propria 'agenzia di accoglienza turistica' in grado di influenzare, anche pesantemente, il livello di soddisfazione dell'esperienza di consumo turistico; infine i residenti sono essi stessi turisti, in particolare quando vengono coinvolti nella progettazione delle attività di sviluppo locale, perché si trasformano nei primi fruitori di ciò che loro stessi contribuiscono a creare" (Savoja, 2008, p. 148-149). La popolazione locale rappresenta una componente chiave all'interno del prodotto turistico, la quale concorre alla determinazione della qualità dell'offerta e alla soddisfazione dell'esperienza del turista¹⁹.

Con l'aiuto della comunità locale si deve promuovere una forma di turismo responsabile che miri al rispetto della cultura locale e dell'ambiente, delle tradizioni e del patrimonio della comunità, restituendo al turista un'esperienza autentica attraverso il suo coinvolgimento nelle pratiche locali: dalla partecipazione attiva a feste popolari all'alloggio nelle abitazioni dei residenti, dalla lavorazione in prima persona di prodotti tipici alla scoperta dei luoghi attraverso la voce di chi li abita. Secondo la '*Carta Italia' del turismo sostenibile* (2015) stilata da AITR, è indispensabile che il turista si adatti alla vita e alle abitudini del luogo visitato e non viceversa, altrimenti si perderebbero i principi di questo tipo di turismo. Possiamo quindi affermare che i residenti, con la condivisione del loro ambiente e del loro stile di vita, restituiscono al turista un'esperienza reale, dal quale potrà partire un passaparola positivo e rendere la destinazione più attrattiva, permettendo,

¹⁸ "Turismo e sviluppo locale costituiscono ormai un binomio indissolubile sia per le aree a monocultura turistica sia per i numerosi territori, più o meno marginali, che si stanno riposizionando a causa delle trasformazioni prodotte dalla globalizzazione" (Savoja L., 2008, p. 142).

¹⁹ Si deve superare il preconcetto secondo cui il locale viene percepito dal turista "come accessorio alla gamma dei servizi fruiti", con il quale non avviene nessun tipo di scambio in quanto visto per lo più come "testimone del folklore locale", anche se questo può essere indotto dall'atteggiamento della stessa comunità locale nei confronti dei turisti (Benini E., 2008, p. 25).

come conseguenza, di aumentare il reddito e le potenzialità dell'economia locale²⁰.

Grazie alla diffusione di queste forme di turismo la comunità locale può, allo stesso tempo, acquisire una maggior "consapevolezza del valore commerciale e sociale del proprio patrimonio naturalistico e culturale ed è pertanto stimolata alla sua conservazione" (Davolio, AITR)²¹. Infatti, forme di turismo sostenibile e responsabile possono "contribuire a sostenere le economie di regioni ricche o povere e di conseguenza a migliorare la qualità della vita", ma allo stesso tempo possono "essere un veicolo per diffondere la tolleranza ed una migliore comprensione tra popoli a livello locale, nazionale e globale" (Galdini, 2008, p. 190).

Concludiamo con una riflessione di Davolio, presidente di AITR, la quale riassume il significato del turismo di comunità. Egli afferma che il turismo deve essere prima di tutto un turismo *per* la comunità, che va a suo esclusivo vantaggio: aumento dei profitti, aumento delle opportunità di investimento e di lavoro, rivitalizzazione dell'ambiente, miglioramento gli standard di vita. Quando i visitatori assistono e partecipano, da esterni, alla vita della destinazione insieme agli abitanti locali si può parlare di turismo *con* la comunità. Si ha turismo *nella* comunità quando "il visitatore, percepito come un abitante temporaneo della località in cui si trova, partecipa integralmente a tutti i momenti della vita della comunità, vive in genere nella casa di una famiglia locale, va con loro a fare la spesa, con loro consuma i pasti o va in chiesa, viene invitato ad un matrimonio o ad un funerale, si iscrive all'associazione culturale con cui manterrà dei rapporti, condivide con i residenti la vita di tutti i giorni" (Davolio, AITR).

Ecomuseo e turismo sostenibile

Le teorie riguardanti gli ecomusei "lo collegano allo sviluppo della comunità e alla sostenibilità. La più recente – e la più accessibile – definizione di un ecomuseo è un museo basato sulla comunità o un progetto culturale che

²⁰ È importante sottolineare che da una parte "le interazioni tra residenti e turisti possono avere un impatto creativo, possono dare nuove opportunità ma possono anche portare al soffocamento dell'identità locale." (Galdini R., 2008, p. 190).

²¹ La consapevolezza è una condizione indispensabile affinché si possa costruire un'offerta turistica, anche in luoghi che non possiedono risorse turistiche eccezionali: è necessario che "gli stakeholders locali riconoscano le potenzialità delle risorse naturali e culturali presenti, e condividano una strategia di sviluppo locale, sostenibile e condivisa dalla popolazione nel suo complesso, al cui interno si inserisca un prodotto turistico unico e dotato di senso agli occhi del turista" (Ercole E., 2008, p.181).

supporta uno sviluppo sostenibile (Davis, 2007). Oggi giorno la logica dell'ecomuseo considera non solo l'insieme dei valori patrimoniali e le differenti relazioni presenti in un dato territorio, ma prende in considerazione anche le relazioni tra i diversi attori e il contesto sociale" (Borrelli, 2009, p. 378). Quindi, come afferma Borrelli (2009), l'ecomuseo può essere considerato "un processo dinamico attraverso il quale le comunità preservano, comprendono e arricchiscono il proprio patrimonio al fine di raggiungere uno sviluppo sostenibile" (Borrelli, 2009, p. 379).

"De Varine (1988) riduce gli obiettivi di un ecomuseo a quattro ruoli chiave di banca dati della comunità; osservatorio del cambiamento; punto focale per incontri, discussioni e nuove iniziative; e vetrina – la quale rivela la comunità e la sua regione ai visitatori" (Borrelli, 2009, p. 378). Sempre de Varine afferma però che "un ecomuseo non può avere come obiettivo il turismo. Il turismo diventerà un obiettivo dell'ecomuseo solo quando la popolazione sarà pronta a ricevere questo tipo di turismo" (de Varine, 2008, intervista di Buroni S.), perché esso appartiene e serve prima di tutto alla comunità. Maggi (2000) ribadisce che gli ecomusei "non sono imposti per creare avvenimenti di richiamo, per attirare il turismo di massa, o per creare un business culturale, ma prendono origine dalla necessità che ogni comunità ha di ricercare le proprie radici e di stabilire la propria identità" (Maggi et al. 2000, p. 2).

Tuttavia, come affermano Testa e Bortolotti (2007), "nelle speranze e nei risultati attesi di un ecomuseo c'è pure la rivitalizzazione economica attraverso l'orientamento e l'incremento di un turismo ecosostenibile, migliorando la qualità-quantità della ricettività e la ripresa di attività produttive compatibili, tradizionali ed innovative" (Testa e Bortolotti, 2007, p. 45). Questo però può avvenire solo dopo che la comunità ha preso coscienza di sé e del proprio valore, solo in forme che rispettino la cultura locale e il territorio e che siano in grado di promuovere l'incontro e la conoscenza tra due culture, quella dell'ospite e quella dell'ospitato. Il turismo può essere lo strumento attraverso cui l'ecomuseo può mettere in atto azioni di scambio culturale, come occasione di crescita culturale reciproca, "in grado di favorire l'attivazione di risorse nella gestione del territorio e generare nuove economie nelle quali sia forte il dato culturale, di cui l'ecomuseo rappresenta una innovata potenzialità. In quest'ottica l'indotto economico non è il solo valore aggiunto dell'integrazione tra ecomusei e turismo, ma lo è anche la costruzione di relazioni, culturali e socio-economiche, con soggetti anche esterni al sistema locale, che consente di superare il rischio implicito di autoreferenzialità e chiusura" (Riva, 2012, p. 41).

Riva (2012) afferma che l'ecomuseo è un "laboratorio di sostenibilità" in grado di portare sviluppo in un dato territorio, sia in termini di reddito che

di benefici alla popolazione, promuovendo in questo modo nuove economie locali, come il turismo; esso può rappresentare una forte potenzialità per la rigenerazione delle economie locali. Infatti, l'ecomuseo attraverso la promozione del turismo si fa carico del recupero dell'ambientale e della creazione di nuovi paesaggi, della attualizzazione di antiche tradizioni, della creazione di una rete di ospitalità diffusa e sostenibile, della promozione dei prodotti tipici, permettendo così uno sviluppo di tutta l'economia locale e, quindi, anche un aumento dell'occupazione (Riva, 2012) ²².

Ad incentivare l'uso dell'ecomuseo quale strumento di sviluppo turistico sono anche le leggi regionali, le quali, come la l. r. 13/2007 della Regione Lombardia e la l. r. 15/2011 della Regione Puglia, includono tra gli obiettivi dell'ecomuseo quello di predisporre percorsi ed itinerari turistici e culturali²³ che accompagnino il turista alla conoscenza degli ambienti e delle tradizioni locali, integrando allo stesso tempo le loro attività con il sistema turistico locale (Maggi, Murtas, 2004; Riva, 2012). Mentre la l. r. 30/2012 della Regione Veneto afferma che “gli ecomusei, favorendo la conoscenza e la consapevolezza dei valori insiti nelle culture locali [...] promuovono fertili relazioni tra economia e cultura, in un quadro di sviluppo sostenibile, anche in senso turistico”. La prospettiva turistica delle azioni dell'ecomuseo rientra anche nella l. r. 14/2006 della Regione Sardegna la quale vuole “favorire l'inserimento dell'offerta ecomuseale nei programmi di marketing e di valorizzazione territoriale promossi dai sistemi turistici territoriali”.

Possiamo quindi dire che il ‘prodotto turistico’ promosso da un ecomuseo è composto innanzitutto dal territorio, delle sue peculiarità e tipicità²⁴, dalle attività in esso insediate, includendo necessariamente la comunità locale e il suo patrimonio, ma anche l'identità stessa della destinazione (Gavinelli, 2012). Tutti questi elementi vanno a costituire un'offerta di esperienze in grado di promuovere un ampio sviluppo del territorio. Gli elementi tipici inseriti all'interno di questa offerta turistica

²² L'ecomuseo permette, quindi, promuovere una forma di turismo di qualità, contribuendo, insieme alle azioni delle autorità locali, “allo sviluppo sostenibile delle aree urbane, migliorando le capacità ricettive, la competitività, preservando la cultura e l'ambiente e rispondendo alle esigenze ed alle aspirazioni della società. La realizzazione di questi obiettivi richiede, però, non solo la soddisfazione delle aspettative del turista ma anche il rispetto delle esigenze dei residenti, la salvaguardia della loro identità” (Galdini R., 2008, p. 184).

²³ Attraverso itinerari e percorsi conoscitivi, rivolti sia agli abitanti del territorio sia ai turisti, l'ecomuseo fornisce chiavi di lettura e di interpretazione del territorio e dei valori identitari del sistema locale (Riva R., 2012).

²⁴ Oggigiorno nelle “strategie di sviluppo del territorio e di offerta turistica e/o culturale alternativa, i temi della tipicità e dell'identità locale sono sempre più presenti per generare una reale differenziazione dell'area rispetto ad altre e determinare un vantaggio competitivo” (Gavinelli L., 2012, p. 61).

devono essere valorizzati e promossi in modo coerente con il luogo e la sua identità, in modo da offrire esperienze autentiche e uniche, così come richiesti dalla nuova domanda turistica e attirare, così, turisti responsabili, “più consapevoli e sensibili alle valenze locali e maggiormente orientati ad un percorso di integrazione con il territorio e la comunità ospitante” (Gavinelli, 2012, p. 62), che non impattino il territorio, né dal punto di vista sociale né dal punto di vista ambientale. Quindi, come abbiamo già ripetuto, l’ecomuseo rappresenta uno strumento che, attraverso la diffusione della conoscenza del patrimonio e della cultura di un territorio, permette di sensibilizzare e infondere consapevolezza fra la comunità locale, ma anche fra i potenziali turisti.

Rischi del turismo

Il turismo, come ogni altra industria, può generare consistenti benefici, ma al contempo sono numerosi anche i potenziali effetti negativi sull’ambiente, sulla cultura e sulla collettività²⁵. “Il turismo, a fronte dei vantaggi economici che offre, comporta dei costi non indifferenti, sia sotto il profilo dello sviluppo urbano e sociale, sia sotto il profilo ambientale, in riferimento agli investimenti necessari a valorizzare i beni attrattivi, al sovradimensionamento delle infrastrutture legate all’uso turistico [...], sia sotto il profilo della crescita della rendita fondiaria e dei prezzi dei beni immobiliari e dell’espulsione dal centro delle attività non connesse direttamente al turismo²⁶, fenomeno che tende a rafforzare il turismo come mono attività locale.” A lungo andare il fenomeno turistico, se non correttamente gestito, può riservare conseguenze negative per il benessere economico e sociale della popolazione locale (Gazzola, 2003, p. 54).

Come si legge dalla “*Carta Italia*” del turismo sostenibile (2015), redatta da AITR, la minimizzazione degli impatti sociali, culturali e ambientali derivanti dai flussi turistici è il principio fondamentale per la realizzazione di un turismo che salva le destinazioni da un modello consumistico, predatorio e insostenibile nel lungo periodo. Affinché si attenuino i potenziali rischi derivanti dal turismo è necessario fondare la programmazione turistica “su

²⁵ La Carta di Lanzarote afferma che “il turismo è un fenomeno ambivalente poiché può potenzialmente contribuire al raggiungimento di obiettivi socioeconomici e culturali ma può anche, allo stesso tempo, essere causa di degrado ambientale e perdita delle identità locali.” (Carta di Lanzarote, 1995).

²⁶ La competizione per lo spazio “coinvolge sia le altre attività economiche sia i vari gruppi sociali [...] può portare processi di esclusione degli strati più deboli della popolazione locale o alla perdita di alcune funzioni produttive e di servizio” (Savoja L., 2008, pp. 143-144).

strumenti che incoraggiano la partecipazione diretta ai processi di scelta”; si devono promuovere “meccanismi cooperativi di presa delle decisioni riguardo a quali risorse locali possono essere ‘turisticizzate’ consentono di definire meglio la disponibilità dei residenti (ed in cambio di cosa si può ottenere tale disponibilità) a perdere una quota, più o meno grande, dei loro diritti di utilizzo sulle risorse locali” (Savoja, 2008, p. 144). L’ecomuseo può rappresentare un luogo ideale dove i residenti possono prendere decisioni sul futuro turistico di un luogo insieme ai residenti.

Per quanto riguarda la missione dell’ecomuseo Maggi (2001) sostiene che esiste un conflitto fra le diverse concezioni dei suoi fini. L’obiettivo di sviluppo economico, legato principalmente a una valorizzazione turistica, si contrappone all’obiettivo del rafforzamento dell’identità della comunità attraverso il recupero delle proprie radici storiche e della memoria. Questa contrapposizione fra fini economico-turistici e culturali, fra interessi dei turisti ed interessi della comunità locale, può essere minimizzata quando viene data priorità all’obiettivo di valorizzazione del patrimonio e della memoria della comunità ospitante. Sempre Maggi (2000) afferma che “la difesa dell’identità territoriale (o anche la sua ricostruzione) non sono incompatibili con lo sviluppo turistico”, tutto dipende la tipo di sfruttamento e dall’orizzonte temporale considerato: “le potenzialità turistiche possono essere sfruttate in un’ottica di breve periodo, magari a detrimento dell’identità, dell’ambiente o di altri elementi importanti del patrimonio territoriale. In un’ottica invece di periodo medio-lungo è proprio il rafforzamento dell’identità a rappresentare la premessa per la crescita della competitività territoriale” (Maggi et al., 2000, p. 33).

Diversi autori affermano, inoltre, che lo sfruttamento della cultura locale a fini turistici può portare al rischio di rendere banale e appiattire una cultura attraverso delle forzature folkloristiche, con il conseguente rischio di stereotipare la realtà. Il carattere originario di luogo viene in qualche modo manipolato, avviando quel processo che Jansen-Verbeke (1998) definisce di *tourismification*, “la *back region*, intesa come l’insieme dei tratti materiali e immateriali della cultura locale, viene trasformata [...] in modo che i turisti possano fruirne, illudendosi di partecipare alla vita della comunità locale. [...] Il primo rischio della *tourismification* di un luogo è la sua banalizzazione, il luogo viene reso ‘asettico’ e uguale a tanti altri luoghi” (Savoja L., 2008, pp. 142-143)²⁷.

²⁷ Il turista, attraverso la sua permanenza nella destinazione, rischia compromettere la sua autenticità: “per riuscire a difendere o mascherare la propria identità dallo sguardo invadente dello straniero, o semplicemente per rispondere a alle aspettative del turista, la popolazione locale tenderà a nascondersi dietro le quinte per esibire sul palcoscenico una versione teatralizzata di se stessa” (Borghi R., Celata F., 2009, p. 13).

Altro rischio sottolineato da Maggi (2000) è quello che la popolazione locale percepisca il fenomeno turistico come qualcosa di estraneo e lontano dai propri interessi²⁸; ciò genera il rischio di subire una “colonizzazione turistica” se questo fenomeno non viene correttamente gestito. Questo succede se i flussi turistici vengono attirati solo attraverso azioni di marketing territoriali partiti dall’alto, tralasciando il volere della comunità locale: solo se correttamente gestito, con il contributo e il consenso di tutta la popolazione, il turismo può rappresentare una risorsa in grado di rilanciare il territorio dal punto di vista economico e sociale, nonché uno stimolo alla conservazione e valorizzazione dei valori culturali e paesaggistici (Riva, 2012).

Il turismo può, quindi, generare “una possibile tensione tra i residenti e i turisti: sovraffollamento, traffico, aumento dei prezzi sono infatti fattori che agiscono negativamente sulla qualità della vita dei residenti. Là dove la cultura è parte integrante delle attrazioni turistiche, una amplificazione degli elementi culturali o la creazione di nuove forme di cultura volte a soddisfare le esigenze dei visitatori possono generare nei residenti sentimenti di esclusione o di alienazione.” Al fine di minimizzare l’impatto negativo “orientare la crescita del turismo verso i bisogni e gli interessi locali, tenendo conto dei limiti esistenti, può senz’altro aumentare il valore del turismo stesso e contribuire alla sua sostenibilità” (Galdini, 2008, p. 191).

²⁸ “Rilevante è il problema della sostenibilità sociale, in quanto l’impatto del turismo sulla popolazione locale [...] può portare a manifestazioni d’insofferenza o di vero e proprio rifiuto.” (Ercole E., 2008, p. 179).

Bibliografia

- A.A.V.V., (2007) *Carta di Catania*, Documento elaborato in occasione dell'Incontro Nazionale Verso un Coordinamento Nazionale degli Ecomusei: un processo da condividere nell'ambito del Convegno Giornate dell'Ecomuseo – Verso una nuova offerta culturale per lo sviluppo sostenibile del territorio Catania 12 – 13 ottobre 2007.
- A.A.V.V., (2007), *Documento preparatorio per l'incontro Verso un coordinamento nazionale degli ecomusei: un processo da condividere*, Documento a cura del Laboratorio Ecomusei della Regione Piemonte.
- A.A.V.V., (2015), *Bel Paese – Buon turismo. La “Carta Italia” del turismo sostenibile*, AITR (Associazione Italiana Turismo Responsabile) <<http://www.aitr.org/documenti-e-materiali/carte-etiche/>>.
- A.A.V.V., (1995), *Carta per un Turismo Sostenibile*, Conferenza Mondiale sul Turismo Sostenibile, Lanzarote, 27/28 aprile 1995.
- Albrizio M., Bianchi A., (2008), “Per una politica di integrazione tra fascia costiera e le aree interne: il caso del Parco Nazionale del Cilento e Vallo di Diano”, in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Augé M., (2007), *Tra i confini: città, luoghi, integrazioni*, B. Mondadori, Milano.
- Baroni F., (2007), *L'Ecomuseo della Montagna Lunigianese*, in Muscò, D. (a cura di), (2007), *L'ecomuseo tra valori del territorio e patrimonio ambientale*, Briciole, Trimestrale del Cescvot – Centro Servizi Volontariato Toscana, n. 11-14, ottobre 2007 (in collaborazione con ass.ne culturale “La Collina”).
- Becucci S., (2007), “Musei e ecomusei”, in Muscò D. (a cura di), (2007), *L'ecomuseo tra valori del territorio e patrimonio ambientale*, Briciole, Trimestrale del Cescvot – Centro Servizi Volontariato Toscana, n. 11-14, Ottobre 2007 (in collaborazione con ass.ne culturale “La Collina”).
- Benini E., (2008), “Superare l'evidenza, rompere l'omologazione dello sguardo”, in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Bonacchi S., (2007), “Ecomuseo: verso una Nuova Museologia”, *PsicoLab.net*, 30 maggio 2007, <<http://www.psicolab.net/2007/ecomuseo-verso-una-nuova-museologia/>>.
- Borrelli N., (2009), “How Ecomuseums Could Interpret Urban Transformations and Stimulate Local Development”, in Eckardt F. e Nyström L., (a cura di), (2009), *Culture and the city*, Bwv Berliner-Wissenschaft.

