

Apprendimento continuo e progettazione partecipativa per una strategia ecosistemica della coesione territoriale in Sud Salento

Corrado Russo

Longlife Learning and Participative Planning for an ecosystemic strategy of territorial cohesion in South Salento

Abstract

The impact of educational poverty and functional illiteracy on community life, emerges especially in marginalized areas at risk of demographic desertification. These challenges also have concerning consequences for the human and environmental heritage of such territories. Promoting lifelong learning in these contexts is complex, especially in the face of growing economic, social, and cultural inequalities. For pedagogical research to respond effectively, it is not enough to engage local stakeholders in good practices. Rather, it is necessary to co-develop, through a bottom-up approach, methodologies and tools that foster ongoing and consistent collaboration, integrating existing procedures and institutions with innovative methods based on listening to people's needs. To support this perspective, the paper presents a case study focused on migrant minors in the southernmost part of Salento peninsula. This was made possible through sustained cooperation between schools and social services, facilitated by the local Third Sector in partnership with the university.

Keywords: lifelong learning, participatory planning, marginal communities, territorial cohesion, migrant minors

1. Partecipazione civica per le comunità che apprendono

1.1 Un percorso che parte da lontano

Il principio del lifelong learning si è evoluto attraverso una serie di tappe storiche fondamentali. Pioniera in Italia ne è stata la pedagogista antifascista Anna Maria Lorenzetto, fondatrice nel 1947 dell'Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo, prima titolare di cattedra universitaria a Roma in 'educazione degli adulti' e istitutrice dell'importanza dell'educazione permanente degli adulti come strumento fondamentale per la conquista della democrazia e la formazione di una cittadinanza attiva (Lorenzetto, 1976). Nel 1957, sono i *Trattati di Roma* a impegnare per la prima volta l'Unione Europea a sostenere gli Stati membri nello sviluppo di opportuni sistemi educativi e formativi, mentre il 1967 è la volta di Don Milani che in *Lettera a una professoressa* conia il motto '*I care*', per una scuola

inclusiva e generatrice di mobilità sociale (Milani, 1967). Alla conferenza di Liegi del 1969, l'architetto italiano Giancarlo De Carlo cita per la prima volta la necessaria transizione dal concetto di *planning for users* a quello di *planning with users*, ripreso poi tre anni dopo nel suo saggio *The Architecture of Participation* in cui sottolinea l'importanza del processo partecipativo, nell'ambito della progettazione urbanistica per lo sviluppo della vita di comunità al fine di evitare «isole separate dal contesto» (De Carlo, 2015). Sempre nel 1972, il sociologo Marshall McLuhan pubblica il libro *La città come aula*, investendo i contesti urbani della responsabilità dell'apprendimento e invitando insegnanti ed educatori a usare proprio la città come mezzo didattico (McLuhan et al., 2024). Questo concetto sarebbe poi stato ripreso da Franco Frabboni e Luigi Guerra nel 1991: un sistema di educazione integrato che consente di uscire all'aperto ogni giorno, contribuisce attivamente all'incremento degli asset culturali di un territorio (Frabboni, Guerra, 1991). Il 1972 è anche l'anno in cui l'UNESCO rilascia il Rapporto Faure *Learning to be - the World of Education Today and Tomorrow* (Faure et al., 1972), in cui si parla per la prima volta di 'educazione permanente' come percorso che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita, ovvero 'apprendere sempre in ogni momento e in ogni luogo', con le istituzioni di ogni settore chiamate a prendere parte attiva nel processo collettivo di promozione dell'educazione.

Tali concetti sono poi ripresi dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico con i rivoluzionari scenari di *Schooling of Tomorrow* (OCSE, 2001), *Back to the Future of Education* (OCSE, 2020) e le *Guidelines for Citizen Participation Processes* (OCSE 2022). Dopo un primo congresso internazionale tenutosi a Barcellona nel 1990, nel 1994 nasce l'Associazione Internazionale delle Città Educative (AICE), come struttura permanente di collaborazione tra le amministrazioni locali impegnate nella *Carta delle Città Educative*, che rappresenta la tabella di marcia delle città che la compongono sul sentiero dell'apprendimento continuo. All'inizio del 2023 l'associazione ha raggiunto quasi 500 membri in 35 paesi di tutti i continenti del mondo.

Nel 1996 la Commissione Internazionale per l'Educazione dell'UNESCO ha rilasciato il Rapporto Delors (Delors, 1996) che, ripartendo dal rapporto Faure, promuove l'idea che una 'Società dell'Apprendimento' può contribuire alla crescita del capitale umano in tutte le sue espressioni inclusa quella della comunità locale. Il 2006 è l'anno del capolavoro di Norman Longworth, *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities - Lifelong learning and local government*, pubblicato in Italia l'anno successivo (Longworth, 2007), in cui il teorico dell'educazione britannico, esplorando lo scenario psicologico e sociale di varie città nel mondo, analizza il modo in cui le persone pensano, interagiscono, lavorano, apprendono e vivono insieme nel mondo, proponendo metodologie di attivazione dell'apprendimento, di coinvolgimento dei portatori di interesse e incoraggiamento

della partecipazione civica. Nel 2013 sotto l'egida dell'UNESCO è nato invece il Global Network of Learning Cities (GNLC), nella convinzione che più opportunità di apprendimento nelle città significa anche migliori standard di vita. L'UNESCO ha istituito il GNLC per assicurare supporto tecnico, sviluppo delle abilità e una piattaforma dove i partecipanti possono condividere idee sulle politiche e le migliori pratiche per la creazione di prospere learning cities, valorizzando proprio le potenzialità di scambio di questa rete internazionale. Oggi il GNLC include 294 città, di cui 6 italiane, in 76 nazioni diverse.

