

Poleis Educative: abitare, conoscere e crescere in una comunità equa e inclusiva

Chiara Vitti – Istituto Comprensivo Trento 6

Paola Pasqualin – Istituto Comprensivo Trento 5

Chiara Ghetta – Istituto Comprensivo Trento 6

Abstract

L'Istituto Comprensivo (I.C.) Trento 6 presenta un percorso di rinnovamento nato nel 2017 per rispondere ai bisogni di una scuola multiculturale e complessa. Il progetto "Poleis Educative" interpreta la scuola come comunità educante, una "città dell'apprendimento" in cui le differenze diventano occasione di crescita. Il cambiamento si fonda su tre assi integrati: l'approccio Montessori, la contaminazione tra pratiche tradizionali e innovative e il service learning come dispositivo di cittadinanza attiva. Attraverso ambienti preparati, valutazione formativa e reti territoriali, la scuola promuove equità, partecipazione e sostenibilità educativa, trasformando la quotidianità in esperienza condivisa e responsabilità collettiva.

1. Introduzione: contesto e motivazioni del cambiamento

Negli ultimi decenni, la scuola italiana è stata attraversata da profondi mutamenti sociali, culturali e demografici. Questi cambiamenti hanno messo in discussione modelli organizzativi e didattici pensati per un contesto diverso da quello attuale, segnato da una crescente eterogeneità linguistica e culturale.

Questi cambiamenti si riflettono nella vita scolastica e rendono più complessa la gestione dei bisogni educativi. Allo stesso tempo, l'evoluzione delle forme di partecipazione sociale ha reso evidente la necessità di ripensare il senso stesso dell'esperienza scolastica.

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità. bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

327

Il contributo illustra come l'Istituto Comprensivo Trento 6 abbia cercato di dare risposta a queste sfide, ormai centrali nella quotidianità scolastica.

La risposta ha preso forma in un percorso di rinnovamento pedagogico e didattico avviato oltre otto anni fa. Docenti, dirigente, personale scolastico e famiglie hanno riconosciuto la necessità di superare una visione adattiva dell'inclusione, per costruire un modello educativo capace di trasformare la scuola dall'interno. Il percorso non è stato concepito come risposta emergenziale, ma come processo intenzionale e progressivo, radicato nella quotidianità e orientato all'equità. Ne è derivato un modello educativo più equo, sostenibile e capace di accogliere le differenze come risorsa.

2. La concezione di sviluppo scolastico

Il percorso ha portato al varo di Poleis Educative, progetto nel quale lo sviluppo scolastico viene inteso come processo sistemico e comunitario. Non ci si è limitati all'introduzione di singole innovazioni o pratiche isolate, ma si è invece puntato all'attivazione di un'evoluzione coerente che sappia coinvolgere contemporaneamente dimensioni pedagogiche, organizzative, relazionali e territoriali.

In Poleis Educative lo sviluppo è concepito come una serie di vari processi che si intersecano in maniera virtuosa tra loro:

- processo interno, generato dalla riflessione personale e professionale del corpo docente
- processo collettivo, che va a coinvolgere l'intera comunità educante uscendo dall'aula e abbracciando anche dirigenti, personale non docente e soprattutto famiglie
- processo dinamico, fondato sulla ricerca-azione e sulla documentazione da parte di tutti gli attori coinvolti
- processo etico, orientato a trovare equità educativa e sostenibilità riguardo ai percorsi individuati.

Dal punto di vista della pianificazione e soprattutto dell'operatività, la coesistenza dei vari processi implica che ogni innovazione (spazi, tempi, pratiche didattiche, valutazione, alleanze territoriali) venga - nell'ordine - pensata,

progettata, osservata ed eventualmente, al bisogno, ritarata in modo coerente con un'unica cornice valoriale e con obiettivi condivisi all'insegna della partecipazione e della piena condivisione. E' in questa prospettiva che la scuola, attraverso Poleis Educative, viene ri-pensata come organismo vivente che apprende, si interroga e si trasforma nel tempo, assumendo la complessità come condizione strutturale e non come eccezione.