- Borghi R., Celata F., (2009), "Immaginari, performance e paradossi sulle rotte del turismo alternativo", in Borghi R., Celata F., (a cura di), (2009), *Turismo critico – Immaginari geografici, performance e paradossi sulle rotte del turismo alternativo*, Edizioni UNICOPLI, Milano.
- Buroni S., (2008), *Piccolo dialogo con Hugues de Varine sugli ecomusei*, Blog Associazione "Terraceleste", pubblicato il 29 luglio 2009, <<https://terraceleste.wordpress.com/2008/07/29/>>.
- Davis P., (2007), "Ecomuseums and Sustainability in Italy, Japan and China: concept adaptation through implementation", in Knell S.J. et al, (eds), *Museum Revolutions: how museums change and are changed*, Routledge, pp. 198-214.
- Dal Santo R., (a cura di), (2007), *Verso l'Ecomuseo del paesaggio*, Parabiago.
- De Varine H., (1988), "Rethinking the museum concept", in Gjestrum J.A., Maure M., (eds) *Økomuseumsboka – identitet, økologi, deltakelse*, ICOM, Tromsø Norway, pp. 33-40.
- De Varine H., (2004), *Ecomusei. Il futuro del passato*, intervista a cura di Giulio Caresio, <<file:///C:/Users/Utente/Downloads/Il%20futuro%20del%20passato%20Intervista%20a%20Hugues%20De%20Varine.pdf>>.
- De Varine H., (2005), *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, a cura di Daniele Jalla, Clueb, Bologna, pp. 8-9.
- De Varine H., (2006), *L'ECOMUSEE un mot, deux concepts, mille pratiques* (testo di un discorso tenuto ad un incontro dei Musei dell'Andalusia a Granada).
- Delibera della Giunta Comunale della Città di Torino, n. 2004/04367/026 Ecomuseo Urbano della Città di Torino. Approvazione progetto, costituzione gruppo di lavoro e avvio fase sperimentale presso tre circoscrizioni cittadine.
- Desvallées A., (1992), *Une anthologie de la nouvelle muséologie*, Mâcon, éditions W, Savigny-le-Temple, M.N.E.S, vol. 1.
- Ercole E., (2008), "Governance, capitale sociale e pianificazione strategia del turismo nelle aree rurali e nelle città di media dimensione", in Savelli, A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Fadda A., (2008), "I saperi locali: una risorsa per il turismo delle zone internet?", in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Galdini R., (2008), "La città seduttiva: politiche di rigenerazione e turismo", in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.

- Gavinelli L., (2012), *Territorio, networking e management come dimensioni di analisi per le decisioni degli ecomusei italiani*, CEDAM.
- Gazzola A., Rimondi D., (2008), "Società, turismo, migrazioni e cultura materiale", in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Gozzer M.M., (2004), "Introduzione", in *Voci del territorio. Guida agli ecomusei del Trentino*, Giunti, Firenze.
- Jansen-Verbeke M., (1998), "Tourismification of Historical Cities", *Annals of Tourism Research*, vol. 25, n. 3.
- Legge regionale n. 21 del 12 febbraio 1979 della Regione Puglia.
- Legge regionale n. 89 del 21 maggio 1980 della Regione Toscana, Norme per gli intervenienti per il recupero del patrimonio edilizio esistente.
- Legge regionale n. 21 del 22 aprile 1980 della Regione Liguria, Norme per la catalogazione e l'uso dei beni culturali e ambientali in materia di musei di enti locali o di interessi locale.
- Legge regionale n. 35 del 3 maggio 1990 della Regione Umbria, Norme in materia di Musei degli Enti locali e di interesse locale.
- Legge regionale n. 31 del 14 marzo 1995 della Regione Piemonte, Istituzione di ecomusei del Piemonte, successivamente modificata con l. r. 27/1998.
- Legge regionale n. 42 del 24 novembre 1997 della Regione Lazio, Norme in materia di beni e servizi culturali del Lazio.
- Legge provinciale n. 13 del 9 novembre 2000 della Provincia Autonoma di Trento, Istituzione degli ecomusei per la valorizzazione della cultura e delle tradizioni locali.
- Legge regionale n. 10 del 20 giugno 2006 della Regione Friuli Venezia Giulia, Istituzione degli ecomusei del Friuli Venezia Giulia.
- Legge regionale n. 14 del 20 settembre 2006 della Regione Sardegna, Norme in materia di beni culturali, istituti e luoghi della cultura.
- Legge regionale n. 13 del 13 luglio 2007 della Regione Lombardia, Riconoscimento degli ecomusei per la valorizzazione della cultura e delle tradizioni locali ai fini ambientali, paesaggistici, culturali, turistici ed economici.
- Legge regionale n. 34 del 14 dicembre 2007 della Regione Umbria, Promozione e disciplina degli ecomusei.
- Legge regionale n. 15 del 6 luglio 2011 della Regione Puglia, Istituzione degli ecomusei della Puglia.
- Legge regionale n. 30 del 10 agosto 2012 della Regione Veneto, Istituzione, disciplina e promozione degli ecomusei.

- Legge regionale n. 62 del 4 dicembre 2012, e successive modifiche, della Regione Calabria, Istituzione di ecomusei in Calabria.
- Legge regionale n. 16 del 2 luglio 2014 della Regione Sicilia, Istituzione degli ecomusei della Sicilia.
- Legge regionale n. 5 del 18 marzo 2016 della Regione Marche, modifica alla legge regionale n.4 del 9 febbraio 2010, Norme in materia di beni e attività culturali.
- Magistrali G., Fiocchi L., (2008), “Il turismo responsabile. Una critica radicale e una proposta innovativa”, in Magistrali G., (a cura di), (2008), *Turismo sociale*, Maggioli Editore.
- Maggi M., Avogadro C., Falletti V., Zatti F., (2000), *Gli ecomusei. Cosa sono, cosa potrebbero diventare*, Ires Piemonte Working Paper n. 137, giugno 2000.
- Maggi M., (2001), *Ecomusei, musei del territorio, musei di identità*, Nuova museologia. Relazione tenuta al Convegno “Dal Museo delle tradizioni popolari all'Ecomuseo”, svoltosi presso i Musei Civici di Novara il 1° dicembre 2000, in occasione dell'assemblea annuale dell'ICOM ITALIA.
- Maggi M., (2002), *Ecomusei. Guida europea*, Umberto Allemandi & C, Torino.
- Maggi M., Murtas D., (2004), *Ecomusei. Il progetto*, Ires Piemonte.
- Maggi M., Dondona C.A., (2006), *Le leggi per gli ecomusei. Prime esperienze e cantieri in atto*, Ires Piemonte (204/2006).
- Martellotta M., (2011), *Gli ecomusei in Italia e la normativa di settore*, pubblicato il 26 luglio 2011 in <www.architetturae cosostenibile.it>.
- Muscò D., (a cura di), (2008), “L'ecomuseo tra valori del territorio e patrimonio ambientale”, *Briciole*, Trimestrale del Cesvot – Centro Servizi Volontariato Toscana, n. 11-14, ottobre 2007 (in collaborazione con ass.ne culturale “La Collina”).
- Pisu C., (2011), “I musei si aprono al territorio”, *Museums Newspaper*. Il blog di Caterina Pisu su musei, mostre, gallerie e museum studies, consultato il 12 dicembre 2016, <<http://museumsnewspaper.blogspot.it/2011/05/i-musei-si-aprono-al-territorio-gli.html>>.
- Riva R., (2012), *Ecomusei e turismo, Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio*, Dottorato di Ricerca in Progettazione Paesistica, Facoltà di Architettura, Università degli Studi di Firenze, gennaio-giugno 2012, Firenze University Press.
- Rivière G.H., (1992), “La definizione dell'ecomuseo secondo Georges Henri Rivière (1975-1980)”, in Desvallées A., *Une anthologie de la nouvelle muséologie*, Mâcon, éditions W, Savigny-le-Temple, M.N.E.S, vol. 1, 1992, pp. 443-445).

- Savelli A., (2008), “Alla ricerca di nuovi spazi per il turismo”, in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Savoja L., (2008), “Pensare il turismo. Esperienze di progettazione turistica condivisa”, in Savelli A., (a cura di), (2008), *Spazio turistico e società globale*, Franco Angeli, Milano.
- Testa R., Bortolotti F., (2007), “Il progetto di fattibilità e la gestione dell’ecomuseo”, in Muscò D. (a cura di), (2007), *L’ecomuseo tra valori del territorio e patrimonio ambientale*, Briciole, Trimestrale del Cesvot – Centro Servizi Volontariato Toscana, n. 11-14, ottobre 2007 (in collaborazione con ass.ne culturale “La Collina”).
- Unesco, (1972), *Convenzione sulla protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*, Santiago il 16 novembre 1972, ratificata in Italia con legge n. 164 del 6 aprile 1977.
- Unesco (2003), *Convenzione per la salvaguarda del patrimonio culturale immateriale*, (Parigi, 17 ottobre 2003).
- Zanini P., (1997), *Significati del confine. I limiti naturali, storici e mentali*, Bruno Mondadori, Milano.

Capitolo 5

DALLA SCUOLA ALLA RICERCA: UN PERCORSO CONDIVISO TRA STUDENTI E RICERCATORI

Nami Avento, Monica Bernardi e Laura Querci

Introduzione

L'emergere di nuove pratiche di condivisione e collaborazione nel tessuto urbano, favorite anche dalla diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ha il potere di incentivare la ricostruzione dei legami sociali e di solidarietà, sostenendo l'inclusione sociale (Botsman, 2010). Le risorse risultano sempre più accessibili, diffuse e distribuite, consentendo anche ai soggetti più marginali di essere parte attiva di laboratori urbani collettivi (Latour, 2013). Di fronte a queste nuove pratiche ci si interroga sempre di più sull'importanza di coniugare tecnologie e umanesimo (Rifkin, 2014), innovazione e inclusione, per offrire ai cittadini un terreno fertile di partecipazione, collaborazione e condivisione.

Il presente lavoro intende indagare la possibilità di favorire l'inclusione dei cittadini, a partire dai giovani studenti, attraverso una proposta formativa di attività e percorsi di stage presso i maggiori centri di ricerca cittadini, come il Politecnico, le Università e i centri per la ricerca biomedica. Alla luce del calo delle iscrizioni nelle facoltà scientifiche, in corso già da alcuni anni, queste attività intendono incoraggiare i giovani a proseguire la loro formazione in ambito accademico, sostenendo l'apprendimento delle scienze "dure", o il loro inserimento nel nuovo mondo dei Fab Lab per chi è interessato a esperienze presso i nuovi luoghi dell'innovazione, come potenziale spazio di formazione complementare o alternativa. In fase di attuazione del progetto, l'esito dell'intervento sarà valutato con questionari proposti prima e dopo gli incontri, ai ragazzi ma anche agli altri attori coinvolti. Questo permetterà di valutare se il contatto fra i diversi mondi, scolastico, accademico e dei nuovi incubatori di innovazione, sia effettivamente utile e quanto.

Nuove pratiche di condivisione e luoghi dell'innovazione.

L'emergere di nuove pratiche di condivisione e collaborazione nel tessuto urbano, favorite tra l'altro dalla diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, pare avere in sé il potenziale di accrescere i risparmi e rendere i consumatori protagonisti attivi del ciclo economico (chiunque può sperimentarsi imprenditore di se stesso), rispondere al bisogno di ridurre l'impatto ambientale (attraverso il riuso, il riciclo, la limitazione degli sprechi), ricostruire i legami di solidarietà e favorire l'accesso a forme di socialità altrimenti impraticabili (Botsman, Roger, 2010).

Risorse sottoutilizzate o inutilizzate, le cosiddette *idling capacities*, possono essere rimesse in circolazione a vantaggio di chi ne ha bisogno ma non le possiede, divenendo sempre più accessibili, diffuse, distribuite e contendibili (Pais, 2013), e consentendo quindi anche ai soggetti più marginali di essere parte attiva di laboratori urbani collettivi (Latour, 2013). Per alcuni autori, come Rifkin, stiamo assistendo ad un vero e proprio cambio di paradigma socio-economico, in cui il possesso lascia spazio all'accesso, favorendo anche un *value shift* nella sfera dei valori delle persone (Botsman, Roger, 2010) e una convergenza tra benessere personale e benessere collettivo. Questo facilita la diffusione e l'assunzione di nuovi stili di vita basati su socializzazione e senso di comunità, risparmio, attenzione per l'ambiente e per uno sviluppo equo, rispettoso e sostenibile. In generale, l'economia della condivisione e le pratiche di co-creazione stanno prendendo piede in un clima di ingegnosità collettiva e innovazione sociale capaci di aprire la strada a nuove sperimentazioni di inclusione sociale. Cresce perciò la riflessione in merito alla possibilità di coniugare tecnologie e umanesimo (Rifkin, 2014), innovazione e inclusione. Il capitale sociale assume un ruolo cruciale nella formulazione di soluzioni innovative che rispondano ai principali problemi sociali, e la dimensione umana stessa diviene rilevante nella definizione di pratiche inclusive che, sfruttando il potenziale delle nuove tecnologie, favoriscano la creazione di un ecosistema basato su partecipazione, condivisione e collaborazione. Fioriscono laboratori ed esperimenti collettivi e la stessa innovazione diviene un laboratorio collettivo. Latour considera questi luoghi spazi privilegiati di osservazione della cosiddetta scienza in azione, non solo deputati all'applicazione del metodo scientifico, ma anche e soprattutto nodi di una rete di relazioni con altri soggetti capaci di influenzare le progettualità e guidare l'innovazione.

Esempi di questa ingegnosità collettiva sono gli spazi di produzione condivisa, come i FabLab e i makerspace, laboratori di prototipazione in cui la tecnologia è collaborativa e soprattutto fluida, diffusa, in grado di attirare

e valorizzare i talenti che gravitano nel quartiere in cui sono dislocati e di far emergere soluzioni innovative utili per il territorio. C'è chi considera la *digital fabrication* (Anderson, 2010; Berman, 2012; Anderson, 2013; Troxler, 2013) come la frontiera di una nuova rivoluzione industriale, intravedendone il potenziale in termini di aggregazione di talenti, emersione di nuove possibilità e integrazione/inclusione di nuovi attori/soggetti. In questi spazi l'innovazione non nasce dalla semplice intuizione del singolo ma sembra agire da scintilla per le invenzioni di centinaia di creativi, in un processo a cascata che alimenta il fermento del territorio e favorisce l'inclusione di nuovi attori e soggetti altrimenti esclusi. Di recente questi spazi si stanno aprendo ai giovani riconoscendo l'efficacia delle contaminazioni e delle esperienze concrete e l'importanza di puntare sulle nuove generazioni per favorire la crescita e lo sviluppo del territorio. Anche i luoghi di incubazione dell'innovazione stanno maturando la consapevolezza dell'utilità di intercettare i giovani e le scuole e farsi da ponte nello sviluppo di una rinnovata curiosità scientifica tra gli studenti. Al contempo i luoghi delle scienze dure, centri di ricerca e poli universitari, stanno considerando le potenzialità del connettersi con il mondo della scuola per favorire uno scambio di conoscenze mirato a mostrare le esternalità pratiche e concrete delle attività di laboratorio e ricerca, in un'ottica di attrazione dei giovani verso percorsi universitari scientifici.

In questa prospettiva si muove anche il presente lavoro che considera gli impulsi provenienti da queste realtà germogli di cambiamento, sviluppo e inclusione, valutandone la bontà con riferimento ad uno specifico target di persone: i giovani. Alla luce della riduzione delle immatricolazioni, in particolare nelle facoltà scientifiche, questi spazi, realtà e sperimentazioni fungono da incentivi per incoraggiare i giovani a proseguire la loro formazione in ambito accademico, sostenendo l'apprendimento delle scienze "dure" o sono percepiti come potenziali spazi di formazione complementare o alternativa. I nuovi luoghi dell'innovazione e la stessa ricerca scientifica, se connessi alla scuola, costituiscono una triade capace di innescare un processo virtuoso di scambio tra competenze e conoscenze che genera nuovi dialoghi, sinergie proficue, collaborazione e socializzazione. La stessa UE incoraggia l'incontro tra queste realtà e la scuola promuovendo un approccio formativo non tradizionale, che non si limiti solo alle ore scolastiche ma che valorizzi le esperienze vissute in prima persona (Commissione Europea, 2014).

La contrazione delle immatricolazioni universitarie: alcuni dati

In riferimento al quadro delineato, lo stesso dibattito sulla situazione della ricerca scientifica italiana evidenzia l'importanza delle connessioni tra giovani e innovazione. È chiara la necessità di promuovere la consapevolezza che la produzione di innovazione avviene, innanzitutto, attraverso percorsi di formazione e inclusione, capaci di integrare la formazione scolastica con esperienze in ambiti lavorativi in grado di individuare e contestualizzare le competenze. A tal proposito la legge 107/2015, la Buona Scuola, su alternanza scuola-lavoro costituisce, di fatto, un patto con l'università e potenzia la collaborazione tra scuola e enti di ricerca. Sono previste 200 ore obbligatorie di stage e tirocini per i licei, e fino a 400, non obbligatorie, per gli istituti tecnici e professionali. La sinergia fra gli enti scolastici, le università e il mondo del lavoro può dare vita a progetti il cui scopo ultimo è sicuramente la riduzione del fenomeno della dispersione scolastica, in particolare nell'ambito delle scienze "pure", ma anche preparare una nuova generazione di studenti universitari che potranno essere soggetti sociali consapevoli ed attivi. I dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) indicano che dopo il numero massimo di iscrizioni raggiunto nell'A.A. 2003-04 (338.036 immatricolazioni), dal 2004 si assiste ad un calo costante delle immatricolazioni. Nell'A.A. 2014-15 gli immatricolati sono stati complessivamente 265.565, numero che conferma la tendenza del periodo precedente.

Il Programma Nazionale della Ricerca, dovrà inoltre tenere in considerazione le direttive europee in materia di istruzione e formazione, al fine di sviluppare una strategia unica nel campo della ricerca e dell'innovazione, imprescindibile per lo sviluppo delle politiche di sinergia fra scuola-università e scuola-lavoro (Miur, 2015). Per l'anno 2016, il Miur ha individuato 20 priorità politiche in materia di formazione, internazionalizzazione e ricerca. In relazione ai temi trattati in questo documento, ricoprono particolare rilevanza le priorità politiche riguardanti la dispersione scolastica (Priorità Politica 3), l'orientamento (Priorità Politica 9) e il programma nazionale della ricerca (Priorità Politica 17).

Metodologia

Il presente lavoro è stato condotto sulla base dei materiali scientifici e divulgativi disponibili sul tema, che hanno consentito di ricostruire il quadro dell'attuale economia della condivisione e approfondire il tema dell'innovazione sociale come motore di inclusione e coesione sociale. Nello specifico si è guardato ai luoghi in cui nasce l'innovazione e alla *digital fabrication*, indagando le *best practices* avviate e implementate in questi contesti in un'ottica di emersione dei talenti e di inclusione sociale. Alla luce dei dati relativi alla contrazione delle immatricolazioni universitarie, specialmente nelle facoltà delle c.d. "scienze dure", è emersa la necessità di approfondire l'analisi delle iniziative in corso anche nei centri di ricerca scientifici e indagare gli aspetti che possono favorire o meno un orientamento di questi contenitori scientifici e innovativi verso i giovani e il mondo della scuola. Pertanto sono state approntate delle interviste semi-strutturate con lo scopo di valutare se il contatto fra i diversi mondi, scolastico, accademico e dei nuovi incubatori di innovazione, sia effettivamente utile e quanto.

Per quanto riguarda gli OpenLab e il *digital manufacturing* l'indagine ha preso in considerazione tre realtà di FabLab: FabLab@scuola della Fondazione Nord Est, FaberSchool di Varese e The FabLab di Milano.

Rispetto ai poli universitari sono stati interpellati: l'Università degli Studi di Parma, nella persona del professor Giuseppe Mingione, ordinario di analisi matematica; e la professoressa Loredana Cristaldi del Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria del Politecnico di Milano (DEIB).

Tra i centri di ricerca: il CERN, afferente all'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN), e l'Istituto Nazionale di Astrofisica (INAF), qui rappresentato da Stefano Sandrelli, Responsabile del Public Outreach of Education (POE, presso l'Osservatorio di Brera).

Nell'ambito della scuola, la dottoressa Marta Ammoni dell'Ufficio Stampa del San Raffaele ci ha informato delle attività che il Liceo Classico di Ricerca San Raffaele conduce da diversi anni.

Best practices per l'inclusione sociale e l'orientamento universitario

La legge 107/2015 ha innescato un processo di attivazione della triade "manifattura digitale/ricerca/scuola", riconoscendone le potenzialità in termini di sapere e saper fare, innovazione, inclusione sociale e incremento

delle immatricolazioni. Per fare un quadro degli output dell'applicazione della legge sono stati interpellati alcuni dei soggetti attivi in questa direzione.