Per *lifelong learning* si intende non una qualsiasi forma di istruzione o educazione, ma un approccio olistico, inclusivo e trasversale (*Sector-Wide Approach – SWAp*) all'apprendimento. L'UNESCO *Institute of Lifelong Learning* definisce il concetto di *learning city* come una città che riesce a mobilitare le proprie risorse in ogni settore, in modo da promuovere l'apprendimento come base di una educazione superiore, rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità, facilitare l'apprendimento per e all'interno dei luoghi di lavoro, estendere l'utilizzo delle moderne tecnologie per l'apprendimento, accrescere la qualità e l'eccellenza nell'apprendimento, favorire una cultura dell'apprendimento attraverso tutto il corso della vita. Dal punto di vista della volontà e dell'impegno politico, le *learning cities* di tutto il mondo operano in contesti legislativi molto diversificati e questo richiede proporzionali livelli di creatività nel portare avanti la missione comune, anche attingendo a forme innovative di accesso alle risorse e soprattutto a modelli collaborativi che consentano lo scambio e la compensazione delle competenze complesse necessarie a far progredire la missione verso un obiettivo di bene condiviso.

Affinché una strategia di *lifelong learning* divenga quindi concretamente ed efficacemente realizzabile, è indispensabile organizzare, promuovere e implementare progettualità sociale. Il *learning city approach* prevede alla base una serie di azioni come facilitare nei cittadini la realizzazione di sé e la promozione del proprio benessere personale, dotare le comunità delle competenze e conoscenze di cui hanno bisogno per adattarsi a un mondo in rapida evoluzione, stimolare l'imprenditorialità e la crescita economica, praticare l'inclusione sociale, costruire un forte senso di comunità, conservare la cultura locale in contrasto all'invadente omogeneizzazione dettata dai fenomeni globali, generare soluzioni locali a problemi globali. Al fine di essere implementata, tale visione richiede la sussistenza di alcune condizioni minime come forti volontà e impegno politico, gestione e partecipazione dei portatori di interesse, efficace mobilitazione e utilizzo delle risorse. Costruire una *learning city* infatti è un processo graduale e in continua crescita che richiede determinazione, pazienza, immaginazione e solidarietà.

1.2 L'esempio di Melton in Australia

Allo scopo di scambiare esperienze e buone pratiche, l'UNESCO *Institute for Lifelong Learning* (ILL) ha raccolto nel documento *Unlocking the Potential of Urban Communities* (UNESCO, 2015) una dozzina di casi di studio esemplari da tutte le 5 regioni UNESCO nel mondo: Africa, Stati Arabi, Asia e Pacifico, Europa e Nord America, America Latina e Caraibi. Proprio per le caratteristiche molto diversificate dal punto di vista di dimensioni, popolazione e prodotto interno lordo, queste realtà evidenziano stadi di sviluppo molto eterogenei, consentendo così di analizzare i molteplici step del percorso in divenire di una learning city. Tutte le communities hanno comunque dimostrato di saper fare significativi progressi nell'implementazione della *Beijing Declaration on Building Learning Cities e delle Key Features of Learning Cities* (UNESCO, 2014).

Tra queste, degno di nota nell'area Asia-Pacifico, è il caso Melton, un sobborgo di Melbourne con circa 135.000 abitanti, in Australia. La sua rapida crescita demografica degli ultimi anni, tra le più alte a livello nazionale, aveva generato un elevato livello di disoccupazione con circa l'82% dei propri cittadini costretti a viaggiare fuori città ogni giorno per lavoro, cosa che implicava meno tempo per la famiglia e una spesa a vantaggio di altri contesti economici. Tutto questo aveva un impatto sulla povertà educativa che tocca punte di non scolarizzazione di quasi il 15% all'età di 10 anni e di quasi il 23% a 16. Per far fronte a questa situazione e nella convinzione che il passo strategico da compiere per risolverla si basasse sul sistema di apprendimento continuo, il governo cittadino già a partire dal 1997 ha deciso di sviluppare un *lifelong learning plan* e nel 2014 ha deciso di guidare Melton verso l'ambizioso traguardo di diventare una *learning city*. Così, nel 1998 il *Council* locale ha istituito il *Community Learning Board* (CLB), un organismo di mediazione tra la comunità e il governo locale, in grado di fornire consulenza e supporto all'istituzione sulla *lifelong education*, basandosi sulla consultazione comunitaria. Il CLB, che si rinnova ogni quattro anni e resta comunque in carica per la durata del *Community Learning Plan*, ha supportato la città di Melton nel suo percorso per diventare una learning city, fino a essere inserita nel circuito del *Global Network of Learning Cities* (GNLC).

Il CLB sollecita le opinioni, i bisogni e le richieste della comunità locale, utili ad assicurare sviluppo sociale, culturale ed economico attraverso il *lifelong learning*. A partire dal 1998, il *Melton City Council* è stato così in grado di emanare il *Community Learning Plan*, con lo scopo di costruire nel circuito cittadino, dei *community-hubs* che offrissero servizi condivisi e *open spaces* generanti iniziative di apprendimento continuo, anche stimolando la collaborazione pubblico-privata. La visione del piano, rinnovato ogni tre anni, è quella di investire in maniera costante e continua sulla creazione delle condizioni necessarie ad assicurare a tutti i cittadini di

