

DA BENI PUBBLICI A BENI COMUNI

RAPPORTO LABSUS 2022
SULL'AMMINISTRAZIONE CONDIVISA DELL'EDUCAZIONE

RAPPORTO 2022

SULL'AMMINISTRAZIONE
CONDIVISA
DELL'EDUCAZIONE

LEADER

CREDITI

Il lavoro di raccolta ed elaborazione dei dati sui Patti di collaborazione presentati nella prima parte di questo Rapporto, è stato portato avanti dal gruppo di ricerca composto da:

Valentina Pizzuto Antinoro, Diego Cariani, Lucio Casalini, Rossana Caselli, Sara Cavaliere, Fabio Giglioni, Cristina Leggio, Camilla Falchetti, Valentina Frosini, Irene Ianiro, Marcella Iannuzzi, Michela Latino, Giangiorgio Macdonald, Enrica Rocca, Federica Scopetti, Riccardo Stupazzini, Elena Taverna, Roberta Tonanzi, Alma Vecchiotti.

Hanno contribuito alla costruzione del Rapporto come autori:

Gregorio Arena	Fondatore di Labsus e già professore ordinario di Diritto amministrativo nell'Università di Trento
Rudi Bartolini	Ricercatore Indire
Antonella Bena	DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute
Pasquale Bonasora	Presidente di Labsus
Ernestina Bosoni	Referente dei rapporti con il territorio dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio
Gianluca Cantisani	Presidente del Mo.VI Movimento di Volontariato Italiano
Lodovica Cantona	Presidente Comitato Genitori scuola A. Cadlolo
Paola Capra	DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute
Giuseppina Canella	Ricercatrice Indire
Stefania Chipa	Ricercatrice Indire
Rossana Caselli	Sociologa, referente per Labsus in Toscana
Roberta Cipolli	Docente presso Scuola Primaria Fabio Filzi
Danilo Conigliaro	Area Comunicazione, Web e New Media CeSVoP Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo
Luisa Dettoni	DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute
Francesco Fidone	Presidente Consiglio di Istituto IC Virgilio
Valentina Frosini	PhD in design e sostenibilità sociale, ricercatrice presso l'Università di Firenze, attiva in Labsus
Gabriella Giornelli	Presidente dell'associazione Paesaggi Educativi
Silvia Lazzari	Dottoranda di ricerca in Diritto Amministrativo nell'Università Sapienza di Roma, attiva in Labsus
Ivana Leonardelli	Coordinamento pedagogico Circolo Trento 3 Federazione Provinciale Scuole Materne
Simonetta Lingua	DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute
Rita Locatelli	Ricercatrice in pedagogia sociale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, cattedra UNESCO "Education for Human Development and Solidarity among Peoples"
Giuseppina Rita Jose Mangione	Ricercatrice Indire e responsabile scientifica del monitoraggio dell'Osservatorio nazionale sui Patti educativi Indire-Labsus
Terry Marinuzzi	Presidente Scuole diffuse in Puglia – APS
Fabio Niccolini	Insegnante di sostegno e funzione strumentale sul territorio dell' I.C. Teglia di Genova
Micol Pancaldi	Associazione genitori Scuola Di Donato
Daniela Ruffolo	Dirigente Scolastico Direzione Didattica Don Milani di Giffoni Valle Piana
Marianella Sclavi	Sociologa, esperta di ascolto attivo e gestione creativa dei conflitti
Eleonora Tosco	DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute
Elena Tramelli	Dirigente Scolastico I.C. Teglia di Genova
Lara Zambaldi	Coordinatrice pedagogica del Servizio Infanzia del Comune di Trento
Chiara Zanoccoli	Collaboratrice tecnica alla ricerca Indire

Hanno curato il volume e sono autrici dei testi a supporto della ricerca:

Daniela Ciaffi	Vicepresidente di Labsus e professoressa di Sociologia urbana del Politecnico di Torino
Sara Cavaliere	Ricercatrice Labsus
Emanuela Saporito	Ricercatrice e componente del Consiglio direttivo di Labsus
Ianira Vassallo	Ricercatrice in urbanistica del Politecnico di Torino e ricercatrice Labsus

RINGRAZIAMENTI

Ringraziamo tutti gli istituti scolastici, le cittadine e i cittadini attivi, le studentesse e gli studenti, i gruppi formali e informali che hanno partecipato a questa ricerca compilando il questionario. Un ringraziamento va anche alle funzionarie e ai funzionari pubblici che ci hanno aiutati nella diffusione.

Il campione di Patti di collaborazione che hanno partecipato alla ricerca riguardano scuole come anche altri soggetti non scolastici, qui solo l'elenco dei nomi degli Istituti Scolastici che sono stati segnalati:

Bagheria	I.C.S. Ignazio Buttitta
Bologna	I.C. 8 Cà Selvatica, Liceo Laura Bassi, Liceo Scientifico Fermi, I.C. Collegio San Luigi, Liceo Arcangeli, Liceo Scientifico Statale A.B. Sabin, Istituto Sant'Alberto Magno, I.C. 15 Lombardi, I.C. 13 Tambroni
Bucine	I.C. Bucine
Chieri	Asilo nido comunale Il cucciolo, Liceo Statale Augusto Monti, IIS B.Vittone
Collegno	IC Collegno III Scuola Primaria Italo Calvino
Cortona	I.C. 1 Cortona, I.C. 2 Cortona G. Bartali, IIS L. Signorelli, IIS A. Vegni
Brescia	Fondazione ENAC Lombardia CFP Canossa
Forlì	I.C.S. 8 Camelia Matatia - Scuola Primaria Mellini, I.C. 1 Forlì
Genova	I.C. San Martino Borgoratti, I.C. Albaro, I.C.S. San Teodoro
Latina	Liceo Scientifico GB Grassi, I.C.S. Natale Prampolini Scuola Primaria di Borgo Carso, I.C. Giuseppe Giuliano, I.C. Torquato Tasso
Lanciano	8 istituti scolastici (1 scuola dell'infanzia, 5 scuole primarie di primo grado e 2 scuole secondarie di primo grado)
Lucca	Scuola primaria Santa Maria a Colle, ISI Sandro Pertini
Milano	I.C.S. Umberto Eco, I.C.S. Francesco Cappelli, I.C.S. Teodoro Ciresola, I.C.S. Fabio Filzi, I.C.S. G.B. Perasso
Monza	I.C. Via Correggio
Parma	I.C.S. Giuseppe Verdi Corcagnano, I.C. Micheli
Terni	I.T.T. Allievi Sangallo
Toscolano Maderno	I.C. Gargnano
Torino	Scuola dell'infanzia Cellini
Trento	I.T.E. Antonio Tambosi, Scuola Infanzia provinciale Il Torrione, Nido d'Infanzia Rodari, Federazione Provinciale scuole materne di Trento
Valsamoggia	I.C. Bazzano Monteveglio

Un ringraziamento speciale va al gruppo di ricerca Indire che afferisce alla Struttura "Innovazione Metodologica e Organizzativa nelle Scuole Piccole" e che si occupa dei Patti educativi di comunità come strumento per realizzare una idea di scuola come "learning hub": Rudi Bartolini, Giuseppina Cannella, Stefania Chipa, Giuseppina Rita Jose Mangione e Chiara Zanoccoli.

Progetto grafico a cura di **ORA Comunica**

CREDITI E RINGRAZIAMENTI	PAG 02
INDICE	04
LA SCUOLA È APERTA A TUTTI <i>PASQUALE BONASORA</i>	07
PREFAZIONE—LA SCUOLA COME BENE COMUNE <i>GREGORIO ARENA</i>	09
INTRODUZIONE—UNA RIFLESSIONE PLURALE: LE VOCI E LA STRUTTURA DEL RAPPORTO <i>SARA CAVALIERE, DANIELA CIAFFI, EMANUELA SAPORITO, IANIRA VASSALLO</i>	12
1—OLTRE GLI ATTI AMMINISTRATIVI. LA PAROLA ALLE COMUNITÀ/AI CITTADINI ATTIVI CHE SI PRENDONO CURA DELLA SCUOLA IN ITALIA <i>SARA CAVALIERE, DANIELA CIAFFI, EMANUELA SAPORITO, IANIRA VASSALLO</i>	15
1.1 - ALCUNE PREMESSE DI METODO	15
1.2 - COME POSSIAMO LEGGERE QUESTO RISULTATO, PER COSÌ DIRE, SPACCATO A METÀ?	16
1.3 - I RISULTATI DELL'INDAGINE	17
1.3.1 - UNA MAPPA DEI PATTI	17
1.3.2 - CHI SI PRENDE CURA DELLA SCUOLA?	18
1.3.3 - OBIETTIVI E AZIONI PRINCIPALI	22
1.3.4 - GLI EFFETTI SULLA COMUNITÀ, SULLA SCUOLA E SUL TERRITORIO	23
1.3.5 - LA SOSTENIBILITÀ FUTURA DEI PATTI	25
● PARLARE SERIAMENTE DI COMUNITÀ EDUCANTI. DIALOGO SULLA DOPPIA CENTRALITÀ DI "INCIDENTI CRITICI" E "QUALIFICAZIONE RECIPROCA" <i>MARIANELLA SCLAVI E GABRIELLA GIORNELLI</i>	28
2—LA COMUNITÀ EDUCANTE IN AZIONE. UN ABACO DI ESPERIENZE TERRITORIALI <i>SARA CAVALIERE, DANIELA CIAFFI, EMANUELA SAPORITO, IANIRA VASSALLO</i>	33
2.1 - TRENTO. UN PATTO PER COSTRUIRE "IL GIARDINO INCANTATO" <i>IVANA LEONARDELLI, LARA ZAMBALDI</i>	34
2.2 - MILANO. IL GIARDINO DEI DESIDERI <i>ROBERTA CIPOLLI</i>	36
2.3 - GENOVA. LA SCUOLA CHE ABITA È UNA SCUOLA ABITATA <i>ELENA TRAMELLI E FABIO NICCOLINI</i>	38
2.4 - LUCCA. LUCCA LEARNING CITY, UN PATTO CORNICE PER L'EDUCAZIONE PERMANENTE COME BENE COMUNE <i>ROSSANA CASELLI</i>	40
2.5 - GIFFONI VALLE PIANA (SA). EDU@CTION VALLEY DEI PICENTINI PER UNA LEARNING COMMUNITY, DALL'ESPERIENZA DELLA DON MILANI ALLA COSTITUZIONE DELL'ECOSISTEMA FORMATIVO LOCALE <i>DANIELA RUFFOLO</i>	42

2.6 - BOBBIO (PC). I PATTI DI COMUNITÀ DELL'ISTITUTO SAN COLOMBANO	PAG	44
<i>ERNESTINA BOSONI</i>		
2.7 - ROMA. LA TEMPESTA PERFETTA		46
<i>MICOL PANCALDI</i>		
2.8 - ROMA. SCUOLE E COMUNITÀ ENERGETICHE RINNOVABILI E SOLIDALI		48
<i>SILVIA LAZZARI</i>		
2.9 - ROMA. LA SCUOLA PRIMARIA A. CADLOLO		50
<i>LODOVICA CANTONO DI CEVA, GIANFRANCESCO FIDONE</i>		
2.10 - PUGLIA. LA PUGLIA FA SCUOLA		52
<i>TERRY MARINUZZI</i>		
2.11 - FRIULI VENEZIA GIULIA, LAZIO, PIEMONTE, PUGLIA. MUOVINSIEME! SCUOLA E COMUNITÀ IN MOVIMENTO		54
<i>SIMONETTA LINGUA, LUISA DETTONI, PAOLA CAPRA, ELEONORA TOSCO, ANTONELLA BENA</i>		
2.12 - SICILIA. GIOVANI, INNOVAZIONE E TERRITORIO		56
<i>DANILO CONIGLIARO</i>		
● PERCHÉ È NECESSARIO CO-PROGETTARE CON LA SCUOLA		58
<i>VALENTINA FROSINI</i>		
● SCUOLE APERTE PARTECIPATE IN RETE: UN PROGETTO NAZIONALE PER VALORIZZARE L'AMMINISTRAZIONE CONDIVISA NELLE SCUOLE		61
<i>GIANLUCA CANTISANI</i>		
3.1—L'OSSERVATORIO NAZIONALE SUI PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ INDIRE-LABSUS		66
<i>GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE, STEFANIA CHIPA, GIUSEPPINA CANNELLA</i>		
3.2—PATTI EDUCATIVI DI COMUNITA': PROSPETTIVE E CRITICITA' A PARTIRE DALL'ESPERIENZA DELL'OSSERVATORIO INDIRE-LABSUS		68
<i>RUDI BARTOLINI E CHIARA ZANOCOLI</i>		
3.2.1 L'ANALISI DEL CONTENUTO DEI PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ		71
3.2.2 LE INTERVISTE AI DIRETTORI DEGLI USR DI CAMPANIA, LIGURIA E SICILIA		78
3.2.3 CONSIDERAZIONI DI SINTESI		80
● LA CENTRALITÀ DELL'ALLEANZA SCUOLA-TERRITORIO PER UN NUOVO MODELLO EDUCATIVO PER VALORIZZARE L'AMMINISTRAZIONE CONDIVISA NELLE SCUOLE		83
<i>RITA LOCATELLI</i>		
EVENTI LABSUS 2022		86
CHI SIAMO		87



LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

DI PASQUALE BONASORA

La scuola è aperta a tutti. È l'incipit dell'articolo 34 della nostra Costituzione, una scuola che garantisca l'accesso al sapere e il diritto all'istruzione per tutti, senza alcuna discriminazione, indipendentemente dalle condizioni di provenienza e dal contesto sociale. Una proposizione netta e breve che, come per altri articoli della carta costituzionale, è ancorata ai Principi fondamentali ma guarda al futuro e, soprattutto, chiede di divenire effettiva.

La Costituzione, dunque, fa della scuola un soggetto collettivo e plurale. Uno spazio di diritti e opportunità. Non è solo il potere pubblico tenuto a questo compito di cura e sostegno, quindi, ma ciascuno di noi attraverso una nuova combinazione e un nuovo bilanciamento tra politiche pubbliche e autonoma iniziativa dei cittadini.

Abbiamo indicato da tempo la scuola come ambito privilegiato di interesse per le nostre ricerche e i nostri progetti. Abbiamo incontrato e raccontato quegli attori del cambiamento che interpretano e aggiornano il dettato costituzionale attraverso il loro lavoro quotidiano, fedeli alle radici e impegnati a realizzarne i fini.

L'urgenza e la necessità di questo Rapporto è il frutto di questi incontri. Sono emerse fragilità e potenzialità, difficoltà e speranze. Pensiamo si possano contenere le prime e alimentare le seconde attraverso strumenti collaborativi, come i patti di collaborazione e i patti educativi di comunità, capaci di costruire una proposta culturale, sociale e politica tale da allargare i confini della scuola sino a renderla bene comune, libera dal potere dell'autorità e capace di costruire un processo innovativo di ridefinizione della sfera pubblica e della sua relazione con la comunità.

La scuola come spazio plurale è il luogo in cui promuovere un approccio intersezionale delle politiche - combinando ricerca, intervento, formazione - come argine alla vulnerabilità di quei territori dove povertà educativa e povertà materiale sono il risultato della cronica mancanza di servizi sociosanitari, servizi per l'impiego, servizi culturali, etc.

Ma è anche il luogo della relazione intergenerazionale per la salvaguardia di quei beni comuni naturali che vanno tutelati per le generazioni future e i beni comuni immateriali che hanno bisogno della genialità e creatività dei più giovani per essere rigenerati.

L'Osservatorio nazionale sui Patti educativi di comunità è stato immaginato in collaborazione tra Indire e Labsus per raccogliere esperienze e buone prassi, costruire percorsi formativi specifici per le scuole, e sperimentare processi e strumenti collaborativi. Oggi, alla luce delle riflessioni scaturite dal Rapporto, questo progetto necessita di aprirsi a nuove alleanze per ridefinire, se necessario, gli obiettivi insieme con enti intermedi, fondazioni, associazioni, comunità, istituzioni che vorranno dividerne il cammino.

Il destino della Scuola e quello del Paese sono incrociati, lo abbiamo imparato durante la pandemia e non possiamo permetterci di dimenticarlo.



Chieri, progetto Playgrounddivico, inaugurazione finale del Parco di Fonte - PH Ermaele(1)

PREFAZIONE

LA SCUOLA COME BENE COMUNE

DI GREGORIO ARENA

Cittadini si diventa

D

opo otto anni questo è il nostro primo Rapporto monotematico interamente dedicato ad un unico bene comune: la scuola.

Abbiamo scelto questo tema per vari motivi, alcuni dei quali sono esplicitati nei saggi che compongono questo Rapporto. Qui vogliamo in particolare mettere in evidenza un motivo che, nella prospettiva di Labsus, ha carattere per così dire “strategico”, in quanto riguarda uno degli elementi essenziali da cui dipende l’esistenza stessa ed il funzionamento del modello dell’amministrazione condivisa, cioè i cittadini attivi.

Le 40.466 scuole italiane sono infatti tante cose importanti ma, dal nostro punto di vista, sono soprattutto l’infrastruttura sociale essenziale per l’acquisizione della cittadinanza in senso sostanziale. Perché è vero che nel nostro ordinamento la cittadinanza (in senso formale) si acquista alla nascita. Ma poi, nel corso della vita, cittadini si diventa.

Essere cittadini significa far parte di una comunità e quindi cittadini si diventa nel rapporto con gli altri membri della comunità, con le istituzioni politiche e con quelle amministrative, facendo sport, partecipando ad attività associative, interagendo sui social... e andando a scuola!

La scuola, pur non essendo ormai da tempo l’unica “agenzia educativa”, rimane comunque pur sempre un luogo fondamentale per l’educazione alla cittadinanza sia in senso formale, sia sostanziale. È infatti proprio la consapevolezza dell’importanza della scuola nella formazione dei cittadini che sta alla base dell’auspicio che spesso si sente ripetere, riguardante l’importanza dell’insegnamento dell’educazione civica nelle scuole.

Auspicio forse viziato da un certo tasso di ingenuità, perché da un lato non sono certo sufficienti alcune ore di educazione civica nel corso dell’anno per formare cittadini responsabili e consapevoli dei propri diritti e doveri (ammesso, naturalmente, che ci siano insegnanti adeguatamente formati per insegnare bene la materia in questione...). Dall’altro, la nostra esperienza ci dice che l’educazione civica più efficace passa attraverso le azioni, non le parole. Cioè passa esattamente attraverso le attività di cui parla questo Rapporto, ovvero le azioni di cura della scuola, intesa come bene comune materiale e immateriale.

La scuola è un bene comune

P

erché la scuola è un bene comune, non ci sono dubbi. Ma lo è in un modo molto particolare, che rende la scuola un unicum dal punto di vista della teoria dei beni comuni, in quanto la scuola (o meglio, l’istruzione) è sicuramente un bene comune, ma non come lo sono l’acqua, l’aria, la biodiversità, etc., che sono indispensabili alla vita, semmai piuttosto come lo sono l’informazione, l’arte o la legalità, che sono beni comuni immateriali indispensabili non tanto per la vita biologica, quanto per una vita civile, degna di un essere umano.

Dovrebbe infatti valere per l’istruzione ciò che dispone la Costituzione per la salute, quando afferma che: “La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell’individuo e interesse della collettività...” (art. 32). Anche l’istruzione andrebbe considerata al tempo stesso un diritto dell’individuo ed un interesse della collettività, perché così come è nell’interesse generale che a tutte e a tutti sia data la possibilità di vivere in buona salute in un ambiente sano, allo stesso modo è nell’interesse generale che a tutte e a tutti sia data la possibilità di poter accedere a livelli di istruzione adeguati alle loro esigenze ed alle loro aspirazioni, perché questo migliora la comunità nel suo insieme.

Infine, da un altro punto di vista, vale anche per la scuola la definizione di beni comuni che diamo noi di Labsus, quando diciamo che i beni comuni sono quei beni che se arricchiti arricchiscono tutti, se impoveriti impoveriscono tutti. E poiché è evidente che la scuola se arricchita arricchisce tutti, se impoverita impoverisce tutti, ecco che anche la scuola è un bene comune.

La scuola come istituzione

M

a la scuola è prima di tutto un'istituzione. L'istituzione scolastica, espressione di autonomia funzionale, è infatti un organo complesso preposto al servizio scolastico, fornito di personalità giuridica di diritto pubblico, rappresentanza legale, autonomia didattica, autonomia organizzativa, autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, autonomia finanziaria e autonomia negoziale.

Quando le associazioni dei genitori o, più in generale, i cittadini di un quartiere stipulano un Patto di collaborazione per la cura della scuola, intesa come bene comune, il loro interlocutore è la scuola come istituzione, esattamente allo stesso modo in cui l'interlocutore di un gruppo di abitanti che vuole stipulare un patto per la cura di un'area verde è il comune.

Si tratta in entrambi i casi di istituzioni dotate di autonomia: territoriale quella dei comuni, funzionale quella delle scuole. Ed è appunto grazie a tale autonomia che sia i comuni, sia le scuole possono applicare direttamente il principio costituzionale di sussidiarietà (art. 118, ultimo comma) approvando e poi applicando i Regolamenti per l'amministrazione condivisa dei beni comuni.