Spazi di digital fabrication

FabLab@scuola, lanciato da Fondazione Nord Est grazie al sostegno di UNICredit DW's system e Roland, con lo scopo di creare una rete di FabLab nelle scuole di Friuli, Veneto e Trentino Alto Adige, è una realtà ben radicata nell'ambito della manifattura digitale ed aspira a diventare una sorta di Dipartimento di R&S. Opera in base alle esigenze del territorio con l'obiettivo di creare una rete di laboratori all'interno delle scuole e fare da ponte tra l'attività didattica e le imprese, un po' come le botteghe di un tempo che rappresentavano il fulcro dell'economia locale e connettevano tutti gli attori di un territorio.

“FaberSchool” è il progetto di Confartigianato Imprese Varese e della sua officina digitale FaberLab, basato sulla cultura del “saper fare” che entra direttamente in aula, facilitando la collaborazione tra professori, dirigenti scolastici, alunni, genitori e istituzioni. Il progetto coinvolge ad oggi sette istituti del territorio.

The Fab Lab di via Santa Marta a Milano, è uno spazio concepito come Openlab, accessibile a chiunque abbia curiosità o desiderio di progettare e realizzare un'idea. Secondo Temporelli l'apprendimento mediante la pratica, stimola le capacità dei giovani a immedesimarsi nei contesti aziendali e a individuarne il potenziale d'innovazione. Discipline quali matematica, fisica, chimica, elettronica, ma anche ambiti più umanistici come il design, la storia dell'arte, la biologia, l'industria e l'economia, entrano nella progettazione e nella produzione, concepita come una piattaforma aperta.

Poli Universitari

La necessità di tradurre e sintetizzare concetti complessi, fondamentale anche nell'apprendimento delle scienze dure, è condivisa dal prof. Mingione dell'Università di Parma, che invita ad esempio a presentare la matematica come strumento di risoluzione di problemi reali, intrinsecamente connessi alla disciplina stessa. Secondo Mingione l'aspetto più importante, che sta alla base della comunicazione scientifica, è dato soprattutto dalla relazione umana: è importante che i ragazzi entrino direttamente in contatto con gli innovatori e i ricercatori, ossia con chi applica le scienze dure realizzando

prodotti concreti. L'Università propone contest e giochi matematici rivolti agli studenti delle superiori.

Il Politecnico di Milano, per motivi di sicurezza, non prevede un percorso di inserimento nei laboratori di ricerca, ma realizza le indicazioni della legge sull'alternanza scuola-lavoro attraverso stage di organizzazione aziendale altamente partecipativi, con l'obiettivo di creare competenze e attivare processi. Lo stesso OpenDay 2015 è stato organizzato da giovani stagisti che hanno lavorato come ufficio di comunicazione, realizzando anche un prodotto di narrazione multimediale. Loredana Cristaldi del DEIB evidenzia la necessità di calare nella pratica i ragazzi e di promuovere una maggiore collaborazione con le scuole attraverso un'organizzazione del percorso formativo più strutturata e concordata in termini di selezione degli studenti e di restituzione.

Scuole

Diverso è il percorso strutturato dal liceo classico di ricerca del San Raffaele di Milano che lavora in stretta collaborazione con la Fondazione San Raffaele, attraverso laboratori innovativi nell'ambito della ricerca biomedica. Gli studenti del terzo anno sono indirizzati verso l'esperienza del Laboratorio di Ricerca del DIBIT (Dipartimento di Biotecnologie del San Raffaele), mentre quelli del quarto anno hanno la possibilità di scegliere tra le articolate proposte di stage orientativi alla professione presso i reparti dell'Ospedale San Raffaele e le imprese, con particolare attenzione ad alcune importanti realtà produttive.

Centri di ricerca

L'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN), pioniere in questo campo, traduce la legge 107/2015 attraverso International Masterclass attivate presso il CERN di Ginevra, che si svolgono ormai da dieci anni. I giovani, accompagnati dai ricercatori, hanno l'occasione di trascorrere una giornata di lezioni e seminari sugli argomenti fondamentali della fisica delle particelle, seguite da esercitazioni al computer su uno degli esperimenti dell'acceleratore di particelle LHC (Large Hadron Collider).

L'INAF-Osservatorio Astronomico di Brera consente agli studenti di terza e quarta superiore di svolgere stage e attività di alternanza scuola lavoro (50 o 80 ore) partecipando a percorsi laboratoriali che puntano a favorire la familiarità dei giovani verso la scienza, stabilire legami forti con la

ricerca e la sua comunicazione, incoraggiare l'orientamento dei giovani verso le facoltà scientifiche e stabilire contatti con la realtà imprenditoriale del territorio. Si propongono cicli completi di apprendimento in cui teoria, riflessione, simulazione e osservazione si completano l'uno con l'altro. Ci sono inoltre percorsi pensati per le scuole primarie e secondarie, come l'iniziativa "I figli della scienza" che punta a legare gli elementi curriculari già in possesso degli studenti con le scoperte o l'attualità scientifica. Infine, gli esperimenti di *citizen science* sono rilevanti per i contenuti di tipo astronomico, per l'attivazione dei ragazzi ma anche per l'inserimento nel territorio delle nozioni di tipo astronomico. L'Osservatorio realizza anche attività per il pubblico, come conferenze mensili su grandi tematiche di ricerca (per esempio le onde gravitazionali) e corsi di astronomia.

Discussione

I casi sin qui considerati testimoniano un incremento, negli ultimi anni, della diffusione e dello sviluppo di nuovi luoghi di innovazione che hanno attivato dialoghi e innescato processi di collaborazione tra i diversi attori dell'innovazione.

Scuola, FabLab e Centri di ricerca, in particolare pongono in evidenza la necessità di creare spazi aperti che favoriscano una maggiore fluidità nello scambio di competenze e di aiuto reciproco, ciascuno con le proprie modalità e approcci. Come ha sottolineato Temporelli, è importante "immaginarsi una collaborazione tra mondi diversi in modo tale che ognuno ne tragga profitto. È importante che ci sia una contaminazione, un luogo dove si decifrano linguaggi diversi".

L'importanza di tradurre e sintetizzare concetti complessi è condivisa anche da Enzo Mingione che considera i laboratori di ricerca come luoghi in cui "l'approccio più interessante e funzionale a un apprendimento più consapevole proviene dalla possibilità di comprendere il motivo per cui certi problemi nascono"; viceversa la realtà del Fablab consentirebbe di "partire da problemi che possono attaccare la sensibilità quotidiana, permettendo di affrontare la disciplina da un punto di vista teorico". Il laboratorio mostra l'utilità e l'applicazione pratica delle scienze dure avvicinando i ragazzi e agendo da piattaforma di connessione. Per sua natura rappresenta un "luogo del fare" che, se reso aperto e inclusivo, consente una condivisione fluida di idee in un'ottica di co-progettazione e co-creazione. Sempre Temporelli ci ricorda che la scienza e la cultura nell'accezione più ampia (design, arte, storia...) qui "vengono utilizzate per fare delle cose".

Un ulteriore aspetto di interesse emerso è la dimensione relazionale che, in questi luoghi, assume carattere di duplice rilevanza: rispetto alla possibilità dei giovani di lavorare in gruppo e mettere in gioco ciascuno le proprie *skills* pre-acquisite in modo collaborativo; e rispetto al rapporto che si crea con il ricercatore/innovatore che favorisce lo scambio di competenze e dimostra la formazione continua che li contraddistingue. “Ciò che conta non è tanto il prodotto, quanto il processo di apprendimento”. Esempio virtuoso di lavoro di gruppo in contesti di apprendimento informale è la “citizen science”, espressione con la quale si intende delineare quel complesso di attività di ricerca scientifica condotta da scienziati non professionisti.

Fondamentale è altresì la modalità di comunicazione che i luoghi dell'innovazione veicolano. Sandrelli ricorda l'importanza di utilizzare linguaggi e approcci informali “perché crediamo che l'assenza di rigidità favorisca la circolazione delle idee”. Inoltre, come sottolinea Mingione, “l'aspetto della comunicazione diretta è legata a una componente scenografica ed emotiva che è in grado di stimolare interesse in modo costruttivo e che permette di superare una barriera linguistica spesso responsabile di una preclusione cognitiva”.

D'altro canto gli intervistati hanno messo in evidenza anche alcune criticità, prima tra tutte, la mancanza di una adeguata struttura e di un'organizzazione efficiente nelle esperienze formative realizzate, a livello di ruoli, obiettivi da raggiungere e modalità di collaborazione tra gli attori della triade. Cristaldi sottolinea un'altra criticità, ossia la necessità di “lavorare sulla costruzione di un archivio e dunque di una memoria dell'attività svolta”: ad oggi manca infatti un monitoraggio accurato delle attività e una raccolta sistematica delle restituzioni sulle quali impostare iniziative successive efficaci (laboratori, stage...). Realtà come l'Osservatorio di Brera o il Liceo San Raffaele, negli ultimi anni stanno cercando di migliorare questo aspetto attraverso strumenti ad hoc (questionari, diari di bordo...). Anche dal punto di vista della comunicazione emerge ancora una certa rigidità da parte delle scuole che restano in parte legate ad approcci più tradizionali.

Nuovi scenari di collaborazione

Anche nelle politiche sta emergendo, a tutti i livelli, una forte attenzione nei confronti delle pratiche di incontro tra innovatori/ricercatori e scuola. Lo testimoniano la stessa legge sulla Buona Scuola e il recente stanziamento di 28 milioni da parte del Miur per portare FabLab, atelier creativi e kit di robotica nelle scuole primarie, con l'intento di realizzare spazi didattici

innovativi per l'apprendimento delle competenze tecnologiche, coniugando artigianato e creatività. L'orientamento è confermato anche dall'UE che ha posto come obiettivo, da raggiungere entro il 2020, la riduzione al 15% dei giovanissimi con insufficienti competenze in lettura, matematica e scienze e al 10% del tasso di abbandono scolastico, favorendo l'incontro con i luoghi di innovazione.

Da un lato le scuole si stanno attivando in questa direzione e, dall'altro, FabLab e Centri di ricerca stanno ampliando la propria offerta in questo senso visto che in Italia l'acquisizione della conoscenza e delle competenze passa ancora principalmente dai libri e troppo poco dalle esperienze pratiche. L'indagine dimostra quanto questi luoghi possano costituire un "ponte" che rende gli studenti protagonisti attivi di percorsi di auto-orientamento, di analisi delle proprie attitudini e potenzialità e di consolidamento di competenze strategiche. Rappresentano inoltre un utile strumento per aiutare lo studente ad una consapevole scelta universitaria e lavorativa.

La sfida adesso, per tutti gli attori dell'innovazione, è cercare di affrontare le criticità emerse. Sono stati individuati quattro ambiti che è essenziale sviluppare. Innanzitutto occorre lavorare sull'esistente in termini di strutturazione, ossia nell'ottica di realizzare sperimentazioni meglio strutturate ed organizzate a livello di ruoli, obiettivi, modalità di collaborazione e comunicazione, affinché ci sia un proficuo scambio tra i giovani e i ricercatori/innovatori. La dimensione relazionale appare cruciale e va quindi stimolata, favorendo un incontro non accademico tra scuola e luoghi dell'innovazione; nei contesti di apprendimento c'è una componente personale forte che tende a neutralizzare barriere e gap che possono essere superati attraverso lezioni informali (per esempio in un'aula circolare) e lavori di gruppo per favorire la condivisione di conoscenze e competenze. Rispetto alla comunicazione interna va impostata in modo aperto e informale, senza formalismi e astrazioni, al fine di raggiungere più facilmente i giovani e rendere temi apparentemente lontani e incomprensibili più facilmente assimilabili e trasponibili nella realtà. La scuola ha quindi la possibilità di acquisire nuovi linguaggi e imparare ad utilizzarli anche al di fuori dei laboratori, facendoli propri. La comunicazione va intesa anche all'esterno, a livello di divulgazione e informazione, infatti socializzare le scuole a queste opportunità, mettendo in rete le iniziative e i contenitori innovativi che le propongono, facilita la diffusione delle pratiche e stimola la partecipazione e la stessa moltiplicazione delle esperienze. Infine, può essere utile lavorare a livello di monitoraggio e analisi di come si realizzano gli scambi tra giovani e innovatori/ricercatori, tenendo traccia delle iniziative, siano esse stage di alternanza scuola-lavoro, tirocini o workshop, e raccogliendo le restituzioni dei partecipanti in modo dettagliato e accurato. Questo consente di mappare

l'esistente individuando punti di forza e elementi di miglioramento. Permette, inoltre, di costruire una sorta di archivio della memoria su cui lavorare per rafforzare e rinnovare esperienze future.

La Pubblica Amministrazione, a sua volta, può promuovere l'uso della tecnologia supportando scuole, università e centri di ricerca in modo più strutturato, ponendosi come piattaforma di connessione. Di fondamentale importanza sembra essere la creazione di network e il rafforzamento delle reti già esistenti, nell'ottica di creare le condizioni e l'ecosistema più adatto al miglioramento delle esperienze già realizzate, favorendo quindi nuove prototipazioni e sperimentazioni. Inoltre può lavorare a livello di comunicazione impegnandosi in attività di divulgazione delle iniziative.

Bibliografia

- Anderson C., (2010), "In the next industrial revolution, atoms are the new bits", *Wired*, vol. 18, n. 2, pp. 58-67.
- Anderson C., (2013), "Makers. Il ritorno dei produttori". *Per una nuova rivoluzione industriale*, Rizzoli Etas, Milano.
- Berman B., (2012), "3-D printing: The new industrial revolution", *Business Horizons*, vol. 55, n. 2, pp. 155-162.
- Botsman R., Roger R., (2010), *What's Mine Is Yours: The Rise of Collaborative Consumption*. HarperBusiness, New York.
- Latour B., (2013), *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*, Bologna, Il Mulino.
- Miur, (2015), *Focus. Gli immatricolati nel sistema universitario italiano nell'anno accademico 2014/2015*.
- Miur, (2015), *Atto di Indirizzo 2016*, prot. 38 del 30-11-2015.
- Rifkin J., (2011), "La terza rivoluzione industriale" Mondadori, Milano.
- Rifkin J. (2000), "L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy" Mondadori, Milano.
- Pais I., (2013), "La Sharing Economy mette in moto le risorse sottoutilizzate", *Nuvola Corriere* 2013, 29 novembre 2013, disponibile all'indirizzo <http://nuvola.corriere.it/2013/11/29/aprilri-nne-la-sharing-economy-mette-in-moto-le-risoresottoutilizzate>.
- Troxler P., (2013), "Making the 3rd Industrial Revolution. The Struggle for Polycentric Structures and a New Peer Production", *Petertroxler.net*.

Capitolo 6

IL DISTRETTO SCOLASTICO NORD-MILANO. VALUTARE L'IMPATTO DI UN INTERVENTO DI INNOVAZIONE

Davide Diamantini e Giulia Mura

Promuovere la nascita di un Distretto Digitale

La legge 107 “Buona Scuola” del 2015 e il Piano Nazionale Scuola Digitale del 2016 hanno definitivamente ufficializzato la necessità, già ampiamente preannunciata, di definire un percorso di integrazione del digitale nelle istituzioni scolastiche italiane.

Tale necessità ha portato negli ultimi anni a realizzare alcune sperimentazioni, solitamente portate avanti a livello locale e con esiti non sempre soddisfacenti (Ferrari et al., 2018). Nel caso delle scuole del Comune di Cinisello Balsamo, già dal 2014 era stata avvertita la necessità di attivare dei processi di innovazione che permettessero di adeguare la situazione degli Istituti Scolastici alle mutate necessità sia amministrative che didattiche. Per questo il Comune aveva scelto di aderire ad un progetto promosso dal Centro di Ricerca e di Alta Formazione QUA_SI (Qualità della vita nella Società dell'informazione) dell'Università di Milano-Bicocca, volto alla creazione di un distretto digitale (Ferrari, Mura, Diamantini. 2018).

Il progetto si sviluppava intorno a tre assi fondamentali di intervento:

1. La supervisione all'introduzione delle tecnologie didattiche in tutte le scuole del distretto scolastico,
2. la formazione degli insegnanti per l'introduzione di nuove pratiche didattiche supportate dalle tecnologie e del personale ATA per le competenze gestionali connesse,
3. l'avvio di strumenti di condivisione e partecipazione disponibili per tutti i cittadini del Comune.

Nelle seguenti pagine, verrà proposta una descrizione del progetto nelle sue componenti principali e quindi una valutazione dell'impatto complessivo delle attività promosse nel triennio 2013-2017.

Nel complesso, il progetto ha coinvolto tutti e 5 gli Istituti Comprensivi del territorio di Cinisello, quindi 12 scuole dell'infanzia, 12 scuole primarie, e 8 scuole secondarie di primo grado, per un totale di circa 5.000 studenti e 700 educatori. Nel corso del triennio uno degli Istituti Comprensivi ha però abbandonato il progetto. I dati presentati sono quindi relativi ai quattro Istituti che hanno portato a compimento l'intero percorso proposto.

La raccolta dei dati, sia di carattere quantitativo che qualitativo, ha accompagnato tutto lo svolgimento del progetto, fornendo le basi per i numerosi momenti di feedback organizzati e per un'analisi finale volta a evidenziare i fattori di successo e le criticità caratterizzanti il percorso intrapreso.

Obiettivi specifici del progetto

Le tecnologie digitali all'interno della scuola

Il primo elemento del progetto riguardava la definizione di un *modello di infrastruttura tecnologica* (Diamantini, 2013) per le scuole dei diversi ordini e gradi, atto a rispondere alle emergenti esigenze metodologico didattiche e amministrative. In particolare, si riteneva fondamentale:

- identificare la quantità e la qualità della “banda” e dell'accesso a Internet disponibile e quella da porsi come obiettivo entro la fine del progetto;
- la totale copertura Wifi degli edifici scolastici;
- assicurarsi che ogni insegnante avesse in dotazione un *device* personale;
- la dotazione in ogni classe di proiettori interattivi e strumenti avanzati per la presentazione e condivisione di contenuti interattivi;
- La dotazione di ogni scuola di un server in grado gestire:
 1. un “software di gestione della didattica” un *Virtual Learning Environment* per la creazione di classi virtuali finalizzato alla gestione in locale ed in modalità sicura, dei contenuti attualmente già disponibili all'interno degli ambienti on-line degli editori o di altri *content provider*;

2. la dotazione di un ogni scuola di un “software gestionale”. Questo software aveva l'intento di permettere, da una parte, al dirigente scolastico e a tutto il personale di gestire i processi interni, le comunicazioni agli insegnanti e al personale amministrativo. Dall'altra, l'erogazione di servizi e le comunicazioni scuola - famiglia in modalità digitale.

La rivoluzione nelle pratiche didattiche e l'aggiornamento degli insegnanti

Il progetto prevedeva, inoltre, di diffondere nelle scuole un modello metodologico-didattico adeguato alle caratteristiche della “società dell'informazione” (Brazabon, 2016). Questo modello cooperativo/interattivo, una volta disseminato, avrebbe permesso a tutti gli utenti del sistema scuola (gli studenti, agli insegnanti, i dirigenti, le famiglie) di usufruire a pieno delle opportunità che le nuove tecnologie della comunicazione offrono nel campo della formazione e della cittadinanza digitale. L'obiettivo era di favorire un passaggio da una pratica didattica enciclopedica improntata all'erogazione di contenuti ad un modello fondato sull'acquisizione da parte dei soggetti in formazione di competenze attive sia di tipo disciplinare che metodologico-trasversale con una forte accento sul carattere laboratoriale ed esperienziale dell'apprendimento e sul *learning by doing* (Ranieri, Pieri, 2014; Firedlaender et al., 2014).

L'introduzione delle ICT mette spesso in evidenza sia le potenzialità dell'innovazione (Murray, 2010), sia i possibili disequilibri legati alle preoccupazioni di alcune famiglie e di numerosi insegnanti. Entrambi sembrano temere, da un lato, la potenza e la necessità di una nuova alfabetizzazione per possedere gli strumenti tecnologici e la rete; dall'altro, il forte cambiamento rispetto alla tradizione didattica e dei saperi consolidati (Blin et al., 2008). Scopo del progetto era quello di superare le resistenze e favorire la formazione di “plurilingui digitali” che avessero piena e precoce familiarità con i nuovi strumenti e linguaggi, ma che fossero anche capaci di muoversi flessibilmente tra varie forme di apprendimento, di studio, di collaborazione nella ricerca (Resnick, 2002).

Per raggiungere questo obiettivo si considerava necessario:

- sperimentare la costruzione di “contenuti digitali” e “ambienti di apprendimento virtuali” che permettessero la pratica attuazione della transizione avviata;

- sperimentare e implementare nuovi approcci alla formazione dei docenti congruenti con le nuove tecnologie.