sentirsi incoraggiati a fare, fiduciosi e connessi tra loro. La città di Melton ha creato il CLB per assicurare un meccanismo di governance che dia alle comunità e alle organizzazioni locali il potere di influenzare direttamente, disegnare e supervisionare le strategie di *lifelong learning* al fine di gestire e guidare problematiche di tipo sociale ed economico. Il CLB, presieduto dal sindaco, include membri eletti ogni quattro anni e che restano comunque in carica per la durata del *Community Learning Plan* poiché ne spetta di fatto loro l'implementazione. Essi includono rappresentanti di vari settori: industriale, associativo (ONG e no-profit), servizi per l'impiego, scuole primarie e secondarie, università e istituti di formazione professionale, educazione per gli adulti e per la terza età, educazione per l'infanzia, salute e benessere, disabilità, rappresentanti della comunità e il *Victorian Department of Education and Early Childhood*. Ne fanno inoltre parte un membro del consiglio cittadino, il dirigente generale della municipalità, i manager responsabili dei servizi comunali e il personale qualificato per la realizzazione degli obiettivi del *Community Learning Plan*. Il CLP 2015-2018 di Melton, premiato nel 2015 insieme ad altre 11 città nel mondo con il *Learning Cities Award* dell'UNESCO, si è concentrato su 3 idee-chiave che l'hanno caratterizzata come *learning city: place-based* (infrastrutture strategiche come punti di riferimento essenziali per legare assieme la comunità), *partnership* (rete territoriale pubblico-privata per garantire eccellenza in ogni settore dell'apprendimento continuo), *evaluation* (metodi e modelli di controllo e miglioramento continuo per delineare le road-maps del futuro). Il piano premiato aveva queste priorità per il triennio: economia (sviluppo, rafforzamento e attrazione locale di attività imprenditoriali), sociale (possibilità per tutti di poter beneficiare di un accesso inclusivo alle opportunità di apprendimento), infanzia (famiglie in grado di garantire un ambiente facilitante ed evolutivo fino all'età di 5 anni), gioventù (a tutti i giovani vengono garantiti supporto e opportunità di pianificare e intraprendere percorsi di carriera dalla scuola all'educazione professionale, dalla formazione all'istruzione superiore e al lavoro), adulti (possibilità per gli adulti di accedere attivamente alla formazione per attività di auto-sviluppo, tempo libero e sociali), *advocacy* (piani di apprendimento e infrastrutture prioritarie di learning city). Il CLB coordina attività di lifelong learning erogate per soddisfare i bisogni della comunità identificati nei CLP: per fare degli esempi, il *Building Melton Together* è stato implementato per risolvere problematiche occupazionali attraverso il collegamento tra la formazione e l'impiego nelle industrie in crescita della città, mentre il *Work's4Me Partnership* è stato disegnato per migliorare la partecipazione, il coinvolgimento e la transizione delle persone con disabilità nella formazione e nell'occupazione. Il CLB supporta tutte le scuole primarie e secondarie nell'implementazione del *Developmental Management Approach to Classroom Behaviour*, per gestire gli alti livelli di espulsione e disimpegno scolastico tra i giovani: su questo, report scolastici hanno documentato un miglioramento delle

relazioni insegnante-studente e un decremento delle espulsioni. Il CLB supporta le scuole nell'istituzione il *Community and Learning Melton* (CaLM), un programma che ambisce a creare un contesto educativo alternativo per giovani in dispersione scolastica e ha raggiunto iscrizioni per circa 50 giovani all'anno. Molte altre iniziative supportate dal CLB includono progetti di coinvolgimento dei giovani e circoli di doposcuola per indigeni e migranti: questi programmi sono disegnati per trattenere i giovani a scuola, visto l'elevato numero di defezioni scolastiche in questa fascia sociale. Per informare delle proprie opportunità, una *Learning Directory* è pubblicata sul sito web del CLB 4 volte all'anno, così come sui quotidiani locali.

Stessa cosa fanno anche le agenzie formative e altri gruppi che offrono servizi di educazione formale, semi-formale, informale, per il tempo libero e corsi sociali di apprendimento a costo zero. Le attività promosse dal CLB sono finanziate in parte dal Comune di Melton, altri fondi arrivano da organizzazioni filantropiche, da progetti presentati dal CLB a livello statale e federale o da iscrizioni ai vari corsi. Il CLB impegna vari dipartimenti comunali nella condivisione del raggiungimento degli obiettivi di lifelong learning come *Learning Communities*, *Community Planning*, *Economic Development*, *Children's Services*, *Community Care and Inclusion*, *Family Services and Youth Services*. La maggior parte dei progetti sono organizzati e gestiti da partnership solidali e integrate al fine di efficientare i costi delle operazioni previste. Il CLB utilizza una metodologia partecipativa di ricerca-azione per la valutazione dei suoi CLP che si è evoluta nel corso degli anni, dalle consultazioni iniziali del 1998 alla misurazione della forza delle partnership, fino all'impatto collettivo in tempi più recenti. Oggi il CLB utilizza il *Measuring Collective Impact Tool* per monitorare e valutare l'impatto del CLP in termini di risultati e strategie: lo strumento misura la forza delle partnership e il livello di raggiungimento degli obiettivi anche con l'utilizzo di opportuni grafici.

La costruzione di una *learning city* a Melton ha impattato su spazi, comunicazione e reti: sono stati pensati, creati e attrezzati luoghi in cui l'apprendimento continuo può aver luogo, nella maggiore prossimità possibile ai destinatari coinvolti; sulla base del CLB, una *Learning Directory* ha la funzione di informare e aggiornare costantemente i residenti su quando e come le opportunità di *lifelong learning* sono disponibili e accessibili; una stretta collaborazione tra le varie organizzazioni, assicura la gestione delle problematiche a lungo termine. Tutto questo ha portato alcuni risultati tangibili: le iscrizioni alle scuole dell'infanzia sono cresciute dall'85.6% al 91.8%, i giovani che hanno avuto accesso a un'educazione superiore (inclusi apprendistati e nuova occupazione) sono aumentati dello 0,27% (un indicatore che può sembrare contenuto ma in realtà è positivo considerata l'inversione di tendenza rispetto alla caduta libera precedente). Nell'esperienza di Melton, il continuo supporto dei decisori politici si è rivelato fondamentale. Una leadership strategica deve assicurare l'implementazione dei piani previsti, che la

crescita sia facilitata e che le relazioni e le partnerships comunitaria siano coltivate. Posto che il CLB garantisce una struttura di governance, offrendo opportunità in termini di strategia per l'apprendimento continuo, è necessario che sia mantenuto come comitato di consulenza nei confronti del consiglio cittadino.