Qui il tema può solo essere accennato, ma è importante notare che oltre alle scuole anche le Università sono dotate di autonomia funzionale per poter svolgere nel modo migliore quel mix peculiare di ricerca e di insegnamento che le caratterizza, le rende uniche e le distingue sia dagli enti di ricerca, sia dalle scuole.

Pertanto anche le Università potrebbero approvare propri regolamenti per applicare il principio di sussidiarietà e stipulare con gli studenti, i docenti ed il personale amministrativo e tecnico Patti di collaborazione per la cura della propria Università, intesa come bene comune materiale e immateriale. E infatti negli anni scorsi avevamo avviato un tentativo in tal senso nell'Università di Trento, ma poi la pandemia e gli avvicendamenti al vertice dell'Università hanno interrotto tale processo.

Le scuole, da beni pubblici a beni comuni

10

C

ome s'è detto, oltre che istituzioni le scuole sono senza dubbio beni comuni, materiali e immateriali, di cui i cittadini possono legittimamente prendersi cura. E infatti proprio questo Rapporto dimostra che ci sono ormai in Italia moltissimi esempi di scuole aperte, partecipate e condivise, in cui i cittadini collaborano con la scuola come istituzione nel prendersi cura della scuola intesa come bene comune.

In realtà, dal punto di vista strettamente giuridico le scuole non sono beni comuni, sono beni pubblici. L'edificio scolastico e gli spazi esterni ad esso pertinenti sono beni pubblici. Ma quando le associazioni dei genitori o più in generale i cittadini attivi si assumono la responsabilità di una parte della manutenzione (meglio, cura) dell'edificio scolastico e delle sue pertinenze sulla base di un Patto di collaborazione, allora per tutto il tempo che dura quell'attività di cura condivisa quella scuola diventa un bene comune.

Anche le attività formative che si svolgono durante l'orario scolastico sono un bene pubblico. Ma anch'esse possono diventare un bene comune immateriale quando un gruppo di cittadini attivi, collaborando con la dirigenza scolastica, integrano le attività formative ufficiali con altre attività formative, offerte gratuitamente dall'associazione genitori o da altri cittadini grazie alla stipula di appositi Patti di collaborazione.

Questo meccanismo che trasforma un bene pubblico in un bene comune si attiva sempre, non soltanto per le scuole, perché ogni volta che i cittadini sottoscrivono un Patto di collaborazione e poi si mobilitano per la cura di un determinato bene pubblico si crea un legame non soltanto materiale, ma anche giuridico, fra quei cittadini e quel bene pubblico.

Il legame materiale si fonda sul fatto che essi utilizzano per curare quel bene risorse proprie, private, spesso difficili da quantificare ma comunque preziose come il tempo, le competenze, gli strumenti di lavoro, le esperienze, le relazioni e altre risorse ancora. Mentre il legame giuridico fra loro e il bene nasce in quanto essi si assumono una responsabilità per la cura di quel bene sia nei confronti dell'amministrazione, sia degli altri cittadini. Il bene di cui essi si prendono cura continua ad essere pubblico, quindi continua ad essere di responsabilità dell'amministrazione che ne è la proprietaria (nel caso delle scuole i comuni oppure lo Stato), ma dal momento in cui i cittadini sottoscrivono il Patto di collaborazione anch'essi diventano responsabili di quel bene, pur non essendone i proprietari.

I beni comuni nascono dalla responsabilità condivisa

N

asce così una terza categoria di beni. Ci sono beni pubblici di cui è responsabile unicamente l'amministrazione, beni privati di cui sono responsabili unicamente i privati proprietari ed infine beni pubblici di cui sono responsabili insieme amministrazione e cittadini sulla base di un Patto di collaborazione per la cura del bene.

Questi ultimi beni sono dunque beni comuni, perché comune (pubblica e privata) è la responsabilità della loro cura. Per l'amministrazione ovviamente l'assunzione di responsabilità nei confronti di un bene di cui è proprietaria è un obbligo cui non può sottrarsi, mentre per i cittadini è volontaria e deriva da una loro libera scelta.

Il meccanismo di assunzione di responsabilità che nasce dalla stipula di un Patto di collaborazione funziona con qualsiasi bene pubblico, materiale e immateriale. Questo significa che l'elenco dei beni che potenzialmente possono diventare beni comuni è praticamente infinito in quanto comprende tutti i beni pubblici e, se il proprietario privato è d'accordo, anche i beni privati.

Applicato alle scuole, questo meccanismo significa in pratica che una scuola in cui l'associazione genitori ha sottoscritto con la dirigenza un Patto di collaborazione è un bene pubblico in orario scolastico, ma diventa un bene comune nelle ore in cui i genitori cittadini attivi si prendono cura della scuola intesa sia come bene comune materiale (per esempio occupandosi della piccola manutenzione), sia come bene comune immateriale (per esempio organizzando nel pomeriggio o d'estate delle attività formative integrative di quelle che si svolgono in orario scolastico).

I genitori e gli studenti, pattisti "transeunti"

C

ome s'è detto sopra le scuole sono un unicum nel panorama dei beni comuni, per i motivi che si sono visti. Ma lo sono anche sotto un altro profilo, riguardante i soggetti che condividono con la scuola istituzione la responsabilità della cura della scuola come bene comune.

Normalmente, infatti, nei Patti di collaborazione stipulati dagli enti locali (comuni e regioni) con associazioni o comitati di cittadini attivi questi ultimi rimangono stabili nel tempo, in quanto abitanti nel territorio dove si trova il bene pubblico oggetto del Patto (parco, area verde abbandonata, bene culturale, spazi pubblici, etc.). Al massimo alcuni cittadini possono aggiungersi ai "pattisti" originari, mentre altri possono smettere di partecipare alle attività previste dal patto.... ma di norma i contraenti non cambiano molto per tutta la durata dei Patti di collaborazione stipulati con i comuni, sia sul versante dei cittadini, sia su quello dei funzionari pubblici che sottoscrivono il Patto. Diverso, naturalmente, è il discorso per quanto riguarda i vertici politici degli enti locali, il cui mandato è temporaneo.

Invece nel caso dei Patti stipulati con le scuole dalle associazioni dei genitori il turn over dei genitori è strutturale, perché ovviamente lo status di genitore dura soltanto fintanto che i propri figli frequentano la scuola oggetto del Patto di collaborazione. Lo stesso vale a maggior ragione per i patti stipulati nelle scuole superiori con gli studenti stessi, anch'essi per definizione "transeunti", per così dire.

Così come nei comuni, anche nelle scuole (nei limiti in cui non sono coinvolti dai trasferimenti da un istituto scolastico ad un altro...) rimangono stabili nel tempo i contraenti che rappresentano la scuola come istituzione, cioè la dirigenza e gli insegnanti.

L'avvicinarsi dei genitori e degli studenti che stipulano i Patti con le scuole può essere un problema dal punto di vista della stabilità dei Patti, ma le esperienze raccontate in questo Rapporto dimostrano che in realtà questo problema è superabile con alcuni semplici accorgimenti pratici, come per esempio l'affiancamento nei Patti di genitori "vecchi" e "nuovi". In un'altra ottica, invece, l'avvicinarsi dei genitori e degli studenti "pattisti" può essere considerato come un valore aggiunto dei Patti stipulati per la cura delle scuole rispetto ad altre tipologie di Patti, in quanto periodicamente entrano in questi Patti soggetti nuovi, portatori di energie, competenze, esperienze e idee nuove, che arricchiscono le attività di cura del bene comune scuola.

Alcune delle esperienze di scuole aperte, partecipate e condivise sono ormai consolidate e durano da tempo. Questo ci consente di pensare retrospettivamente alle generazioni di genitori e di studenti che si sono avvicinate nelle attività di cura di queste scuole, ognuna delle quali ha passato il testimone alla generazione successiva, in una catena solidale che unisce genitori e studenti del passato a quelli del presente e questi ultimi a quelli che verranno, con la scuola però sempre al centro delle loro cure. E ogni generazione in questo modo forma nuovi cittadini, perché se è vero come si diceva all'inizio che cittadini si diventa, uno dei modi migliori per formare cittadini attivi, responsabili e solidali consiste proprio nel coinvolgere i genitori e gli studenti nella cura delle proprie scuole, intese come beni comuni materiali e immateriali.

INTRODUZIONE

UNA RIFLESSIONE PLURALE: LE VOCI E LA STRUTTURA DEL RAPPORTO

DI SARA CAVALIERE, DANIELA CIAFFI,
EMANUELA SAPORITO, IANIRA VASSALLO

Per la prima volta nella sua 'storia' Labsus ha deciso di tematizzare la stesura del suo Rapporto annuale declinando l'azione di monitoraggio e osservazione dello stato di salute delle esperienze di amministrazione condivisa e delle alleanze territoriali orizzontali scegliendo la scuola come campo privilegiato di osservazione.

Una scelta che, per certi versi, potrebbe essere considerata selettiva quanto scontata. Scontata perché parlare di scuola e/o di comunità educanti oggi fa eco ad un ricco e animato dibattito pubblico e politico; selettiva perché se guardiamo ai numeri e ai soggetti potrebbe sembrare eccessivo escludere la moltitudine di attori e esperienze che oggi sono al centro di un processo molto più ampio di sperimentazione di forme pattizie.

Perché quindi incentrare il nostro Rapporto proprio sulle scuole?

Partiamo dal presupposto che il rapporto tra pratiche educative e amministrazione condivisa ci è sempre sembrato un terreno di ricerca molto fertile e stimolante, quanto poco indagato. Inoltre, dobbiamo aggiungere che la scuola, nell'accezione dell'amministrazione condivisa, presenta almeno tre ambiti di interesse che vale la pena mettere sotto osservazione: la scuola può essere allo stesso tempo uno dei soggetti proponenti o firmatari di un Patto, lo spazio di cui ci si prende cura attraverso il Patto, oppure essere beneficiaria di un'azione educativa che arricchisce e si determina a partire dalla sua comunità di riferimento.

Siamo dunque felici in questo modo di poter contribuire al vivace dibattito in corso sul ruolo delle scuole e sul ripensamento di spazi, metodi, azioni e alleanze che compongono l'esperienza educativa che si è sviluppata in Italia, in particolare a partire dalla pandemia e dalla conseguente chiusura temporanea e intermittente del servizio. Con questa nostra ricerca proviamo dunque a restituire uno sguardo molto preciso, attraverso una lente che ci è cara e che vorremmo proporre come vision futura: le scuole intese e osservate in quanto beni comuni.

Non è un caso che sin dal 2014, dall'inizio di questa incredibile avventura partecipativa, noi di Labsus siamo partiti proprio dalle scuole per osservare i beni comuni e il ruolo della cittadinanza attiva. La scuola infatti è un ecosistema naturale di pratiche di presa in cura del bene comune, non solo perché è più facile riconoscere una comunità che ne determina il valore e il senso di appartenenza, ma anche perché i soggetti che la compongono sono coinvolti direttamente, per esempio attraverso i loro bambini, nel suo funzionamento quotidiano.

In questo senso abbiamo sempre affermato con convinzione la prospettiva Labsus secondo cui non esistono beni comuni senza una comunità che se ne prende cura. Proprio a partire da questo assunto, qui di seguito, presentiamo un lavoro che parte dal riconoscimento della comunità educante come soggetto collettivo che, seppur fortemente eterogeneo al suo interno e diversificato nel suo agire sul territorio, è in grado di arricchire l'esperienza educativa e farne un bene comune. Questo è possibile attraverso pratiche che trascendono i confini degli edifici scolastici e gli orari del servizio pubblico, arrivando fino alla collaborazione nella costruzione di un servizio in grado di rispondere in maniera più cogente alle specifiche 'domande territoriali'.

Concludiamo affermando che, osservare le comunità educante e provare a supportarne l'azione è una delle strade più concrete per ridefinire il forte valore politico e sociale di questo servizio pubblico.



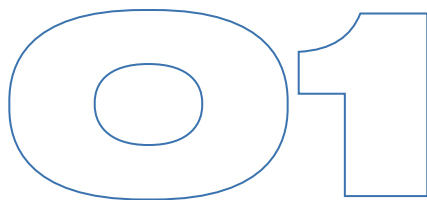
Trento, Patto di collaborazione _Kanova playground - nelle mie mani_ di Trento _ PH Nestlé

Le voci e la struttura di questo Rapporto

Il Rapporto di quest'anno ha scelto di raccontare la scuola come bene comune a partire dalle forme, esperienze, riflessioni e strumenti che supportano e alimentano questa prospettiva. Ad un'analisi qualitativa dei Patti di collaborazione che coinvolgono la scuola nelle sue diverse facce, abbiamo affiancato le voci dei protagonisti delle azioni di cura e di alcuni esperti che sposano a diverso titolo questa vision attraverso approcci variegati. Inoltre, per arricchire questa riflessione abbiamo chiesto ad uno dei nostri alleati strategici d'eccellenza, Indire, di supportarci per restituire un'analisi interpretativa del ruolo e delle potenzialità che la recente stagione dei Patti educativi di comunità apre nell'applicazione del principio di sussidiarietà all'interno della costruzione di una nuova vision scolastica, così come dichiarato nel Piano Scuola 2020-21.

Si tratta quindi di una ricerca plurale, nelle voci e nelle prospettive, nella **quale si è privilegiata** la ricchezza dei contenuti e la varietà delle idee piuttosto che la costruzione di un racconto univoco e risolutivo.

Il Rapporto è strutturato in tre parti. La prima parte restituisce un'indagine quali-quantitativa dei dati raccolti attraverso un campione di Patti di collaborazione (e di relativi pattisti) che hanno risposto alla compilazione di appositi questionari. La seconda, invece, dà spazio ad una raccolta di esperienze territoriali in grado di restituire la ricchezza e la varietà di modalità con cui la comunità educante diventa protagonista di una visione di scuola aperta e sconfinata. Infine, la terza e ultima parte, analizza i primi risultati della recente stagione dei Patti educativi di comunità raccolti attraverso l'Osservatorio nazionale, organizzato in collaborazione tra LABSUS e INDIRE, suggerendone una possibile interpretazione grazie anche al supporto e al dialogo con tre Direttori Generali degli USR. A sostegno di questa tripartizione, in apertura e chiusura di ogni sezione, sono stati inseriti alcuni brevi testi elaborati da esperti amici di Labsus, che ci hanno fornito alcune 'pillole di saggezza' che introducono e rafforzano temi e questioni che sono al centro di questa riflessione collettiva.



OLTRE GLI ATTI AMMINISTRATIVI

LA PAROLA ALLE COMUNITÀ CHE SI PRENDONO CURA DELLA SCUOLA IN ITALIA

L 2022 è stato per Labsus l'anno delle prime volte. L'anno in cui abbiamo scelto per la prima volta di tematizzare sulle scuole il nostro Rapporto sull'amministrazione condivisa in Italia, e anche l'anno in cui, per la prima volta, lo abbiamo fatto in modo sia qualitativo che quantitativo.

Abbiamo provato ad andare oltre l'atto amministrativo per dare voce a quelle persone che, dietro le firme sul Patto di collaborazione e dentro le scuole, le associazioni e/o i gruppi informali, mettono in campo energie, desideri, competenze, attraversando anche delusioni e fatiche. **In questo modo si dà vita, giorno dopo giorno, a pratiche di cura che rigenerano la nostra democrazia. Chi sono queste persone? Che comunità rappresentano?** Quali sono le loro motivazioni e quali i benefici o le criticità da loro percepite nell'attivarsi alla pari con le istituzioni, attraverso i Patti di collaborazione sulle scuole intese come beni comuni?

La ricognizione che segue fornisce alcune

informazioni rispetto ai caratteri di queste comunità di cura, alla qualità delle alleanze e delle progettualità, alle aspettative, alle motivazioni e al livello di soddisfazione dei cittadini attivi coinvolti.

Il questionario semi-strutturato predisposto per condurre questa indagine ha permesso di esplorare, soprattutto attraverso una sezione di domande a risposta aperta, quali fossero le sorprese e gli apprendimenti, i fallimenti e le difficoltà, percepiti e vissuti dai partecipanti alle pratiche di cura con e nella scuola. Questa indagine ambisce a capire fino a che punto le progettualità, concretizzatesi nella formula pattizia, si siano integrate interagendo con l'offerta formativa e didattica ordinaria delle scuole. **Fino a che punto, insomma, il Patto di collaborazione può permettere (a studenti, famiglie, terzo settore, comunità territoriale più in generale) di contribuire al progetto didattico?** Come la comunità educante si arricchisce di competenze e contribuisce all'esperienza educativa delle e dei minori?

15

Alcune premesse di metodo

L' indagine proposta si è appoggiata sulla ricognizione effettuata per il Rapporto 2021, che classificava e analizzava 1001 Patti su tutto il territorio nazionale.

Di questi, il cluster di partenza relativo al "tema scuola" (definito per tipologia di soggetti firmatari, azioni e/o per luogo/area di intervento) contava circa 160 Patti. A partire da questa campionatura, però, ulteriori verifiche desk hanno portato ad escludere 56 casi tra questi, in quanto risultati escludibili rispetto a tre indicatori: perché la tipologia di attività e l'ambito di intervento nella sostanza non riguardavano strettamente l'ambito educativo (25%), perché non più attivi (59%), perché firmati esclusivamente da cittadini singoli e/o gruppi informali per cui non era possibile risalire a contatto diretto (16%). Si sono aggiunti però all'elenco 12 Patti di collaborazione, che non erano inclusi nella ricognizione del 2021 e che hanno portato a comporre un **campione di riferimento finale di 116 esperienze pattizie**.

Il passo successivo, tra luglio e settembre 2022, è stato quello di elaborare ed inviare un questionario di indagine a tutti gli istituti scolastici coinvolti e a tutti gli

altri soggetti che comparivano come firmatari degli atti amministrativi da noi analizzati. A questo primo invio, tra ottobre e dicembre 2022, è seguita una fase di recall ai destinatari dell'indagine, che si è avvalsa anche del supporto di alcuni uffici comunali preposti all'attuazione del Regolamento dei beni comuni.

A gennaio di quest' anno (2023) è stato definito il campione finale di lavoro sul materiale pervenuto, che contava i questionari compilati su 50 Patti di collaborazione, da parte di 77 rispondenti diversi.

Rispetto alla successiva analisi e lettura dei dati, a partire dalla struttura del questionario, abbiamo deciso di suddividere e rileggere le risposte raccolte attraverso 5 tematizzazioni:

- in primis proponiamo un ragionamento intorno alla **distribuzione sul territorio nazionale** dei Patti raccolti per capire geografie ed eventuali clusterizzazioni dei processi;
- successivamente abbiamo riflettuto sulla **comunità di cura** della scuola: quali sono i soggetti ricorrenti, ma anche chi sono le persone che si attivano dentro le organizzazioni, e quali le alleanze inedite generate;

- abbiamo quindi ricostruito gli **obiettivi e le attività** principali che muovono queste azioni dentro ai Patti, anche in relazione agli obiettivi di Sviluppo Sostenibile definiti dall'Agenda 2030;
- abbiamo poi raccolto alcune informazioni **sugli effetti e gli esiti** che tali progettazioni determinano sul servizio pubblico, sul territorio e all'interno della comunità;
- infine, proviamo a restituire uno sguardo sulla

sostenibilità e tenuta di queste esperienze a partire dalle aspettative, criticità ed emozioni emerse dal racconto degli intervistati.

Come già detto, sul campione di 116 Patti di collaborazione selezionati, che esistono dunque come atti amministrativi formali, **in poco meno della metà dei casi (50) abbiamo avuto risposta, in alcuni casi multipla, al questionario.**

Come possiamo leggere questo risultato, per così dire, spaccato a metà?

Grazie alle osservazioni dirette e al confronto con alcuni dei soggetti partecipanti alla survey, possiamo spiegare questo mancato raggiungimento della metà dei processi in corso da un lato con l'impossibilità di contattare direttamente i contraenti del Patto e dall'altra con la difficoltà di capire l'effettivo stato dell'arte del processo pattizio. Entrando più nello specifico, possiamo dire che, nel primo caso, ci sono diverse circostanze che hanno ostacolato la possibilità di metterci in connessione diretta con i firmatari dei Patti selezionati: in parte perché in alcuni di essi la scuola (che risulta il contatto più semplice da rintracciare, in quanto istituto pubblico) non era firmataria, anche se il patto fa riferimento al suo spazio di pertinenza (situazione che ci fa pensare anche al contesto di sovraccarico di responsabilità e azioni che i dirigenti e il personale scolastico devono portare avanti quotidianamente); in parte perché il turnover dei dirigenti, insegnanti e direttori dei servizi generali amministrativi, talvolta rende faticoso dare continuità

ad alcuni processi, soprattutto all'interno dei servizi pubblici che hanno calendari di programmazione dai tempi rigidi e definiti.

In seconda battuta, rispetto allo "stato di salute" dei Patti, **dobbiamo sottolineare come questo Rapporto si inserisca in un'analisi dei processi che ricade nel periodo pandemico**, situazione in cui, come più volte ricordato, non solo il servizio in presenza è stato temporaneamente negato, ma ha anche subito importanti mutamenti e battute di arresto. Inoltre, come vedremo successivamente, parte dei Patti è inserita all'interno di progettualità e percorsi più ampi (progetti europei, convenzioni e partenariati estesi) per cui il Patto si definisce come uno strumento di supporto al consolidamento e ampliamento di situazioni e progettualità in atto: risulta perciò difficile, a seconda del soggetto intervistato, risalire alla specificità dell'azione pattizia.