Il coinvolgimento della comunità locale

Con l'avvento delle ICT anche lo spazio sociale della scuola si trasforma, il suo carattere di agenzia di cittadinanza sociale assume, con la transizione al digitale, un nuovo potenziale di aggregazione e promozione di relazioni e ambienti sociali (Spagnuolo, 2017). La comunicazione interattiva che parte dai luoghi fisici della formazione è in grado di costituire una struttura di relazioni formative “fuori dalle classi” che deve diventare lo strumento per la nascita di comunità di pratica a più livelli tra tutti i soggetti coinvolti nel sistema: allievi, insegnanti, genitori, imprese, università (Healey, 2010).

Per questo il processo partecipativo era studiato per essere anche trasversale al sistema di persone e relazioni del territorio. La comunità dei cittadini rappresentava, infatti, il destinatario finale del progetto e il terreno in cui si sperimentava la nuova partecipazione resa possibile dalle tecnologie.

Essere una comunità significa avere in comune obiettivi, credenze, aspirazioni, conoscenza e raggiungere un certo consenso - senso condiviso rifasando, per il tempo necessario, la propria traiettoria di identità con le finalità che il gruppo cui si desidera appartenere sta perseguendo (Hoadley, 2012). Il conoscere implica il coinvolgimento in pratiche significative e la possibilità di accesso a risorse che consentano di migliorare l'integrazione con la comunità dell'apprendimento, la cui impresa è una responsabilità sulla conoscenza.

La disponibilità di un terreno comune, di interessi e tecnologico, come la condivisione di piattaforme di comunicazione e didattiche per la scuola, permette la realizzazione di questi scenari di innovazione sociale. In questo senso è possibile parlare della promozione di una città “formativa”, ovvero in grado di moltiplicare le occasioni di scambio e relazione, di confronto e conoscenza, creando occasioni per interrogare i cittadini non solo sui propri bisogni ma anche sulle possibili soluzioni e sui contesti entro cui adottarle (Diamantini, Borrelli, 2016). La comunità metropolitana avanzata crea condivisione e partecipazione alle scelte ed alle azioni che costituiscono il senso dell'abitare in quel territorio e del vivere di quella comunità. In questo senso si può considerare il ricorso a questa dimensione sociale come un antidoto alla crescente crisi nella partecipazione alla vita pubblica della comunità da parte dei cittadini (Meijer, Bolivar, 2016).

La definizione di modelli di governance innovativi

Nell'esperienza di Cinisello Balsamo l'Amministrazione comunale aveva assunto il progetto come una delle priorità principali del programma di attività del governo cittadino. Il valore dell'iniziativa risiedeva nell'investimento sulle generazioni future inteso come il miglioramento della qualità della formazione e, più in generale, dello stesso capitale umano.

Per questi motivi il Comune aveva deciso di investire in modo autonomo le risorse economiche necessarie per la realizzazione dell'intero progetto (575.780,00 nel triennio 2013/2015). La direzione scientifica del progetto era a carico dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca che supportava il Comune non solo per la formazione degli insegnanti, ma anche nell'analisi e nella valutazione in itinere e dei risultati.

La collaborazione tra attori ha delineato un modello di *governance* dell'intervento di digitalizzazione delle scuole del tutto innovativo, che ha permesso di lavorare in modo congiunto a 1) l'Amministrazione Comunale come responsabile del governo locale, 2) tutte le Scuole del territorio coinvolte in un nuovo modello di intervento e chiamate ad una rete multilivello attivata per la prima volta in questa circostanza, 3) l'Università Bicocca, quale promotore scientifico del progetto e responsabile della qualità della realizzazione, 4) le Aziende specializzate del settore, che hanno dovuto condividere in pieno le finalità e (parzialmente) gli investimenti di sviluppo delle tecnologie.

La valutazione finale

Alla chiusura delle attività previste dal progetto è stato possibile effettuare una valutazione dei risultati ottenuti, sulla base dei dati raccolti nel corso del triennio dell'intervento.

Di seguito vengono riportati in modo conciso le principali osservazioni che sono emerse dall'analisi complessiva dei dati raccolti. Nelle sezioni successive invece si forniscono i dati commentati in modo più dettagliato.

1. La dotazione iniziale a livello infrastrutturale era estremamente ridotta, e il miglioramento apportato dal progetto è stato sostanziale.
2. I tablet scelti inizialmente si sono rivelati poco pratici e sono man mano stati sostituiti.
3. L'introduzione del registro digitale è avvenuta in modo non omogeneo nei diversi Istituti.

4. Le comunicazioni interne agli Istituti o con le famiglie si sono in gran parte digitalizzate (anche se permane la necessità di far passare alcune comunicazioni per il canale cartaceo).
5. L'auspicata apertura di un canale preferenziale di comunicazione tra il Comune e gli altri interlocutori (Istituti e famiglie) è stata invece meno efficace.
6. La formazione ha coinvolto una buona percentuale dei docenti, ma non la sua totalità, non riuscendo così a raggiungere quel cambiamento capillare dell'ambiente scolastico che era obiettivo dell'intervento.
7. Il progetto Distretto Digitale ha in molti aspetti anticipato le azioni promosse dal Ministero attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale, rendendo necessaria una riflessione su come poter sfruttare al meglio il "vantaggio" acquisito così come le nuove occasioni offerte dalle iniziative ministeriali.
8. La formazione effettuata ha permesso di raggiungere alcuni risultati importanti:
 - Innalzamento del livello generale di conoscenze base.
 - Sostanziale aumento dell'uso di ICT per una serie di attività scolastiche.
 - Parziale spostamento delle rappresentazioni di utilizzo delle ICT verso una didattica *student-centered*.
9. Ma ha lasciato delle questioni aperte
 - Sostanziale percentuale di docenti ancora non formati.
 - Mancato raggiungimento di una reale svolta metodologica verso strategie didattiche innovative.
 - Reale sfruttamento delle risorse didattiche disponibili solo in alcuni gruppi particolarmente avanzati.
 - Richiesta di maggior supporto tecnico e di ulteriore formazione.

L'Infrastruttura

Gli interventi infrastrutturali hanno avuto un forte impatto e rappresentato un cambiamento importante per gli Istituti coinvolti. Tra gli interventi promossi dal Comune, la connessione alla fibra è stato probabilmente quello di maggior successo.

	Garibaldi	Paganelli	Buscaglia	Zandonai
Data avvio lavori infrastruttura	Luglio 2013	Luglio 2013	Aprile 2013	Luglio 2013
Data chiusura lavori infrastruttura	Sett. 2013	Febb. 2014	Febb. 2014	Febb. 2014
Aule utilizzate per le classi	41 (9 già attrezzate)	39	37	45
Aule attrezzate	32	39	37	45
Proiettori installati	31 In tutte i teli	35	39	42
Proiettori attivi	29 (2 rubati)	35	39	41
Proiettori malfunzionanti				1
Riparazioni svolte sui videoproiettori	Cambio di un cavo	2		2
Tablet distribuiti	94	90	82	108+4 muletti
Tablet attivi (relativi al finanziamento comunale)	Ne funzionano solo il 20% Tra PON e bonus sono stati sostituiti	Solo il 20% ma essendo poco performanti non vengono utilizzati	8%	36%
Quota di tablet o altri strumenti personali in uso		100%		
Numero di interventi sui tablet (possibilità di chiedere l'informazione a Mastercom)	Molti, finché durava la garanzia a dicembre 2014. Sono stati sostituiti con altri un po' più efficienti	Moltissimi. A giugno 2014 sono stati sostituiti con altri più efficienti; gli interventi di assistenza erano diminuiti	50	38 tablet sostituiti nel primo anno, poi meglio
Presenza della rete	Ovunque	Ovunque	Ovunque	Ovunque

Funzionamento della rete interna	Buona	Buona	Ottima	Ottima
Previsione di aggiornamento	Inseriti computer in aula Docenti hanno comprato tablet Hanno una seconda linea parallela grazie a PON.	Accesso in Radius con username e password per tutto il personale e per gli alunni della scuola sec. I grado (con fondi dello Stato)	Alcune quote dedicate all'assistenza hardware e sostituz. materiale obsoleto	Alcune quote dedicate all'assistenza hardware e sostituz. materiale obsoleto
Connessione esterna: tipo e qualità	Fibra in tutte le scuole	Fibra in tutte le scuole	Buona, ottima da quando c'è la fibra.	Buona, ottima da quando c'è la fibra.

I Gestionali

L'importante lavoro di potenziamento dell'infrastruttura è stato seguito da un'introduzione capillare di gestionali che facilitassero un rapido passaggio da una gestione cartacea a una gestione digitale degli Istituti scolastici.

	Garibaldi	Paganelli	Buscaglia	Zandonai
Data introduzione registro digitale	Sett. 2013	Sett. 2013	2013	Sett. 2013
Data abolizione registro cartaceo	Sett 2014	Sett. 2014	2015	Sett. 2014
Data introduzione gestione digitale	Genn 2016	Aprile 2016 (con fondi della scuola)		Genn 2016

segreterie				
Data abolizione carta segreterie	Parziale (alcune cose devono rimanere cartacee)	Parziale		Parziale
Uso del software del registro elettronico	Registro (tutto: agenda, Note, compiti, pagelle) Quaderno	Tutte le applicazioni	Usato da tutti al 100%	Usato da tutti al 100%
Funzionalità degli scrutini	Funziona bene Esami di 3° media non attivati		Funziona bene	Funziona bene tranne qualche problema di rete durante gli scrutini
Velocità delle risposte	Tendenzialmente tempestivi. A parte il passaggio da centralino a tecnico	Abbastanza tempestive. Punto negativo: l'assistenza era attiva solo al mattino.	Sempre molto efficaci le consulenze telefoniche. Alcune modifiche richieste sul software(ad es. esami di stato, pagelle...) non sono state effettuate nei tempi richiesti	Sempre molto solerti. Gli operatori però non sono sempre preparati ad affrontare la problematica. Alcune volte è stato necessario far sentire il "peso" della dirigenza per ricevere le risposte.
Corsi e ore di formazione all'uso dei gestionali di Mastercom		Amm.vi: 4h Referenti: 8h Docenti: 6h	Segreteria: 8h Referenti: 8h Docenti: 6h	Amm.vi: 4h Referenti: 8h Docenti: 6h
Personale formato	2 segretari didattici	Personale della segreteria Docenti primaria e secondaria	Personale di segreteria, Docenti primaria e secondaria	Personale di segreteria, Docenti primaria e secondaria
Qualità complessiva	Formazione breve ma abb. efficace	Sufficiente	Sufficiente	Sufficiente

I Programmi per la Didattica

All'interno del registro elettronico è stata implementata una versione customizzata della piattaforma di e-learning Moodle, in modo da consentire un accesso facilitato e al contempo sicuro a docenti e studenti.

	Garibaldi	Paganelli	Buscaglia	Zandonai
Data introduzione Moodle in classe	Moodle non è attivo	Non avvenuto	Non ancora utilizzato	Sett. 2015
Percentuale di uso tra i docenti				Molto usato in secondaria, poco in primaria
Uso del quaderno elettronico Mastercom	Utilizzato			Utilizzo problematico. Il sistema del registro elettronico spesso va in conflitto con il quaderno e si verificano problemi sulle impostazioni del registro (disabilitazione privilegi dati ai docenti, scomparsa ore di lezione, non si permette al firma al docente, anche i voti di alcune discipline spesso non appaiono)
Altri software utilizzati dai docenti	Edmodo Stanno lavorando su google app.		Edmodo Padlet	Edmodo Duolingo IXL Classmill Molte app gratuite (tutti i Google app)
% diffusione altri software tra i docenti	10% circa			

La Formazione

Il percorso di formazione è stato uno delle parti più impegnative di tutto il progetto, che ha dovuto superare diverse fasi per arrivare a un coinvolgimento significativo non solo in termini di presenze ma anche in relazione alla motivazione complessiva dei partecipanti.

Tabella di sintesi generale

	N. Partecipanti	N. Attestati	Classi	Numero incontri	Ore totali
Base	400	327	18	74	176
Intermedio	314	178	12	48	96
Avanzato	236	206	13	40	80
Gruppo Contenuti Digitali	19	12	1	11	22
Totali	969	723	44	173	374

La Comunicazione

La comunicazione era una delle componenti più ambiziose del progetto, perché voleva portare il cambiamento a un livello particolarmente esteso, coinvolgendo attori non istituzionali in un processo di digitalizzazione della comunicazione molto avanzato. Questo aspetto avrebbe favorito la capacità dei diversi soggetti di lavorare in rete, sfruttando al meglio le competenze individuali a favore di un progetto comune.

Nonostante alcuni importanti passi avanti, questo aspetto del progetto si è realizzato in modo disomogeneo, e mentre degli importanti obiettivi sono stati raggiunti, permane la necessità di lavorare quest'area.

	Garibaldi	Paganelli	Buscaglia	Zandonai
Comunicazioni interne alla scuola	Quasi tutte vanno in digitale, o messaggistica Mastercom o mailing interne		Circolari con le mail	Le circolari vanno sul sito, viene utilizzato il registro come strumento di comunicazione ufficiale, tutto digitalizzato
Comunicazione con le famiglie	Circolari sul sito o attraverso registro elettronico (ma genitori non lo aprono quotidianamente). Permane il diario degli studenti, per questioni specifiche.	Con le credenziali fornite i genitori potevano visualizzare voti-compiti-argomenti e (solo per alunni della secondaria) le note disciplinari.	Comunicazione con registro elettronico, con mail e cartaceo, a seconda della tipologia della comunicazione	Digitalizzate
Comunicazione con il comune e i cittadini	Non ci sono canali automatici.		Non è stata fornita alcuna agevolazione. Anche il discorso della mensa si è interrotto.	Non è stata fornita alcuna agevolazione. Anche il discorso della mensa si è interrotto.

Il cambiamento nel Distretto

Il risultato finale del processo di innovazione digitale, che si manifesta in comportamenti concreti di utilizzo, è influenzato da una serie di variabili e può essere rappresentato come il nucleo centrale di una struttura a multi-livello, una struttura “a matrioska” in cui ogni livello ha un impatto su quello sottostante e viceversa (Vanderlinde, van Braak 2010) .

Nello strato più “esterno” si posizionano **le policy nazionali e internazionali** relative alla promozione (o meno) dell’uso di tecnologie nella scuola, così come le condizioni socioeconomiche che hanno un impatto sugli Istituti così come sugli individui. Durante lo svolgimento del progetto Distretto Digitale sono avvenuti importanti cambiamenti relativi alle policy nazionali.

A un livello sottostante si trovano le **caratteristiche di gestione dell’innovazione negli Istituti e nelle strutture coinvolte**: queste condizioni, che includono il tipo di dirigenza presente nell’Istituto, il livello di partecipazione degli attori coinvolti nei processi decisionali e il tipo di relazioni esistenti tra i partner, tutti elementi che contribuiscono al risultato di qualunque tipo di azione di innovazione che un Istituto decida di intraprendere. Vi sono poi una serie di elementi legati più nello specifico alla **gestione dell’introduzione delle ICT**: la visione sottostante l’uso delle ICT e le policy di uso che ne derivano o il coordinamento e il supporto forniti sia nella fase iniziale che nella fase di mantenimento.

Infine, si giunge alle **caratteristiche dei singoli soggetti coinvolti** nei processi di innovazione: il livello di *expertise* tecnico e didattico, le rappresentazioni legate all’uso delle ICT, la propensione all’adozione di strategie didattiche innovative.

Il contesto politico e amministrativo

Rispetto a quanto osservato nel panorama internazionale, l’avvio di un processo di integrazione delle ICT nel sistema scolastico si è verificato in Italia con un certo ritardo.

Nel 2007 si è discusso per la prima volta di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD) che aveva l’obiettivo principale di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l’innovazione digitale nella Scuola. Negli anni si è verificato uno slittamento degli interventi proposti dal Ministero da una formazione pensata per “l’introduzione di una specifica tecnologia nella scuola (la LIM o il Tablet) a processi di innovazione di più

ampio respiro (Didatec, PON Disciplinari) orientati all'introduzione dei linguaggi digitali a prescindere (seppure non totalmente) da un preciso hardware" (Magione, Mosa, Pettenati, 2015).

Nel recente Piano Nazionale Scuola Digitale, (pilastro fondamentale della Buona Scuola, legge 107/2015) viene evidenziata la situazione di arretratezza che caratterizza l'Italia rispetto a competenze digitali degli studenti e dei docenti e *digital economy*. Al contempo si sottolinea l'esistenza di buone pratiche già in essere, da supportare e sfruttare come punti di partenza.

Il progetto Distretto Digitale, con le sue caratteristiche di pervasività e innovatività, rientra certamente tra le buone pratiche esistenti, ed ha, in molti aspetti, anticipato l'azione del Ministero.

L'impegno congiunto di diversi attori e l'importante investimento nella **formazione** del corpo docenti sono stati infatti elementi caratterizzanti il progetto fin dal principio.

È possibile quindi osservare che l'azione dell'Amministrazione Comunale è nata in un contesto di relativa assenza di indicazioni, sia a livello di policy nazionali che di disponibilità di infrastruttura e competenze.

Negli anni a seguire le direttive ufficiali hanno confermato l'adequatezza del percorso intrapreso, andando a rinforzare con ulteriori risorse le azioni innovative messe in atto. Oggi, le iniziative promosse dal Ministero vanno a parziale sovrapposizione del percorso intrapreso dagli Istituti, come emerge anche dalle parole dei Dirigenti Scolastici.

La gestione del cambiamento nelle strutture coinvolte

Gli Istituti

In totale il progetto ha visto il coinvolgimento di 5 Istituti comprensivi.

Solo in **1 caso** è stato possibile mantenere una **continuità** dirigenziale da inizio a fine progetto, mentre in tutti gli altri casi la gestione del progetto è stata seguita da persone diverse, rimanendo in alcuni momenti "sospesa" in fasi di reggenza precedenti la nomina di una nuova Dirigenza Scolastica. Questo dato viene ritenuto significativo in luce del ruolo fondamentale riconosciuto alla Dirigenza Scolastica nel sostenere e promuovere i percorsi di innovazione. L'avvicinarsi di figure dirigenziali ha reso più difficile la gestione, già complessa, delle operazioni, così come la valutazione della continuità del percorso.

Di seguito vengono riportate le osservazioni dei Dirigenti Scolastici in carica nel momento di chiusura, rispetto alla gestione del progetto ed al suo impatto.

Impatto nel proprio Istituto

- **Valutazione dell'infrastruttura, degli hardware e dei software**
 - o Il progetto ha permesso di raggiungere un livello di dotazione tecnologica molto avanzato rispetto alla media del territorio “L’infrastruttura è stata una spinta d’avanguardia”
 - o Software fin troppo complesso per le esigenze della primaria
 - o Necessità di maggiore formazione per segreterie e per le famiglie
 - o Uso ridotto rispetto alle potenzialità
 - o Tablet non sono risultati molto funzionali

- **Competenze medie percepite dei docenti**
 - o Generale innalzamento di competenze “base”
 - o Esistenza di gruppi più “avanzati”, soprattutto in alcune scuole, che hanno potuto sfruttare meglio le risorse
 - o Tra i docenti la presa di coscienza dell’avanzamento raggiunto avviene spesso quando si confrontano con la realtà delle altre scuole

- **Impatto percepito sulle pratiche didattiche**
 - o Difficoltà a integrare Moodle
 - o Esempi isolati di uso di altre piattaforme o App
 - o Utilizzo medio “riduttivo” e “scarsamente innovativo”
 - o Forte resistenza rispetto all’idea di autoprodurre contenuti, preferenza verso contenuti digitali già presenti sul mercato
 - o Difficoltà a valutare usi realmente innovativi rispetto a semplici repliche di attività offline, trasferite al digitale

- **Cambiamenti nella relazione con le famiglie**
 - o Necessità di formazione, anche se minima è fondamentale
 - o Comunicazioni più veloci
 - o Alcune famiglie però devono essere aiutate di più ad familiarizzare e accedere alle risorse digitali

- **Cambiamenti nella relazione con gli studenti**
 - o Scambio di materiali via email, in alcuni casi.
 - o Uso di piattaforme come Edmodo
- **Difficoltà incontrate**
 - o Resistenza da parte dei docenti (a partecipare alla formazione, a mettere in pratica quanto imparato)
 - o Necessità di un cambio di frame nella visione della formazione, che deve essere vista non come un obbligo ma come una necessità
 - o Necessità di un maggiore lavoro di raccordo tra i gruppi più resistenti e chi invece è più avanti

Impatto nel rapporto con gli altri Istituti

- **A livello di comunicazione?**
 - o Non è nata quella “rete” che avrebbe dovuto diventare un canale preferenziale di comunicazione tra gli Istituti
- **A livello di cooperazione?**
 - o Cooperazione tra i dirigenti
 - o Molto più difficile la cooperazione tra docenti dei vari istituti (a volte complicata persino tra docenti di plessi diversi di uno stesso Istituto)
 - o Assenza di un gruppo di lavoro territoriale
 - o Difficoltà a trovare docenti che spendano tempo nel lavoro di rete
 - o L'ultimo ciclo di formazione ha rappresentato un momento di collaborazione tra docenti
- **Punti di forza e di debolezza**
 - o Permane tra gli istituti una logica di competitività

Impatto nei rapporti con altri attori de territorio (Amministrazione comunale)

- **A livello di comunicazione?**

- Mancanza del canale preferenziale di comunicazione tra i vari soggetti coinvolti (collegamenti diretti da un sito all'altro...)
- **A livello di cooperazione?**
 - Non si è percepito un grosso cambiamento, su una relazione che era comunque buona
- **Punti di forza e di debolezza**
 - Ci si è arenati su alcune questioni, come quella dell'uso del registro elettronico per gestire la mensa
 - Alcuni Istituti hanno deciso di cambiare il sistema utilizzato, con tutte le difficoltà di passare a un nuovo software

Cosa ha imparato dal distretto digitale

- Necessità, per quanto riguarda la digitalizzazione delle pratiche burocratiche, di intervento dall'alto, di linee guida ministeriali chiare e ben studiate
- Per poter creare realmente una dinamica di collaborazione tra diverse scuole, non bastano le indicazioni ministeriali arrivate finora. Necessità di maggiore investimento

Valutazione della formazione e dei programmi del Ministero

- Improvvisa necessità per i Dirigenti di programmare troppe ore di formazione in tempi troppo brevi
- Criticità simili a quelle incontrate dal Distretto Digitale all'inizio: mancanza di sedi e attrezzature adeguate, di formatori adeguati
- A volte contenuti dei corsi ripetono cose che i docenti hanno già visto, a volte invece risultano essere troppo vari senza dare la possibilità di approfondire realmente

Sulla base delle sue esperienze, quali sono gli elementi cruciali nella promozione del cambiamento.