Un aspetto ancora cruciale e impegnativo riguarda il mantenimento di relazioni con i portatori di interesse, così come la capacità di mediarne e gestirne di nuove, il tutto sotto un vigilante controllo valutativo impostato con l'approccio di ricerca-azione necessario alla corretta erogazione del CLP. Tuttavia, considerato il perdurare della penuria di opportunità lavorative, livelli di istruzione al di sotto della media, elevato incremento della popolazione nelle fasce socioeconomiche più povere, le sfide che Melton ha davanti sono ancora molte. Attualmente, i piani previsti necessitano di essere ampliati e questo ha implicazioni in termini di staff, budget e decisioni operative da prendere. L'analisi degli autori conclude che queste implicazioni 'vanno identificate per tempo e pianificate in modo da assicurare sostenibilità', in altre parole, è necessario strutturare attività progettuale a ogni livello in maniera continua e costante.

1.3 Esempi di Progettazione Partecipativa

Nella prospettiva di un ecosistema sociale partecipativo in cui attori pubblici e privati interagiscono costruttivamente per il bene comune come presupposto per l'evoluzione sostenibile delle comunità, vanno innescati processi educativi integrati e innovativi, strutturati su metodologie organiche e condotti da professionalità adeguate in grado di legittimarne credibilità e praticarne efficacia.

A livello internazionale si distinguono alcune buone prassi senz'altro utili a fare da riferimento per la composizione di un metodo poi adattabile a seconda del contesto in cui ci si trova ad operare, così come ad esempio ricostruito da Patrizia Nanz e Miriam Fritsche nell'ambito di un manuale promosso dalla Regione Emilia-Romagna nel 2014, in cui vengono descritti strumenti e casi reali di loro applicazione (Nanz, Fritsche, 2014).

Per tessere alleanze strategiche e valorizzare il potenziale collettivo, è fondamentale adottare metodologie che stimolino il dialogo aperto, la creatività e la co-creazione di soluzioni e tra queste, l'*Open Space Technology* (OST) emerge come uno strumento particolarmente efficace. L'idea alla base dell'*Open Space Technology*, introdotta da Harrison Owen nel 1997, affonda le radici in un'osservazione illuminante: i momenti più fecondi e ispirati dei convegni spesso non si materializzano nelle sessioni formali, bensì nelle "pause caffè" (Owen, 2008). Questa intuizione ha portato allo sviluppo di un approccio che mira a replicare e amplificare la spontaneità e la ricchezza di queste interazioni informali. Una

conferenza basata sull'OST si distingue per la sua atmosfera informale e dinamica, pensata per assomigliare a una "pausa prolungata". Non ci sono relazioni prefissate o gruppi di lavoro prestabiliti; al contrario, l'ambiente è strutturato per dare libero sfogo a creatività e soluzioni inattese. Tipicamente, un evento OST si svolge nell'arco di due o tre giorni ed è adatto a gruppi di partecipanti di ogni dimensione. Si apre con un'assemblea plenaria in cui i partecipanti si dispongono in cerchio, favorendo un senso di uguaglianza e connessione. In questa fase iniziale, viene condiviso l'argomento centrale dell'incontro e vengono illustrate le poche, ma fondamentali, regole che governano la conferenza. Successivamente, i partecipanti sono invitati a proporre temi di loro interesse o a unirsi a gruppi di lavoro già proposti. L'organizzazione del lavoro è totalmente affidata ai partecipanti stessi: entro termini di tempo prestabiliti e in piena autonomia, stabiliscono la durata delle sessioni e le pause. Un principio chiave dell'OST è che ogni partecipante dovrebbe contribuire a un gruppo solo finché è in grado di offrire un contributo costruttivo. Per questo motivo, non solo è consentito, ma è anche auspicabile, cambiare gruppo di lavoro nel corso dell'evento, favorendo la diffusione delle idee e la fertilizzazione incrociata. Per garantire il successo della conferenza e la capitalizzazione delle idee, i risultati più significativi di ciascun gruppo di lavoro vengono annotati e messi a disposizione di tutti. Questa trasparenza è cruciale per costruire una base comune di conoscenza e stimolare ulteriori riflessioni. Dopo la fase di lavoro nei gruppi, con il supporto di facilitatori esperti, l'assemblea plenaria si riunisce nuovamente per rielaborare le questioni più importanti emerse. Questo è il momento in cui si presentano progetti concreti e si definiscono i successivi passaggi. Si arriva a un accordo sulle modalità di procedere e su eventuali forme di collaborazione future, ponendo le basi per partenariati efficaci tra pubblico e privato. La conferenza si conclude con la distribuzione di una documentazione completa che include i rapporti definitivi di tutti i gruppi di lavoro. L'OST si dimostra estremamente efficace per raccogliere idee e proposte innovative, che possono poi essere sviluppate in progetti e piani d'azione concreti. Tuttavia, la sua flessibilità lo rende altrettanto valido per affrontare problemi più complessi, anche quelli per i quali inizialmente non sembrano esserci soluzioni evidenti. In un'ottica di strategia collaborativa territoriale, l'Open Space Technology offre quindi un framework potente per sbloccare il potenziale latente e costruire un futuro condiviso.