A partire da queste premesse sul campione analizzato, tanto generali quanto dovute, possiamo addentrarci nell'indagine proposta alla scoperta dei suoi risultati emersi dal campione analizzato.



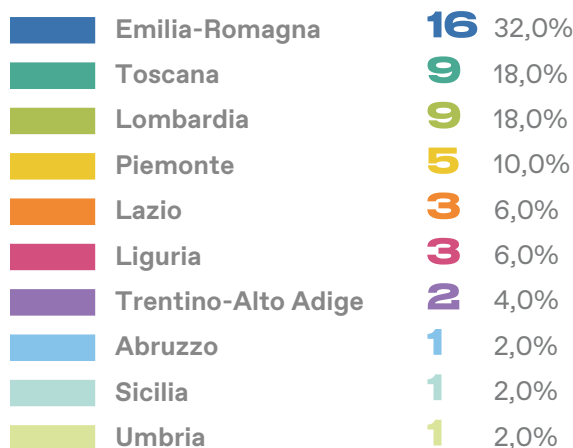
Una mappa dei Patti

L'indagine svolta ha interessato 12 Regioni (2 in meno rispetto al 2021). La distribuzione geografica delle esperienze raccolte su tutto il territorio nazionale conferma le tendenze

che avevamo già riscontrato nel Rapporto del 2021, in parte dovute alla relazione tra i due dataset documentali, anche se con qualche sorpresa. La survey ci restituisce **una geografia di queste esperienze fortemente sbilanciata a Nord, da cui provengono**

il 70% delle risposte al questionario, a fronte di un 28% del Centro. Le 6 regioni con un più alto numero di esperienze mappate sono l'Emilia Romagna (32%), seguita da Toscana e Lombardia (18%), Piemonte (10%) e Lazio e Liguria (6%), Piemonte (10%) e Lazio e Liguria (6%) (Grafico 1).

**GRAFICO 1
IL DOVE**



Le regioni del Sud e le Isole, invece, partecipano molto marginalmente a questa indagine (2%), considerando che la sola regione Sicilia compare nel campione finale dei Patti intervistati, a dimostrazione che si conferma (o addirittura si aggrava) una tendenza a “forbice” tra Nord e Sud Italia, già riscontrata nei Rapporti precedenti. **Un dato che per certi versi può stupire, se si pensa infatti che sono questi i territori dove da decenni si fa scuola in termini di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica,** proprio sperimentando progettualità collaborative d'avanguardia fondate sull'alleanza orizzontale tra istituzione scolastica, terzo settore e società civile.

Non stupisce invece il protagonismo dell'Emilia Romagna e della Toscana: insieme raccolgono quasi la metà del campione analizzato. Come noto, entrambe queste regioni vantano una consolidata e rinomata storia di politiche innovative per la scuola e la partecipazione cittadina,

supportate recentemente anche da un uso diffuso e trasversale degli strumenti dell'amministrazione condivisa proprio in tema di politiche educative¹, a loro volta favorito dall'inquadramento legislativo regionale. Un po' meno prevedibile è invece la presenza di altri territori, come la Liguria, l'Umbria, l'Abruzzo, il Trentino Alto-Adige, seppur con un peso nettamente ridotto rispetto alle regioni sopra citate.

Se si osserva la distribuzione del campione dal punto di vista dei Comuni, **la città di Bologna è la prima in termini di numerosità di esperienze mappate e intervistate (18%), seguita da Milano (12%) e da Cortona (8%).** Sono dati, questi, che ci dicono alcune cose interessanti. La prima è la conferma che, anche in tema di scuola, Bologna continua ad essere un punto di riferimento per l'evoluzione e la sperimentazione dell'amministrazione condivisa, così come confermato nei rapporti precedenti. La seconda, invece,

è che, mentre per alcune regioni è la città a prevalere su altri contesti territoriali (come ad esempio Milano per la Lombardia) in altre, le pratiche sperimentali di alleanza pattizia tra scuola e territorio, riguardano contesti non metropolitani (come nel caso della Toscana e del Piemonte) o più di cintura, come nel caso delle città di Collegno e Chieri nell'area metropolitana torinese.

Infine possiamo dire che, anche nel caso dei Patti di collaborazione sulla scuola, così come per i Patti più in generale, i contesti urbani e in particolare le grandi città si confermano di norma terreni più fertili per praticare l'amministrazione condivisa dei beni comuni. **Questo spiegherebbe anche il difficile reperimento di Patti a tema scuola nelle regioni meridionali, se consideriamo che il Regolamento nel Sud Italia è diffuso prevalentemente nei piccoli comuni** (Rapporto 2021). A nostro avviso, il prevalere del contesto urbano come ambito di sperimentazione del Patto è una tendenza che ci

1. Non è marginale infatti osservare con la Regione Emilia Romagna sia stata una delle poche a recepire le indicazioni del Piano Scuola 2020-2021 in materia di “Patti educativi di comunità” traducendo immediatamente le indicazioni operative con esplicito riferimento alla disciplina e agli strumenti dell'amministrazione condivisa dei beni comuni.

sentiremmo di argomentare intorno a due ragioni: da un lato si può presumere una maggiore abilità degli istituti scolastici cittadini a progettare, ma anche ad accedere e sperimentare nuovi strumenti di collaborazione, facendo leva proprio sull'autonomia scolastica; dall'altro esiste probabilmente una maggiore consapevolezza dell'innegabile ruolo sociale delle scuole (oltre che

a quello di agenzia educativa) da parte delle istituzioni pubbliche e in particolare dell'ente locale. Questi argomenti vengono ripresi anche nella terza e ultima sezione di questo Rapporto, pensando a come stimolare e rilanciare gli enti locali e le scuole dei territori non urbani e interni, grazie alla preziosa lente che ci offre Indire, e in particolare il gruppo Piccole

Scuole. La loro prospettiva ci insegna come proprio nei contesti marginali la scuola abbia ancor più bisogno di affermarsi come presidio, di diventare cioè non solo servizio pubblico educativo efficiente, ma anche efficace centro di socializzazione e di protagonismo civico.

Chi si prende cura della scuola?

A traverso il questionario abbiamo provato a capire meglio chi sono i cittadini attivi che partecipano alle azioni di cura delle scuole e con le scuole. L'intenzione è quella di tracciare profili personali e di comunità che ci permettano di esplorare la qualità delle alleanze dentro e fuori i Patti analizzati.

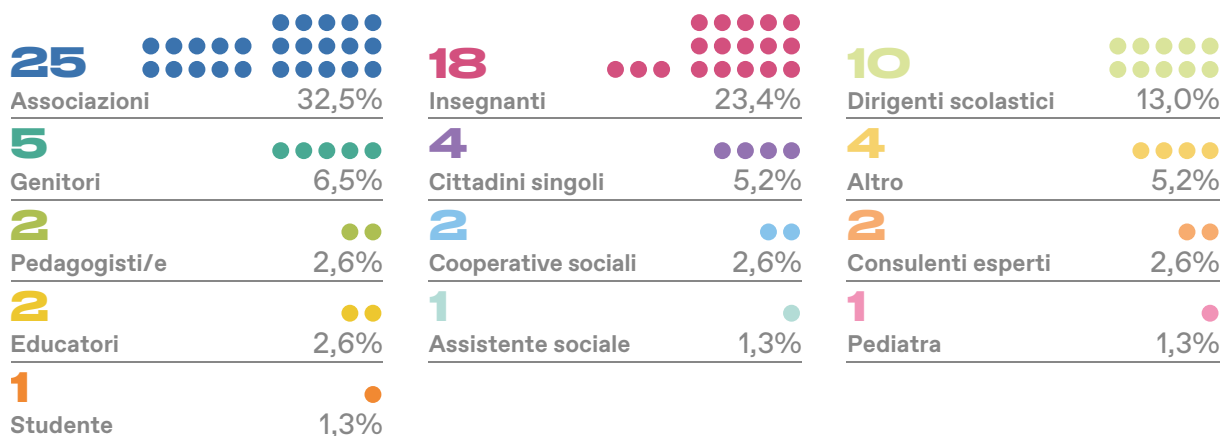
Alla prima domanda "Ci puoi dire chi sei?" avevamo dato 6 possibili opzioni di risposta chiusa (associazione, insegnante, dirigente, genitore, cittadino singolo e studente) e una aperta (altro). Sulle base di 77 rispondenti², la distribuzione delle risposte alle categorie predefinite,

come da grafico, vede **ancora una volta una quota molto alta di chi ha risposto "associazione" (32,5%), confermando il protagonismo del terzo settore** così come già emerso nei Rapporti Labsus degli anni passati sui Patti in generale. Altrettanto numerose sono le risposte di chi si è identificato nelle **categorie professionali della scuola, e in particolare nelle categorie "insegnante" (23,4%) e "dirigente scolastico" (13,0%) che insieme costituiscono la maggioranza dei rispondenti. Seguono le categorie "genitore" e "cittadino singolo" (rispettivamente al 6,5% e 5,2%), mentre un ulteriore 5,2% ha preferito rispondere "altro"**

andando a declinare una pluralità molto vivace e ricca di competenze e di figure professionali piuttosto qualificate: le risposte indicano **"pedagogisti/e", "consulente esperta/o", "cooperative sociali", "educatore/educatrice", ma anche "assistenti sociali" e "pediatra/e". Rimane invece abbastanza basso il numero della componente studentesca tra i rispondenti (1,3%),** che, seppur attiva nei patti, in pochissimi casi vede studentesse e studenti come firmatarie/i di atti amministrativi e dunque come diretti interlocutori: sono purtroppo ancora pochissimi i Comuni che, come Collegno in provincia di Torino, aprono formalmente la collaborazione anche ad under 18.

18

GRAFICO 2 CHI HA COMPILATO IL QUESTIONARIO?



2. Come già detto nella nota metodologica, su 50 patti hanno risposto 77 persone quindi su alcuni progetti abbiamo più persone coinvolte - ad esempio sul patto all'IC Umberto Eco di Milano hanno risposto il dirigente scolastico ma anche un rappresentante di un'associazione coinvolta, come anche nel caso dell'IC Cortona 2 rappresentata da un insegnante e da un membro di un'associazione e ancora dell'IC Ciresola sempre di Milano dove al questionario hanno risposto due rappresentanti di associazioni e un genitore.

Abbiamo proseguito l'analisi chiedendo aiuto per comprendere meglio la composizione demografica delle comunità attive nei Patti: per sesso, etnia, reddito ed età. Le risposte ottenute ci

restituiscono l'immagine di un buon mix tra i partecipanti sia nel genere (68%) (Grafico 3), ma anche per reddito (50%) (Grafico 4) ed etnia (82%) (Grafico 5). Queste risposte

rispecchiano di fatto l'eterogeneità che caratterizza le comunità scolastiche per definizione, confermando gli ecosistemi scolastici come luoghi di diversità tanto unici quanto preziosi.

GRAFICO 3
IL SESSO DEI PARTECIPANTI RISULTA ESSERE:

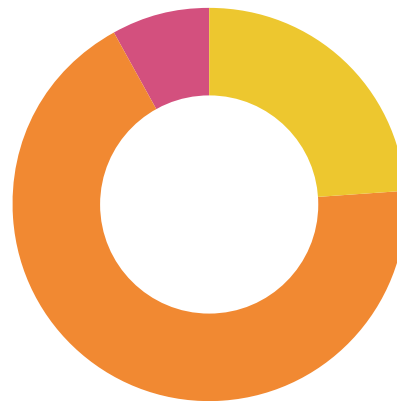
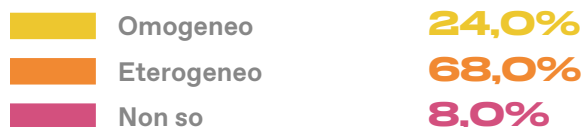


GRAFICO 4
IL REDDITO DEI PARTECIPANTI RISULTA ESSERE:

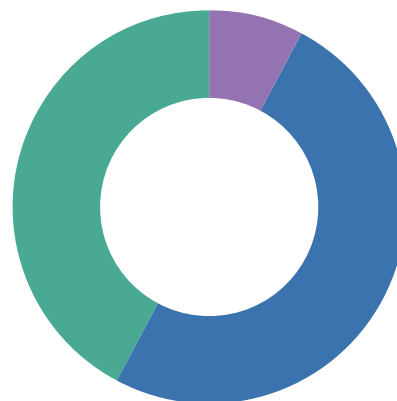
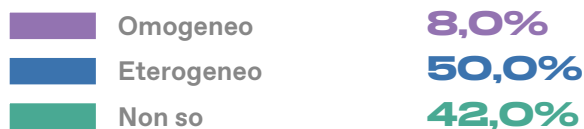
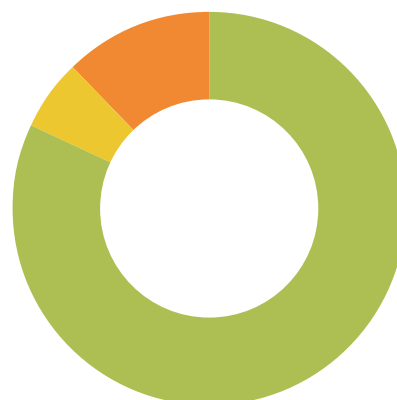


GRAFICO 5
SONO PRESENTI PERSONE DI ETNIE DIVERSE?



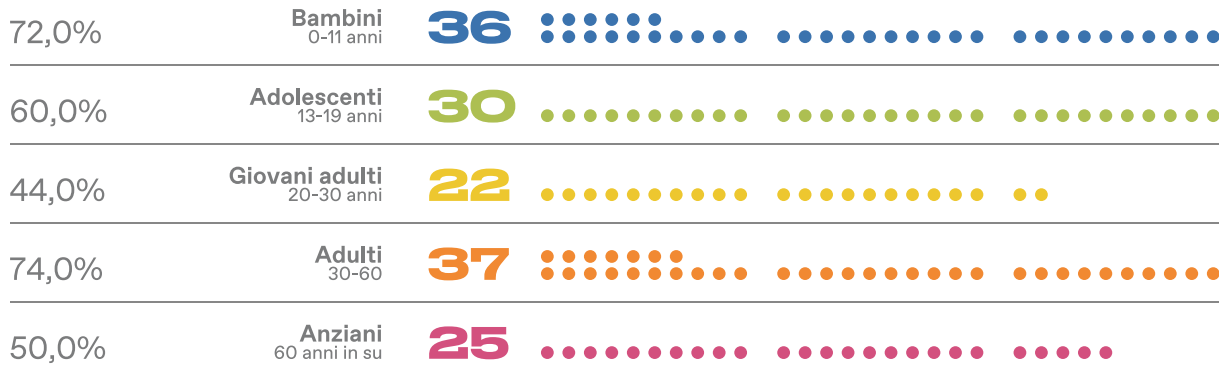
Molto interessante è il dato sulle categorie dei partecipanti per età, che risultano ben rappresentate per ogni fascia, inclusi i “giovani adulti” (20 - 30 anni), indicati dal

44% dei rispondenti e gli “anziani” (over 65), indicati dal 50%. È interessante evidenziare come tanto nell’immaginario collettivo quanto nella scuola intesa come

servizio pubblico, queste età non rappresentano certo le tipologie di soggetti tipicamente associati alle comunità scolastiche (Grafico 6).

GRAFICO 6

QUALI TIPOLOGIE DI PERSONE SONO COINVOLTE IN QUALCHE MODO NEL PATTO?



Si tratta perlopiù di comunità abbastanza ampie, che vedono per il 38% dei Patti da 20 a 50 persone attive e, per un altro 30%, oltre 50 persone attive: questa numerosità

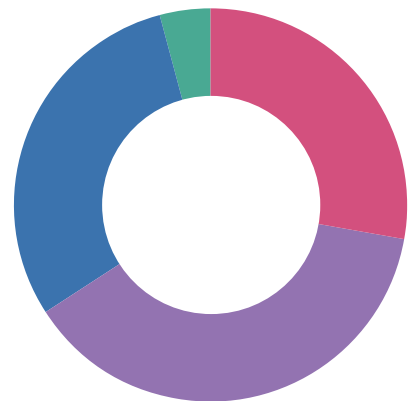
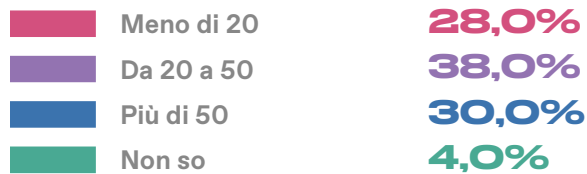
è in parte il risultato (per nulla scontato) del fatto che grazie ai Patti le scuole hanno il vantaggio di intercettare gruppi ampi e ricchi già di per sé, ma che in questo

modo funzionando come una nuova “cassa di risonanza comunitaria” (Grafico 7).

20

GRAFICO 7

INDICATIVAMENTE, QUAL È IL NUMERO DI PERSONE IN QUALCHE MODO COINVOLTO NEL PATTO?



E infatti, se da un lato le interviste ci confermano un reale coinvolgimento di 3 contraenti su 4 nelle azioni concrete e quotidiane sancite dal Patto (Grafico 8),

dall’altro lato siamo di fronte a comunità che al tempo stesso si alimentano e crescono grazie ad alleanze con attori esterni al Patto di collaborazione. Siamo di

fronte a una “partecipazione per davvero” che tende a meticcicare continuamente le persone attive e attivabili.

GRAFICO 8

I CONTRAENTI SONO TUTTI ATTIVAMENTE PRESENTI NEL PATTO?



Obiettivi e azioni principali

Prendersi cura della scuola come bene comune può voler dire molte cose e voler rispondere a interessi generali vari e complementari. **Le 50 risposte raccolte alla domanda su quali fossero gli obiettivi principali del Patto di collaborazione sono tra loro accomunate dall'intenzione di favorire il protagonismo di bambini e bambine, ragazze e ragazzi, nel praticare una cittadinanza attiva e consapevole.**

Gran parte delle esperienze che abbiamo interpellato partono dalla cura dello spazio della scuola o dello spazio pubblico adiacente (un'area verde, un orto, un giardino pubblico, ecc..) per promuovere ad esempio "la conoscenza ambientale e la ricerca scientifica sul campo", o "rafforzare il senso di appartenenza al territorio e favorire l'aumento del senso civico e del rispetto degli spazi comuni", ma anche, più in generale per "educare all'ambiente" o "divulgare,

formare e coinvolgere la cittadinanza (anche attraverso collaborazione con le scuole) su argomenti di: risparmio energetico, economia solidale, sostenibilità ambientale, sociale ed economica", o, ancora, per sperimentare l'educativa outdoor.

Centrale è anche l'obiettivo di lavorare sulla **coesione sociale**, attraverso azioni concrete che rinvigoriscano le relazioni all'interno di una stessa comunità territoriale per "favorire la socializzazione" e "rafforzare l'alleanza educativa scuola-famiglia-territorio attraverso percorsi di cura dei beni comuni", "facendo del territorio una palestra per l'esercizio attivo della cittadinanza".

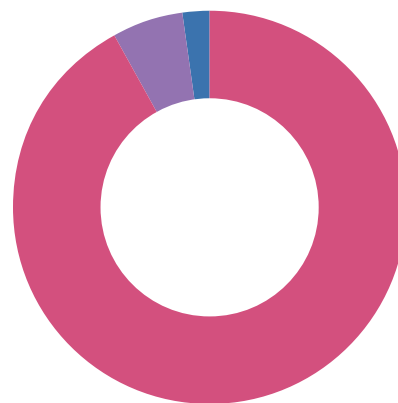
I Patti di collaborazione con le scuole sono anche un'occasione per **dare vita a nuovi servizi** e così rispondere ai bisogni emergenti delle diverse realtà locali "condividendo strategie didattiche innovative", "promuovendo l'innovazione sociale e i servizi collaborativi", ad esempio apren-

do nuovi luoghi della cultura, come "un museo dell'informatica gestito dagli studenti". Ecco che questi Patti si confrontano così con la possibilità di "aprire la scuola oltre l'orario scolastico", per fare di questa "un centro di life-long learning aperto a tutti i cittadini", oppure più semplicemente per ospitare azioni di "supporto ai compiti" o anche, ad esempio, "produrre servizi in una zona svantaggiata" della città.

Infine, un tema ricorrente è quello dell'**educazione alla collaborazione**, anche nella prospettiva di ricostruire un rapporto di fiducia tra società civile e istituzioni pubbliche. In generale, il 92% dei rispondenti ritiene che le azioni dei Patti siano riuscite a raggiungere gli obiettivi prefissati, mostrando un sorprendente livello di soddisfazione generale sull'andamento delle esperienze pattizie e sulla capacità di queste di rendere operativi e molto concreti obiettivi talvolta molto ambiziosi (*Grafico 11*).

22

GRAFICO 11 SECONDO IL TUO PARERE SONO STATI RAGGIUNTI ALMENO PARZIALMENTE GLI OBIETTIVI DEL PATTO?