3. La scuola come polis: comunità educante e bene comune

L'idea di *polis* richiamata dal nome scelto per il progetto, vuole fortemente identificare una scuola che non sia solo luogo deputato all'istruzione intesa come somministrazione di saperi e nozioni, ma invece una realtà che sappia essere concretamente uno spazio di vita, di relazione e di partecipazione democratica. Abitare la scuola deve significare sentirsi parte di una comunità in cui ciascuno sia riconosciuto - e si riconosca - come soggetto attivo e responsabile.

Questa visione si fonda su una concezione dell'educazione come bene comune e sull'idea di apprendimento come processo eminentemente relazionale (Dewey, 1938; Bruner, 1996). L'inclusione è intesa come sintesi di una costruzione sociale e culturale, secondo una prospettiva che superi la logica compensativa e valorizzi le differenze come risorsa per l'intero sistema scolastico (Canevaro, 2006; Canevaro & Ianes, 2020).

In continuità con l'approccio dell'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2016), la scuola promuove accessibilità, partecipazione e valorizzazione delle differenze come dimensione strutturale e assume la sostenibilità educativa come principio fondativo: una scuola che include è una scuola che si rigenera, ricerca, cambia.

4. I tre pilastri del progetto Poleis Educative

L'evoluzione si è articolata attorno a tre assi fondamentali: l'adozione della metodologia Montessori, la "contaminazione" tra pratiche tradizionali e innovative e l'introduzione del service learning come strumento di cittadinanza attiva. Questi tre pilastri, interconnessi e complementari, hanno permesso di

ridefinire il modo di intendere la relazione di insegnamento-apprendimento, rendendo la scuola un luogo vivo, abitato, aperto e profondamente radicato nel territorio. Il processo di cambiamento ha preso avvio con un profondo esercizio di autoanalisi: docenti, personale ATA e famiglie hanno riflettuto insieme sulle criticità e sui punti di forza, riconoscendo la necessità di costruire un linguaggio pedagogico comune.

4.1 L'approccio montessoriano come fondamento metodologico

Il metodo Montessori ha costituito il primo passo, non come semplice sperimentazione, ma come prospettiva educativa diffusa. Gli spazi scolastici sono stati ripensati per promuovere autonomia, movimento e cooperazione: tavoli mobili, scaffalature accessibili, materiali autocorrettivi e angoli tematici hanno reso l'aula un laboratorio in cui ogni bambina/o può costruire il proprio sapere. Non è più il bambino a essere preparato per l'ambiente, ma l'ambiente a essere preparato per lui. L'organizzazione dei tempi e dei ritmi di lavoro è diventata flessibile, con piani di lavoro individuali che rispettano i tempi e le modalità di ciascuno (Consalvo, 2018). Gli studenti scelgono l'ordine delle attività, il tempo da dedicare e spesso anche i compagni con cui collaborare. In questo modo, la classe si è trasformata in un sistema aperto, in cui l'apprendimento è insieme esperienziale e sociale.

4.2 La contaminazione tra pratiche e tradizionali e innovative

Il secondo pilastro è rappresentato dalla contaminazione, intenzionale, tra approccio montessoriano e didattica tradizionale. Questa è divenuta il nucleo più vitale del progetto, trasformandosi nel fertile terreno di dialogo tra modelli diversi, in modo da permettere la diffusione spontanea di buone pratiche e la nascita di una cultura professionale condivisa. Nelle sezioni di scuola comune sono stati introdotti elementi tipici della pedagogia montessoriana – come la cura dello spazio, la responsabilità individuale e il lavoro autonomo – mentre nelle sezioni Montessori si sono integrati strumenti digitali, attività di ricerca collettiva e momenti di riflessione metacognitiva. In questo modo, l'istituto ha costruito una comunità di pratiche che supera la distinzione tra

“innovativo” e “ordinario”: la scuola diventa un organismo in dialogo, in cui i docenti progettano insieme, si osservano, si confrontano e apprendono reciprocamente (Demo, 2018; Demo, 2021). La formazione continua è stata la leva principale del cambiamento: laboratori di studio, osservazioni incrociate, analisi di casi e riflessioni su documentazioni hanno reso possibile una crescita professionale condivisa e una leadership diffusa.