In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti e incertezze, la capacità di anticipare il futuro e di pianificare strategicamente diventa cruciale per il successo di qualsiasi iniziativa, in particolare quelle che coinvolgono la collaborazione tra attori pubblici e privati su un determinato territorio. È qui che il Scenario Building Process, o *Scenario Workshop*, si rivela uno strumento di valore inestimabile. Questa tecnica non si limita a prevedere il domani, ma si propone di illustrare una serie di possibili scenari futuri, identificando quei "momenti topici" in cui i cambiamenti possono

innescare conseguenze profonde per il destino di una comunità, di una regione o di un intero sistema. L'obiettivo è fornire una base solida per la presa di decisioni informate e per lo sviluppo di strategie resilienti. Ciò che rende lo Scenario Building Process particolarmente adatto alla strategia collaborativa è la sua intrinseca natura inclusiva. Il gruppo dei partecipanti è solitamente eterogeneo e comprende: decisori politici, per garantire la rilevanza delle politiche e l'implementazione delle strategie; esperti di settore, per apportare conoscenze approfondite e visioni tecniche; cittadini comuni, per integrare le prospettive della comunità e assicurare che le soluzioni siano radicate nelle esigenze reali del territorio. Questo mix di prospettive arricchisce il dibattito e porta a una comprensione più olistica delle sfide e delle opportunità. Il processo si articola generalmente in quattro fasi distinte: analisi del problema, una fase iniziale dedicata alla comprensione approfondita della questione in esame, delineandone contorni e implicazioni attuali; analisi dei fattori che influiscono sul problema in cui si identificano e si esaminano le variabili chiave, le tendenze e gli "driver" che potrebbero influenzare l'evoluzione del problema nel tempo; formulazione e interpretazione degli scenari, in cui, a partire dai fattori identificati, si costruiscono diversi scenari futuri plausibili, esplorando le diverse direzioni che gli eventi potrebbero prendere, scenari che non sono previsioni, ma piuttosto narrazioni dettagliate di futuri possibili; sviluppo di strategie e misure per la soluzione del problema dove Basandosi sulle intuizioni derivanti dall'esplorazione dei vari scenari, si elaborano strategie robuste e misure concrete che siano efficaci in una pluralità di contesti futuri, piuttosto che dipendere da un'unica previsione. La versatilità dello Scenario Building Process è uno dei suoi maggiori punti di forza. Questo metodo si adatta a una vasta gamma di questioni, dimostrandosi efficace in contesti molto diversi: dalla pianificazione strategica aziendale alle strategie militari, per delineare percorsi di sviluppo e azione in ambienti competitivi o incerti; dai programmi politici di lungo termine alle prospettive di sviluppo di un comune: per orientare le scelte pubbliche verso un futuro desiderabile e sostenibile; da incarichi legati all'ambito locale fino a missioni internazionali, per affrontare sfide che trascendono i confini geografici e settoriali. In sintesi, lo Scenario Building Process offre a decisori pubblici e privati uno strumento potente per trasformare l'incertezza in un'opportunità. Permette di prepararsi a molteplici futuri, di costruire strategie più resilienti e, in ultima analisi, di rafforzare la capacità collaborativa di un territorio nel perseguire obiettivi comuni e ambiziosi.

Per far emergere idee innovative e soluzioni condivise, servono metodologie capaci di stimolare il dialogo aperto e la connessione tra le diverse anime di una comunità e il *World Café* si distingue come un approccio dinamico e coinvolgente. Il *World Café* si fonda su un principio semplice ma potente: promuovere la conversazione in un ambiente informale e rilassato, che emuli l'atmosfera vivace di un caffè. È proprio da qui che prende il nome, suggerendo un contesto dove le idee

fluiscono liberamente e la conoscenza viene co-creata. La metodologia prevede che i partecipanti si riuniscano in piccoli gruppi di quattro-sei persone attorno a singoli tavoli, proprio come in un caffè. A ogni tavolo viene assegnato un argomento specifico legato alla sfida o all'opportunità territoriale in discussione. Il processo si articola in più cicli di conversazioni, ciascuno della durata di venti-trenta minuti. La caratteristica distintiva del World Café è la sua capacità di diffondere rapidamente le conoscenze e le prospettive: rotazione dei partecipanti, dove al termine di ogni ciclo, i partecipanti (ad eccezione di un "padrone di casa") cambiano tavolo, formando così nuovi gruppi di discussione, questo assicura una contaminazione costante di idee e la creazione di nuove connessioni tra i diversi attori; ruolo del "padrone di casa" (host), in cui una persona rimane al tavolo per l'intera durata del World Café e ha il compito di accogliere i nuovi arrivati, sintetizzando i principali risultati e le idee emerse nel turno precedente, questo garantisce la continuità del dialogo e l'accumulo progressivo di conoscenza; annotazione dei risultati, con l'esito di ogni turno che viene diligentemente annotato, spesso direttamente sulle tovaglie di carta o su grandi fogli, rendendo visibile e tangibile il progresso della discussione. Questo flusso continuo di idee e persone permette di individuare in breve tempo nuove proposte e soluzioni ai problemi, sfruttando la saggezza collettiva dei partecipanti. Dopo diversi turni di conversazione ai tavoli, i risultati e le intuizioni emerse vengono raccolti e illustrati all'intero gruppo in un momento di restituzione. Infine, in un'assemblea plenaria conclusiva, le idee chiave vengono riassunte e le soluzioni proposte vengono discusse in profondità, aprendo la strada a decisioni condivise e azioni concrete. Nata nei paesi anglosassoni, la metodologia del World Café si è affermata con successo anche in Germania e in Italia. La sua efficacia nel promuovere la collaborazione è testimoniata dall'esperienza della Toscana, dove è stata impiegata – spesso in combinazione con altri metodi in diverse fasi dei processi partecipativi – in circa un terzo dei 116 processi attivati nell'ambito della Legge Regionale 69/07. In sintesi, il World Café offre agli attori pubblici e privati uno spazio unico per dialogare, condividere prospettive e co-creare soluzioni innovative per il proprio territorio, trasformando le conversazioni informali in un potente motore di sviluppo collaborativo.