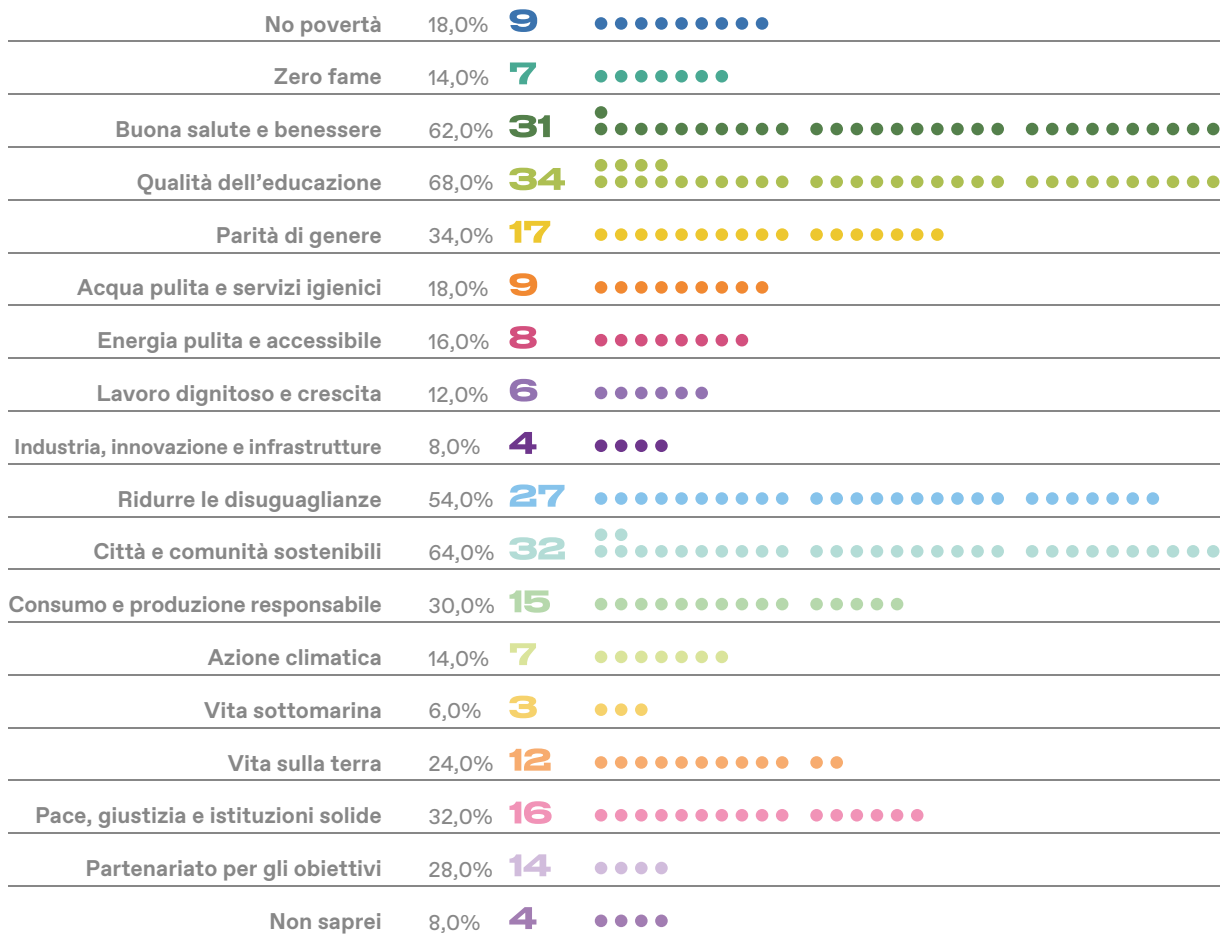


Pensiamo, ad esempio, a come queste esperienze riescano facilmente ad inserirsi nel più ampio quadro definito dall'Agenda 2030 sullo Sviluppo Sostenibile: come emerge dalle parole degli

intervistati, il lavoro sulle scuole permetterebbe di integrare in uno stesso Patto più obiettivi di Sviluppo Sostenibile, con un'ampia convergenza delle risposte sugli obiettivi "4 - Educazione di

Qualità", "11 - Città e comunità sostenibili", "3 - Buona salute e benessere" ma anche "10 - Ridurre le disuguaglianze" e "5 - Parità di genere" (*Grafico 12*).

OBIETTIVI DELL'AGENDA 2030 PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE DELL'ONU



Gli effetti sulle comunità, sulla scuola e sul territorio

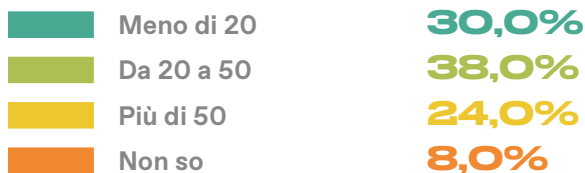
In che modo possiamo descrivere gli effetti prodotti da queste progettualità? Un primo tema riguarda sicuramente l'aumento del capitale relazionale. Abbiamo infatti chiesto ai nostri pattisti "Quante persone che pri-

ma non si conoscevano adesso si conoscono grazie alle attività del Patto?": le risposte che abbiamo raccolto ci confermano come le scuole funzionino bene da "beni comuni relazionali", anche se non è così scontato che le comunità scolastiche, eterogenee e ampie per definizione, riescano nell'atti-

vità ordinaria ad abilitare occasioni di incontro e scambio. **Ma di che numerosità parliamo? Attraverso i Patti di collaborazione risulta che per il 38% dei rispondenti si siano messe in rete da 20 a 50 persone che prima non si conoscevano, e per il 24% addirittura più di 50 persone (Grafico 13).**

GRAFICO 13

QUANTE PERSONE CHE PRIMA NON SI CONOSCEVANO ADESSO SI CONOSCONO GRAZIE ALLE ATTIVITÀ DEL PATTO?



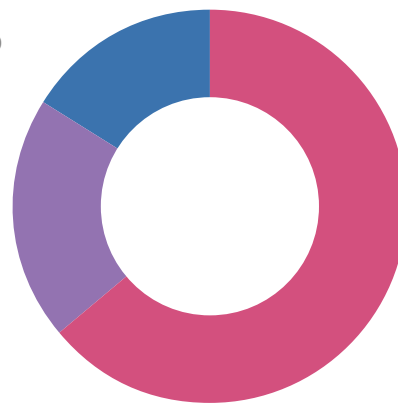
Chissà quali sarebbero state le risposte se avessimo svolto questa indagine prima della pandemia? La percezione di incontro e relazione “con l’altro” tramite i Patti sarebbe forse stata maggiore? Chissà se queste risposte in qualche modo ricalcano il modello delle “bolle” attraverso il quale abbiamo filtrato e organizzato la nostra vita sociale nei

due anni appena trascorsi?

Abbiamo poi chiesto se il Patto influisse sul progetto didattico delle scuole e fino a che punto contribuisse alla qualità dell’offerta formativa. **Alla domanda “Il patto interagisce con il percorso formativo della scuola?” il 64% degli intervistati ha risposto positivamente, a fronte di un 20% che**

invece non riconosce una diretta relazione tra le attività del Patto e il curriculum della scuola (Grafico 14). Ancora una volta, le risposte vanno ben oltre le nostre ipotesi di partenza, soprattutto considerando il fatto che stiamo parlando di un modello di amministrazione condita assai recente e di processi in corso a loro volta da breve tempo.

GRAFICO 14 IL PATTO INTERAGISCE CON IL PERCORSO FORMATIVO DELLA SCUOLA?



Nella domanda successiva, abbiamo chiesto di darci qualche esempio di questa interazione: delle 17 risposte raccolte 4 fanno esplicitamente riferimento all’educazione civica come ambito di apprendimento in cui grazie al Patto è possibile “sperimentare facendo” la cittadinanza, “conferendo una dignità disciplinare (a questo ambito civico) che spesso non viene riconosciuta”. In almeno 6 delle risposte aperte si fa invece riferimento al contributo che il Patto darebbe all’impostazione di un lavoro di outdoor education, o più in generale di “studio all’aperto”, appoggiandosi su azioni concrete e condivise di risistemazione degli spazi pubblici adiacenti o del cortile/giardino di pertinenza. I Patti sono anche i contesti in cui introdurre il tema ambientale, cui non corrispon-

de una unica disciplina nei curricula delle scuole, ma il cui significato trasversale, permette di praticare una didattica per competenze che nel Patto trova la sua cornice ottimale : “(il Patto) supporta un percorso didattico nell’orto, con attività che si basano su sensorialità, stagionalità, biodiversità e più in generale problematiche ambientali” e, altrove, “collaborando con i lavori dell’orto i bambini del nido possono acquisire consapevolezza dell’ambiente e rinforzare il contatto con la natura”. Solo uno dei rispondenti richiama un tema invece molto presente nel dibattito a cui Labsus partecipa in territori diversi: l’alternanza scuola-lavoro.

Un’ultima domanda, che rientra in questa sezione sugli effetti, riguarda il tasso di soddisfazione

percepita dai pattisti che abbiamo raggiunto con questa survey. **L’86% degli intervistati è “complessivamente soddisfatta/o di come sta andando il Patto”, a fronte di un solo 6% di insoddisfatti (e di un 8% di non so) (Grafico 15).**

Se è vero che nella somministrazione del questionario abbiamo riscontrato un tasso di risposta solo del 50%, il dato sulla soddisfazione complessiva ci conferma che chi ha scelto di dedicare tempo a questa survey è molto probabilmente fortemente appassionato e coinvolto nella co-progettazione, a dimostrazione che il lavoro con la comunità educante e la partecipazione nella definizione delle attività educative portino con sé un alto livello di dedizione, che genera speranza, senso di responsabilità e appartenenza.

SEI COMPLESSIVAMENTE SODDISFATTA/O DI COME STA ANDANDO IL PATTO?



La sostenibilità futura dei Patti

L'ultimo ambito di analisi riguarda la dimensione futura di queste esperienze e anche la capacità dei Patti di “mettere al sicuro” alleanze inedite e pratiche sociali/educative più in-

formali, che necessitano di una cornice abilitante per continuare a generare esiti positivi. Se da un lato il questionario ci dice che il 58% dei Patti analizzati nascono per dare continuità a progettualità ed esperienze già esistenti, più di un terzo delle iniziative ana-

lizzate (34%), invece, sarebbero nate in maniera più spontanea e autonoma, dando voce e forma concreta a quel contributo **più informale e diffuso che la comunità educante allargata solo in questo modo riuscirebbe a portare dentro la scuola (Grafico 16).**

GRAFICO 16

IL PATTO NASCE PER DARE CONTINUITÀ AD UN PROGETTO O ESPERIENZA GIÀ ESISTENTE?



Oltre al dispositivo normativo che inquadra e istituzionalizza la partecipazione attiva nelle scuole, gran parte del futuro di queste pratiche dipende dalle persone che sono attive nelle comunità di cura dei Patti e dal vissuto, positivo o negativo, dentro a tali esperienze. Abbiamo a questo proposito chiesto: “Quali sono state tre sorprese positive e tre negative del patto di collaborazione a cui partecipi?”. Le risposte raccolte sono raggruppabili in una serie di questioni che vanno da aspetti generali a elementi specifici. Alcuni temi, tanto curiosamente quanto prevedibilmente, sono indicati a volte nell’una e altre volte nell’altra categoria: tra questi, **la burocrazia**. “Difficoltà” e “restrizioni” burocratiche sono le parole chiave più ricorrenti nei commenti problematici, insieme a “vincoli”, “lentezza”, “lungaggini nel rinnovo”.

Ma nelle note positive leggiamo anche “aver velocizzato la burocrazia”, “tempestività nell’attivazione del patto”, “procedura”, “facilità”, “se si vuole si può fare”. Ricorre quindi con frequenza il

tema partecipativo e relazionale: molti rispondenti usano le parole “partecipazione”, “collaborazione”, “socializzazione” (e qualcuno specifica acutamente “tra persone che non si conoscevano”).

Un certo numero di locuzioni, pur brevi, comunicano calore rispetto a questi concetti: ad esempio “l’entusiasmo nella partecipazione”, “l’entusiasmo dei partecipanti”, “**l’entusiasmo degli allievi proponenti**”, “**la voglia di partecipare dei/delle bambini/e**”, “il clima di collaborazione”, “la collaborazione entusiasta”. E grazie ad alcune specifiche se ne capisce il probabile perché, dallo “sviluppo e riconoscimento delle competenze”, alla “creatività che si sviluppa nell’interazione tra enti e soggetti diversi”, attraverso “fiducia reciproca”, “valorizzazione delle differenze”, in ottica anche di “advocacy dei diritti dei bambini”.

Ma a questa galleria di commenti positivi sugli aspetti partecipativi e collaborativi fanno da contraltare **una serie di lamentele** sullo “scarso coordinamento tra

gli attori”, su “mancanza di partecipazione, difficoltà nell’accordarsi”, “capofila assente”, “difficoltà di coinvolgere, diffidenza”. E anche in questi casi viene chiarito meglio, qualche volta, il perché: “la non chiarezza nel descrivere gli obiettivi che noi dovremmo raggiungere; la non chiarezza nel descrivere i livelli di apprendimento dei bambini indicatoci”.

Spesso **ad essere sottolineata è una dimensione temporale nuova**, come quando alcune risposte parlano di “ritrovare la socialità perduta durante la pandemia”, altre constatano che “sopravvive da ormai 7 anni”, altre segnalano “discontinuità”, “mancanza di continuità nelle azioni”, o denunciano che “il patto si è interrotto dopo un anno e in seguito alla pandemia”.

La relazione con il contesto può essere non facile (“iniziale diffidenza del quartiere”) piuttosto che problematica (“alcune incomprensioni con il vicinato”), ma non meno faticosa e frustrante può essere l’indifferenza (“disinteresse della cittadinanza”, “indifferenza da parte di chi

GRAFICO 17

TI SEMBRA CHE IL PATTO SIA ECONOMICAMENTE SOSTENIBILE?



potrebbe aiutare, sottovalutazione dell'importanza del patto da parte della presente amministrazione") o la divergenza di visione ("commenti cinici e negativi di chi non riesce a comprendere l'impegno disinteressato per un bene comune"). A volte le difficoltà per i Patti iniziano già in ecosistemi scolastici assai poco collaborativi: "Iniziale chiusura da parte della scuola, poca partecipazione attiva di altri genitori".

Qualcuno manifesta poi un'attenzione particolare verso obiettivi di inclusione e giustizia sociale:

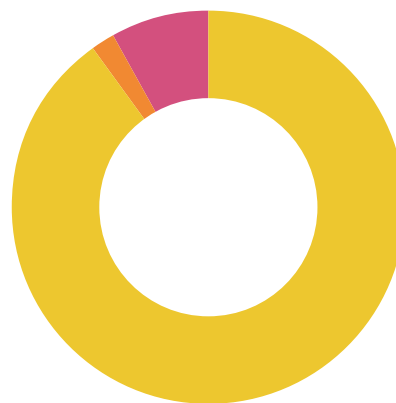
"Manca ancora la relazione con le sacche di disagio del quartiere". Altri sono soddisfatti di una "graduale ma importante adesione della comunità di quartiere".

Anche la dimensione della comunità in azione può sorprendere, tanto negativamente ("Rischio che siano pochi soggetti, e i soliti, a mantenerlo attivo e vivo") quanto positivamente ("interesse di più generazioni").

Il dato che qualcuno si sorprenda rispetto al fatto "che non sia già prassi consolidata e diffusa

ovunque" ci fa pensare che in alcuni contesti l'amministrazione condivisa delle scuole come beni comuni sia una prassi già ben consolidata. L'insieme di queste argomentazioni, e anche il dato (che conferma il trend degli scorsi anni) sulla larga percezione che i Patti analizzati siano economicamente sostenibili (84%) (Grafico 17), ci conducono alla sorprendente **risposta, diremmo quasi plebiscitaria, alla domanda "Rinnoveresti il Patto": è un sì per il 90% degli intervistati** (Grafico 18).

GRAFICO 18 RINNOVERESTI IL PATTO?



27

SCUOLA PARTECIPATA CALVINO - COLLEGNO

"Scuola Partecipata Calvino" è il nome del Patto di collaborazione che i genitori della Scuola Primaria Calvino hanno proposto nell'ambito del progetto Rete di scuole aperte e partecipate, finanziato da Con i Bambini Impresa Sociale con capofila Associazione MoVi. A partire dal 2020 infatti Labsus supporta il percorso di una piccola scuola elementare di un quartiere periferico di Collegno (To) nell'apertura dei locali scolastici oltre l'orario delle lezioni da parte dei genitori. Un piccolo gruppo ha creduto sin da subito nel progetto ed è soprattutto grazie alla loro caparbia che l'idea di una scuola inclusiva e aperta al quartiere come centro di socialità e di costruzione di relazioni si sta lentamente concretizzando. La firma del primo Patto di collaborazione nel 2021, rinnovato anche per l'anno scolastico successivo, ne ha facilitato l'apertura in un momento in cui la pandemia ci consegnava una scuola chiusa e strettamente regolata. Il Patto ha infatti fornito una cornice normativa che condividesse responsabilità e definisse le azioni dei genitori, l'impegno della scuola e dell'amministrazione comunale, supportando la scuola nel momento di estrema difficoltà in cui si trovava.

Attualmente la programmazione copre tre giorni a settimana e la rete di realtà coinvolte si è pian piano ampliata, includendo la Scuola Materna Rodari, limitrofa alla Calvino, che è stata coinvolta nel Patto. Oltre ai laboratori creativi e ludici proposti da mamme e papà, c'è lo spazio compiti in collaborazione con il COS (Consorzio Ovest solidale), mentre il lunedì si propone un laboratorio di teatro tenuto da tre cittadini.

La scuola quindi si è aperta, non solo per accogliere bambini e genitori e offrire un luogo familiare dove trascorrere insieme i pomeriggi, ma anche per raccogliere le energie di tutto il quartiere. Per creare ponti con le associazioni del territorio, con cui costruire iniziative generative di incontro e scambio. In occasione di una festa di quartiere, infatti, è stato stipulato un terzo Patto, questa volta tra associazioni locali e i genitori della scuola partecipata, "Tutti i colori di Villaggio Dora", in cui ci si impegna a collaborare all'organizzazione di momenti di animazione, di cui la scuola, come istituzione e comunità educante, diviene protagonista sul territorio.

PARLARE SERIAMENTE DI COMUNITÀ EDUCANTI.

DIALOGO SULLA DOPPIA CENTRALITÀ DI "INCIDENTI CRITICI" E "QUALIFICAZIONE RECIPROCA"

DI MARIANELLA SCLAVI E GABRIELLA GIORNELLI¹

Marianella: Per parlare seriamente di "comunità educanti" è necessario partire da specifiche situazioni di crisi e ricostruire "cosa è stato fatto di diverso" là dove si è riusciti a ribaltarle, a stabilire rapporti di collaborazione, di mutuo rispetto e riconoscimento.

Gabriella: Per esempio, recentemente un gruppo di insegnanti mi ha chiamato proprio per sottopormi il caso di una classe in cui si presentano tutti assieme i seguenti problemi. Cambio i nomi, ma gli episodi sono veri. **Mauro ha allagato il bagno. Dice "non sono stato io", che non è vero, che ce l'hanno con lui: ripete questo ritornello come un mantra, irritando ancora di più l'insegnante che lo rimprovera. Walter ha fatto a botte con qualcuno, in classe, e le ha anche prese. Tutto durante la lezione. Matteo fa i versi all'insegnante mentre spiega, facendo ridere i compagni.** Le insegnanti sono preoccupate, perché gli studenti non solo non reagiscono agli stimoli individuali per migliorare la loro preparazione, ma indicano forte insofferenza verso le regole della scuola anzi, appena possono dimostrano platealmente di trasgredirle.

Marianella: Questi episodi mi fanno venire in mente le situazioni che sto studiando in questo momento in Francia, sul comportamento delle bande giovanili nei quartieri difficili, nelle banlieue. Episodi di giovani che provocano degli incendi in modo da far accorrere i vigili del fuoco che poi vengono presi a sassate, in modo che arrivino le forze di polizia con le quali potersi scontrare. In entrambi i casi, sia nella scuola che nei quartieri in crisi, di fronte al moltiplicarsi di conflitti che appaiono irrisolvibili perché si accompagnano alla caduta verticale del senso dell'autorità, abbiamo una classe dirigente che, pur rendendosi conto che la tattica del bastone e della carota non funziona più, non sa che altro fare e quindi continua a oscillare fra punizioni e concessioni. È chiaro che qui **non abbiamo a che fare semplicemente con la crisi della scuola, ma con quello che Bauman chiama "società liquida"**², cioè la crisi di un modello e concezione del potere e dell'autorità.

Il potere "garante del gioco dell'ascolto" come via d'uscita dalla crisi dell'autorità

Gabriella: Le dinamiche identitarie che verifico nelle scuole, interagendo con questi ragazzi sono di questo tipo: "Non posso essere come tu prof desideri che io sia (o come io desidero essere) ma, volendo però essere riconosciuto in qualche modo, mi comporto così". E ci riescono benissimo, di loro nessuno si dimentica. **"Se non posso essere uno studente bravo, sarò il peggiore di tutti. Farò ridere i compagni e per loro sarò importante. Sabotando la lezione, dimostrerò il mio potere".**

1. Questo contributo nasce da un dialogo tra Marianella Sclavi, sociologa, esperta di ascolto attivo e gestione creativa dei conflitti, e Gabriella Giornelli, presidente dell'associazione Paesaggi Educativi, entrambe autrici del libro "La scuola e l'arte di ascoltare", Feltrinelli, 2014. UNESCO, pp. 46-47.