- Attenzione costante alla formazione, capillare e continua
- Spinta motivazionale da parte della dirigenza
- Azioni mirate rivolte ai gruppi più "resistenti", che bisogna ascoltare e a cui si deve dare risposta

- Molta attenzione alla circolazione delle informazioni, spesso ci sono risorse che rimangono inutilizzate

Ruolo delle dirigenze scolastiche nella promozione del cambiamento metodologico e tecnologico

- Motivazione
- Propositore di soluzioni ai problemi che sorgono man mano
- Promozione di una visione della scuola come eccellenza e non come *refugium peccatorum*

L'Università

L'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha realizzato la supervisione scientifica del progetto, un'attività che includeva:

- Identificazione delle procedure più adeguate al raggiungimento degli obiettivi preposti.
- Rilevazione periodica di dati quantitativi e qualitativi ai fini di monitorare e valutare le attività in essere.
- Coordinamento e supervisione delle attività di Formazione.

Queste attività hanno comportato la messa in gioco di diverse competenze:

Direzione scientifica progetto

La direzione scientifica del progetto è stata realizzata attraverso il mantenimento di un costante dialogo tra Università, Pubblica Amministrazione, Dirigenze Scolastiche e Aziende responsabili della fornitura di hardware e software. L'Università si è fatta promotrice di iniziative volte a valorizzare il percorso intrapreso e ha partecipato attivamente al dialogo con le Amministrazioni di altri Comuni.

Attività di ricerca

L'attività di ricerca è stata realizzata da un team scientifico che ha interagito con la Referente per la Formazione – Centro Quasi interna all'Università e le Dirigenze Scolastiche e i Referenti di Progetto negli Istituti per quanto riguarda sia la raccolta dei dati, sia la restituzione dei feedback attraverso report appositamente elaborati.

I dati raccolti hanno fornito elementi utili per la valutazione in itinere e finale del progetto, aiutando a calibrare al meglio gli interventi.

Coordinamento di attività di formazione

La gestione dell'attività di formazione è stata portata avanti attraverso la collaborazione della Referente per la Formazione – Centro Quasi con gli uffici amministrativi dell'Università, dei Comuni e degli Istituti, al fine di perfezionare gli accordi organizzativi ed economici e pianificare/supervisionare le attività di formazione in aula.

Punti di forza

Poter seguire un progetto di così ampi respiro, con un coinvolgimento diretto e intenso, rappresenta per l'Università un'importantissima opportunità di studio. L'osservazione dei processi messi in atto, la rilevazione dei cambiamenti su un campione esteso e duraturo nel tempo fornisce un patrimonio di conoscenza fondamentale. Al contempo, si è trattato di un'occasione per rinsaldare i legami con il territorio, favorendo uno scambio proficuo tra l'Università e il suo intorno.

Punti di debolezza

L'interazione tra diversi gruppi di lavoro interni all'Università, e tra i vari uffici amministrativi ha rappresentato un momento difficile, in quanto ogni struttura doveva rispondere a procedure e logiche interne diverse. Trovare un punto d'incontro tra le diverse esigenze ha richiesto molti sforzi e rallentato le operazioni. Non erano infatti disponibili protocollo standardizzati e il coordinamento delle attività ha comportato la definizione di un percorso originale.

Il corpo docenti

Poco dopo la chiusura delle attività di formazione i docenti degli Istituti hanno risposto a un questionario finale che, tra le altre cose, rilevava le loro impressioni rispetto al progetto complessivo. Sono stati raccolti 226 questionari, che hanno permesso di estrapolare i seguenti aspetti:

- **Videoproiettori** e programmi di creazione di **presentazioni** sono tra gli elementi sperimentati e valutati positivamente dal più alto numero di rispondenti.
- Altri elementi valutati molto positivamente da chi vi ha provato (circa metà dei rispondenti complessivi) sono i programmi di

videoscrittura e di calcolo e quelli di **supporto alla didattica**, come le mappe concettuali.

- I **tablet** (dato che trova conferma anche nelle interviste), la **formazione tecnica** all'uso degli hardware/software, e l'assistenza tecnica, sperimentanti anch'essi da buona parte del campione, hanno ricevuto una valutazione e più negativa. Altro elemento critico si rivela essere la **piattaforma Moodle**, la cui valutazione è basata sulle risposte di circa metà del campione.
- Il **registro elettronico Mastercom**, i **programmi specifici alla disciplina** e quelli per il **supporto alla valutazione** hanno una valutazione intermedia, ma mentre il registro è stato sperimentato da buona parte dei rispondenti, gli altri due tipi di programmi sono stati provati solo da una minoranza dei docenti.

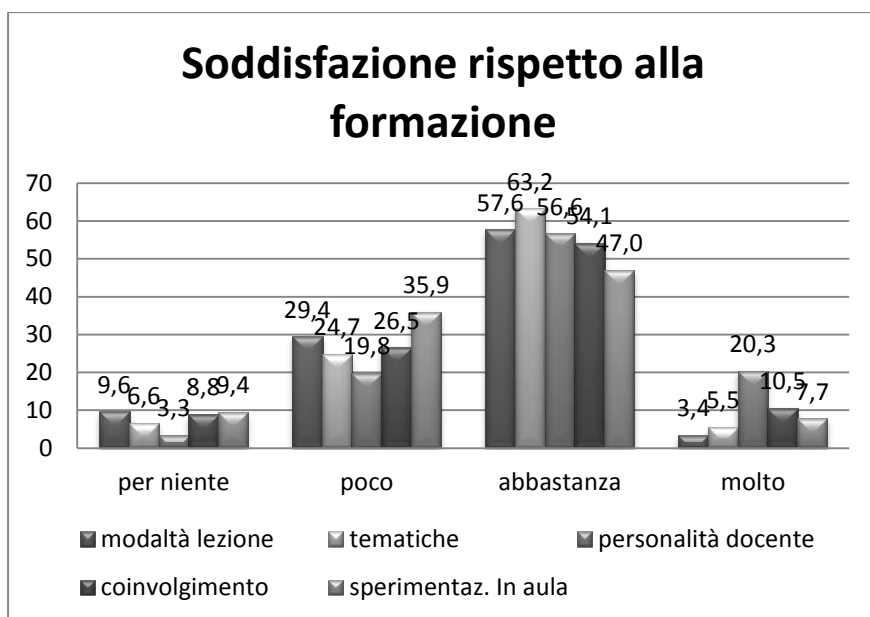
La valutazione dei diversi aspetti del progetto da parte dei docenti era stata raccolta su una scala Likert che andava da 1 (per niente soddisfatto/a) a 5 (molto soddisfatto/a). La seguente tabella riporta i valori medi, le deviazioni standard e il numero di non rispondenti divisi tra chi non aveva sperimentato lo specifico oggetto della valutazione e chi non ha risposto alla domanda.

	M	DS	Non sperim.	Non resp.	Tot
Videoproiettori	4,9	1,7	17	51	68
Programmi di videoscrittura/calcolo (Office o simili)	4,7	1,5	29	76	105
Programmi di creazione presentazioni (Power Point/Prezi/Powtoon...)	4,6	1,5	28	69	97
Programmi di supporto alla didattica (mappe concettuali, timeline...)	4,6	1,7	41	76	117
Contenuti digitali forniti dalle case editrici	4,4	1,7	31	73	104
Programmi di supporto alla valutazione (generatori di quiz e test...)	4,1	1,8	47	84	131
Registro elettronico Mastercom	4,0	1,7	26	53	79
Programmi specifici alla disciplina (Geogebra...)	4,0	1,9	61	87	148
Tablet	3,8	2,1	22	48	70
Formazione tecnica sull'uso degli	3,8	1,8	31	55	86

hardware/software fornita da Mastercom					
Moodle o altre piattaforme di Learning Management System	3,6	1,6	45	72	117
Assistenza tecnica in caso di guasto	3,3	1,8	29	63	92

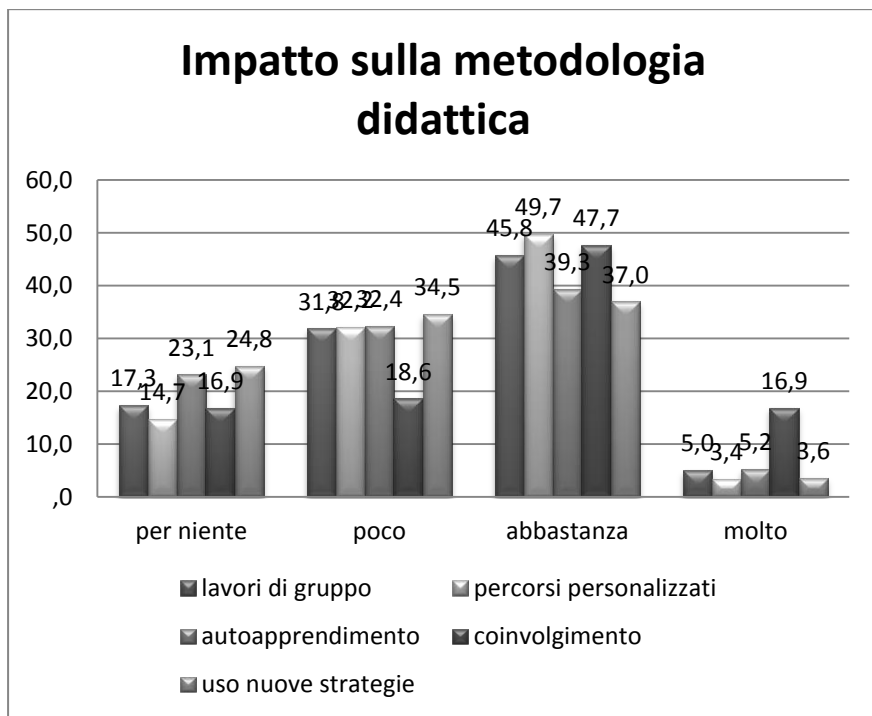
Per quanto riguarda i percorsi di formazione proposti, i docenti, nella maggior parte dei casi, valutano le ore di formazione fornite come **adeguate (62,6%)**, ma per una fetta considerevole dei rispondenti sono state invece **troppo poche (31,6%)**, mentre solo una minima parte le giudica come **eccessive (7%)**.

Particolarmente rilevante la soddisfazione rispetto alle tematiche trattate, accanto alle quali viene riconosciuta una forte influenza della personalità del formatore nel determinare l'esito del percorso di formazione. Anche le modalità di lezione ed il livello di coinvolgimento vengono valutati in modo positivo, mentre l'aspetto più critico si rivela essere la sperimentazione in aula delle conoscenze acquisite nel percorso di formazione

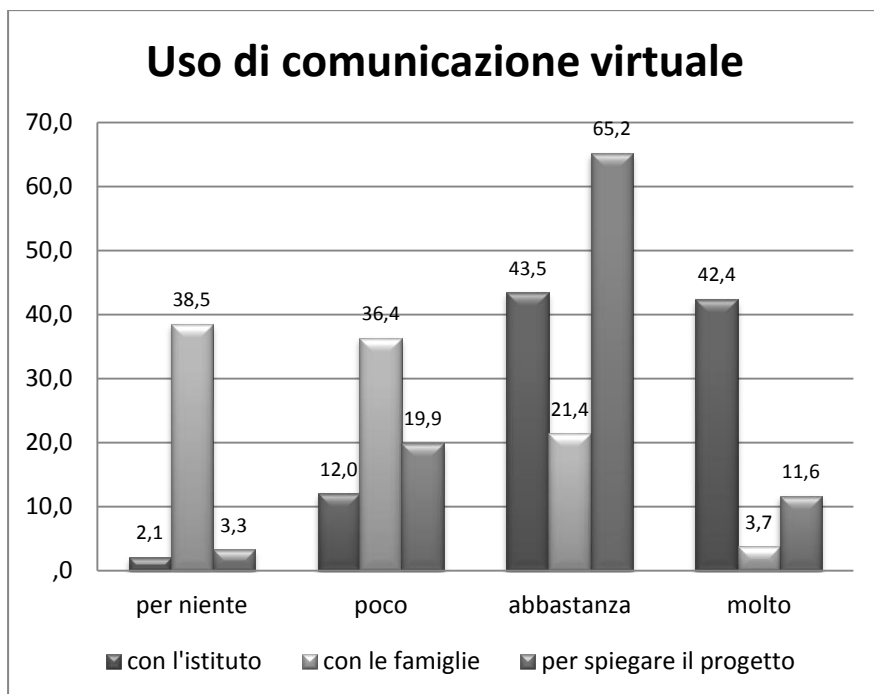


Le conoscenze acquisite hanno avuto un impatto soprattutto sul **coinvolgimento degli studenti** e la realizzazione di **percorsi di studio personalizzati**.

Gli aspetti meno influenzati sono invece lo svilupparsi di capacità di autoapprendimento tra gli studenti e, soprattutto, la sperimentazione in aula da parte dei docenti di nuove strategie didattiche maggiormente improntate ad un uso collaborativo degli strumenti e ad un approccio *student-centered*.



Nella percezione dei docenti, la comunicazione virtuale ha preso piede soprattutto nelle **comunicazioni con l'Istituto**, ed è stata efficacemente utilizzata per introdurre il progetto del Distretto Digitale. Nella valutazione dei docenti invece, le comunicazioni con le famiglie sono ancora in larga parte non toccate dal digitale.



Tra le osservazioni portate e i suggerimenti portati dai docenti particolare rilevanza hanno il tema di una formazione più specificatamente focalizzata sulle esigenze della scuola primaria e dell'infanzia, una maggiore assistenza tecnica e la disponibilità di più strumentazioni/di qualità migliore, l'organizzazione di ulteriori momenti di sperimentazione pratica, e l'organizzazione di più corsi con meno studenti

Il cambiamento in aula

I dati che seguono riportano il confronto rispetto ad alcune variabili particolarmente significative tra I dati raccolti nel novembre-dicembre 2014 e quelli raccolti tra dicembre 2016 e gennaio 2017.

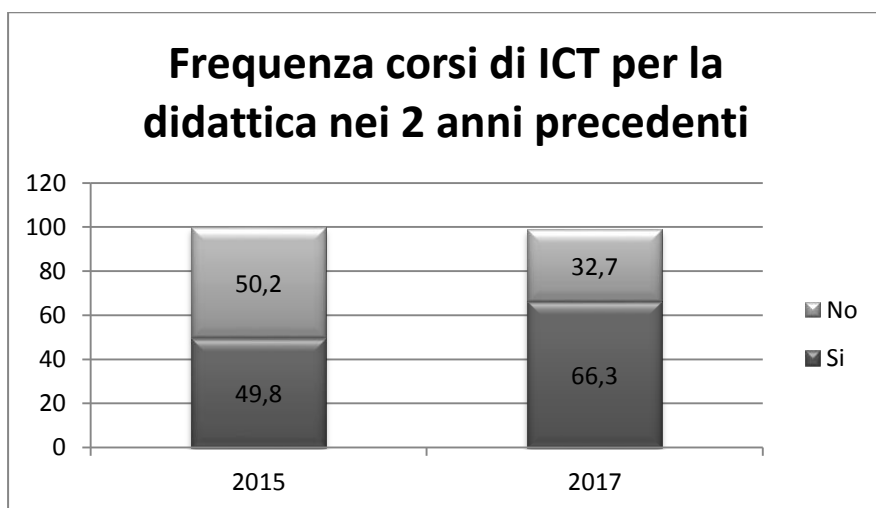
Il confronto tra i dati permette di osservare l'andamento delle variabili di interesse nel tempo, evidenziando i cambiamenti occorsi durante lo svolgimento del progetto. Il primo campione di intervistati era composto da 209 rispondenti, provenienti da tutti e cinque gli istituti coinvolti, mentre il campione finale è composto da 226 rispondenti, appartenenti ai quattro Istituti che è stato possibile includere in questa fase della ricerca.

Conoscenze e esperienze dei docenti

La percentuale di docenti che negli anni precedenti all'intervista ha frequentato dei corsi relativi all'alfabetizzazione digitale e all'uso degli strumenti digitali per la didattica è cresciuta, ma non ha raggiunto ancora la totalità del personale. Le cause di questo mancato effetto a tappeto sono da identificarsi in alcune caratteristiche proprie del contesto di azione:

- Turn-over dei docenti (trasferimenti, pensionamenti...).
- Turn-over dei Dirigenti Scolastici.
- Differenze nelle indicazioni operative delle Dirigenze dei diversi Istituti rispetto alla realizzazione del progetto.

In assenza di un terreno di conoscenze condivise e di un livello omogeneo di competenze di base, lo svilupparsi di percorsi più avanzati è più difficile.

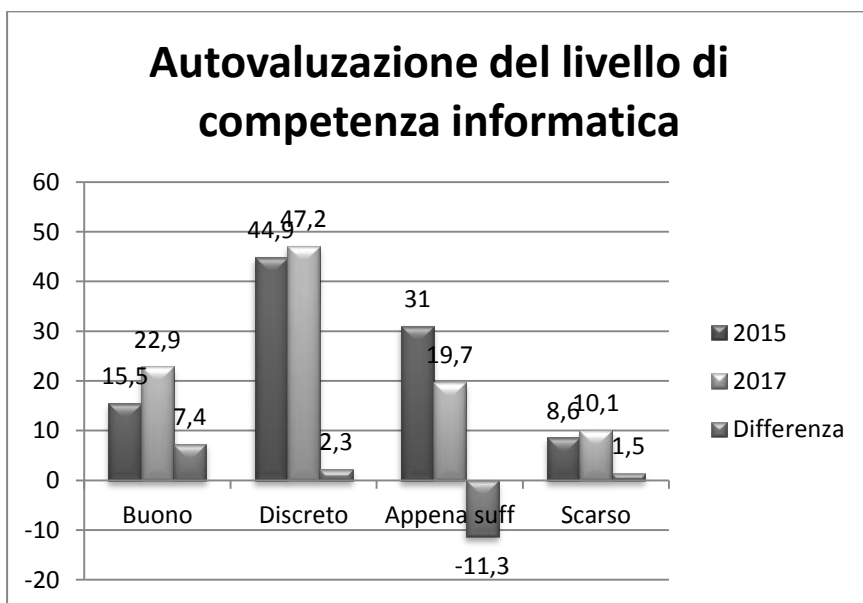


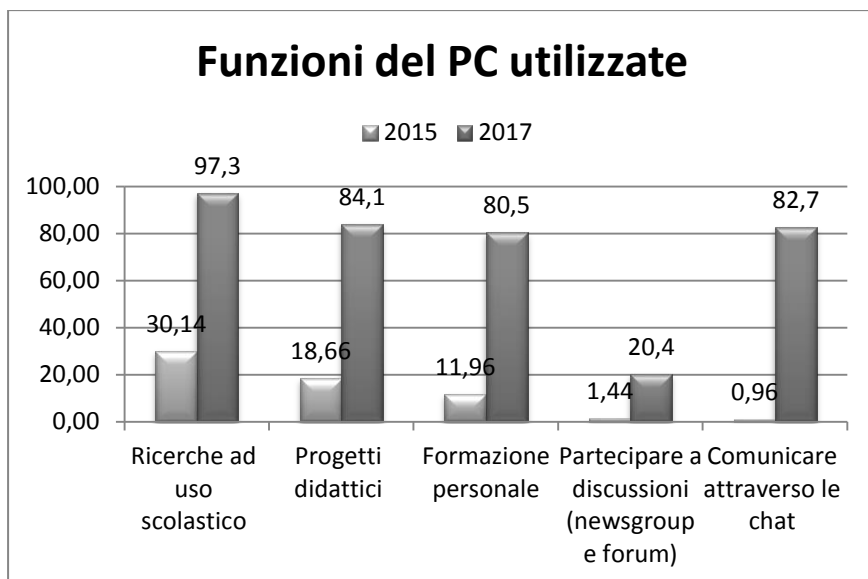
L'autovalutazione dei docenti non mostra differenze sostanziali tra il 2015 ed il 2017, anche se la seconda rilevazione sembra essere leggermente più positiva. L'autovalutazione, inoltre, non correla con la frequenza a corsi di formazione.