Un approccio che ha dimostrato elevata orientazione all'efficacia è la partecipazione integrata con la progettazione, esemplificata dal modello *Goal Oriented Project Planning* (Bussi, 2013). Originariamente sviluppato negli anni '60 dall'Agenzia Statunitense per la Cooperazione allo Sviluppo (USAID), il GOPP si è affermato come metodologia robusta per la pianificazione e gestione di interventi complessi. La sua adozione da parte di agenzie dell'ONU e, a partire dal 1993, dalla Commissione Europea come standard di qualità nelle fasi di programmazione, gestione e valutazione, ne attesta la validità e la versatilità. Questa ampia diffusione internazionale suggerisce un'efficacia trasversale a diversi contesti culturali e organizzativi, rendendolo un oggetto di studio privilegiato per la pedagogia

sperimentale nel campo della cooperazione e dello sviluppo. Il GOPP si configura come uno strumento ideale per facilitare i processi di partecipazione ed empowerment, elementi cardine per la costruzione di strategie collaborative solide tra pubblico e privato in un determinato territorio. La sua flessibilità consente di impiegarlo in diverse fasi del ciclo di vita di un progetto, dalla concettualizzazione alla valutazione, garantendo una coerenza progettuale e un allineamento degli obiettivi tra i vari attori coinvolti. L'implementazione del GOPP si concretizza tipicamente attraverso un workshop, un setting pedagogico controllato che permette di osservare le dinamiche collaborative. Il numero dei partecipanti è solitamente limitato (fino a un massimo di 20) e la loro selezione è strategica, includendo esclusivamente gli attori che detengono un ruolo cruciale per il successo del progetto. Questo ridotto numero favorisce l'interazione profonda e la costruzione di un senso di responsabilità condivisa. La facilitazione del processo è affidata a un facilitatore esterno, la cui neutralità e competenza metodologica sono fondamentali per guidare il gruppo attraverso le fasi del processo in modo imparziale ed efficace, prevenendo dinamiche di potere e promuovendo un ambiente equo. La metodologia adottata nel GOPP workshop fa ampio ricorso a tecniche di visualizzazione. I partecipanti lavorano attivamente su grandi cartelloni, utilizzando cartoncini adesivi per esprimere idee, identificare problemi, proporre suggerimenti e definire obiettivi. Questa interazione visiva e manipolativa è un elemento chiave dal punto di vista pedagogico-sperimentale, poiché promuove la chiarezza e la concisione (l'esigenza di sintetizzare i concetti in brevi frasi su cartoncini stimola la riflessione e la formulazione chiara delle idee), facilita la categorizzazione e l'organizzazione (a possibilità di spostare e aggregare i cartoncini in una forma grafica dinamica permette al gruppo di riorganizzare le idee, individuare connessioni, gerarchie e dipendenze tra i vari elementi del progetto - questa manipolazione fisica del materiale concettuale può rafforzare l'apprendimento e la comprensione collettiva), aumenta l'engagement e la partecipazione attiva (l'approccio pratico e visivo stimola la partecipazione di tutti, inclusi individui con diversi stili di apprendimento, superando potenziali barriere comunicative), crea una memoria collettiva visibile (alla fine delle sessioni, i cartoncini vengono fissati in modo permanente sui cartelloni, che diventano parte integrante del report del workshop - questo fornisce una documentazione trasparente e facilmente condivisibile del percorso decisionale e delle conclusioni raggiunte, fungendo da "artefatto di apprendimento" per il gruppo e per eventuali stakeholder esterni). Il modello GOPP rappresenta un caso esemplare di come una metodologia strutturata possa promuovere una partecipazione orientata all'efficacia nella progettazione collaborativa tra pubblico e privato. In particolare, dal punto di vista della pedagogia sperimentale, il GOPP offre un "laboratorio" privilegiato per studiare: l'impatto delle tecniche di visualizzazione sull'apprendimento collaborativo e sulla co-costruzione di conoscenza; le dinamiche di empowerment all'interno di

gruppi eterogenei e le modalità attraverso cui la facilitazione esterna influenza queste dinamiche; la relazione tra chiarezza degli obiettivi, partecipazione attiva e percezione di efficacia nei progetti di sviluppo territoriale. Future ricerche potrebbero focalizzarsi sulla misurazione quantitativa dell'impatto del GOPP sulla sostenibilità dei progetti e sull'effettiva integrazione delle prospettive dei diversi attori, utilizzando metriche sia qualitative (analisi del contenuto delle discussioni, interviste) che quantitative (indicatori di successo del progetto, indici di soddisfazione dei partecipanti).

Proprio GOPP e PCM risultano metodologie ben integrabili con la componente tecnologica, in particolare con le piattaforme digitali di collaborazione visiva come *Miro* e *Mural*, che consentono di co-creare spazi partecipativi a partire dalla tecnica del brainstorming, condurre workshop, gestire la metodologia agile, il tutto con l'aiuto di note adesive, immagini, mappe mentali, mappe concettuali, video e funzionalità di disegno, in interazione con le piattaforme di videoconferenza.