2. Bauman Z (2011), Modernità Liquida, Laterza, Bari

Marianella: In fondo anche loro adottano verso le autorità che contestano il metodo del bastone e della carota. Sono degli "apocalittici e integrati", come diceva Umberto Eco³. **L'alternativa è il potere "garante del gioco dell'ascolto", il "potere con", che promuove contesti di mutuo apprendimento.** Nel libro "La scuola e l'arte di ascoltare" (2014, dal 2019 in ed economica Feltrinelli) portiamo molti esempi di come cambia l'atteggiamento di questi giovani quando si riesce a stabilire con loro un **autentico rapporto dialogico, cioè di parità, di reciproco rispetto e riconoscimento** e li si mette in condizione di diventare interlocutori per la soluzione dei problemi.

Gabriella: Si tratta di resistere all'urgenza di trovare una soluzione al disagio e dedicare tempo a capire tutti quanti (studenti, insegnanti, personale amministrativo...) le dinamiche dell'ascolto e della gestione creativa dei problemi. Io stessa, che pratico questo approccio da anni, rimango spesso sorpresa dalla sua efficacia. Uno dei casi memorabili si è verificato in una secondaria superiore, dove le insegnanti erano letteralmente disperate perché le classi, per la maggioranza costituita da ragazze, avevano un atteggiamento aggressivo nei loro confronti. Ho organizzato un incontro con queste ragazze proponendo di aiutarle a diventare "mediatrici fra pari", cioè fornire loro le conoscenze per consigliarsi a vicenda su come risolvere i conflitti in modo creativo. La loro reazione è stata entusiasta, tant'è che parecchie di loro hanno partecipato assiduamente a un corso pomeridiano che comportava sacrifici di tempo extra-scolastico e difficoltà dei mezzi di trasporto ecc. Imparano in fretta, si tocca con mano che si tratta di conoscenze vitali per loro, a partire dal loro vissuto privato. Nel caso specifico: **Linda dirà che ora sa esprimere le sue opinioni al suo ragazzo senza urlare, Cecilia è stata capace di comunicare alla mamma che tutte le volte che le dice "sei stupida" lei pensa di esserlo davvero e la mamma ha pianto, Martina ha avuto il coraggio di dire all'insegnante che studia, ma che non sa esporre davanti agli altri, perché si vergogna. Sono stati due anni di incontri, una volta la settimana, per esercitarsi nella comunicazione non violenta.**

Il mutuo apprendimento necessita di riconoscimento reciproco, rispetto e di contesti alla pari

Marianella: Dobbiamo aggiungere che in questo caso come in molti altri, mentre le studentesse e gli studenti sono interessati, le insegnanti si sono sottratte, hanno delegato a te queste questioni come cose che non le riguardavano. E allora se vogliamo parlare di "comunità educante" dobbiamo parlare di questa ritrosia che è anche un tabù.

Gabriella: È molto difficile far digerire concettualmente (ancor più da rendere operativa) l'idea che possiamo e dobbiamo "imparare" da questi ragazzi, che la loro esperienza della scuola e dei modelli di convivenza dominanti è fondamentale per costruire un modello più efficace. È l'applicazione della terza regola dell'arte di ascoltare "Se vuoi capire quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione".

Marianella: In Francia da una ventina d'anni è in atto un esperimento di prevenzione e gestione dei conflitti nei quartieri difficili che, quando viene applicato, riesce per davvero a far emergere il dialogo e la cooperazione al posto della contrapposizione frontale. Questo metodo di intervento si chiama **"qualification mutuelle" (QM), qualificazione reciproca**, ed è stata inventato da una studiosa del malfunzionamento dei servizi sociali, di nome Suzanne Rosenberg⁴, che poi, assieme a uno stuolo di assistenti, è riuscita a praticarlo in una quantità di situazioni diverse, tutte socialmente allarmanti e considerate irrisolvibili. I principi di fondo della QM sono due: prima di tutto che **una descrizione adeguata del problema o situazione di cui si discute richiede la collaborazione fra tre tipi di saperi ognuno con un proprio statuto epistemologico: quello decisionale, quello tecnico-amministrativo e quello basato sull'uso/esperienza concreta dei destinatari.** Quando manca uno dei tre, diagnosi e decisione si dimostreranno fallimentari, o almeno inadeguate. Quindi la QM opera tipicamente per mezzo di laboratori di sei intere giornate, formate da tre sessioni di due giorni a intervalli di quindici giorni, in cui i rappresentanti di queste tre categorie, che di solito non si parlano e specialmente non

3. Eco U. (1964), Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa, Bompiani, Milano

4. Rosenberg S., Carrel M. (2002) Face à l'insécurité sociale. Désarmer les conflits entre usagers et agents des services publics ,

si ascoltano, si incontrano per dare spazio alle reciproche esperienze, esigenze, punti di vista e inventano assieme delle soluzioni di mutuo gradimento. Il secondo principio è riassumibile negli slogan " Niente per noi senza di noi" e "Quando un gruppo lavora sapendo che verrà per davvero utilizzato per qualcosa, tende a lavorare bene." In altre parole, quelli che promuovono queste iniziative devono essere gli stessi che poi hanno la facoltà di realizzare le proposte emerse e si assumono l'impegno e la responsabilità di farlo in modo motivato e trasparente.

Gabriella: Si passa da una idea della professionalità ed expertise di tipo esclusivo ad una di tipo inclusivo. Secondo me questo approccio vale sia per i servizi sociali che nella scuola.

Marianella: Tutte le esperienze positive in questo senso sono caratterizzate da dirigenti che hanno smesso di ragionare in termini di "il regolamento non lo consente" e invece si chiedono e chiedono a tutti gli attori interessati di cercare liberamente tutte le soluzioni e esplorare tutte le buone pratiche che " il regolamento non proibisce". **La meta di queste pratiche non è il "consenso", ma l'innovazione.**

In Italia questo tipo di approccio è stato introdotto dai Patti di collaborazione, i quali funzioneranno davvero anche nelle scuole solo con dei dirigenti scolastici del tipo appena indicato.

Dando "voce ai senza voce" vengono fuori soluzioni più felici

Gabriella: Forse dovremmo offrire qualche esempio su come, dando "voce ai senza voce", vengono fuori anche soluzioni impreviste, diverse da quelle che altrimenti sarebbero state perseguite. Più felici, più fruttuose.

Marianella: Un esempio, fra i tanti, che mi ha particolarmente colpito riguarda la progettazione partecipata (architetti e potenziali utenti) di una struttura di servizi per senza casa e persone in gravi difficoltà (mensa, docce, socialità), dove una richiesta prioritaria è stata la disponibilità di prese per la ricarica dei telefonini, e tali da impedire che il cellulare venga "rubato" mentre è in carica. Le altre proposte "non ovvie" e poi realizzate, sono state: un canile e avere in loco, oltre a una tintoria "gestita da persone con handicap", anche un barbiere e un'estetista almeno una volta al mese!

Gabriella: A me vengono in mente due episodi. Insegnavo in una scuola a tempo pieno e, considerando il momento della mensa come il peggiore per chiasso e mancanza di regole, decidiamo di fare un incontro "fra pari" per chiedere la collaborazione agli studenti. Quindi, dopo aver chiesto se a loro piaceva il momento della mensa e avere ottenuto lamentele identiche a quelle degli insegnanti, chiedo di inventare delle possibili soluzioni. Prima individualmente, poi in piccoli gruppi, quindi nel gruppo classe, non solo gli studenti si sono dimostrati capaci di analizzare cause, ma hanno trovato delle proposte che hanno funzionato, ovvero: dividere la lunga tavolata in piccoli spazi e scrivere sui muri le regole da loro stessi formulate. Un secondo esempio per me è ancora fonte di meraviglia dopo tanti anni. **Come classe terza si era deciso di trascorrere tre giornate nella vicina Cervia, a studiare insieme all'Università l'universo della pesca e le conseguenze sull'ambiente. Ma non c'è il finanziamento, per cui annuncio ai ragazzi che non si può fare. "Dov'è il problema? fa una ragazza "i soldi li troviamo noi!" Hanno organizzato un mercatino classe per classe vendendo oggetti costruiti da loro, come copertine trasparenti per i libri con le immagini dei loro personaggi musicali preferiti. Fondi raccolti, la gita è stata fatta.**

Marianella: Su tutti questi temi per fortuna non siamo assolutamente all'anno zero. La grande pedagogia del secolo scorso aveva visto lontano, ha ancora oggi moltissimo da dire, e negli ultimi decenni c'è stata in tutto il mondo, ma in particolare nei paesi europei, una fioritura di esperienze che in modo esplicito hanno affrontato queste due questioni - ripensare il senso della comunità e ripensare il senso dell'imparare/insegnare- con notevole successo e relativi riconoscimenti .

02

LA COMUNITÀ EDUCANTE IN AZIONE

UN ABACO DI ESPERIENZE TERRITORIALI

Questa seconda sezione del Rapporto, come anticipato nell'introduzione, presenta un ventaglio di racconti utili da un lato a dar voce all'eterogeneità di soggetti che costituiscono oggi la comunità educante in azione, dall'altro a osservare modi e modelli del suo agire nello spazio.

Leggendo i diversi contributi, si evince la necessità e la difficoltà della scuola, con pochi strumenti e scarsa disponibilità economica, di occuparsi delle crescenti fragilità e disuguaglianze sociali (si pensi per esempio all'aumentare degli indici di povertà educativa e dell'abbandono scolastico); una questione scottante che però mette in luce da un lato la sentita mission nella comunità scolastica del farsi carico di queste problematiche e dall'altra il riconoscimento, da parte di alcuni soggetti del terzo settore e della società civile, della scuola come alleato per la costruzione di progetti e politiche ad hoc per rispondere a questa condizione di instabilità.

All'interno di questo panorama i 'gradi' di co-progettazione e collaborazione sono dei più variegati: questo è dovuto in parte ai diversi 'strumenti' utilizzati (siano essi alleanze orizzontali, partenariati estesi, modelli di Scuola Aperta e Partecipata, Patti di collaborazione, Patti educativi di comunità...), ma anche agli obiettivi da raggiungere, alle geometrie di soggetti e alle alleanze che si compongono al loro interno.

Il potenziale dei Patti di collaborazione, per esempio, è ben espresso dalle pratiche di presa in cura degli spazi pubblici e delle aree verdi di alcune città da parte dei bambini e delle bambine delle scuole primarie con la collaborazione e il sostegno delle amministrazioni e del terzo settore: un'apertura non solo rispetto al riconoscimento del ruolo dei 'piccoli' nel fare e vivere la città, ma anche un modo per sperimentare concretamente la sostenibilità ambientale e la responsabilità civica.

In maniera più articolata inoltre, ormai da tempo, come Labsus sosteniamo e collaboriamo alla costruzione delle Scuole Aperte e Partecipate per garantire che al loro interno venga 'praticato' il principio di sussidiarietà. A partire dall'esperienza dell'Istituto Di Donato di Roma (ben raccontata da un genitore in questo capitolo e da

Gianluca Cantisani successivamente), si è infatti costruito un vero e proprio modello di scuola, scalabile in tutta Italia, come una 'casa per il quartiere': in cui le chiavi della scuola vengono condivise e utilizzate a staffetta da una serie di attori che vi organizzano attività, iniziative, eventi collettivi che ne garantiscono l'accesso pubblico e l'apertura tutti i giorni della settimana con un orario continuativo dal mattino a sera. La comunità educante però non solo è in grado di vivere la scuola come uno spazio educativo allargato e continuativo e di 'esportare' le sue pratiche in tutta la città, ma è anche capace di ridefinire l'esperienza educativa attraverso la co-progettazione del curriculum. Sebbene questa visione possa risultare tanto sperimentale quanto ambiziosa, è proprio ciò che accade ad esempio nei progetti dell' Edu@ction Valley piuttosto che nel Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio, luoghi in cui la scuola sconfinava al di fuori dei suoi cancelli e si ibrida e progetta insieme al territorio, ridisegnando il servizio nelle azioni e nello spazio.

Infine, in maniera ancora più eclatante, in parte proprio grazie a questo forte attivismo civico che riscontriamo all'interno delle realtà scolastiche, assistiamo al crescente riconoscimento, da parte delle amministrazioni e degli enti locali, della scuola come alleato strategico nella costruzione di politiche e servizi pubblici più rispondenti alle necessità territoriali. In questo senso, la rete delle Scuole diffuse in Puglia e di Lucca learning city rappresentano due interessanti esempi di un ripensamento in chiave collaborativa dei servizi di welfare territoriale.

Questi esempi, seppur molto diversi tra loro, ci mostrano con evidenza il definirsi di forme sempre più strutturate e articolate della relazione tra scuola e territorio; sono esperienze con una fortissima potenza comunicativa in grado di affermare che la scuola come un bene comune non implica rinunciare ad essa come servizio pubblico ma piuttosto significa arricchirne il valore e valorizzarne le sue potenzialità.

Quello che emerge è uno spaccato nitido delle fatiche e sfide che la scuola oggi si trova ad affrontare e al contempo una risposta plurale di energie che essa è in grado di liberare innovando in modo profondo il fare scuola.

TRENTO

UN PATTO PER COSTRUIRE “IL GIARDINO INCANTATO”

Ivana Leonardelli & Lara Zambaldi



Trento, outdoor learning - PH dall'archivio del Patto di collaborazione - Il Giardino incantato

34

Il progetto nasce da un Patto di collaborazione stipulato tra il Comune di Trento e alcuni soggetti attivi nel territorio di seguito elencati: Federazione provinciale Scuole Materne, Fondazione Trentina Alcide De Gasperi, Centro di formazione professionale Centro Moda Canossa, Associazione Scuola equiparata dell'Infanzia "Virginia De Panizza - Canossiane", Cooperativa Città Futura (Nido d'Infanzia Rodari) e Scuola provinciale dell'Infanzia Il Torrione. Protagonisti del Patto anche i servizi Cultura, Turismo e Politiche giovanili, Gestione strade e parchi, Servizi all'Infanzia e all'Istruzione e la Circoscrizione San Giuseppe Santa Chiara del Comune di Trento. Tale Patto è finalizzato a rendere il parco di Piazza Venezia, un parco pubblico all'ingresso della città, un giardino incantato, luogo ideale per promuovere e diffondere la cultura dell'infanzia, attraverso una serie di attività ed iniziative che sostengono la collaborazione tra i diversi partner e tra questi e altri soggetti che di volta in volta sono coinvolti in iniziative ed eventi. Cittadinanza attiva sul territorio, impegno civico, rigenerazione urbana e cura condivisa degli spazi pubblici sono i valori che orientano la co-progettazione delle esperienze, volte a trasformare il parco in un luogo sicuro e aperto alla frequentazione

dei bambini e delle loro famiglie, e in modo più ampio della collettività, per favorire momenti di aggregazione e di coesione sociale, sostenendo la costruzione di una cultura più consapevole delle competenze e delle possibilità di partecipazione di tutti i bambini alla vita delle loro diverse comunità di appartenenza, secondo una logica di comunità educante.

I Proponenti si prefiggono di animare il giardino di Piazza Venezia chiamato "Il Giardino incantato", dedicato ai bambini e alle loro famiglie, attraverso un programma di varie iniziative sotto descritte, da svolgersi nell'intera area del giardino e nello spazio/teatro naturale che si è creato attraverso le installazioni artistiche, messe a disposizione dall'Amministrazione comunale di Trento e denominate "Paesaggi di carta".

Le attività sono da ricondursi ai seguenti ambiti:

- valorizzazione e scoperta dello spazio esterno e del territorio, come luogo che permetta di tornare a vivere relazioni di prossimità;
- proposizione di esperienze narrative e musicali, e più in generale artistiche, destinate ai bambini e alle loro famiglie;
- promozione di iniziative ed esperienze di cittadinanza

attiva in particolare legate all'ambiente e allo sviluppo sostenibile quali tematiche affrontate dall'Agenda 2030;

- *creazione di un luogo di incontro, scambio e conoscenza reciproca per garantire la continuità educativa fra i vari soggetti aderenti;*
- *promozione di un pensiero inclusivo, attento ai bisogni e alle possibilità di ciascuno.*

Le varie esperienze promosse all'interno del Patto di collaborazione del Giardino incantato raccontano soprattutto la Comunità, in termini di cittadinanza attiva, territorio che include, Istituzioni che riconoscono e rendono feconde le potenzialità insite nell'incontro con l'altro, in particolar modo con l'Infanzia. Ci insegnano poi che se ai bambini vengono offerti autentica possibilità di partecipazione e serio coinvolgimento sono essi stessi, insieme, a trasformare la comunità e la cultura di cui si sentono davvero parte. Il sociologo americano William Corsaro, infatti, ha reso visibile con il suo lavoro etnografico che i bambini non acquisiscono le culture degli adulti, ma entrandovi le trasformano, ne creano di nuove e autonome, arricchiscono il valore culturale delle comunità. Ecco allora che le numerose e differenti proposte co-progettate

dai partner di progetto si sono rivelate preziose occasioni che hanno permesso ai bambini di costruire insieme idee, proposte, soluzioni, per affrontare situazioni che li riguardano da vicino, in cui si sono sentiti coinvolti, in cui hanno provato piacere e interesse a farsi ingaggiare.

L'invito rivolto ai bambini dalle Istituzioni a sentirsi appartenere la città, ma anche a compiere azioni di amore responsabile verso il proprio territorio richiama alla responsabilità, quale terreno di incontro tra Istituzioni e cittadini per la cura di un bene comune che appartiene a tutti e che, quindi, interessa, sta a cuore, chiama ad agire per proteggerlo e nutrirlo di bellezza. Intrecci, dialogo, reti territoriali, alleanze educative, inclusione, sono termini che, proprio grazie a questo progetto, i diversi "attori" hanno fatto maggiormente propri e rispetto ai quali hanno investito la propria progettualità, rendendola densa di proposte educativo/didattiche che hanno attivato i bambini e hanno permesso loro di partecipare alle esperienze collettive offerte, ciascuno secondo le proprie possibilità, potendo contare sulle risorse rese disponibili dentro il gruppo, imparando ad essere intraprendenti e proattivi attraverso un esercizio di cittadinanza responsabile di raffinata concretezza.



Trento, outdoor learning - Ph. dall'Archivio del Patto di collaborazione - Il Giardino incantato

MILANO

IL GIARDINO DEI DESIDERI

Roberta Cipolli



Milano, intervento Warner Bors media - Brand for the cities giugno 2022
- PH dall'archivio del Patto di collaborazione - Il Giardino dei desideri

36

Ripensare lo spazio a misura di bambino, partendo dalle idee delle bambine e dei bambini che li vivono. Questa la filosofia alla base del Patto di collaborazione “giardino dei desideri” per la cura e rigenerazione condivisa del giardino pubblico di via Ravenna, a Milano.

Situato nella “periferia della periferia” di quartiere Corvetto, il giardino di via Ravenna si colloca di fronte alla Scuola Primaria Fabio Filzi.

Sono state proprio le bambine e i bambini della Filzi a scegliere di prendersi cura del giardino di fronte alla scuola attraverso un percorso laboratoriale realizzato all'interno del progetto “Idee Bambine, Pensieri Bambini” curato dalla cooperativa Spaziopensiero nell'ambito del programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo. Il progetto si prefiggeva l'obiettivo di trarre dall'intima esperienza della città che ne hanno i bambini, le indicazioni per la sua rigenerazione. Questa azione ha poi incontrato un'altra azione del programma, “Luoghicomuni”, curata da Labsus - Laboratorio per la sussidiarietà e Italia Nostra - Centro di Forestazione Urbana e orientata alla rigenerazione e alla cura condivisa di spazi aperti collettivi e che ha dato vita al patto del Giardino dei Desideri.

Nel processo di risignificazione del giardino è sta-

ta coinvolta anche la comunità educante: genitori e docenti sono stati chiamati a esprimere idee e a collaborare fattivamente nelle azioni di cura del giardino.

La collaborazione prevede la pulizia del giardino, attività di animazione, manutenzione e cura del verde grazie anche al supporto formativo di Italia Nostra Onlus. Il Patto considera il Giardino dei desideri come rispondente alle esigenze di didattica all'aperto e spazi a misura di bambino enfatizzate dall'emergenza sanitaria, traendo spunto dal documento “La Scuola sconfinata di tutte e di tutti”. Hanno firmato il Patto: l'Istituto comprensivo “Fabio Filzi”, il gruppo informale Magliando, la Maglia socialmente utile, l'associazione culturale ForMattArt, la Cooperativa Sociale Onlus Alchemilla, e infine la società Brand for the City.

Grazie al lavoro di ingaggio realizzato da Labsus e per il tramite di Brand for the City, Cartoon Network ha sostenuto il Patto di collaborazione contribuendo al restyling del giardino, in particolare con una colorazione del campo da basket realizzata dallo street artist SMOE e installando sedute colorate e fioriere per vivacizzare l'ambiente. Inoltre, per garantire il gioco e la piena sicurezza dei bambini, sono state installate delle reti di protezione per impedire che i palloni possano finire in strada, come indicato dai bambini

stessi nel Patto. Sempre per garantire l'incolumità dei bambini è stato realizzato un pannello di protezione,

molto colorato e vivace, per coprire la cancellata al lato del campo da basket.

LA PACE NON È UN GIOCO! È BELLO STARE INSIEME LE PERSONE SONO FATTE PER AMARE SEMPRE UNITI STOP ALLA VIOLENZA

Sono solo alcune delle parole dei bambini all'indomani dell'ennesimo danno subito dal Giardino dei desideri. Partecipare a un Patto di collaborazione per noi docenti significa innanzitutto restituire la parola e dare potere ai veri protagonisti delle azioni quotidiane di cura e condivisione degli spazi urbani e beni comuni: i bambini.