Il rinnovamento ha coinvolto anche le modalità di lezione, sempre più fondate su attività laboratoriali, cooperative e orientate alla ricerca. Il docente assume il ruolo di guida e facilitatore, documentando e orientando l'apprendimento. Le classi diventano spazi tematici dove i linguaggi si intrecciano: si costruisce, si scrive, si osserva, si restituisce. Il tempo dell'apprendere si trasforma in un tempo molteplice, in cui ciascuno può procedere secondo il proprio ritmo e le proprie strategie. In questa dimensione, l'inclusione non è un intervento aggiuntivo, ma un principio organizzativo che orienta l'intera vita scolastica.

4.3 Il service learning come strumento di cittadinanza

Il *service learning* ha completato questa visione collegando apprendimento e cittadinanza (Orlandini ed al., 2020). Attraverso progetti come STRA.BENE, sostenuti dal Comune di Trento, gli studenti hanno partecipato ad azioni di rigenerazione urbana, cura degli spazi verdi e progettazione di installazioni artistiche dedicate ai beni comuni. Altri percorsi, come “Alla mia scuola ci penso anch'io” e “Ritocchi urbani”, hanno coinvolto bambini e bambine nella manutenzione e nella valorizzazione degli spazi scolastici, favorendo il senso di appartenenza e la partecipazione civica. Le iniziative di narrazione urbana, che hanno portato alla costruzione di mappe e mostre fotografiche sul quartiere, hanno reso visibile la relazione profonda tra scuola e territorio. In queste esperienze, l'apprendimento si espande oltre le mura scolastiche e diventa compito di realtà, azione sociale, responsabilità e presa di parola nel mondo.

L'intero percorso è stato accompagnato da pratiche di documentazione e riflessione condivisa: osservazioni sistematiche, diari riflessivi e momenti di co-progettazione hanno permesso di monitorare l'evoluzione del cambiamento. La ricerca-azione è divenuta metodo e cultura: osservare, porsi interro-

gativi, cercare soluzioni, compiere delle scelte, agire, riflettere e riprogettare sono oggi i verbi che definiscono l'identità - non solo professionale da parte del corpo docente - dell'istituto. Le famiglie e gli enti del territorio partecipano come partner educativi, in un modello di corresponsabilità che valorizza la fiducia e l'identità collettiva, nel rispetto delle identità singole. La scuola è diventata un laboratorio permanente di cittadinanza e di etica della relazione, un luogo in cui il valore della conoscenza si intreccia con quello della cura.

5. La valutazione formativa come promotrice di equità

Un'attenzione specifica è stata riservata alla valutazione formativa, intesa come processo di consapevolezza e non come giudizio (Pellerey, 2018). Il dialogo tra approccio montessoriano e approccio tradizionale ha condotto alla costruzione di pratiche valutative comuni, fondate sulla restituzione e sulla riflessione condivisa. Sono nati così i "colloqui al contrario", incontri periodici in cui gli alunni presentano ai docenti e alle famiglie il senso del proprio percorso, raccontando progressi, difficoltà e obiettivi. Questo capovolgimento di prospettiva restituisce agli studenti la responsabilità dell'apprendimento e li accompagna verso l'autoregolazione. Accanto a ciò sono state introdotte le "valutazioni utili", strumenti di restituzione visiva e narrativa che permettono ai bambini di comprendere i propri progressi e co-costruire i propri percorsi. Composte da simboli, colori e parole chiave, le valutazioni restituiscono informazioni attraverso un linguaggio trasparente e accessibile, favorendo la metacognizione e la motivazione. La valutazione non è più un momento conclusivo, ma un processo di dialogo, un'occasione per imparare a conoscersi e a migliorarsi. È divenuta, a tutti gli effetti, un dispositivo di equità: uno spazio comune dove la crescita di ciascuno diventa patrimonio della comunità.