Ciò che, però ha subito un **drammatico cambiamento**, è la **frequenza di utilizzo delle risorse** informatiche per le attività prese in considerazione.

Il confronto tra questi dati permette di effettuare due riflessioni:

- L'autovalutazione del livello di competenze è una variabile relativa, che deve essere letta in relazione al contesto in cui viene rilevata: una variazione sostanziale del contesto modifica la percezione di quale viene ritenuto un livello insufficiente o sufficiente di competenze informatiche;
- Nel corso del progetto la disponibilità di supporto tecnologico e di formazione ha comportato un aumento sostanziale dell'uso delle ICT per la didattica, probabilmente elevando il livello di competenze ritenute sufficienti.



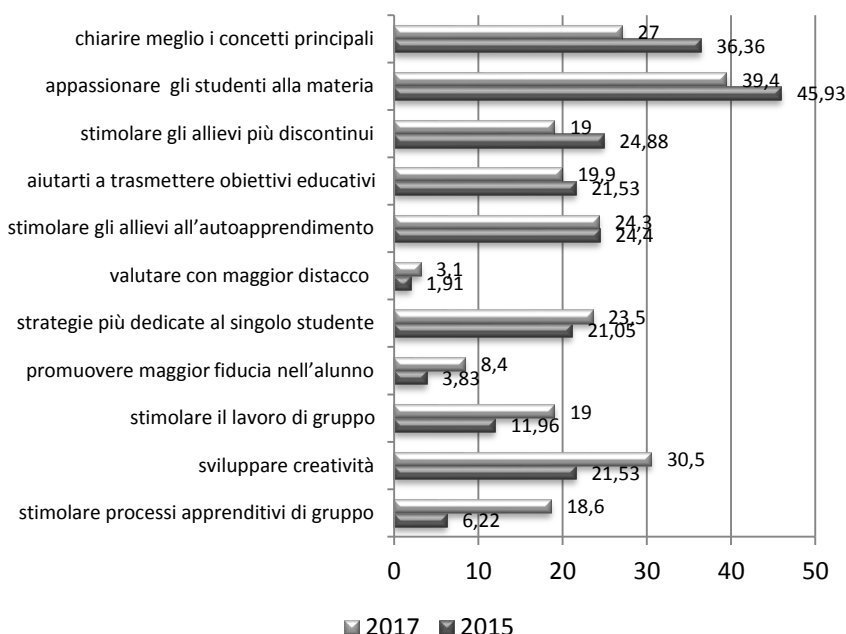


Questo grafico riporta le percentuali assolute di utilizzo

L'interesse a rimanere aggiornati sulle tematiche inerenti alle nuove tecnologie, già alto nel 2015 (risposta positiva del 77,5% del campione), è **cresciuto** negli ultimi due anni (risposta positiva dell'84,5% del campione).

Tra la prima e la seconda rilevazione le rappresentazioni dei docenti rispetto al ruolo e alle funzioni assolve dalle ICT nella didattica sono cambiate, anche se non a sufficienza da garantire un radicale cambio di approccio nella gestione dell'aula. Certamente, ci si è spostati verso una visione più creativa e *student-centered* delle attività realizzabili attraverso l'uso delle ICT e tale spostamento ha riguardato tutti i docenti, ovvero anche quelli che non hanno preso parte alla formazione ma hanno semplicemente vissuto un cambiamento a livello di ambiente. La semplice disponibilità delle tecnologie e l'immersione in un ambiente più ricco e modificato ha ovviamente un impatto, che è stato registrato, ma che ha avuto una intensità ridotta. Invece, chi ha partecipato ai percorsi di formazione ha manifestato un cambiamento di percezione e intenzioni di utilizzo molto più netto e focalizzato sugli aspetti più interattivi e vicini a quanto proposto nei percorsi di formazione.

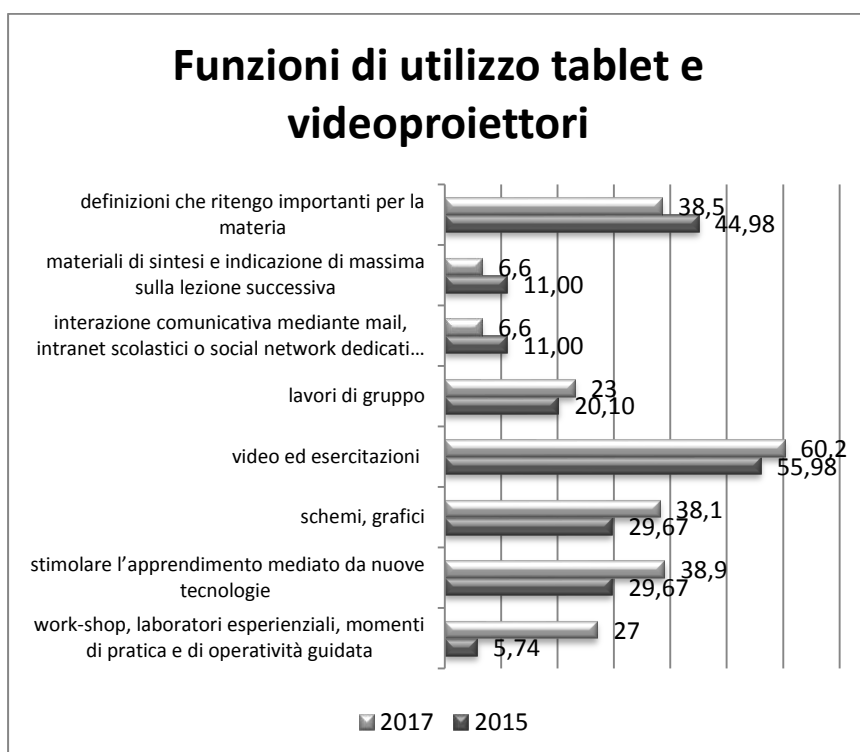
Funzioni didattiche delle ICT



Le variabili sono ordinate in base al cambiamento percentuale nelle risposte, da quelle per cui l'uso dichiarato è cresciuto maggiormente a quelle per cui è maggiormente diminuito.

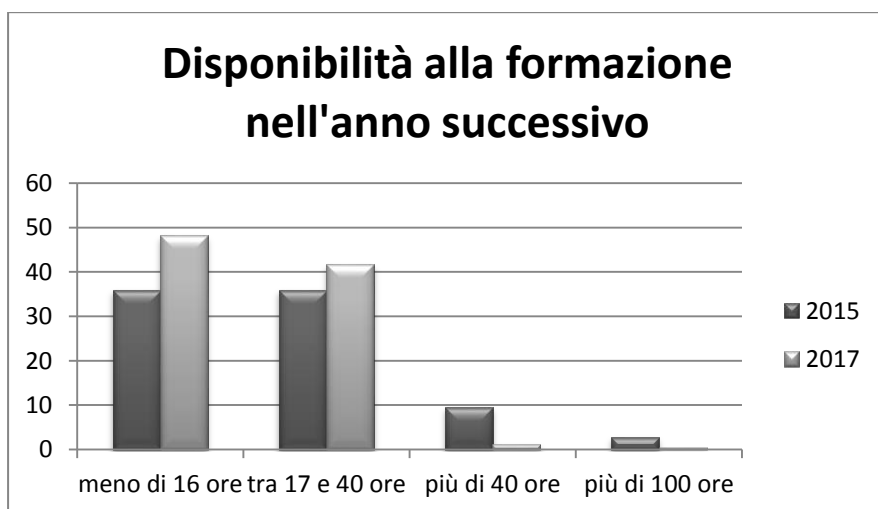
Cambiamento 2015-2017	Tutti i rispondenti	Solo chi ha partecipato ai corsi
Significativo	Stimolare processi di apprendimento di gruppo (Phi = ,187)	Strategie centrate sul singolo studente (Phi = ,131)
	Sviluppare creatività (Phi = ,102)	Stimolare processi di apprendimento di gruppo (Phi = ,220)
	Stimolare lavoro di gruppo (Phi = ,097)	
	Promuovere maggior fiducia (Phi = ,095)	
	Chiarire meglio i concetti principali (Phi = -,101)	

Non significativo	Valutare con maggior distacco	Chiarire meglio i concetti principali
	Strategie centrate sul singolo studente	Valutare con maggior distacco
	Far appassionare lo studente	Sviluppare creatività
	Trasmettere obiettivi educativi	Far appassionare lo studente
	Stimolare all'autoapprendimento	Trasmettere obiettivi educativi
	Stimolare allievi discontinui	Stimolare all'autoapprendimento
		Promuovere maggior fiducia
		Stimolare lavoro di gruppo
		Stimolare allievi discontinui



Le variabili sono ordinate in base al cambiamento percentuale nelle risposte, da quelle per cui l'uso dichiarato è cresciuto maggiormente a quelle per cui è maggiormente diminuito.

Cambiamento 2017	2015-	Tutti i rispondenti	Solo chi ha partecipato ai corsi
– Significativo		Laboratori, workshop (Phi =,284)	Laboratori, workshop (Phi =,261)
–		Stimolare apprendimento mediato da ICT (Phi =,097)	Integrare lezione con video ,196
–		Invitare a comunicazione via mail o SN dedicati (Phi = -,077)	Stimolare apprendimento mediato da ICT, (Phi = 170)
–		–	Tabelle e grafici (Phi =,153)
–		–	Invitare a comunicazione via mail o SN dedicati (Phi = -,136)
Non significativo		Visualizzare definizioni	Visualizzare definizioni
–		Tabelle e grafici	Organizzare lavori di gruppo
–		Integrare lezione con video	Fornire materiale di sintesi
–		Organizzare lavori di gruppo	
–		Fornire materiale di sintesi	



Rispetto alla rilevazione precedente, i docenti esprimono una disponibilità di monte orario da dedicare alla formazione più contenuta. I docenti quindi hanno interesse rispetto agli argomenti, ma la loro disponibilità alla formazione ha subito l'influenza di altri fattori, come ad esempio la pianificazione di percorsi di formazione ulteriori e obbligatori, previsti dal Ministero.

Dati di utilizzo del registro elettronico e delle piattaforme didattiche

Riepilogo statistico utilizzo distretto digitale

Comprensivo	Sede	Sito famiglie 1/07/16 – 15/03/17	Registro 1/9/15 - 30/08/16	Moodle 1/9/15 - 30/08/16	
				Moduli creati	Login totali
Zandonai	Parco dei Fiori	6738	4453	68	4300
	Parini	2897	4354	49	3662
	Primaria Zandonai	4460	9820	85	7265
	Garcia	22193	18901	711	27073
Buscaglia	Primaria Buscaglia	1027	12053	19	6791
	Paisiello	17461	12482	47	9260
	Monte Ortigara	4394	14534	76	12236
Garibaldi	Primaria Garibaldi	451	8329	34	3854
	Marconi	29097	18781	183	20307
	Villa	3131	9306	31	7082

L'evoluzione dei distretti

Le informazioni riassunte in questo lavoro permettono di trarre alcune importanti conclusioni relative al percorso svolto con il progetto Distretti Digitali.

Il progetto ha sicuramente rappresentato un momento importante di cambiamento per tutti gli attori coinvolti, e come tutti i cambiamenti ha

suscitato sia entusiasmi che resistenze. Nonostante il progetto sia giunto alla sua conclusione, il percorso di innovazione rimane ovviamente aperto, e le attività svolte nel contesto di Cinisello Distretto Digitale hanno chiarito alcune delle sfide che dovranno essere affrontate per avanzare nel processo di digitalizzazione ampiamente avviato.

Innanzitutto sarebbe importante capitalizzare sull'investimento fatto: con il Distretto Digitale Cinisello aveva raggiunto una posizione particolarmente avanzata rispetto al resto del territorio. Molte delle azioni previste dal Piano Nazionale Scuola Digitale, ad esempio, a Cinisello erano già state avviate. Sarebbe quindi importante riflettere su come mantenere questo vantaggio, e riuscire a sfruttare la meglio le nuove risorse rese disponibili dal Ministero, evitando una "sovrapposizione" delle attività.

La creazione di una rete che faciliti la collaborazione tra i diversi agenti presenti nel territorio, obiettivo che era già presente nella progettazione del Distretto Digitale e viene riaffermato dal Piano Nazionale, è il secondo aspetto sul quale si invita a investire un'ulteriore riflessione. Si tratta infatti dell'obiettivo rivelatosi più difficile da perseguire, per il quale dovrebbero quindi essere studiate strategie specifiche che permettano di superare difficoltà quali la scarsità di tempo, la distanza nelle modalità operative e degli obiettivi, gli scogli gestionali.

Una rete più coesa potrebbe rivelarsi utile anche nella gestione del terzo aspetto di rilievo emerso dalla raccolta dei dati, ovvero l'importanza di un adeguato supporto tecnico che accompagni i nuovi utenti e permetta di mantenere sempre alto il livello di efficienza del materiale tecnologico. La rapida ed efficace risposta ai problemi di manutenzione è infatti un elemento fortemente positivo e di supporto all'innovazione.

Infine, sembra importante ipotizzare la pianificazione di azioni specifiche volte a supportare la motivazione dei partecipanti ai processi di innovazione, soprattutto il corpo docenti. Porre in evidenza il percorso fatto, sottolineare i traguardi raggiunti, facilitare la visibilità degli sforzi intrapresi potrebbe avere un impatto positivo non solo a livello motivazionale, ma anche per quanto riguarda la facilitazione dello scambio di informazioni e la diffusione delle conoscenze acquisite, ancora una volta andando a supportare gli obiettivi del Piano Nazionale Scuola Digitale.

Bibliografia

- Blin F., Munro M., (2008), "Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory", *Computers & Education*, 50 (2), 475-490.
- Brabazon T., (2016), *The University of Google: Education in the (post) information age*, Routledge, London and New York.
- Diamantini, D., Borrelli, N. (2016). "Approccio human-centred per una governance inclusiva delle città contemporanee. I principi slow nella città smart", *Sociologia urbana e rurale*, Franco Angeli, Milano, pp. 113-128.
- Diamantini D., (2013), *Come digitalizzare una scuola*, Guerini Editore, Milano.
- Ferrari M., Mura G., Castiglioni I., Diamantini D., (2018), "Creating an inclusive digital school district in a northern italian urban periphery", *Revista de cercetare si interventie sociala*, 60, 2-23. ISSN: 1583-3410 (print), ISSN: 1584-5397 (electronic).
- Ferrari M., Mura G., Diamantini D., (2018), "Fattori sociali e individuali nella motivazione all'innovazione in un distretto scolastico", *Scienze e ricerche*,
- Friedlaender D., Burns D., Lewis-Charp H., Cook-Harvey C.M., Darling-Hammond L., (2014), *Student-centered schools: Closing the opportunity gap*, Palo Alto: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Healey P., (2010), *Making Better Places: The Planning Project in the Twenty-First Century*, Palgrave Macmillan, London.
- Hoadley C., (2012), "What Is a Community of Practice and How Can We Support It?", in Jonassen D., Lund S., (eds), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. 2nd ed., Routledge, New York, pp. 286-300.
- Mangione G.R., Mosa E., Pettenati M.C., (2015), "Dalla Gelmini alla Giannini: Il Piano Nazionale Scuola Digitale, i PON disciplinari e il ruolo dell'Indire nella formazione continua degli insegnanti", *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), pp. 139-165.
- Meijer A., Bolívar M.P.R., (2016), "Governing the smart city: a review of the literature on smart urban governance", *International Review of Administrative Sciences*, 82(2), pp. 392-408.
- Murray C., (2010), "Mobile learning in the classroom", *Agora*, 45(1).
- Ranieri M., Pieri M., (2014), *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Edizioni Unicopli, Milano.

- Resnick M., (2002), "Rethinking Learning in the Digital Age", in Kirkman G. (ed), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked Word*, Oxford, Oxford University Press.
- Spagnuolo G., (2017), "Educazione, cultura e apprendimento permanente in Europa per favorire le competenze chiave ei diritti di cittadinanza", *DigItalia 2016*, pp. 91-100.
- Vanderlinde R., van Braak, J., (2010), "The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective", *Computers & Education*, 55(2), pp. 541-553.

Capitolo 7

II TERRITORIO ALLA PROVA DEGLI INTERVENTI DI SOSTEGNO AL LAVORO: FORMAZIONE E POLITICHE SOCIALI

Mirella Ferrari e Francesca Maria Richichi

La Dote Unica Lavoro

La congiuntura economica degli ultimi anni ha imposto misure di intervento che hanno messo duramente alla prova l'efficacia delle politiche sociali e dei servizi di supporto territoriale. La questione del lavoro oggi è talmente complessa e articolata da richiedere risposte diversificate in base all'utenza e ai territori. La precarietà, l'impoverimento di alcune categorie professionali, la mancanza o riduzione di reddito, la crescente instabilità per le persone ad inserirsi e mantenersi nei principali sistemi di integrazione sociale sono solo alcune delle tematiche emergenti nella società globale (Zanfrini, 2011). Anche la Regione Lombardia, come altre regioni in Italia, ha sviluppato iniziative per l'occupazione, la coesione sociale, e l'educazione in linea con le priorità comunitarie.

Le policy messe a punto nell'ultimo quinquennio sono state caratterizzate da una intenzionalità programmatica tesa a risolvere i problemi di disoccupazione; svantaggio economico sociale; formazione in apprendistato, aggiornamento per occupati; innovazione e internazionale. L'esperienza della *Dote Unica Lavoro* (DUL) ha creato una interdipendenza tra formazione professionale e alternanza scuola-lavoro. Il sistema della dote unica si caratterizza per una serie di servizi formativi come a esempio: la "dote specializzazione" che prevede percorsi di specializzazione per l'inserimento lavorativo; la dote per l'inserimento e l'occupazione dei lavoratori con disabilità psichica (dote lavoro); la dote a favore dei beneficiari di ammortizzatori sociali in deroga; la dote per l'inserimento lavorativo e il sostegno all'occupazione dei disabili; la "dote Lavoro Ricollocazione e riqualificazione"; la "dote scuola", ecc.

Il sistema DUL si pone come obiettivo la definizione di un patto tra i diversi attori del sistema: i beneficiari, gli operatori accreditati da Regione Lombardia per l'erogazione dei servizi al lavoro; e infine gli operatori accreditati alla formazione. Nell'intento dell'amministrazione regionale questa iniziativa intende provvedere contemporaneamente a: 1) una semplificazione amministrativa, ovvero delle regole uniformi per le varie linee di intervento anche in merito della definizione di costi standard; 2) un orientamento al risultato occupazionale; 3) una libertà organizzativa e attribuzione della responsabilità del budget per gli operatori che possono attivare le domande anche in attesa di autorizzazione.

Il sistema della dote nasce nel 2013 e risponde ai fini di inserimento lavorativo, formazione continua, orientamento e accompagnamento nelle diverse fasi della vita professionale dei singoli, attraverso un'offerta integrata e personalizzata di servizi, lungo tutto l'arco dell'esistenza.

La Dote Scuola, destinata agli studenti iscritti alle scuole statali (elementari, medie e superiori), paritarie o ai corsi di istruzione e formazione professionale regionali, è, invece, finalizzata a mettere in pratica una serie di politiche attive, accomunate dall'incentivare la libertà di scelta dell'individuo in campo educativo rispetto alle numerose offerte nel campo dell'istruzione e formazione.

Nello specifico quest'ultima prevede l'attribuzione di somme destinate direttamente all'utente, sotto forma di voucher, spendibili esclusivamente negli esercizi convenzionati e nelle scuole accreditate, come a esempio: il "buono scuola"; l'integrazione al buono scuola (riservato alle famiglie svantaggiate); il "contributo per la disabilità" (destinato ai ragazzi che si trovano in condizione di disagio fisico); il sostegno al reddito (per agevolare la permanenza dei giovani meno abbienti nel sistema dell'istruzione statale); e la "componente al merito" che è premiale rispetto al rendimento scolastico dei più giovani.

Gli utenti possono accedere alla Dote Unica Lavoro lungo tutto l'arco della vita attiva, rivolgendosi alla rete degli operatori e agli enti accreditati, dopo essere stati assegnati ad una specifica fascia di intensità di aiuto tra le quattro definite¹:

Fascia 1. "Bassa intensità di aiuto", ossia persone in grado di ricollocarsi nel mercato del lavoro in autonomia o che richiedono un supporto minimo;

Fascia 2. "Media intensità di aiuto", ossia persone che necessitano di servizi intensivi per la collocazione e/o ricollocazione nel mercato del lavoro;

¹ La Dote Unica Lavoro, *Il sistema delle fasce ad intensità di aiuto. Aggiornamento del modello di profilazione per accedere alla DUL*, documento metodologico elaborato da ARIFL, 3 dicembre 2015.