Con questa idea nella mente, di una vera advocacy a partire dalle narrazioni dei nostri alunni, dei loro vissuti e rappresentazioni, abbiamo in questi anni interpretato il nostro ruolo e la mission della Scuola Fabio Filzi.

Ci troviamo in un contesto a forte processo migratorio, con fragilità importanti nella consapevolezza dei propri diritti, specialmente delle bambine, in contesti di violenza di genere diffusa, frutto di grave emarginazione sociale e sistemi normativi di riferimento differenti dai paesi di provenienza.

La prima mediazione linguistico-culturale e iniziazione alla partecipazione democratica alla vita avviene nella comunità scolastica e tra compagni di diverse etnie.

Questa grande complessità e ricchezza, tra criticità e fatiche, può essere supportata efficacemente da una comunità educante concretamente operativa che agisce e si struttura insieme, aperta al confronto nella massima trasparenza e fiducia, tenendo presente quali sono gli obiettivi di una vera inclusione sociale ed educazione civica attiva, che sia visibile e porti frutto nel territorio.

Lo strumento del Patto, sebbene non abbia risolto magicamente tutti i problemi e abbia aperto altri scenari e sfide, rappresenta l'opportunità straordinaria di dare forza e coesione a persone, cittadini, famiglie, docenti, associazioni e istituzioni che concretamente sostengono un forte impegno sociale.

Questi processi vanno monitorati e gestiti con attenzione dalla pubblica amministrazione quando necessario, affrontando senza scorciatoie e leggerezze i temi della sicurezza e della coesione sociale, per garantire le azioni del Patto.

Prostituzione, traffico di droga e armi, racket di rifiuti tossici e usura sono alcuni dei fenomeni sociali osservati in questi anni nel contesto di riferimento: il lavoro costante e puntuale di mediazione sul campo e di segnalazione tempestiva delle criticità ha portato progressivamente a orientare la sensibilità pubblica verso azioni legali collettive per il riconoscimento dei diritti umani, come quelli degli alunni con fragilità abi-

tativa che vivevano nei pressi di una discarica abusiva da oltre 12 anni.

Il successivo ricollocamento dei nuclei e presa in carico dei Servizi sociali dei nuclei con maggiore fragilità, grazie all'intervento del Ministero degli Interni è il frutto maturo di un progetto di lotta alla dispersione scolastica iniziato nel 2013, finalizzato al superamento di situazioni ghetto, sedimentatesi negli anni, in cui sembrava impossibile poter intervenire per un risanamento globale.

Le parole dei bambini, l'ascolto dei loro sogni e delle loro paure, la gestione quotidiana della loro grande frustrazione, sono stati la nostra forza nella mediazione con le famiglie, in questo modo abbiamo creato un rapporto di fiducia.

Il Patto non è stato l'unico canale utilizzato (in questi anni ci siamo inseriti all'interno dei Tavoli dei minori, Piani di Zona, stesura delle Politiche attive per il lavoro triennali per le popolazioni più emarginate, Commissione politiche sociali ed educazione, reti informali di cittadinanza attiva e comitati di quartiere, ReteCorvetto e altro ancora), ma sicuramente un buon motore e veicolo trainante per decollare proprio quando il vento della pandemia ha iniziato a soffiare più forte sui problemi incancreniti e rischiava di spazzare via tutto il nostro lavoro.

Abbiamo lottato per anni, ma solo ora possiamo dire di avere iniziato a scrollarci anni di degrado ambientale in cui era "sepolta" la scuola e la segregazione scolastica si era acuita, rendendo più complessi l'abbattimento di pregiudizi da un lato e l'attivazione di strategie anti-rumors dall'altro.

Non possiamo, per motivi di privacy, entrare nei dettagli delle storie personali. Abbiamo vissuto in un clima pesante, di odio online, di campagne elettorali fortemente polarizzate e riduttive da entrambi i fronti, di diffamazione e calunnia a mezzo social del lavoro istituzionale e del ruolo della Scuola, del lavoro sommerso dei docenti in prima linea.

Possiamo solo dire che attraverso il Patto è possibile discernere le risorse umane e le realtà associative virtuose e trasparenti, che hanno veramente voglia di costituirsi con noi come comunità educante, presenti e operativi nei momenti difficili in cui è necessario uscire dal proprio punto di vista settoriale e fare da cassa di risonanza.

Noi siamo qui, in attesa dei prossimi sviluppi, ad aprire la strada e costruire ponti alle porte di Milano, nel Parco sudagrico Valle della Vettabbia e dintorni.

GENOVA

LA SCUOLA CHE ABITA È UNA SCUOLA ABITATA

Elena Tramelli & Fabio Niccolini



Genova, evento in piazza - PH dell'archivio dell'Istituto Teglija di Genova

38

Abitare significa “avere in modo continuativo” e nell’uso vuole dire “avere dimora”. In un tempo in cui il risiedere in un luogo significa sempre meno vivere esclusivamente quella zona, con uno svuotamento della rappresentazione mentale della comunità locale come senso di appartenenza esclusiva, la Scuola dell’Autonomia trae fondamento dalla sua capacità di rapportarsi al territorio in cui è ubicata. La scuola di Teglia (GE) vuole essere aperta al territorio, in un territorio che a sua volta si apra ad essa in un rapporto di sinergie. Riteniamo che la scuola attraverso alleanze educative e Patti di comunità possa garantire il diritto allo studio e conoscenze che divengano competenze di orientamento per una cultura “planetaria”. Consapevole di essere anche un presidio sociale, l’Istituto vuole essere una scuola di eccellenza, in grado di permettere ai propri alunni di compiere esperienze significative, in un clima in cui le diversità siano riconosciute come ricchezza. “Avere in modo continuativo” non è di per sé una ricchezza, ma significa riflettere insieme sulla propria identità: in alcuni casi ciò richiede di riesaminare agli elementi di svantaggio che connotano le origini. Il PTOF deve essere declinato per moti-

vare gli alunni, attivare passione consentendo di potenziare attitudini; fornire modelli, contrastare le stereotipie e le forme di autoreferenzialità. Risiedere in un luogo oggi, in cui contemporaneamente si è anche in un altrove immenso come la rete, implica dover affinare l’insegnamento e avere contezza della portata dei cambiamenti in corso; riconoscere la necessità di garantire ai ragazzi la disponibilità cognitiva ed emotiva per rapportarsi a commistioni di modelli culturali coesistenti e intrecciati, dotare gli alunni del senso della costruzione di percorsi, contrastando le spinte individualistiche e la tendenza a vivere un eterno presente.

La scuola investe attenzione sul Patto educativo. La scuola, per contrastare le istanze di un territorio a rischio e a forte processo migratorio, funestato dal crollo del ponte Morandi e poi dal Covid, si è dotata di dispositivi identitari e strumentali per contrastare l'emergenza educativa partecipando a numerosi bandi e ricevendo finanziamenti per promuovere una didattica laboratoriale ed extracurricolare. La scuola ha sottoscritto diversi Patti di collaborazione tra cui quello denominato “Sviluppo di comunità al Diamante” per realizzare progetti condivisi di attività propedeutiche allo sport e partecipazione ad attività sportive, promuovendo in-

contri con i docenti e il territorio. Durante il “Ponte per l’estate” si è realizzato un laboratorio con l’obiettivo di supportare le famiglie garantendo agli alunni percorsi gratuiti, per rinfrancare una socialità positiva in un clima di apprendimento ludico. Nel quadro di iniziative estive di musica e movimento, si è realizzato un laboratorio gratuito presso il Paladiamente, come supporto e consolidamento del coordinamento motorio unito ad attività volte a promuovere una partecipazione attiva dei bambini alla vita di gruppo, con particolare attenzione per numerosi alunni con disabilità complessa. Professionisti esperti hanno condotto le attività accompagnando, in una dimensione di apprendimento socializzato, gli alunni e le alunne verso l’avvio dell’anno scolastico.

Il Tosca Hub finanziato da “MIBACT – Scuola Attiva Cultura” per la nascita di un polo creativo-territoriale che ha lo scopo di diffondere la cultura musicale ed artistica attraverso iniziative di animazione, di educazione e di dialogo musicale, dirette a sviluppare la conoscenza e la creatività fra i ragazzi.

Sarebbe importante poter aggiungere molto altro, ma siamo in cammino e potremo ritrovarci per scambiare pratiche, strategie e contaminare a vicenda percorsi che richiedono manutenzione e revisioni costanti. La strada è impervia, ma una delle nostre alleanze più importanti è quella con i nostri Comitati genitori, con cui abbiamo condiviso straordinarie iniziative di rigenerazione urbana.

Abitare imparando a stringere Patti significa fornire un modello di relazione, che racchiude il senso dell’avere radice e imparare a incontrare l’altro per definire insieme nuovi scenari in un accordo reciproco.



Genova, evento in piazza... PH dal...archivio del...Istituto Teglia di Genova

LUCCA

LUCCA LEARNING CITY. UN PATTO CORNICE PER L'EDUCAZIONE PERMANENTE COME BENE COMUNE

Rossana Caselli



40

A oggi il patto di Lucca learning city (LLC) - Città dell'apprendimento permanente conta oltre 120 sottoscrittori, tra cui 7 Istituti comprensivi e 5 scuole superiori e istituzioni accademiche pubbliche del territorio, oltre ad associazioni ed altre istituzioni locali. Con questo Patto cornice firmato sin dal giugno 2020 e tuttora in essere, i firmatari si sono impegnati a perseguire insieme l'obiettivo di sviluppare l'apprendimento lungo l'arco di tutta la vita. L'apprendimento permanente è inteso, in questo Patto, come un importante bene comune immateriale da valorizzare sia nelle scuole di ogni ordine e grado sino agli studi universitari, sia nelle comunità e nei luoghi di lavoro, promuovendo e diffondendo le eccellenze e partecipando attivamente al suo sviluppo, anche con attività coordinate ed integrate tra i diversi "pattisti". Con il supporto di un comitato scientifico, e con il coordinamento del Comune di Lucca, è stata realizzata anche una mappa interattiva on line¹ accessibile a chiunque sia interessato a conoscere sia i firmatari che le opportunità formative offerte dal territorio.

Il patto LLC si è sviluppato in un contesto territoriale particolarmente favorevole e sensibile a questi temi. Il Comune di Lucca già nel 2020 ha ricevuto il riconoscimento di Learning City UNESCO al termine del processo di selezione da parte dell'Istituto di Amburgo proprio per il "longlife learning", vedendo così premiate le iniziative, le politiche e i programmi volti a favorire l'apprendimento permanente già in essere, ma anche i progetti per il futuro, soprattutto in riferimento agli obiettivi dell' Agenda 2030. Nella LLC l'apprendere si riferisce quindi alla cultura collettiva di tutti gli attori di un territorio (non individuale, ma di comunità) nel progettare e nell'implementare le innovazioni sociali ed economiche, agendo nuove strategie per il settore educativo formale e non formale. La finalità del Patto è quella di rendere le persone del territorio più preparate e consapevoli dei grandi cambiamenti e delle innovazioni anche di tipo "globale" che vorremmo affrontare in futuro, non passivamente bensì rimanendo o diventando sempre più soggetti partecipi ed attivi, sia in ambito civico, sia lavorativo, sia dell'istruzione formale e informale. Anche per questa ragione all'interno di questo Patto è stata cre-

1. La mappa è consultabile al link- <https://sit.comune.lucca.it/portal/apps/webappviewer/index.html?id=1b4213b6afce4e82bf0146110ddb7525>

ata, con Labsus, la Scuola di cittadinanza e comunità, dove sono stati affrontati problemi connessi alla cura dei beni comuni. In particolare il percorso formativo ha voluto porre l'attenzione sulle competenze necessarie per "fare comunità", gestendo costruttivamente i conflitti e lavorando su specifici temi dei Patti di collaborazione.

Un particolare rilievo ha assunto, all'interno dei Patti di collaborazione di Lucca, il tema della sostenibilità ambientale. È inoltre stata promossa una specifica "settimana dell'educazione alla sostenibilità" che ha coinvolto tutta la città e molte scuole ed insegnanti di Lucca, anche utilizzando modalità ludiche per bambini e adolescenti. Tra l'altro è stato lanciato, in tale occasione, un nuovo Patto educativo di comunità sulle tematiche ambientali (<https://www.luccaindiretta.it/cultura-e-spettacoli/2021/11/19/la-rivoluzione-ecologica-parte-da-lucca-al-via-una-settimana-di-incontri-sulla-sostenibilita/263540/>).

La scelta dello strumento Patto di collaborazione esprime la volontà dei firmatari di realizzare una collaborazione paritaria e non gerarchica e di facilitare la redazione di ulteriori Patti, all'interno di questo tema di apprendimento permanente come bene comune, di cui tutta la città si prende cura. Il Patto di collaborazione, in quanto tale, è esercizio concreto di partecipazione capace di rafforzare la partecipazione attiva all'educazione come bene comune e come forma di benessere condiviso, scelto e raggiunto collettivamente² (UNESCO 2021).

In questo modo si vorrebbero creare le basi di un nuovo contratto sociale: che tutti possano partecipare alla costruzione del futuro dell'educazione come protagonisti, dai bambini, ai giovani, i genitori, gli insegnanti, ricercatori, attivisti, datori di lavoro, leader

culturali e religiosi.

A seguito del Patto, l'amministrazione di Lucca si è assunta un duplice compito in particolare per quanto riguarda le scuole.

Da una parte far emergere e valorizzare sempre più tutti i soggetti che esercitano attività formative, considerarli partner, sostenerli per gli aspetti amministrativi a cui spesso si trovano impreparati a far fronte, instaurare relazioni di fiducia e di reciproca stima. Ciò implica concretamente:

- *perfezionare il processo di semplificazione delle pratiche amministrative che devono sostenere per ottenere contributi o realizzare interventi nelle scuole (come l'elenco zonale di cui fanno parte più di 100 soggetti);*
- *utilizzare più diffusamente e ampiamente gli strumenti presenti nell'ordinamento comunale come i Patti per l'amministrazione condivisa dei Beni comuni e Patti educativi di comunità;*
- *utilizzare al massimo i fondi europei da cui la Regione Toscana mette a disposizione stanziamenti per intervenire nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa;*
- *sviluppare occasioni di conoscenza reciproca e di collaborazione e consolidare il coordinamento.*

Dall'altra parte, l'amministrazione si impegna a coinvolgere sempre più le scuole, non come semplici recettori di proposte prodotte da associazioni o enti, ma come soggetti di percorsi di co-programmazione e co-progettazione a tutti gli effetti, sviluppando anche nei loro confronti, pratiche attuazioni dell'art. 55

LA CITTÀ VA A SCUOLA

La città va a scuola è un progetto, finanziato da Fondazione di San Paolo, che focalizza il suo interesse sullo spazio urbano di soglia tra scuola e città, collocandosi all'interno del dibattito sulle piazze scolastiche come spazio urbano da riprogettare rispetto ai bisogni dei piccoli e grandi studenti e ripensare attraverso la lente dell'amministrazione condivisa.

Il partenariato è composto da Politecnico di Milano, Politecnico di Torino, Laqup, Torino Respira, Architettura senza Frontiere, Or.Me, associazioni del territorio che portano le proprie competenze lavorando su diversi ambiti di interesse; la qualità dello spazio, lo studio delle reti sociali che insistono intorno alla scuola, la qualità dell'aria e del verde, la progettazione partecipata e, naturalmente, l'amministrazione condivisa. Il progetto ha coinvolto 5 città del territorio metropolitano torinese con l'obiettivo di avviare una progettazione partecipata nelle piazze scolastiche, lavorando con i ragazzi e i docenti delle scuole coinvolte in continuo contatto e scambio con le amministrazioni comunali, che cofinanziano il progetto mettendo a disposizione risorse per la realizzazione dei progetti.

Labsus supporta le scuole e le amministrazioni nel percorso di coprogettazione del Patto per la gestione condivisa della piazza scolastica, mettendo in relazione i possibili attori che potrebbero contribuirvi in maniera attiva e facilitandone il dialogo. Allo stesso tempo accompagna i ragazzi in un percorso di cittadinanza attiva all'interno del programma ministeriale di educazione civica.

In questo progetto, lo spazio di soglia tra scuola e città, e il Patto di collaborazione con esso, è pensato come occasione per costruire alleanze e legittimare l'uso dello spazio e l'azione di tutti gli attori (in primis i bambini e le bambine), in uno spazio spesso non abbastanza curato e spesso oggetto di conflitto tra diversi gruppi sociali.

2. Per i riferimenti al contratto sociale si veda anche: <http://www.lamiascuolaperlapace.it/wp-content/uploads/2021/12/CLICCA-QUI-1.pdf>

GIFFONI VALLE PIANA

EDU@CTION VALLEY DEI PICENTINI PER UNA LEARNING COMMUNITY

DALL'ESPERIENZA DELLA DON MILANI
ALLA COSTITUZIONE DELL'ECOSISTEMA
FORMATIVO LOCALE

Daniela Ruffolo



Giffoni Valle Piana, attività nel bosco - PH dall'archivio del Patto educativo di Comunità Edu@ction Valley

42

L'

IC "Don Milani-Linguiti di Giffoni Valle Piana (Salerno) opera in un contesto socioeconomico e culturale fragile, la cui economia rurale, di piccole imprese familiari e commerciali è in crisi. Le punte di analfabetismo di ritorno sono preoccupanti: i dati Invalsi restituiscono una percentuale di genitori in possesso di sola licenza media di ben oltre il 50% e gli ultimi dati ISTAT mostrano un alto tasso di dispersione scolastica della scuola dell'obbligo, nonché il fenomeno dei NEET. La scuola ha un ruolo decisivo nell'educazione delle nuove generazioni, ma urgono risposte educative immediate di tutta la comunità educante per sostenere le famiglie più fragili. Per fronteggiare la povertà educativa, la scuola, oltre all'innovazione didattico-metodologica, collabora con le famiglie e la comunità, con alleanze con il territorio e l'Ente Comunale, pianificando insieme interventi educativi, la rigenerazione di edifici scolastici e la gestione di spazi esterni aperti alla comunità, bene comune da valorizzare. Un esempio è la ristrutturazione partecipata di due plessi dell'infanzia, a cura dei tecnici del Comune, un architetto esper-

to di spazi educativi di un'associazione partner della scuola per la "mediazione" pedagogico-architettonica, docenti e genitori. Con i fondi del progetto Con i Bambini - L'ora di lezione non basta di cui la scuola è partner, sono stati riqualificati spazi esterni della scuola, con un intervento di ristrutturazione leggera in collaborazione con il Comune, una pergola modulare e modulabile bioclimatica dehors didattico per attività educative, sociali e ludiche, oltre ad un campo per attività sportive ed orti didattici (Risorse Decreto sostegni-bis, PON Inclusion, PON FESR della scuola e fondi comunali). La scuola quindi è hub di coordinamento degli stakeholder, catalizzatore e incubatore di conoscenza ed interscambi (sharing economy) per la stesura del progetto educativo territoriale condiviso dalla comunità educante diffusa, con un lavoro corale di leadership diffuse e distribuite, alleanze fra i partner del terzo settore del territorio per modelli sociali cooperativi e solidali. L'idea di Edu@ction Valley, così come mutuata dalle Indicazioni Ministeriali del MIUR (Civic Center, Comunità Educativa) e dai più affermati modelli di Ecosistemi formativi locali (Learning City UNESCO¹, Città amiche dei Bambini

1. Learning City e OSS: Guida all'Azione UNESCO Institute for Lifelong Learning, Amburgo 2017

e degli adolescenti UNICEF², la Progettazione Partecipata) nasce proprio dal bisogno di porre al centro dello sviluppo sociale, culturale ed economico del territorio l'“apprendimento e la formazione”, in linea con le indicazioni dell'Unione Europea riguardo il lifelong learning³ per promuovere la “Società della Conoscenza”. L'ecosistema formativo territoriale Edu@ction Valley dei Picentini per una learning community, così come descritta da Jacques Delors⁴, coinvolge l'IC Don Milani-Linguisti come capofila della rete, il Comune di Giffoni Valle Piana (SA), l'Associazione Nisolò, l'Ordine dei Medici di Salerno, l'UNICEF di Salerno, il Giffoni Film Festival, le Associazioni Southland CEA, Il Gabbiano, Mondo Famiglia, Soccorso Montano, CN-GEI Scout, il Complesso Bandistico Rinaldi, l'Oratorio Giovanni Il Ansipi e la Proloco di Giffoni, l'IIS Glorioso e l'IC Trifone di Montecorvino Rovella, il CPIA, l'IPSE-OA Virtuoso ed il Convitto Nazionale di Salerno. Il connubio scuola-territorio ha messo in atto l'apprendimento significativo sia dentro che fuori la scuola, dando risalto alla funzione sociale della scuola ed incentivando il Service Learning⁵. Il CPIA propone a scuola percorsi di istruzione + 16 anni di Primo Livello per migliorare le conoscenze, capacità e competenze della popolazione adulta, favorire la crescita civica,

sociale ed occupazionale del territorio, la lotta alle diseguaglianze, il rischio di esclusione, e offrire a tutti opportunità di crescita culturale e partecipazione consapevole alla vita sociale. (Goal 4 e 10 dell'Agenda 2030). Edu@ction offre attività educative gratuite nei periodi di vacanze scolastiche, rafforzando il senso di comunità fra i bambini e garantendo un prezioso sostegno alla genitorialità e promuove la coprogettualità per la candidatura a bandi pubblici per intercettare risorse finanziarie a favore della comunità. Il futuro della learning city⁶ è nel curricolo condiviso scuola – territorio per riqualificare le risorse socio-culturali e rimodulare gli spazi, per comunità davvero sostenibili. Il Community Based Planning, laboratorio permanente di progettazione partecipata sul territorio, intende formare una comunità apprendente per lo sviluppo locale, competente nell'interagire con i decisori tecnici e politici e soddisfare i propri bisogni.