2. Pubblica Amministrazione ecosistemica e Mappatura dei Bisogni

Come sancito dalla sentenza n. 131 del 26 giugno 2020 della Corte Costituzionale, la riforma che nel 2017 ha istituito il già citato 'Codice del Terzo Settore' e ha reso concretamente attuabile il principio di sussidiarietà orizzontale previsto dall'art. 118 della Costituzione Italiana, riconoscendo agli enti pubblici la possibilità di ricorrere agli strumenti collaborativi della co-programmazione e della co-progettazione non solo in circostanze specifiche e accidentali come avveniva in passato, ma come azione costante della prassi amministrativa che diviene in questo modo concretamente 'condivisa'. Ad esprimere al meglio tale principio, è in particolare l'art. 55 del Codice stesso, che chiarisce e differenzia i ruoli distinti ma complementari della programmazione e della progettazione, rilevando nella prima il percorso di individuazione dei bisogni e degli interventi necessari a soddisfarli (anche a livello di risorse finanziarie) e nella seconda l'implementazione delle azioni previste dalla stessa fase programmatica. Con l'evolversi dell'approccio teorico-metodologico da un ecosistema della formazione a un ecosistema della coesione inclusiva, in rapporto a una PA non più solo ecologica ma ecosistemicamente aperta al territorio, si affermano variabili e dinamiche sempre più complesse, da gestire in funzione del raggiungimento degli obiettivi generativi dell'apprendimento per tutti: in questo processo, la scelta condivisa del metodo risulta fare la differenza. Tale metodo non potrà prescindere da strumenti attivi quali la co-programmazione e la co-progettazione collaborative, in modo da tenere sempre viva e costante l'azione di apprendimento e consentire un supporto reciproco tra tutti gli attori e i portatori di interesse di una comunità che aspira davvero all'inclusione. Un siffatto approccio

teorico-metodologico necessita di uno spazio di funzionamento proprio per poter essere attuato, rielaborato e affinato a seconda dei bisogni specifici del contesto sociale e culturale cui deve rispondere (Russo, 2024).

Nella direzione di un modello ecosistemico della Pubblica Amministrazione, si muove il Dottorato dell'Università di Bari 'Aldo Moro' su 'Rafforzamento della PA attraverso il coinvolgimento attivo del territorio a beneficio delle fasce deboli della popolazione' che ha attivato una serie di azioni programmatiche e progettuali nell'area marginale del Sud Salento. Tra queste, nel 2024 è stato avviato e concluso un percorso per la redazione di *Patti Educativi Territoriali* non come metodo pre-costituito né come risultato di un accordo, quanto invece come esercizio condiviso alla collaborazione collettiva tra scuole, comuni, ETS, università e famiglie. Il percorso ha visto la partecipazione di dirigenti scolastici, insegnanti, educatrici, assistenti sociali, genitori, professori e ricercatori universitari, esperti del terzo settore, che in una prima fase hanno costruito "albero dei problemi" e "albero degli obiettivi" secondo la tecnica del Goal Oriented Project Planning. In una seconda fase invece, utilizzando il metodo del World Café, gli stessi protagonisti hanno calato in un'esperienza comunitaria reale quanto elaborato in precedenza, dando vita a un modello flessibile e rispondente ai bisogni delle persone.

Questo approccio incontra la *Mappatura dei Bisogni* come pratica trasformativa e strumento formativo in grado di riconnettere i soggetti territoriali tra loro, rimmetterli in comunicazione, in relazione (Manfreda, 2024). Proprio l'ascolto dei bisogni è alla base di un percorso formativo che vede protagonisti alcuni istituti comprensivi del Sud Salento in cui la progettualità prevista ministerialmente dal DM66 per la didattica digitale integrata, è stata riscritta nella sua fase esecutiva sulla base dei bisogni reali che vive quotidianamente il corpo docente, mentre in parallelo si è proceduto alla riprogrammazione delle UDA dell'intero anno scolastico, prevedendo l'affiancamento ai docenti di esperti esterni in grado di potenziare l'attività formativa curricolare integrandola anche con interventi extracurricolari. In particolare, con i progetti "Innovazione Digitale per una Scuola del Futuro" dedicato alle Comunità di Pratiche dell'Istituto Comprensivo di Salve, Morciano di Leuca e Patù e "Leadership dell'Innovazione e della trasformazione digitale e didattica" con i Laboratori di Formazione sul Campo dell'Istituto Comprensivo di Supersano, Nociglia, San Cassiano e Botrugno, sono state affrontate problematiche realmente emerse come la scarsa attenzione dei minori e di conseguenza la difficile tenuta della classe, in parallelo, come conseguenza, anche al burnout degli insegnanti. Questo percorso si inserisce nella più ampia strategia su citata della PA Ecosistemica in cui conferenza di servizi e co-programmazione con il territorio diventano spazi e strumenti di attivazione istituzionalizzata delle comunità.

3. Caso Studio: il progetto “MOVE IT!”

Un caso di studio in questa direzione è il progetto “MOVE-IT! Educare in Movimento”, sostenuto dal Dipartimento per la Famiglia, Presidenza del Consiglio dei Ministri, di cui hanno beneficiato in particolare minori a rischio povertà educativa e con background migratorio dei Comuni di Poggiardo, Morciano di Leuca e Casarano. I minori, fascia di età tra i 5 e i 14 anni, hanno partecipato a tre campus estivi rispettivamente dedicati ad attività in natura, multisport e scienza. Da un monitoraggio svolto dal Laboratorio di Ricerca “Innovazione Sociale e Sviluppo delle Comunità” di UniPegaso-Espero, è emerso che il progetto MOVE-IT dimostra un impatto positivo sulla comunità, offrendo opportunità di crescita e sviluppo a una vasta gamma di minori. Dal punto di vista metodologico, nel monitoraggio sono state condotte interviste semi-strutturate con il personale impegnato nelle 3 diverse realtà in cui si sono svolti i campus estivi: Camping Leuca - Gruppo di Morciano, Parco Astronomico San Lorenzo - Gruppo di Casarano, Villa Episcopo - Gruppo di Poggiardo.