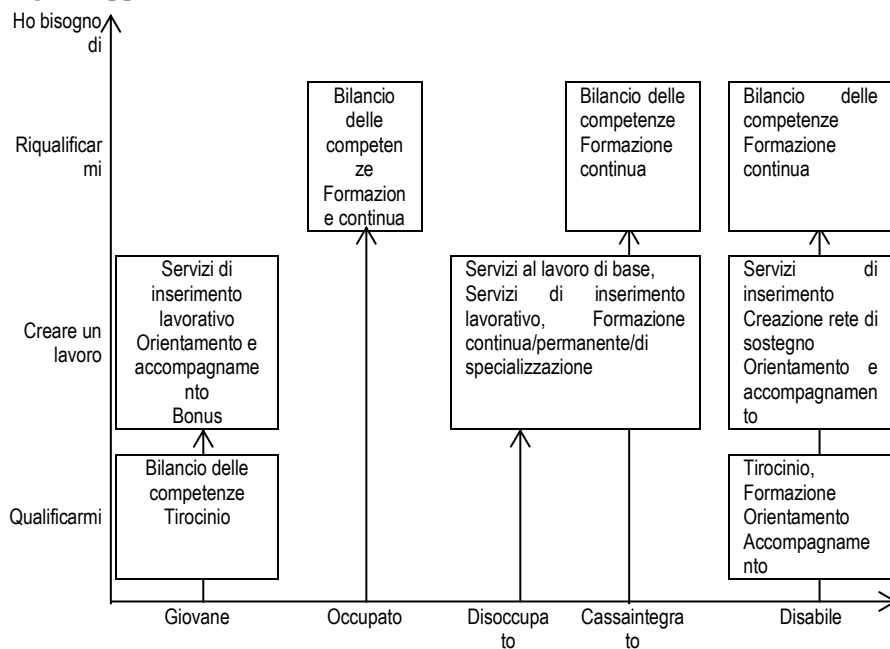
Fascia 3. “Alta intensità di aiuto”, ossia persone che necessitano di servizi intensivi per un periodo medio/lungo e di forte sostegno individuale per la collocazione o ricollocazione nel mercato del lavoro;

Fascia 4. “Altro aiuto”, ossia persone che necessitano di servizi per il mantenimento della posizione nel mercato del lavoro.

Gli interventi della DUL sono focalizzati nei servizi di formazione e lavoro, e offrono numerose opportunità a diverse categorie:

- Servizi di base, che riguardano la presa in carico della persona quindi accoglienza e accesso ai servizi, colloquio specialistico, definizione del percorso; si tratta di servizi che vengono erogati dagli operatori gratuitamente.
- Servizi di accoglienza e orientamento, che riguardano tutte quelle attività di accompagnamento e di ricerca attiva del lavoro. Vengono qui ricomprese attività quali il bilancio di competenze; l'analisi delle propensioni e delle attitudini all'imprenditorialità; la creazione di reti di sostegno, orientamento e formazione alla ricerca attiva di una occupazione; e l'accompagnamento continuo. Questi servizi, a differenza di quelli precedenti, si rimborsano a fronte della loro effettiva erogazione sulla base di costi standard e di un massimo di ore riconoscibili per servizio.
- Servizi di consolidamento delle competenze. Si tratta di percorsi di *coaching*, tutoring e accompagnamento al tirocinio; *work experience*, e certificazione delle competenze. Tali altri servizi sono rimborsati sulla base delle attività realizzate e condizionate dall'attivazione di un tirocinio o un contratto di lavoro.
- Altri servizi, ossia servizi per l'autoimprenditorialità; incentivi all'occupazione; indennità; voucher; partenariati territoriali; supporto disabili ecc. Si tratta di interventi rimborsati sulla base della spesa sostenuta.
- Servizi per l'inserimento lavorativo/autoimprenditorialità, ossia servizi riconosciuti solo dopo un risultato occupazionale. Nello specifico solo dopo l'avvio di un rapporto di lavoro subordinato o di missioni di somministrazione di durata complessiva non inferiore a 180 giorni, anche non continuativi e con aziende diverse.

Fig.1 Mappa che illustra i servizi della DUL



Durante i percorsi di tirocinio previsti dalle azioni di intervento, è possibile attivare percorsi di formazione per lo sviluppo di competenze specifiche richieste dall'impresa; al termine del tirocinio, invece, vengono attivate forme di incentivazione all'assunzione dei beneficiari delle doti.

Tutto il sistema DUL prevede un profondo cambiamento all'interno della dimensione delle *education policy* e in particolare nelle interdipendenze tra i vari attori del sistema, ossia tra la regione, i soggetti accreditati e i beneficiari finali del rinnovato processo formativo.

Si prevede inoltre anche un ripensamento dei sistemi di valutazione, accreditalimento delle competenze e monitoraggio delle iniziative. Infatti, gli strumenti di valutazione sono finalizzati a massimizzare i risultati, utilizzandoli come leve per favorire comportamenti virtuosi da parte degli operatori. In tal senso gli operatori sono incentivati a prendere in carico persone più difficili da ricollocare e ad assicurarne l'inserimento nel mercato del lavoro, non solo perché il valore della dote per questi soggetti è superiore, ma anche perché il risultato occupazionale determina una premialità nel momento della valutazione periodica delle *performance*, in termini di aumento del budget a disposizione dell'operatore per la presa in carico delle persone.

Il quadro normativo

Ricordiamo in queste sede, tra i numerosi provvedimenti legislativi che si sono susseguiti negli anni, il Decreto che è parte sostanziale nel processo della creazione della DUL, ossia il D.L. 150/2015, decreto attuativo del Jobs Act: la finalità dell'intento politico è quello di collocare o ricollocare nel problematico mercato del lavoro italiano quanti più soggetti possibili, tenuto conto del grande numero di disoccupati presenti in Italia.

La DUL impone, dunque, un ripensamento nella relazione intercorrente tra lo Stato o l'Istituzione preposta ai servizi per l'impegno, l'impresa e il singolo: tale ridefinizione del rapporto risponderà alla determinazione di compiti, obiettivi e strategie mirate all'internazionalizzazione e all'innovazione del comparto produttivo, in linea con i suggerimenti comunitari.

Quindi supportare le aziende nella esplicitazione chiara e trasparente delle proprie esigenze formative e organizzative, diviene un'attività chiave per negoziare contenuti, metodi e abilità che impatteranno su tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. All'interno di questo processo l'applicazione di diritti e doveri contribuirà all'efficienza del processo medesimo, mitigando la condizione di *mismatch* tipica del nostro Paese.

Le agenzie di intermediazione al lavoro completeranno il processo formativo, assolvendo alla funzione di selezione delle risorse da collocare all'interno di uno specifico contesto organizzativo: agendo da un lato come leve di politiche attive del lavoro e dall'altro come promotori dell'innovativo servizio.

La delega da parte dello Stato alle Regioni in materia di *education policy* dal ciclo secondario alla condizione adulta nella sua totalità e complessità, pone al centro della riflessione il tema dell'integrazione dei servizi e della correlazione degli attori.

I servizi per l'impiego svolgono, dunque, le loro funzioni tra il ruolo dello Stato e le prerogative delle Regioni e Province, con lo scopo di garantire trasparenza ed efficienza del mercato del lavoro, nonché di migliorare le capacità di inserimento professionale dei disoccupati e dei soggetti in cerca di una prima occupazione, con particolare riferimento alle fasce deboli del mercato del lavoro. Ai fini dello svolgimento delle attività di somministrazione, intermediazione, ricerca e selezione del personale, supporto alla ricollocazione professionale, presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali è previsto un apposito albo delle "agenzie per il lavoro".

Il procedimento di autorizzazione all'integrazione dell'albo si articola in diverse fasi:

1. una prima fase all'interno della quale il Ministero, a seguito dell'accertamento della fondatezza dei requisiti giuridici e finanziari, rilascia l'autorizzazione provvisoria all'esercizio delle attività e provvede contestualmente alla iscrizione delle agenzie nell'albo.

2. una seconda fase ha luogo a distanza di due anni a fronte della richiesta di autorizzazione a tempo indeterminato. Il Ministero, infatti, dopo aver verificato il rispetto degli obblighi di legge e del contratto collettivo e il corretto andamento dell'attività, rilascia l'autorizzazione a tempo indeterminato (Consiglio, Moschera 2008).

Questa procedura viene disciplinata dalle Regioni nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni e dei principi fondamentali (Marocco 2011): i requisiti minimi per l'iscrizione nell'elenco regionale vengono considerati in termini di capacità gestionali e logistiche, competenze professionali, situazione economica, esperienze maturate nel contesto territoriale di riferimento.

Il sistema di accreditamento prevede quindi: una rete di operatori qualificati; la salvaguardia di standard omogenei a livello nazionale; la costituzione negoziale di reti di servizio ai fini dell'ottimizzazione delle risorse; l'obbligo della interconnessione con la borsa continua nazionale del lavoro ed invio di ogni informazione per l'efficace funzionamento del mercato del lavoro; nonché il raccordo con il sistema regionale degli organismi di formazione.

Sono le Regioni a individuare le modalità di misurazione dell'efficienza e dell'efficacia dei servizi erogati, in base agli standard di qualità e quantità per la valutazione delle prestazioni dei soggetti accreditati.

Va evidenziato come la legge valorizzi espressamente la tutela della libertà di scelta dell'utente, quale perno del mercato del lavoro, elemento che è stato ampiamente rafforzato con il principio della gratuità del servizio²; tale principio fa espressamente divieto ai soggetti autorizzati o accreditati di esigere o comunque di percepire, direttamente o indirettamente, compensi dai lavoratori.

La compresenza di uffici pubblici e agenzie private è un'opportunità per il rafforzamento delle capacità di incontro tra domanda e offerta. Il Governo si impegna ad adottare tutta una serie di decreti legislativi per il riordino della disciplina stessa dei servizi per l'impiego secondo il principio direttivo della valorizzazione delle sinergie tra pubblico e privato, tenendo conto della centralità dei servizi pubblici.

² Principio espressamente affermato all'art. 11 del d.lgs. n. 276 del 2003.

I servizi per il lavoro di Cinisello Balsamo

Nel luglio del 2015 il Centro per l'Impiego di Cinisello Balsamo (MI), attraverso un processo di fusione, entra a far parte della rete sociale e territoriale di Afol Metropolitana, agenzia per la formazione, l'orientamento e il lavoro, costituita da 9 Centri di Formazione Professionale³, dai Centri per l'Impiego di Milano, Rho e Cinisello Balsamo e da 22 comuni, compreso il capoluogo.

La provincia di Milano affida ad Afol Metropolitana, con un contratto di servizio, la gestione di tre aree territoriali, che sono le ex-Afol provinciali:

- area Milano città; in quest'area l'Afol Metropolitana realizza interventi formativi attraverso quattro Centri di Formazione Professionale (CFP): Bauer (che offre corsi di fotografia, grafica e comunicazione visiva e multimediale); Paullo (che offre corsi nei settori dell'abbigliamento e delle cure estetiche); Vigorelli (che progetta e realizza corsi di formazione nel settore dell'informatica, multimediale, servizi alle imprese, settore lingue e turismo, chimica e ambiente, e infine propone corsi relativi a tecniche analitiche nel campo del controllo qualità, delle analisi ambientali, del comparto del risparmio energetico e dell'industria); e Afol Moda (che riguarda il settore moda e dedica attenzione all'ambito progettuale, modellistico e sartoriale).
- area nord ovest: gli attori aderenti ad Afol Nord Ovest Milano, in qualità di soci, sono 16 comuni⁴ e due CFP (quello di Cesate che eroga corsi nel settore elettrico e elettronico e quello di Limbiate che promuove percorsi formativi nel settore amministrativo-segretariale, informatico e grafico multimediale).
- area nord: vede la partecipazione di sei comuni⁵ e del Consorzio per l'Istruzione e la Formazione Artigiana e Professionale (CIFAP) all'interno del quale collaborano il CFP di Cormano (promuove corsi di

³ Bauer, Paullo, Vigorelli, AFOL Moda – Milano, CFP di Cormano, CFP di Cesate, CFP di Limbiate, CFP Grandi - Sesto San Giovanni, CFP di Cologno Monzese.

⁴ Arese, Baranzate, Bollate, Cesate, Cornaredo, Garbagnate Milanese, Lainate, Limbiate, Pogliano Milanese, Pero, Pregnana Milanese, Rho, Senago, Settimo Milanese, Solaro, Vanzago.

⁵ Bresso, Cinisello Balsamo, Cologno Monzese, Cormano, Paderno Dugnano, Sesto San Giovanni.

formazione nei settori termoidraulico e benessere), di Cologno (istituisce corsi di formazione nel settore benessere) e quello di Sesto San Giovanni (CFP “A. Gandhi” che offre corsi di formazione diurni e serali nei settori della ristorazione e della meccanica).

Il CPI di Cinisello entrando a far parte di Afol Nord Metropolitana nel 2015, promuove servizi pubblici ai cittadini, alle imprese e al territorio nel settore della formazione, dell’orientamento e del lavoro, attraverso la collaborazione di CIFAP, e gestisce direttamente il Centro di Formazione Professionale di Bresso, che in passato apparteneva alla provincia di Milano.

Tra le iniziative di maggior rilievo riesce utile analizzare il progetto Esagono, nella sua III edizione (2014-2016), è promosso da Città Metropolitana di Milano nell’ambito del Piano d’Azione Territoriale per l’Orientamento di Regione Lombardia. Le attività del progetto sono realizzate dall’agenzia territoriale per la formazione, l’orientamento e il lavoro (AFOL) di Nord Milano in collaborazione con il Centro per l’Impiego di Cinisello Balsamo e il Consorzio per l’Istruzione e la Formazione Artigiana e Professionale (CIFAP).

Il CPI di Cinisello Balsamo, attraverso il progetto, offre un servizio gratuito di orientamento, di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica; servizio che nasce con l’obiettivo di aiutare i giovani impegnati in percorsi scolastici e formativi ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche, attitudini e potenzialità per favorire una scelta formativa e professionale in piena autonomia ed eventualmente riformulare la propria scelta durante il proprio cammino formativo.

Nella sua specificità il progetto agisce in forma preventiva, ovvero sul rischio di dispersione scolastica piuttosto che sul fenomeno sociale già avviato, anche perché sono altri i progetti e gli interventi mirati ad aiutare i ragazzi dispersi: basti pensare al Sistema Dote Scuola di Regione Lombardia riguardante i servizi e i percorsi di istruzione e formazione professionale, all’interno del quale ritroviamo, tra le varie doti⁶, la Dote Scuola “Contrasto alla dispersione scolastica” destinata a tutti quei giovani minori che non

⁶ All’interno del Sistema Dotale la Dote Scuola è caratterizzata da: Percorsi di Istruzione. Componente: “buono scuola”; Percorsi di Istruzione e Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Componente: “Contributo per l’acquisto di libri di testo e dotazioni tecnologiche”; Percorsi di Istruzione e Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Componente: “Merito”; Sostegno agli studenti portatori di handicap; Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Componente: “Percorsi personalizzati per allievi disabili”. <http://www.lavoro.regione.lombardia.it>.

hanno assolto l'obbligo di istruzione e formazione nell'ambito del sistema scolastico lombardo. Nello specifico, per l'anno formativo 2015/16, le Istituzioni formative possono accedere al programma Garanzia Giovani per reinserire nei percorsi di istruzione e formazione i giovani in dispersione scolastica nel rispetto delle modalità di attuazione standard del Programma operativo nazionale; infatti, le risorse economiche destinate da Regione Lombardia alle province e di conseguenza ai CFP provinciali, servono a far crescere la quota di studenti 'dotati', ovvero coperti dal finanziamento regionale, garantendo un percorso di orientamento affinché questi ragazzi non finiscano nel cono d'ombra della dispersione scolastica. In altre parole, dunque, si tratta di azioni in favore dei giovani Neet⁷ in transizione istruzione-lavoro, in modo da garantire allo studente la possibilità di concludere il proprio percorso formativo prescelto.

Il programma Esagono, invece, realizzato in stretta collaborazione con le scuole e gli istituti di istruzione, si propone, in generale, di:

1. lavorare in continuità con gli istituti scolastici del territorio locale per promuovere la cultura dell'accoglienza;
2. migliorare le attività di tipo informativo e formativo;
3. costruire una rete di iniziative tra la scuola e il territorio e la formazione professionale e il mondo del lavoro in modo da generare un sistema di orientamento condiviso basato sulla circolarità delle informazioni, sulla condivisione delle modalità di intervento e sulla collaborazione finalizzata a fornire un buon servizio ai potenziali destinatari.
4. monitorare il fenomeno della dispersione scolastica per progettare e avviare interventi mirati.

Il profilo dell'utenza

Prima di elencare i soggetti coinvolti all'interno del progetto, occorre tenere in considerazione che i servizi e le azioni di orientamento erogati sono strutturati in modo tale da offrire all'utenza spazi e luoghi di espressione, maturazione, presa di coscienza di interessi e capacità, che rischierebbero di trovare difficoltà di espressione in particolari situazioni critiche. L'utenza coinvolta è costituita da:

⁷ *Not in Education, Employment or Training*, si riferisce a quei giovani, tra i 15 e i 29 anni, che non sono impegnati in attività di istruzione e formazione, che non hanno un impiego né lo cercano, e che non sono impegnati in altre attività assimilabili, come a esempio i tirocini.

1) studenti frequentanti l'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado, per l'orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado.

A loro si offre accoglienza e supporto nella definizione del progetto orientativo e informazioni sulle opportunità formative e professionali. Nello specifico le azioni orientative rivolte ai giovani consistono in: una costruzione condivisa di un progetto sulla base di una valutazione attitudinale e oggettiva delle competenze attraverso colloqui e somministrazione di questionari; una distribuzione di un quaderno operativo, contenente varie prove, stimolo per approfondire la conoscenza di sé, pagine per i genitori e alcune informazioni di uso pratico. Queste iniziative vengono coordinate da orientatori esperti, e hanno lo scopo di condurre l'utente ad auto-orientarsi nella scelta della scuola superiore, affinché egli possa avviare un percorso di ricerca della propria identità in modo da acquisire consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri interessi personali e delle proprie attitudini attraverso un processo di auto-valutazione.

2) Studenti delle scuole secondarie di secondo grado, per il ri-orientamento e contrasto alla dispersione scolastica e per l'orientamento post-diploma.

A loro si offrono attività di orientamento e supporto, volte a valorizzare gli interessi e le capacità della persona, a prevenire o eventualmente recuperare situazioni negative e a sviluppare nel soggetto una maggiore consapevolezza per poter responsabilmente effettuare le scelte migliori nella fase di passaggio del proprio percorso formativo. Lo scopo diviene quello di individuare le difficoltà che lo studente manifesta durante il percorso scolastico, in relazione a una scelta non rispondente alle aspettative, per poi, in una fase successiva, attivare percorsi di rimotivazione individuando possibili alternative scolastiche e formative in linea con gli interessi, le attitudini e le motivazioni espresse dallo studente. Le attività di orientamento in grado di supportare questi obiettivi sono: colloqui individuali di accoglienza per una prima analisi delle difficoltà emerse, bilanci attitudinali per favorire una riflessione sulle proprie caratteristiche, capacità e motivazioni, percorsi rimotivazionali e di riorientamento, *counseling* orientativo di gruppo finalizzato alla ricerca di possibili alternative, organizzazione e realizzazione di eventuali passaggi ad altre scuole in collaborazione con gli istituti scolastici e/o i CFP.

3) Giovani e adulti dai 19 ai 29 anni, ad essi si offrono incontri di orientamento permanente, riorientamento e rimotivazione con lo scopo di sostenere il loro percorso di scelta post-diploma in relazione alle motivazioni che orientano verso l'università o verso alternative formative, e

di facilitare il reperimento di informazioni e strumenti utili per individuare e valutare le opportunità in relazione al personale percorso.

L'intervento principale che coinvolge questo tipo di utenza riguarda l'organizzazione di seminari che, sfruttando la metodologia del piccolo gruppo (max 10 persone), hanno lo scopo di sollecitare i partecipanti ad esprimere dubbi o perplessità al fine di raggiungere una maggior consapevolezza nella scelta. Altre attività e azioni riguardano i colloqui individuali di orientamento, le azioni individuali e di gruppo per l'accompagnamento all'utilizzo dei servizi disponibili (bilanci di competenze, accompagnamento e supporto alla ricerca del percorso formativo).

4) Genitori e famiglie, ai quali si offre consulenza e supporto per la condivisione del progetto orientativo e per il sostegno al ruolo genitoriale nel processo di scelta. L'obiettivo è quello di aiutare i genitori a promuovere l'interesse dei figli per lo studio, sviluppare capacità di ascolto e sostegno alla scelta.

A loro si offre uno spazio di confronto e di riflessione con esperti sulle tematiche di crescita, auto-realizzazione e motivazione allo studio, fornendo loro moduli formativi articolati sul ruolo genitoriale nei processi di scelta e informazioni aggiornate sulle opportunità scolastiche e formative.