In quest'ottica Edu@ction, Sistema Formativo Locale fondato sull'apprendimento, potrà evolvere, in linea con quanto prospettato dall'OCSE nello Scenario 3 - Scuole come centri di apprendimento⁷, affrontando le sfide dei prossimi decenni e riconoscendo alla scuola il suo ruolo di presidio per la vita democratica e civile, luogo di tutti.

2. <https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/materiali-risorse/>

3. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_it

4. Learning: the treasure within – Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Unesco Publishing 1996

5. “Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning” versione 2.0 [2020] - ISBN 978-

6. <http://www.unesco.it/it/ItaliaNellUnesco/Detail/192>

7. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>

BOBBIO

I PATTI DI COMUNITÀ DELL'ISTITUTO SAN COLOMBANO DI BOBBIO (PIACENZA)

Ernestina Bosoni



Bobbio, outdoor learning - PH dell'archivio dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio

44

L'esperienza dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio (Piacenza) si colloca nell'ambito dei Patti educativi di comunità.

In data 2 Settembre 2021 viene siglato il Patto educativo di comunità dell'Istituto Omnicomprensivo a conclusione di un percorso avviato negli anni precedenti, che ha visto quali principali fattori di spinta la partecipazione al Bando Educare e al progetto Piccole Scuole Indire, l'adesione al processo di europeizzazione e la nascita, nel territorio di riferimento, dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta.

La comprensione dell'esperienza dell'Istituto Omnicomprensivo passa necessariamente attraverso la disamina del contesto esterno ed interno di riferimento.

L'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio è situato in Provincia di Piacenza, sulle colline della Val Trebbia a circa 45 km dalla città.

L'Istituto, nato come Istituto Comprensivo nell'anno 2000, è diventato Omnicomprensivo nel 2020 accorpando la sede dell'Istituto Tecnico Commerciale San Colombano. Oggi si compone di quattordici plessi localizzati nei numerosi Comuni che appartengono ad un vasto territorio di circa 460 Km

quadrati in sette comuni montani: Bobbio, Travo, Coli, Corte Brugnatella, Cerignale, Zerba, Ottone.

La conformazione geografica della vallata ha rappresentato uno dei fattori di spinta verso il processo, in atto negli ultimi anni, di creazione di reti e di ricerca di sinergie tra i diversi attori della comunità, che hanno dato vita alla nascita dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta e alla successiva sottoscrizione dei Patti educativi di comunità.

Il Patto educativo di comunità rappresenta un accordo stipulato tra soggetti pubblici e privati di carattere fattivo e concreto, che vede tra le principali finalità la valorizzazione del reciproco aiuto, la costruzione di reti tra soggetti pubblici e privati locali, la creazione di innovazione sociale e culturale, lo sviluppo del senso di appartenenza e la promozione della cittadinanza attiva. L'orientamento strategico alla base del Patto è quello di favorire lo sviluppo di un nuovo concept di scuola che intreccia educazione formale, non formale e informale. La mission è quella di supportare gli studenti nell'acquisizione di competenze utili ad affrontare un mondo complesso in continuo cambiamento, che vede al centro temi quali la sostenibilità e l'inclusione, anche mediante una conoscenza consapevole ed un atteggiamento proattivo e partecipato nei confronti del proprio territorio.

Gli attori dei Patti educativi di comunità sono rappresentati dai sette Comuni appartenenti all'Unione Montana, dalle associazioni del territorio, dalle famiglie degli studenti, dai docenti e dagli studenti (con età variabile dai 3 ai 18 anni appartenenti ai vari ordini di scuola e ai diversi plessi), a garanzia di una trasversalità sia verticale (all'interno dell'Istituto) sia orizzontale (tra discipline) e di una apertura ad associazioni, terzo settore e persone disposte a condividere il proprio tempo e le proprie expertise.

Gli spazi utilizzati all'interno del progetto Patti educativi di comunità sono stati vari, ciò a testimonianza di una positiva contaminazione tra luoghi interni ed esterni, in cui la scuola esce dagli spazi del proprio edificio per entrare a pieno in quelli della comunità locale. Sono stati utilizzati set outdoor messi a disposizione dai Comuni e spazi di pertinenza di associazioni. Per fare qualche esempio: biblioteca comunale, campo sportivo, mercato, museo, palestra, sala polivalente, ambiente naturale quale il greto del fiume, i boschi e i sentieri prossimi ai diversi plessi. Allo spazio fisico si affianca quello digitale, quale luogo di interazione, scambio e implementazione di attività, di pubblicazione di informazioni e materiali e di condivisione con la Comunità e con le reti territoriali.

A livello procedurale le fasi operative sono state la co-progettazione e la successiva implementazione.

Nella fase di progettazione sono stati incontrati

gli assessori dei Comuni e insieme si è deciso di procedere ad una mappatura analitica al fine di formalizzare, in apposita scheda condivisa, risorse territoriali ed economiche disponibili a supporto dei progetti, eventuali buone pratiche di comunità così come necessità specifiche della comunità di riferimento.

Gli esiti di tale lavoro sono stati condivisi con i referenti dei vari plessi di cui si compone l'Istituto e, a cascata, con tutti i docenti.

Parallelamente la mappatura delle disponibilità è stata estesa anche alle famiglie degli studenti, mediante l'utilizzo di un format predefinito di raccolta delle competenze messe a disposizione della scuola.

Ne sono nati progetti partecipati dai diversi attori coinvolti, in cui docenti, studenti, Enti Locali, associazioni, famiglie hanno collaborato per l'implementazione di interessanti attività, quali, per fare alcuni esempi, "la scuola nel bosco" - in cui è stata realizzata nuova segnaletica per tracciare sentieri nei boschi limitrofi all'Istituto con la collaborazione di esperti del territorio e che ha visto coinvolti gli studenti delle scuole secondaria di primo e secondo grado - e "taglia-cuci" - in cui i bambini della scuola dell'infanzia hanno realizzato oggetti natalizi con l'aiuto di familiari esperti di cucito -. Le esperienze sono state spesso illustrate in webpage realizzate dagli alunni stessi con il supporto di altri attori dei Patti educativi e rivolte alla comunità di riferimento per promuovere esempi di comportamenti positivi.



Bobbio, laboratorio creativo - PH dall'archivio dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio



Bobbio, laboratorio creativo - PH dall'archivio dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio

Alle fasi di progettazione ed implementazione fa seguito quella del "mantenimento" e dell'aggiornamento dei dati e delle informazioni contenute nei format raccolti.

I Patti di comunità, per poter essere concreto strumento di crescita per gli studenti, per i docenti

e per tutta la Comunità di riferimento, sono, infatti, chiamati a rinnovarsi continuamente mediante l'azione di tutti i soggetti coinvolti: protagonisti, quali formatori e discenti al tempo stesso, di un'azione sinergica e virtuosa.

ROMA

LA TEMPESTA PERFETTA

Micol Pancaldi



46

A Roma, nel rione Esquilino, i genitori dell'istituto Manin-Di Donato da quasi 20 anni hanno le chiavi della scuola e ne gestiscono alcuni spazi tutti i giorni dopo le 16.30, il sabato, la domenica, d'estate. E' accaduto che molti anni fa un preside ha avuto innanzitutto fiducia nei genitori che volevano fare qualcosa per la scuola del proprio quartiere, ha scritto un progetto insieme a loro e ai docenti, affidando poi a quei genitori la responsabilità della sua realizzazione e le chiavi dell'istituto. Si tratta di una straordinaria esperienza di amministrazione condivisa che non si è mai fermata perché in 20 anni sono passati 7 dirigenti scolastici e 4 generazioni di genitori. A Roma negli ultimi anni sono nate decine di associazioni di genitori che si ispirano a questo modello semplice basato su "fiducia" e "responsabilità" e in Italia è nata anche una comunità delle Scuole Aperte Partecipate (territorieducativi.it).

La "Tempesta perfetta" è il racconto degli anni della pandemia. Quell'emergenza ha reso evidente che dove era attiva un'esperienza di amministrazione condivisa con i genitori organizzati in associazione, sono state proprio le famiglie ad assicurare la tenuta sociale delle comunità scolastiche e territoriali. In quei mesi, i genitori della Di Donato sono stati un punto di

riferimento di terzo settore, fondazioni, cittadini, volontari che si sono mobilitati assistendo le famiglie nei bisogni primari e la scuola nel trovare soluzioni creative all'isolamento dei minori, dando vita a spazi di socializzazione e di incontro anche fuori dalle mura scolastiche. Un patrimonio di competenze e relazioni che ha fatto la differenza alla Di Donato e che ci indica la strada dell'apertura delle scuole alla partecipazione attiva e continua dei genitori.

L'esperienza dell'Associazione Genitori dell'istituto comprensivo Manin-Di Donato di Roma ha attraversato quasi un ventennio ormai. Sono cambiati i volti che l'hanno animata dalla sua nascita, così come sono cambiati gli scenari, ma le energie e le competenze necessarie al suo funzionamento hanno saputo rigenerarsi nel tempo, in una fluida e sana staffetta.

La sorprendente capacità di tenuta di questo corpo collettivo è emersa chiaramente negli ultimi anni. Il biennio 2020-2022 ha messo l'Associazione Genitori di fronte a una serie di sfide inedite e di varia natura che hanno costituito un vero e proprio stress test. La pandemia da Covid19 è stato il terremoto su cui si sono innestati molti altri eventi minori. Il cambio di dirigenza alla testa dell'istituto, che comporta sempre la necessità di costruire un rapporto di collaborazione e fiducia con un interlocutore nuovo; le nuove regole

del terzo settore che hanno reso necessario l'avvio di un processo di riforma dello statuto e della stessa forma giuridica dell'Associazione; il voto amministrativo a Roma nell'autunno 2021, con il grave rallentamento della macchina comunale del periodo pre e post elettorale e il vuoto di interlocutori istituzionali; l'avvio di una pedonalizzazione sperimentale della strada davanti alla scuola – fra le battaglie più sentite dell'Associazione nell'ambito della campagna “Una città a misura dei bambini e delle bambine” – che ha rappresentato una grande opportunità di sperimentazione e di apertura al quartiere, ma anche un aggiuntivo carico di cura nonché l'uso strumentale dell'Associazione Genitori all'interno di un aggressivo dibattito politico locale; infine, a partire dalla primavera 2022, l'avvio di un cantiere per l'adeguamento antisismico dell'intero istituto che ha comportato la sottrazione per almeno dieci mesi di tutti gli spazi seminterrati affidati all'Associazione.

Quest'insieme di eventi straordinari, questa “tempesta perfetta”, ha comportato per l'Associazione una costante apertura di fronti e, dunque, la necessità di evolversi e riorganizzarsi continuamente per adattarsi agli scenari che via via si presentavano.

Il lockdown del 2020 è stato senza dubbio il momento più traumatico. Una comunità fondata sul contatto quotidiano e sulla relazione umana ha dovuto comprendere come poter restare unita e continuare a fare rete malgrado la scuola chiusa, l'isolamento e la distanza fisica. La reazione dei membri dell'associazione è stata rapida ed energica: nell'arco di pochi giorni, con l'obiettivo di non perdere di vista le situazioni di maggior fragilità all'interno della comunità scolastica, abbiamo assistito all'esplosione di una creatività ostinata che non si è arresa allo stravolgimento della quotidianità e ha permesso di tenere vivi i fili delle relazioni e il patrimonio di fiducia e vicinanza costruito dentro e intorno la nostra scuola.

Grazie alla collaborazione con altre realtà locali che si occupavano di sociale e di solidarietà, e a partire dalla conoscenza che i genitori dell'Associazione avevano delle singole situazioni famigliari all'interno della scuola, sono stati consegnati pacchi alimentari e buoni-spesa, è stato dato supporto per la presentazione delle domande per bonus e ristori, per richiedere certificati medici o prenotare visite e tamponi per bambini e adulti, per l'assegnazione di dispositivi informatici per la DaD e il loro uso. Attraverso le piattaforme digi-

tali, sono riprese on-line alcune delle attività sportive extrascolastiche, come danza e kung-fu, il doposcuola in videochiamata e la ludoteca virtuale su WhatsApp, il booklab e le letture di libri su Facebook per tutti i bambini ogni giorno fino alla chiusura dell'anno scolastico.

Poco dopo, l'associazione genitori è stata in grado di organizzare sette settimane di centro estivo in linea con le norme anti-Covid e, già a partire dal nuovo anno scolastico, di riattivare la quasi totalità dei corsi e delle attività pomeridiane in presenza, cercando di portarle all'aperto – in cortile, nella strada pedonale, nei parchi e nei giardini del quartiere – per minimizzare i rischi di contagio. L'Associazione ha studiato i tanti DPCM, riorganizzato i calendari, modificato le procedure, adeguato gli spazi in base ai protocolli, discusso le soluzioni da adottare, aggirato gli ostacoli quotidiani, ed è stata in grado di offrire ai bambini della scuola e del territorio pomeriggi straordinariamente normali, pur garantendo massima attenzione alla sicurezza per tutelare la scuola e la didattica in presenza riconquistata a fatica. Dopo il suono della campanella, il cortile della nostra scuola è rimasto chiuso e silenzioso solo quando la normativa nazionale lo imponeva.

Il prezzo pagato per questi risultati – che forse ci sorprendono più oggi, osservandoli a distanza, che allora – è stato in termini di fatica, stress, frustrazione, burocrazia, carico di responsabilità, aumento del conflitto. Affrontare emergenze per le quali non si è preparati e trovarsi nelle condizioni per cui, per garantire ciò che prima era normale, è necessario lavorare il doppio ha necessariamente un impatto forte sia sul singolo che sull'organizzazione tutta.

Come comunità, non ci siamo forse dati tutto il tempo necessario per elaborare la complessità che abbiamo attraversato in quei due anni eccezionali, per capire grazie a quali anticorpi abbiamo reagito in modo così vigoroso e quali cicatrici sono eventualmente rimaste. Tuttavia, la sensazione è quella di essere arrivati fuori dalla nostra “tempesta perfetta” non solo integri, ma anche cresciuti; non solo avendo resistito, ma anche avendo saputo approfittare di ogni crisi/occasione per sperimentare, creare, immaginare strade diverse fuori dal tracciato a cui eravamo abituati. E tutto questo non spinti o guidati da un'indicazione verticale, ma da un moto spontaneo, orizzontale, collettivo, tellurico che sa di ostinazione, solidarietà e – senza dubbio – passione.

ROMA

SCUOLE E COMUNITÀ ENERGETICHE RINNOVABILI E SOLIDALI

Silvia Lazzari



48

L'attenzione di Labsus per le comunità energetiche rinnovabili (CER) è cresciuta sensibilmente nel corso di questo ultimo anno, anche in ragione delle evidenti ripercussioni sul costo dell'energia e sulla povertà energetica determinate dalla guerra tra Russia e Ucraina. Le CER si prestano così a divenire importanti strumenti per una transizione ecologica nella prospettiva dell'amministrazione condivisa, rappresentando un modello diffuso di produzione e consumo di energia rinnovabile capace di mettere al centro cittadini attivi e comunità in dialogo con le autorità locali.

In questo contesto, le scuole, che rappresentano già di per sé dei contesti nei quali sono attivi numerosi Patti di collaborazione, assumono un ruolo chiave nella diffusione di CER solidali, capaci cioè di produrre significativi benefici sociali aggregando una comunità attraverso un processo di governance aperto e partecipato. Se nel febbraio 2022 Legambiente ha lanciato il manifesto "Scuole e università a zero emissioni", proponendo un articolato percorso per costituire comunità energetiche rinnovabili e solidali a partire dai tetti degli istituti scolastici, "con una metodologia attiva e partecipativa che prevede la co-progettazione fra scuola, ente locale, comunità educante più allargata e il territorio stesso", ad oggi questa prospettiva sembra sempre più concreta nel panorama

delle scuole romane.

Nel dicembre 2022, la Giunta Capitolina ha approvato la Deliberazione n. 402, prevedendo l'istituzione del gruppo di lavoro intersettoriale "Comunità energetiche e impianti solari", coordinato dall'ufficio "Clima", con lo scopo inter alia di promuovere la realizzazione di impianti solari a servizio di comunità energetiche da realizzarsi sulle scuole della Capitale. Si darà così presto avvio ai primi 15 progetti, uno per ogni municipio, da realizzare a partire da tetti pubblici e finanziati da Roma Capitale, che anticiperanno "la costituzione di vere e proprie comunità energetiche sulle circa 300 scuole che nei prossimi anni verranno riqualificate". Tra gli obiettivi del gruppo di lavoro, inoltre, figura la definizione di specifiche procedure per la realizzazione di impianti solari e storage a servizio delle CER, attraverso Patti di collaborazione e Patti educativi di comunità, strumenti che rafforzeranno auspicabilmente la portata dell'amministrazione condivisa nello sviluppo delle CER.

In questo processo, la prospettiva è che i benefici economici che conseguono all'attivazione di una CER, determinati tanto dal risparmio in bolletta, quanto dagli specifici incentivi predisposti, vengano convertiti in benefici sociali e solidali da individuarsi negli statuti delle CER e da destinarsi di volta in volta, ad esempio, al supporto di famiglie in situazione di povertà energetica o di

case famiglie, all'istituzione di borse di studio o buoni mensa, ma anche alla realizzazione di progetti di cura dei beni comuni.

Già precedentemente alla delibera della Giunta Capitolina, differenti municipi romani hanno mostrato interesse per l'istituzione di CER solidali, ritenute importanti fattori di coesione sociale nel territorio. L'attività dei municipi e il rilievo che assumono le scuole nel contesto territoriale, veri e propri punti di riferimento, capaci di stimolare una crescita della comunità coniugando obiettivi educativi, culturali e sociali, ha portato nel novembre 2022 alla nascita della prima comunità energetica del Municipio I, la CER "Le Vele". Questa, sorta in prossimità dell'istituto Leonarda Vaccari, un centro per la riabilitazione, l'integrazione e l'inserimento delle persone con disabilità, che al suo interno presenta una scuola elementare statale specializzata, persegue quale obiettivo solidale il finanziamento, con i risparmi e gli incentivi derivanti dalla CER, di interventi sociali destinati a persone in condizioni di povertà energetica e di progetti specifici per i propri pazienti.

Percorsi simili sembrano essere stati avviati tanto nel Municipio VIII, che nell'estate 2022 ha avviato una consultazione pubblica sulle CER, che nel Municipio XII, dove anche grazie al supporto della comunità locale e dell'associazione Monteverde Attiva si stanno avviando processi di co-definizione di nuove comunità energetiche da realizzarsi sui tetti di differenti scuole di quartiere.

Gli ostacoli in questo percorso sono ancora numerosi, primo tra tutti il difficile coordinamento amministrativo tra i diversi soggetti interessati. In questo processo, tuttavia, le scuole si rivelano indispensabili centri di aggregazione di comunità, attraverso i quali si sviluppa sempre di più l'amministrazione condivisa. L'istituzione di CER solidali sulle scuole romane sembra così una strada particolarmente felice verso la transizione ecologica nelle forme dell'amministrazione condivisa, capace di unire in percorsi dal rilevante valore culturale e solidale, istituzioni, cittadini, comunità scolastica e attori del terzo settore.



Chieri, progetto Playground civico, costruzione degli arredi esterni con Izmade Impresa Sociale - PH Comune di Chieri

PLAYGROUND CIVICO

Nell'ambito del bando ministeriale Edu.Care, il Comune di Chieri (To) ha invitato una rete di associazioni a progettare insieme un percorso di cittadinanza attiva da proporre agli studenti delle scuole secondarie del territorio. L'obiettivo principale è stato quello di individuare con gli studenti uno spazio urbano di cui prendersi cura, attraverso la progettazione e la realizzazione di arredi urbani e la firma di un Patto di collaborazione che ne definisse la gestione. Il percorso è stato inserito all'interno dell'offerta del PTCO di un liceo e di un istituto tecnico della città per l'anno scolastico 2021/2022.

Le associazioni locali Laqup e Izmade hanno seguito la prima parte del progetto supportando la fase di scelta dello spazio e quella di progettazione e realizzazione degli arredi. Labsus ha curato la fase di co-progettazione di un Patto di collaborazione, anche attraverso un viaggio studio alla scoperta dell'amministrazione condivisa nella città di Genova. Il viaggio è stato pensato come momento di esplorazione attraverso la metodologia della ricerca-azione: la visita dei luoghi dell'amministrazione condivisa, l'incontro e il dialogo con cittadini attivi, amministratori e associazioni ha permesso ai ragazzi di comprendere sul campo lo strumento del Patto di collaborazione, raccogliendo esperienze da rielaborare insieme e tradurre nel proprio contesto.