6. Esiti e prospettive

A distanza di otto anni, i risultati sono evidenti. Il percorso è stato accompagnato da una costante attività di ricerca-azione, fondata su osservazioni in classe, documentazione, diari riflessivi, confronto collegiale e raccolta di feedback da studenti e famiglie. Sono stati monitorati anche alcuni indicatori relativi agli apprendimenti e alla partecipazione scolastica, come autonomia operativa, continuità nell'impegno, qualità delle interazioni tra pari e progressi nei percorsi personalizzati. Nel tempo, questi strumenti hanno evidenziato miglioramenti nel clima relazionale, nella motivazione, nella collaborazione tra i plessi e nella capacità degli studenti di assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento. La documentazione condivisa e la co-progettazione hanno inoltre sostenuto una rilettura continua delle azioni introdotte, favorendo revisione e riprogettazione in coerenza con gli obiettivi di equità educativa e sostenibilità.

In diversi contesti classe si è osservato un aumento della partecipazione attiva degli studenti, una maggiore continuità nell'impegno scolastico e una riduzione della passività nelle attività cooperative e laboratoriali. I docenti hanno rilevato anche progressi nella capacità degli alunni di organizzare il lavoro, usare strumenti di autovalutazione e gestire compiti in autonomia. I momenti di restituzione con le famiglie hanno mostrato una maggiore consapevolezza degli studenti rispetto ai propri processi di apprendimento. Sul piano organizzativo, la progettazione condivisa tra i plessi e la diffusione di pratiche comuni hanno rafforzato la coerenza educativa dell'istituto.

Il clima relazionale è migliorato, la coesione tra i plessi si è rafforzata e gli studenti mostrano maggiore autonomia, motivazione e fiducia in sé. Gli insegnanti hanno sviluppato una cultura della cooperazione e della riflessività pedagogica, affrontando le difficoltà – i tempi lunghi del cambiamento, la complessità organizzativa, le resistenze culturali – attraverso la condivisione e la formazione continua. L'Istituto Comprensivo (I.C.) Trento 6 ha imparato a pensarsi come organismo vivo, che apprende, documenta e si trasforma.

Oggi la Polis Educativa rappresenta un modello di scuola capace di coniugare equità e sostenibilità, appartenenza e apertura. Abitare la scuola significa restituirle la sua dimensione politica e civile: è il luogo in cui si impara a vivere insieme e a prendersi cura, in cui la conoscenza diventa esperienza e

l'esperienza si traduce in responsabilità. In un tempo in cui le disuguaglianze rischiano di disgregare le comunità, l'esperienza dell'I. C. Trento 6 mostra che costruire una scuola equa è possibile, se si parte dalla quotidianità e dalla relazione. Come affermava più volte nei suoi testi Andrea Canevaro, l'inclusione non è una somma di interventi, ma una forma di convivenza (Canevaro, 2013). La valutazione come dialogo e restituzione rappresenta la metafora di questa convivenza: non misura ciò che divide, ma illumina ciò che unisce, rendendo visibile la crescita comune. Le Polis Educative incarnano questa visione, proponendo una scuola che accompagna, che valorizza e che restituisce senso all'apprendere come atto umano, politico e comunitario.

Bibliografia

- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2006). *La scuola dalla parte del bambino*. Laterza.
- Canevaro, A. (2013). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2020). *Inclusione scolastica: La via italiana*. Erickson.
- Consalvo, G. (2018). L'educazione cosmica tra natura e supernatura: Un approccio ecologico per il bambino della scuola primaria. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia della natura: Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 107–113). Zeroseiup.
- Cottini, L. (2024). *Universal Design for Learning nella scuola italiana*. FrancoAngeli.
- Demo, H. (2018). *Pedagogia della complessità: Percorsi per una scuola inclusiva*. FrancoAngeli.
- Demo, H. (2021). *Scuola inclusiva e differenziazione didattica*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Galligani, I. (2024). *La comunità educante come percorso d'infrastrutturazione sociale. Uno studio di caso multiplo per la valutazione d'impatto*. FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2021). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D. (2024). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Erickson.
- Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carocci.

Pellerey, M. (2018). *Valutare per apprendere*. SEI.

Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. FrancoAngeli.