5) Insegnanti, docenti e operatori dell'orientamento, essi sono gli interlocutori privilegiati dei giovani in formazione. Sono, infatti, chiamati a svolgere un compito complesso mettendo in atto sempre nuove strategie e utilizzando strumenti innovativi per accompagnare giovani e famiglie nel difficile cammino della scelta dei percorsi di formazione.

È l'insegnante il primo riferimento degli studenti e dei genitori; il suo agire professionale e la sua capacità di cogliere i bisogni e le risorse degli allievi sono strumenti fondamentali nel percorso di orientamento che si sviluppa durante gli anni della formazione. Oggi più che mai l'attuale contesto sociale ed economico richiede una continua trasformazione delle metodologie didattiche e delle politiche dell'orientamento per fornire alle persone competenze e conoscenze che le rendano competitive in un mondo del lavoro in continua evoluzione e che richiede sempre più agli individui la capacità di essere versatili, mobili e sempre aggiornati. A questo tipo di utenza, si offre consulenza individuale o di gruppo sui temi dell'accoglienza e del raccordo tra scuole, supporto e collaborazione per la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici orientativi e innovativi, alcune indicazioni operative e strumenti della "buona" pratica orientativa, nonché moduli di formazione e aggiornamento sulle novità in materia di offerte formative universitarie, formazione superiore, mercato del lavoro, opportunità all'estero. Gli interventi rivolti agli insegnanti tengono in considerazione il cambiamento dell'approccio al tema dell'orientamento, poiché il loro ruolo non si basa più unicamente su aspetti di natura informativa ma sullo

sviluppo delle competenze di auto-orientamento (individuare le proprie capacità, scegliere consapevolmente, gestire il proprio percorso formativo) dei ragazzi.

Azioni di rete

Per fornire ai giovani servizi gratuiti per le scelte scolastiche e formative e servizi di consulenza e orientamento ad insegnanti, genitori e adulti, il progetto Esagono mette a disposizione del territorio uno sportello ubicato al Centro Scolastico Parco Nord di Cinisello Balsamo ad apertura settimanale e la sede di Afol Nord di Cologno Monzese, che riceve su appuntamento.

Allo sportello Esagono e nella sede Afol di Cinisello, l'utente ha la possibilità di fare un colloquio di primo orientamento individuale con un esperto per avere informazioni, chiedere consigli e impostare un metodo per la propria scelta, per poi eventualmente proseguire con momenti di orientamento specifici e finalizzati: rimotivazione, accompagnamento del percorso di definizione della scelta attraverso la lettura della realtà e delle opportunità sul territorio, formazione orientativa su metodi e strategie per ricercare informazioni e per attivarsi, supporto orientativo alla definizione di un progetto formativo e professionale personale. Le attività dello sportello intendono fornire un supporto alle istituzioni scolastiche, universitarie e formative che hanno il bisogno di collegamenti stabili con il territorio locale per condurre i propri servizi di orientamento.

Le strutture coinvolte sono:

- strutture informative: in questa prima tipologia rientrano tutte quelle istituzioni che intendono fornire a studenti, genitori e insegnanti, informazioni utili a comprendere contenuti formativi e didattici, percorsi di formazione e/o percorsi lavorativi futuri una volta usciti dal percorso formativo, e quindi la presentazione dell'offerta formativa, delle strutture, e dei servizi del territorio locale, al fine di favorire scelte più consapevoli⁸.

⁸ Le cosiddette Antenne di Città dei Mestieri si trovano in 5 città italiane (Milano, Genova, Treviso, Roma, Torino), e fanno parte della rete internazionale Réseau International des Cités des Métiers (www.reseaucitesdesmetiers.com/index.php#). La CdM ha sviluppato un modello originale di orientamento con propri strumenti e know-how; l'accesso a tutte le aree è libero, gratuito e prevede la consultazione autonoma di materiale informativo, sia cartaceo (libri, schede sulle professioni, giornali, brochure, liste di indirizzi) che digitale (programmi di descrizione audiovisiva, questionari di autovalutazione, guide informatizzate). All'interno di queste

- strutture di coordinamento: in questa tipologia, rientrano tutte quelle istituzioni che hanno compiti di coordinamento rispetto al progetto. L'attore principale che svolge il ruolo di coordinamento all'interno è il CPI di Cinisello. Le azioni svolte da questo attore hanno lo scopo di integrare i servizi di orientamento con i servizi formativi, due settori di intervento che permettono l'integrazione, il rafforzamento e lo sviluppo dell'individuo.

- Le strutture formative: questa tipologia focalizza l'attenzione sullo sviluppo di capacità decisionali autonome da parte dei soggetti interessati, in modo da evitare frustrazione e insoddisfazione rispetto ai percorsi formativi scelti. Tra le principali attività organizzate, si trovano incontri volti a sviluppare capacità di auto-valutazione delle. Le strutture accreditate per la formazione sono: il Centro Scolastico Parco Nord, gli Istituti Scolastici Cittadini delle scuole secondarie di I e II grado, il CIFAP e il CPI di Cinisello.

Le scuole, le Università e i CFP, quindi, svolgono attività di tipo informativo-formativo, dando origine in tal modo a una categoria che si potrebbe definire "mista". Le iniziative promosse da queste strutture sono caratterizzate da una significativa diversità di interventi che vanno, ad esempio, dall'Open Day, dove vengono distribuiti opuscoli informativi relativamente all'offerta formativa, alle caratteristiche strutturali della Scuola/Università, ad attività più propriamente psicoattitudinali, come colloqui con responsabili dell'orientamento, sportello help, tutoraggio ecc.

La dimensione di rete, riconosciuta come vitale per rendere efficace il sistema di orientamento, si è sviluppata attraverso la costituzione dei cosiddetti Tavoli Tecnici di Orientamento, pilotati dal settore programmazione educativa ed edilizia scolastica e dall'ufficio scolastico territoriale. I Tavoli, che hanno visto la partecipazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale e di sei Università milanesi (Statale, Bicocca, Politecnico, Bocconi, Cattolica, IULM), oltre a realizzare specifiche iniziative di orientamento (campus territoriali di orientamento), hanno proposto momenti di aggiornamento e di scambio di esperienze fra gli operatori dell'orientamento e i docenti referenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Gli attori della rete giocano ruoli con compiti, utilizzando strumenti di supporto e di prevenzione altrettanto diversificati; si tratta, dunque, di un processo di alleanze che va guidato, incoraggiato, sostenuto, in termini di direzioni e obiettivi a cui arrivare. Tale processo è collocato all'interno di un

"antenne" è possibile richiedere consigli e informazioni ad esperti nel settore della formazione e dell'orientamento, per supportare l'utente nella costruzione e definizione di un progetto formativo e/o lavorativo coerente con i propri bisogni e con le reali opportunità offerte dal mondo del lavoro.

clima sociale favorevole in grado di collegare il versante interno delle strutture coinvolte con quello esterno.

La *governance* di una rete di simili dimensioni è un processo complesso riconducibile anche alla qualità delle relazioni, una qualità che necessariamente deve entrare in stretto contatto con utenti e territorio.

Le problematiche del territorio

Sembrerebbe che il CPI di Cinisello Balsamo sia riuscito ad intercettare le opportunità di sviluppo per prevenire la dispersione scolastica attraverso l'approccio di rete, un punto di partenza indispensabile per lo sviluppo economico locale e regionale. Il progetto stesso viene costantemente ristrutturato all'interno di una logica di alleanze che agisce a più livelli: da un lato vi sono le reti istituzionali che svolgono funzioni di coordinamento e di programmazione e, dall'altro le reti formative, che interfacciandosi con il CPI, giocano un ruolo fondamentale per soddisfare il bisogno di orientamento, esigenza principale di adolescenti e giovani, delle loro famiglie e degli insegnanti, ma anche per le istituzioni scolastiche e le università.

Questa esperienza mette in luce la sperimentazione di un modello di politica sociale volto a promuovere un percorso di attivazione dei soggetti coinvolti, ma prima ancora, ad incoraggiare e sostenere l'innovazione delle istituzioni scolastiche e formative, con la consapevolezza che occorre intraprendere e sviluppare interazioni con le diverse parti del sistema di rete, per contribuire a soddisfare i bisogni e le potenzialità degli individui.

Si tratta, dunque, di un modello di attivazione pubblica e di sostegno a necessità specifiche, come può essere la dispersione scolastica, che emerge con urgenza nel territorio e che nasce dal cambiamento del mercato nazionale e dalle congiunture locali.

Nello specifico, tenendo conto delle peculiarità territoriali, il suddetto modello sociale di politica attiva ha avuto la necessità di mettere a punto, attraverso processi e cooperazioni, strumenti *ad hoc* di prevenzione, informazione e sostegno, attivando un percorso articolato che permette a istituti scolastici, università, istituti professionali e a tutti gli attori della formazione, di ideare e realizzare autonomamente al proprio interno attività e progetti con finalità orientative e sinergiche.

Il caso di questo modello, connesso alla responsabilità pubblica delle istituzioni rappresenta un esempio concreto di tentativo di rilancio dell'occupazione; non a caso, i processi e i modelli di politica attiva concretizzati dai centri per l'impiego riguardano i tre settori d'intervento per sanare il possibile scollamento tra scuola e mondo del lavoro: la

Formazione, l'Orientamento e il Collocamento. Risulta chiaro che l'istruzione è il più importante motore di cambiamento e di sviluppo di un paese; per cui l'obiettivo primario è quello di colmare lo scollamento, all'interno del processo sociale e dei percorsi professionali, tra scuola/formazione e società.

Occorre ricordare che le azioni di orientamento vanno oltre il semplice aiuto fornito ai soggetti nell'individuare delle alternative inerenti le prospettive professionali, poiché i relativi interventi di aiuto e supporto non vanno a forzare le decisioni dei soggetti: è il soggetto stesso che viene incoraggiato a scegliere in modo autonomo, sulla base dei suoi desideri, attitudini e capacità, l'alternativa più soddisfacente per il proprio percorso formativo e professionale futuro.

Per un'analisi delle iniziative

La modernizzazione del sistema delle politiche del lavoro segue una necessaria linearità: Formazione, Orientamento, Collocamento, come principio base per accompagnare l'individuo durante tutta la sua vita lavorativa. In questi settori di intervento si sviluppano le iniziative delle politiche attive del programma Esagono e dei Servizi di incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Questi servizi, all'interno del processo di erogazione, presentano alcuni fattori disallineati, per cui occorre considerare questo caso come un modello di lettura per comprendere che prima dell'instaurarsi di un rapporto di lavoro occorre soddisfare l'esigenza di una concreta corrispondenza fra conoscenze professionali necessarie al ruolo e conoscenze professionali effettivamente possedute e, quindi, intervenire per progettare condizioni di equilibrio e per portare questa corrispondenza ad una graduale simmetria all'interno della quale la qualificazione dei soggetti si adatti a quella richiesta dal mercato.

Il programma Esagono ha l'ambizione di proporsi come modello strategico e di innovazione, governato da logiche di azione sociale modellate per porre le basi di un rapporto simmetrico tra le conoscenze necessarie allo svolgimento dei diversi ruoli professionali e le conoscenze effettivamente acquisite e sviluppate dai soggetti nel corso della propria vita, in modo da creare le condizioni necessarie per la realizzazione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

La progettazione di un adeguato rapporto tra servizi di orientamento, servizi di formazione e servizi di collocamento all'interno di un determinato ambito territoriale non deve però intendersi solo come un mezzo

importante per favorire il tanto atteso incontro tra domanda e offerta, ma anche come mezzo orientato strategicamente alla valorizzazione della risorsa umane considerata come valore aggiunto per qualificare, insieme allo sviluppo del mercato del lavoro, il progresso sociale.

Bisogna però considerare che ridurre l'incontro tra domanda e offerta di lavoro al solo momento concreto dell'instaurazione del rapporto lavorativo può indurre una visione riduttiva dei processi di politica attiva. In verità, le condizioni per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro sono rappresentate dagli ambiti della formazione intesi come una dimensione costruttiva, all'interno della quale l'istruzione e la formazione di base si collega ad un percorso successivo modellato nelle fasi e secondo le esigenze risponde ai bisogni di sviluppo collegati alle competenze professionali richieste dal mercato.

Bibliografia

- Bagnasco A. (2012), *Taccuino sociologico. Temi e autori del cambiamento sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Baronio G., Marocco M. (2008), *Il caso dei Centri integrati per l'impiego: le prospettive di costruzione di un sistema integrato di politiche attive e passive in Italia*, Collana Studi Isfol, numero 3.
- Belloni M., Carcano M., Reyneri E., (2005), *Servizi al lavoro. Come si cerca, si trova lavoro ed efficacia dei servizi per l'impiego*. FrancoAngeli, Milano.
- Bonvin J.M., Favarque (2005), *Occupabilità e capability: il ruolo delle agenzie locali nell'attuazione delle politiche sociali*, in Rivista delle politiche sociali, Volume 1, p. 47-78.
- Cantalupi M., Demurtas M., (2009), *Politiche attive del lavoro, servizi per l'impiego e valutazione. Esperienze e percorsi in Italia e in Europa*. Il Mulino, Bologna.
- Catalogo Politiche Attive, (2015), *Azioni di sostegno per l'attuazione sul territorio delle politiche del lavoro. Guida incentivi all'assunzione e alla creazione d'impresa*, ItaliaLavoro.
- Consiglio S., Moschera L. (2008), *Dall'interinale ai servizi per il lavoro. Il comparto delle agenzie per il lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio S., Moschera L. (2010), *Le agenzie per il lavoro e le risposte strategiche e organizzative alla crisi economica*, FrancoAngeli, Milano.
- Del Boca D., Rosina A. (2009), *Famiglie sole. Sopravvivere con un welfare inefficiente*, Il Mulino, Bologna.
- Di Domenici G., (2005), *Le politiche di workfare in Europa esperienze di integrazione tra servizi al lavoro e sistemi di welfare*, Monografie Mercato del Lavoro, n. 15/2005, Roma. <http://www.isfol.it/>.
- Ferrera M., Fargion V., Jessoula M., (2012), *Alle radici del welfare all'italiana. Origini e futuro di un modello sociale squilibrato*, Saggi e Ricerche Volume VII, Collana Storica Della Banca D'Italia, Venezia.
- Ichino P., (2015), *Il Lavoro ritrovato: come la riforma sta abbattendo il muro tra garantiti, precari e esclusi*, Mondadori.
- La Dote Unica Lavoro, (2015), *Il sistema delle fasce ad intensità di aiuto. Aggiornamento del modello di profilazione per accedere alla DUL*, Documento elaborato da ARIFL, 3 dicembre 2015.
- La Rivista delle Politiche Sociali, (2011), *Welfare. Ruoli del pubblico e culture del privato*, n. 2.
- La Rivista delle Politiche Sociali, (2009), *Conoscenza, informazione e politica*, n. 3.

- Lodigiani R. (2008), *Welfare attivo Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Torino, Erickson.
- Madama I., (2010), *Le politiche di assistenza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Mariani P. (2006) *Domanda ed offerta di lavoro: uno studio attraverso i Centri per l'Impiego e l'indagine Excelsior*, in Mariani P., Pelagatti M. (a cura di) *Metodologie e strumenti per l'analisi dell'evoluzione economica territoriale*, CUSL, Milano.
- Mariani P. (2007) *Mercato del lavoro, aziende private e servizi pubblici per l'impiego: una proposta per far "dialogare" domanda e offerta*, Rivista di Economia e Statistica del Territorio, 3.
- Marocco M. (2006), *L'evoluzione della legislazione regionale in materia di mercato del lavoro*, in Diritto delle relazioni industriali, 3.
- Marocco M. (2011), *Servizi per l'impiego e accreditamenti regionali*. Giuffrè Editore, Milano.
- Miscione M. (2010), *L'uomo e il lavoro*, in Lavoro nella Giurisprudenza, Ipsoa, Milano.
- Paci M. e Pugliesi E. (2011), *Welfare e promozione delle capacità*, Bologna, il Mulino.
- Paltrinieri R. (2012), *Felicità responsabile*, FrancoAngeli.
- Grasselli P., Montesi C., (2010), *Le politiche attive del lavoro nella prospettiva del bene comune*. FrancoAngeli, Milano.
- Pirrone S., Sestito P. (2006), *Disoccupati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Reyneri E. (2005), *Quando le organizzazioni sono chiamate a far fronte al fallimento del mercato e delle reti sociali: il caso dei servizi per l'impiego*, Sociologia del lavoro.
- Spattini S., (2006), *Dal welfare al workfare: l'attivazione delle politiche passive*, in A. Marsala (a cura di), *Il Welfare to Work: modelli di intervento europei*, Italia Lavoro Edizioni.
- Spattini S., Tiraboschi M., (2007), *Gli ammortizzatori sociali in Italia tra riforme annunciate e norme vigenti inattuate*, in Diritto delle Relazioni Industriali, 3.

NOTE SUGLI AUTORI

Nami Avento

Dottore di Ricerca in Quality of Life in the Information Society, Università degli Studi di Milano-Bicocca-Dipt. Sociologia e Ricerca Sociale. La sua attività di ricerca si è concentrata principalmente sui temi dell'integrazione sociale e culturale dei migranti nel tessuto urbano e l'uso delle nuove tecnologie in chiave di sviluppo di "*age friendly cities*".

Monica Bernardi

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dottore di ricerca in Quality of Life in the Information Society. La sua attività di ricerca si concentra sui temi della *sharing economy* e dell'innovazione sociale, con particolare attenzione ai modelli di *governance* che favoriscono la diffusione e l'integrazione delle innovazioni nel tessuto urbano di *smart city* e *sharing city* in chiave di sviluppo sociale.

Nunzia Borrelli

È laureata in Sociologia (Università degli studi di Napoli Federico II) e Pianificazione e politiche della città, del territorio e dell'ambiente (LM allo IUAV di Venezia), ed ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Pianificazione territoriale e sviluppo locale presso il Politecnico di Torino. I suoi interessi di ricerca spaziano dalla *governance* urbana e territoriale alla sostenibilità, turismo e sviluppo locale e si focalizzano soprattutto su come sia cambiato il modo di fare e di pensare le politiche urbane e la pianificazione territoriale e ambientale.

Ida Castiglioni

Ha ottenuto il dottorato in Comunicazione Interculturale presso l'Università di Jyväskylä in Finlandia. È ricercatrice confermata e insegna comunicazione interculturale nella laurea magistrale in Progettazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi presso l'Università di Milano-Bicocca. Oltre a insegnare in altri master in Italia e all'estero si occupa di progettazione di cooperazione di sviluppo locale, nei servizi e di processi di internazionalizzazione e sensibilizzazione interculturale per scuole e università.

Davide Diamantini

È professore associato per il Settore Disciplinare di Sociologia dei processi economici, del lavoro, dell'ambiente e del territorio presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. Insegna "Sociologia dell'Innovazione d'Impresa" e si occupa dei fenomeni che caratterizzano la Società dell'informazione.

Mirella Ferrari

È dottore di ricerca in Quality of Life in the Information Society e svolge attività di ricerca sui tempi dell'educazione e dell'apprendimento continuo. Attualmente è borsista presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano-Bicocca su progetti di ricerca nell'ambito disciplinare della Sociologia dell'educazione.

Ezio Marra

Ezio Marra è professore ordinario di *Sociologia dell'ambiente e del territorio* e si è laureato *cum laude* all'Università di Torino con Norberto Bobbio nel 1971. Ha insegnato presso l'Università di Torino (1971-1994) e presso l'Università della Calabria (1994-2007). Dal 2007 è stato chiamato sulla *cattedra di Sociologia Urbana* (precedentemente tenuta da Guido Martinotti) presso l'Università di Milano-Bicocca. Nella stessa Università dirige il LIST, Laboratorio Internazionale di Scienze Turistiche.

Giulia Mura

È laureata in Psicologia (Università degli Studi di Milano-Bicocca) e dottore di ricerca in Quality of Life in the Information Society. Dal 2011 collabora con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. I suoi interessi di ricerca includono le ICT, i giovani e la scuola.

Laura Querci

Dottore di ricerca in Quality of Life in the Information Society, lavora su progetti di Smart City e Innovazione sociale presso la Direzione Centrale dell'Area Economia Urbana e Lavoro del Comune di Milano.

Francesca Maria Richichi

Dottoranda magistrale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane presso il Dipartimento di Scienze umane per la Formazione dell'Università

di Milano-Bicocca, ha svolto attività di supporto in centri lavoro ed attualmente è professionista all'interno delle direzioni HR.

Francesca Vitali

Dottoressa in Economia del Turismo (Università di Bologna – Ateneo di Rimini) e dottoressa magistrale in Turismo, Territorio e Sviluppo Locale (Università di Milano-Bicocca). Si è sempre interessata a forme di turismo in grado di coinvolgere le comunità locali, in particolare con la sua tesi magistrale ha affrontato il tema degli ecomusei in contesti urbani, analizzando il caso di studio dell'Ecomuseo Urbano Metropolitano Milano Nord.