Le interviste si sono svolte nel giugno 2024 e hanno incluso un mix di interviste individuali e di gruppo. I risultati per quanto riguarda le attività sono che i programmi dei campus estivi hanno offerto una varietà di attività, tra cui: sport (calcio, basket, pallavolo, tennis, atletica leggera, pallamano, nuoto, pallanuoto), vela (formazione teorica e pratica), astronomia (visite guidate, laboratori e osservazioni), archeologia e storia locale (visite ai musei ed esplorazione del territorio circostante), scienza (attività di laboratorio, inclusa la missilistica), arte e cultura (yoga, musica, arte, teatro e danza tradizionale), attività naturalistiche (visite alle fattorie e interazione con l’ambiente naturale).

Per quanto riguarda le abilità e competenze sviluppate, i partecipanti hanno dimostrato lo sviluppo di una serie di abilità e competenze, tra cui coordinazione e abilità motorie, socializzazione e lavoro di squadra, concentrazione e attenzione, apprendimento visivo e motorio, abilità comunicative e linguistiche, creatività ed espressione di sé, apprezzamento per la natura e la cultura.

Dal punto di vista delle dinamiche relazionali, sono state osservate dinamiche positive tra i partecipanti, con alcune sfide iniziali che sono state superate durante il programma. Sull’integrazione di partecipanti da diversi background, il programma ha integrato con successo minori provenienti da diversi background culturali e linguistici, con alcune barriere linguistiche iniziali superate attraverso l’interazione e le attività condivise. Per quanto riguarda le dinamiche di genere, è stata osservata una certa separazione iniziale tra ragazzi e ragazze, ma la partecipazione ad attività congiunte ha portato a una maggiore integrazione e interazione. In rapporto alle dinamiche di gruppo, sono state promosse dinamiche positive attraverso il lavoro di squadra, le esperienze condivise e le opportunità di interazione sociale.

Sono inoltre emersi alcuni cambiamenti in positivo nei partecipanti, durante il programma: maggiore fiducia e autostima (i partecipanti hanno dimostrato una maggiore fiducia e autostima attraverso la partecipazione attiva alle attività e le interazioni positive con i pari e il personale), miglioramento delle abilità sociali (i partecipanti hanno sviluppato le proprie abilità sociali attraverso l'interazione con coetanei provenienti da diversi background, portando a una maggiore integrazione e formazione di amicizie), maggiore motivazione e coinvolgimento (i partecipanti hanno mostrato una maggiore motivazione e coinvolgimento nelle attività di apprendimento, in particolare quelle pratiche e interattive).

Sono state rilevate tuttavia alcune sfide con relative raccomandazioni. Dal punto di vista delle barriere linguistiche, sebbene le barriere linguistiche iniziali siano state superate, un supporto continuo per lo sviluppo del linguaggio può essere utile per i partecipanti provenienti da contesti non italiani. Dal punto di vista dei bisogni individuali, alcuni partecipanti hanno richiesto un supporto aggiuntivo per affrontare esigenze specifiche, come la timidezza, la nostalgia di casa o le sfide emotive. Si raccomanda una continua attenzione alle esigenze individuali. Per quanto riguarda invece il coinvolgimento scolastico, alcuni partecipanti hanno espresso insoddisfazione per la loro esperienza scolastica: esplorare modi per colmare il divario tra l'ambiente di apprendimento positivo del campus estivo e l'ambiente scolastico formale potrebbe essere utile.

In conclusione, i programmi dei campus estivi organizzati nell'ambito del progetto "MOVE IT!" hanno offerto ai partecipanti preziose opportunità per sviluppare una serie di abilità e competenze, promuovere relazioni positive e sperimentare la crescita personale. I programmi hanno avuto successo nel creare un ambiente di apprendimento favorevole e coinvolgente che ha promosso l'integrazione, lo sviluppo sociale e l'amore per l'apprendimento. La continua attenzione ai bisogni individuali, il supporto linguistico e la connessione tra il campus estivo e l'educazione formale miglioreranno ulteriormente l'impatto positivo di questi programmi.

Bibliografia

Bussi, F. (2013). *Progettare in partenariato. Guida alla Conduzione di gruppi di lavoro con il metodo GOPP*. Milano: Angeli.

De Carlo, G. (2015). *L'architettura della partecipazione*. Macerata: Quodlibet.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Parigi: UNESCO Publishing.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., Ward, F.C. (1972). *Learning to be – the World of Education Today and Tomorrow*. Parigi: UNESCO Publishing.

Frabboni, F., Guerra, L. (1991). *La città educativa – verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Cortina.

Lorenzetto, A. M. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.

Manfreda, A. (2024). *Mappatura dei bisogni educativi. Questioni metodologiche e casi di studio*. Torino: L'Harmattan ITALIA.

Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

M. McLuhan, E. McLuhan, K. Hutchon (2024). *La città come aula*. Roma: Armando.

Nanz, P., Fritsche, M. (2014). *La partecipazione dei cittadini: un manuale. Metodi partecipativi: protagonisti, opportunità e limiti*. Bologna: Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna.

OECD (2001). *Schooling of Tomorrow*. Parigi: OECD Publishing.

OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Parigi: OECD Publishing.

OECD (2022). *Guidelines for Citizen Participation Processes*. Parigi: OECD Publishing.

Owen, H. (2008). *Open Space Technology: guida all'uso*. Milano: Genius Loci.

Russo, C. (2024). *Il valore della progettazione partecipativa per una nuova scuola generativa di territori inclusivi*. Firenze: Lifelong Lifewide Learning.

UNESCO (2015). *Unlocking the Potential of Urban Communities*. Parigi: UNESCO Publishing.

UNESCO (2014). *Beijing Declaration on Building Learning Cities: Lifelong Learning for All, Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities*. Parigi: UNESCO Publishing.