Il processo di co-progettazione ha coinvolto in seguito anche le insegnanti e le dirigenti, in cui ognuno ha definito i propri compiti e le proprie azioni. Il "parco di fronte" è diventato un luogo in cui fare lezione all'aperto e di cui prendersi cura durante le giornate di pulizia precedentemente dedicate solo al cortile scolastico, in cui organizzare piccoli eventi o pranzare insieme. Il Patto di collaborazione si è rivelata l'occasione per la scuola di uscire dai propri confini pensando attività educative e di cura nello spazio urbano, in collaborazione con i propri studenti.

ROMA

LA SCUOLA PRIMARIA A. CADLOLO

Lodovica Cantono di Ceva
& Gianfrancesco Fidone



Roma: co-progettazione presso la Scuola Cadlolo. PH dall'archivio della Scuola primaria Cadlolo

50

La scuola primaria Cadlolo è una scuola che fa parte dell'Istituto Comprensivo Virgilio che comprende anche le scuole Trento e Trieste, Grilli, Virgilio Medie e la scuola distaccata presso l'Ospedale pediatrico Bambino Gesù. Salvo la Grilli, che è una scuola giardino collocata sul colle del Gianicolo, tutte le altre scuole dell'Istituto sono nel centro storico di Roma, nel triangolo via dei Coronari - via dei Giubbonari - via Giulia.

Come in altre scuole romane, alla Cadlolo da anni era attivo un comitato genitori informale che promuoveva progetti, collaborava con i docenti, organizzava feste e riffe.

Nell'ottobre del 2019 il Municipio I di Roma Capitale ha pubblicato un avviso volto all'individuazione delle associazioni dei genitori delle diverse scuole del territorio che potessero aderire ad un Patto di collaborazione, da stipularsi tra lo stesso Municipio, i Comitati genitori delle diverse scuole e gli Istituti scolastici. Il contenuto dei singoli Patti poteva variare tra scuola e scuola ma in generale si prevedeva che i Comitati dei genitori assumessero la gestione di molti spazi scolastici, per gli orari fuori da quello scolastico, per organizzare attività varie, didattica extracurricolare, per aprire la scuola al territorio attraverso il coinvolgi-

mento della cittadinanza. Il Municipio aveva anche in programma di erogare finanziamenti ai Comitati dei genitori, per la realizzazione di progetti nell'ambito del Patto. Insomma, il progetto "Scuole aperte" era finalizzato ad aprire le scuole ai cittadini, per farle diventare un punto di riferimento nella loro vita sociale, attraverso la restituzione delle scuole - beni comuni alle loro comunità di riferimento.

La Cadlolo ha aderito con entusiasmo ma ci sono state due difficoltà. La prima è stata che i Comitati genitori dovevano essere formalizzati e dotati di un regolare Atto costitutivo e Statuto, di un codice fiscale e di una partita iva, di un conto corrente bancario dedicato, di una regolare contabilità, delle necessarie assicurazioni. La percezione di molti è stata quella di dare pesantezza e di ingessare inutilmente l'operato del Comitato, così "sostituendo al cuore la burocrazia". La seconda difficoltà è stata quella di convincere la nostra Dirigente scolastica, che era un po' scettica rispetto al coinvolgimento paritetico dei genitori, rispetto al concreto contenuto del Patto da stipulare. Entrambe le difficoltà sono state superate e il Patto di collaborazione è stato stipulato con entusiasmo da tutte le parti coinvolte.

Grazie al Patto, il Comitato genitori della scuola Cadlolo ha assunto la gestione diretta di tutte le aule

del piano seminterrato nelle quali ha organizzato, anche attraverso l'apporto di associazioni private, corsi di lingua, di teatro, di pittura, centri estivi e laboratori vari, che vanno a costituire un'ampia offerta di didattica extra-curricolare. Lo stesso Comitato ha assunto la gestione della palestra della scuola per gli orari al di fuori di quello scolastico e, se una Polisportiva organizza corsi pomeridiani per bambini nelle diverse discipline, gli adulti possono utilizzare la palestra per le loro attività nei restanti orari. Ancora, con Patto separato con l'Istituto Virgilio, il Comitato Genitori ha ottenuto per il pomeriggio i laboratori della scuola primaria, nei quali per il tramite di una scuola di musica, sono stati organizzati corsi per i vari strumenti. In ultimo, grazie ad un finanziamento del Municipio, il Comitato genitori ha allestito una seconda biblioteca che si è aggiunta a quella già esistente.

Il Municipio ha coinvolto il Comitato genitori, che ha fornito consigli e idee, nella realizzazione di alcuni interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria, rendendolo come direbbe Gregorio Arena "custode della bellezza" dell'edificio scolastico.

Nel tempo della pandemia, la collaborazione si è ulteriormente sviluppata. Oltre a numerose attività organizzate necessariamente in modalità on line, il Comitato genitori, con un ulteriore finanziamento del Municipio, ha potuto offrire tablet e collegamenti internet alle famiglie in difficoltà.

Poi è arrivata l'orribile aggressione russa all'Ucraina. Su iniziativa del Comitato genitori, fatta propria con entusiasmo dal nuovo Dirigente scolastico, la Cadlolo ha accolto una classe di bambini ucraini, con insegnanti inviati dall'ambasciata di quel Paese.

Come si vede, l'iniziativa del Municipio I di Roma Capitale, che ha promosso il progetto Scuole Aperte, ha creato le condizioni affinché la Comunità dei genitori si attivasse. Ci sono state discussioni, opinioni diverse, confronti ma sempre più persone sono intervenute e si sono coinvolte nella vita della scuola. Il Comitato è stato rifondato, è stata eletta una nuova Giunta, un nuovo Presidente e un nuovo Vice. Ora, grazie a questo crescente coinvolgimento, abbiamo nuovi traguardi ambiziosi che miglioreranno la vita di tante persone.



Roma, co-progettazione presso la Scuola Cadlolo. PH. dall'archivio della Scuola primaria Cadlolo

PUGLIA

LA PUGLIA FA SCUOLA. LA NASCITA E L'ESPERIENZA DI "SCUOLE DIFFUSE IN PUGLIA"

Terry Marinuzzi



Attività sul lungomare marzo 2021 - PH dal_l_archivio di „Scuole diffuse in Puglia

52

L'esperienza di “La Scuola che vogliamo – Scuole diffuse in Puglia” nasce a Bari nella primavera del 2020 durante il Lockdown scattato in risposta alla Pandemia da Covid-19 che ha sconvolto il nostro Paese e il mondo intero.

Questa rete di genitori ed insegnanti, soprattutto donne e madri lavoratrici, si è fin da subito caratterizzata come una realtà di mutuo-aiuto, di reciproco sostegno in un momento di grave difficoltà delle famiglie colpite non soltanto da un virus fino ad allora sconosciuto ma soprattutto dalla solitudine vissuta nella difficile opera di crescita e di educazione dei propri bambini e dei propri ragazzi privati della scuola e della comunità .

Per questi genitori è apparso subito inaccettabile dover assistere inermi al ritiro sociale dei propri figli, all'inibizione delle loro relazioni e soprattutto alla loro progressiva e sempre più grave e patologica dipendenza dai dispositivi elettronici e digitali, nell'assenza delle istituzioni (dalla scuola ai servizi sociali a quelli educativi e culturali) così che i mesi di confinamento in casa sono stati vissuti come l'occasione di riflettere insieme sul futuro della scuola e della società a partire dal proprio territorio e dalle sue potenzialità.

Attraverso quotidiani confronti organizzati sulle

più frequentate piattaforme social da un nucleo di genitori e di docenti già attivi negli anni all'interno di Comitati scolastici, associazioni e movimenti di cittadinanza attiva, ha preso forma un grande coordinamento che in poche settimane ha messo in comunicazione realtà attive già in passato in progetti di educazione informale, di studio, di ricerca.

Si sono creati gruppi di lavoro intorno ai temi dell'inclusione, della pedagogia interculturale, dell'outdoor education, dell'educazione alla cura dei beni comuni, della valorizzazione della partecipazione autentica all'interno delle istituzioni scolastiche, dell'apertura della scuola al territorio attraverso l'istituzione di Patti di collaborazione e di condivisione in orari extrascolastici di aule e cortili scolastici, di integrazione delle arti e delle esperienze culturali, sociali e sportive sul territorio all'interno dei percorsi curricolari (sull'esempio delle scuole del Nord Europa), di incentivazione del tempo prolungato e di istituzione del tempo pieno anche nella scuola secondaria; è nato dunque il “Manifesto per l'educazione emozionale e la scuola diffusa in Puglia” con la redazione di un vademecum per la sua attuazione intitolato “La Puglia fa Scuola” e idealmente consegnato al Garante per i diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza della Regione Puglia il 20 Giugno 2020.

I genitori, gli insegnanti, i cittadini e le cittadine che si sono attivati ed impegnati in questo percorso hanno creduto nella possibilità che i mesi del lockdown e l'esperienza della pandemia potessero rappresentare un'occasione per ripensare l'intero impianto del nostro sistema scolastico, culturale e socio-educativo; purtroppo il rinvio dell'inaugurazione in Puglia dell'anno scolastico 2020/2021 (di fatto partito i primi giorni di ottobre) e le continue ordinanze regionali di chiusura di tutte le istituzioni scolastiche (compresi nidi e scuole primarie e secondarie di primo grado) dopo solo 4 settimane dall'inaugurazione hanno consegnato al Coordinamento una nuova mission: l'advocacy dei minori pugliesi privati del diritto all'Istruzione dopo 7 mesi d'interruzione delle attività didattiche e della tutela del loro benessere psicofisico in una regione con un tasso di dispersione scolastica e di abbandono molto preoccupante già prima della pandemia e che con il lockdown ha sfiorato il 20%.

Ecco allora che accanto ai ricorsi amministrativi contro la Regione Puglia il coordinamento, in forma di neonata Associazione di Promozione sociale, ha promosso e sottoscritto il dossier "Scuole chiuse e diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza" assieme a: "Forum Diseguaglianze e diversità", "Action Aid", "Priorità alla Scuola", "Unione degli Studenti" e redatto "Per una Scuola sostenibile": un poderoso lavoro di studio e di ricerca con proposte serie e certificate per la ripresa dell'attività didattica in presenza in sicurezza; questo lavoro sotto la direzione scientifica di Daniela Caterino, professore ordinario del Dipartimento Jonico - Università di Bari "Aldo Moro" e con il contributo di autorevoli studiosi pugliesi, ha registrato circa seicento sottoscrittori fra eminenti personalità del mondo accademico, scientifico, giuridico, della cultura e della società civile pugliese e nazionale.

Quest'ultimo dossier unitamente al Vademecum "La Puglia fa Scuola" e al "Manifesto per l'educazione emozionale e la Scuola diffusa" sono stati trasmessi al "Comitato tecnico scientifico" e al Presidente del Consiglio Mario Draghi oltre che al Ministro della Pubblica Istruzione Patrizio Bianchi subito dopo il loro insediamento a febbraio 2021.

Oggi con il superamento della fase più critica della pandemia da Covid-19 e con la pressochè normale

ripresa delle attività scolastiche e socio-educative dei minori "Scuole diffuse in Puglia - APS" continua a vigilare sul territorio di riferimento affinché il benessere dei bambini e delle bambine e di tutti gli adolescenti, soprattutto dei più fragili, sia sempre salvaguardato.

Con la didattica a distanza e l'interruzione per lunghi periodi dell'attività sportiva infatti sono aumentate nelle fasce pediatriche e giovanili le patologie a danno dell'apparato muscolo-scheletrico e di quello visivo oltre ad un pericoloso innalzamento del livello di obesità infantile e di disturbi alimentari tra i bambini e gli adolescenti pugliesi.

Anche in questa regione l'accesso ai pronto soccorso pediatrici per casi di grave disagio psichico sono continui; si tratta della vera e propria emergenza socio-sanitaria di cui giornali e TV continuano a parlare troppo poco; nella sola provincia di Bari sono stati registrati nell'ultimo anno 3 casi di minori che si sono tolti la vita ed uno di questi episodi è purtroppo avvenuto all'interno di un Liceo.

Si è rotto irrimediabilmente qualcosa nel rapporto fra i ragazzi e la scuola, non possiamo ignorarlo; ed è per questo che "Scuole diffuse in Puglia" continua attraverso i propri comitati dei genitori e i propri docenti presenti in moltissime scuole della regione a prendersi direttamente cura di spazi scolastici per nutrire quei legami sociali che sostengono le famiglie nella loro opera educativa e che rendono più saldo il legame fra gli adolescenti e l'intera comunità.

A tale riguardo proprio a Bari "Scuole diffuse in Puglia" si è di recente aggiudicata un bando comunale a valere sui fondi del "PON Metro" per gestire una biblioteca scolastica in un quartiere semiperiferico della città; il progetto che verrà promosso a partire dal 2023 e che avrà una durata triennale s'intitola "Leggimi nel cuore": un itinerario educativo e culturale dedicato soprattutto ai preadolescenti che, a partire dai libri e dalle storie che in essi sono racchiuse, saranno i protagonisti delle attività che avranno luogo in biblioteca e negli spazi aperti del Cortile interscolastico, un vero e proprio "giardino condiviso" in passato già "adottato" dal Comitato genitori della Scuola dell'infanzia e primaria "Guglielmo Marconi" di Bari dove la cura di piante e spazi aperti continua ad essere la più bella metafora della cura di se stessi, del proprio cuore, delle proprie relazioni.



Zaini oltre il cancello... PH dal archivio di Scuole diffuse in Puglia

FRIULI VENEZIA GIULIA LAZIO, PIEMONTE, PUGLIA MUOVINSIEME! SCUOLA E COMUNITÀ IN MOVIMENTO

Simonetta Lingua, Luisa Dettoni, Paola Capra,
Eleonora Tosco, Antonella Bena



Movimento e creatività - PH dell'archivio del progetto Muovinsieme

54

S

imonetta Lingua, Luisa Dettoni, Paola Capra, Eleonora Tosco, Antonella Bena - DoRS Regione Piemonte, Centro regionale di Documentazione per la Promozione della Salute.

Muovinsieme è un progetto che ha coinvolto le Regioni Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte e Puglia per proporre e attuare nella scuola primaria una buona pratica centrata sull'attività fisica e la didattica all'aperto. E' stato finanziato dal Centro nazionale per la prevenzione e il Controllo delle Malattie del Ministero della Salute e sperimentato nell'A.S. 2021-2022. La sperimentazione ha previsto, anche, la collaborazione inter-settoriale tra tutti i portatori di interesse del territorio e la riorganizzazione degli ambienti interni e circostanti l'edificio scolastico.

- Il progetto si rivolge a una pluralità di attori: agli insegnanti e ai dirigenti delle scuole primarie per contrastare la sedentarietà degli alunni durante l'orario scolastico (attraverso camminate all'aria aperta) e proseguire l'attività didattica fuori dalla classe; alle Aziende sanitarie che accompagnano le scuole nella realizzazione del progetto con un ruolo di facilitatori;
- agli Enti locali che sono coinvolti nella scelta dei percorsi e, se necessario, nella messa in sicurez-

za degli stessi; alle Associazioni e alle famiglie che possono essere coinvolte come accompagnatori e testimonial del progetto.

Basato sul lavoro di rete tra scuola, sanità e comunità, il progetto combina l'attività fisica con la didattica all'aperto e si propone di farlo attraverso la buona pratica 'Un miglio al giorno intorno alla scuola', nata dall'esperienza pilota dell'Istituto comprensivo di Fiano (TO) che la struttura Promozione della Salute dell'Azienda sanitaria locale Torino 4 ha messo a sistema con una cornice progettuale comune, inserendola nel Catalogo dei progetti che offre alle scuole del suo territorio.

Camminare in prossimità della scuola, dalle 3 alle 5 volte a settimana, per circa un miglio (1.609 metri) o per almeno 20 minuti, svolgendo anche attività educative e didattiche, è l'azione concreta che si realizza per contrastare la sedentarietà degli alunni durante le ore di lezione e per contribuire a migliorare il benessere psicofisico generale dei bambini e degli insegnanti.

Il focus di questo modo di fare scuola non è tanto il semplice "uscire", ma il riflettere sulle esperienze svolte all'esterno dell'aula, il che comporta una connessione continua delle varie fasi, fatte di uscite e rientri, teoria e pratica, previsione e progettazione delle esperienze, momenti di monitoraggio, valutazione critica e documentazione.

L'attività didattica all'aperto consente un contatto diretto con l'oggetto di studio e il luogo di apprendimento diventa esso stesso oggetto di apprendimento. La lezione è effettuata in base agli stimoli che si vogliono offrire ai bambini e al gruppo. L'allievo è sollecitato ad imparare nel modo per lui più naturale a partire dai cinque sensi. Le emozioni, l'estetica assumono rilevan-

za ed è stimolata la creatività. Durante le attività, incentrate sulla partecipazione attiva degli allievi, è valorizzato il lavoro di gruppo e il docente propone situazioni di apprendimento reali e autentiche, combinando gli elementi del curriculum formale, per fornire agli studenti esperienze più rilevanti.



Percorso storico Muovinsieme indicato da cartello stradale
- PH dall'archivio del progetto Muovinsieme

Il progetto ha visto nascere, fin dalla sua prima esperienza, interazioni tra la scuola e la comunità, essenziali per la sua buona riuscita generale. Le partnership attivate hanno sostenuto il protagonismo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, elemento portante per coinvolgere il maggior numero di colleghi possibile e permettere un lavoro interdisciplinare. Si è offerto alla didattica uno spazio completamente nuovo uscendo dalla scuola con almeno due insegnanti/accompagnatori per classe. Il Comune è stato, e deve essere, coinvolto nella scelta dei percorsi e, se necessario, nella loro messa in sicurezza consentendo la sostenibilità e la continuità delle attività, mentre le famiglie e le associa-

zioni del territorio sono state, e possono essere, coinvolte come accompagnatori per le uscite (per esempio: genitori, nonni o walking leader conduttori dei gruppi di cammino).

Hanno determinato, e tuttora determinano, il buon esito del progetto:

- la consonanza degli obiettivi (stili di vita salutari, benessere, nuovi spazi per la didattica alternativi all'aula, migliori relazioni interpersonali, mobilità attiva, etc.) tra i diversi attori;
- la valorizzazione delle diverse competenze e risorse;
- la fattiva compartecipazione di aziende sanitarie e scuole nella definizione del progetto e dei suoi contenuti, le numerose, e produttive, alleanze che si creano con gli altri portatori di interesse per la realizzazione delle attività e la gestione dei percorsi (amministrazioni comunali, associazioni, genitori, nonni, etc.);
- il ruolo di coordinamento e monitoraggio svolto dalle Aziende sanitarie locali.



Attività didattica all'aperto... PH dall'archivio del progetto Muovinsieme

Questa esperienza rende tutti gli attori protagonisti attivi, permettendo la condivisione di vantaggi e risultati. Al termine del percorso di sperimentazione si è costruito un toolkit multimediale che vuole essere il filo rosso per tutte le scuole che desiderano implementare il progetto Muovinsieme, che contiene tutti gli elementi di trasferibilità degli interventi e i risultati della sperimentazione, compresi i racconti delle esperienze dei partner. Il toolkit è disponibile a questo indirizzo: <https://www.muovinsieme.dors.it/>

SICILIA

GIOVANI, INNOVAZIONE E TERRITORIO

Danilo Conigliaro



Attività di co-progettazione - PH dall'archivio di CeSVoP Palermo

56

Questo, più di tanti altri, è il principio ispiratore di quella che a tutti gli effetti si può ritenere una evoluzione concreta del volontariato che, mantenendo inalterati i valori del dono, della gratuità e dell'inclusione, oggi vive una trasformazione interessantissima in grado di aprire nuovi orizzonti e nuovi scenari: un volontariato più dinamico, a volte anche "fluidico", non necessariamente costituito in forma associativa, ma espressione anche di gruppi informali impegnati a compiere azioni concrete di solidarietà finalizzate all'interesse generale di una comunità locale.

È proprio in questo processo evolutivo del volontariato che si collocano le esperienze dei tanti giovani coinvolti nei territori della Sicilia Occidentale dal CSV di Palermo, in azioni di solidarietà come: la valorizzazione di luoghi e persone, la promozione culturale, la tutela e cura dell'ambiente e l'uso più sano e inclusivo delle nuove tecnologie.

Il CeSVoP, con #LaScuolaDelVolontariato, ha supportato e accompagnato, nel 2022 tanti ragazzi a vivere questo tipo di esperienze stimolando loro stessi ad essere promotori di cambiamento nei loro territori e mettendo in campo le loro competenze, specialmente quelle digitali.

Come nei Patti di collaborazione, partendo anche

da una semplice idea di valorizzazione di un luogo si arriva a dei veri e propri progetti da poter mettere in atto. Questo è possibile principalmente intercettando i bisogni e gli interessi della comunità come anche le risorse necessarie e coinvolgendo altri tipi di soggetti, in questo modo è possibile progettare interventi e azioni concrete ad hoc.

Tantissime esperienze di questo genere sono state proposte, in tutta la Sicilia Occidentale a più di 500 giovani, in contesti non formali, associativi, in esperienze di servizio civile ma soprattutto nelle scuole, ecco due esperienze significative:

- ***L'ora di lettura, un percorso di volontariato digitale all'ICS Capuana di Palermo.***

Si tratta di uno speciale progetto culturale rivolto a un gruppo di studenti della terza classe di una scuola media di Palermo che, intercettando il bisogno della comunità scolastica di "rilanciare" la biblioteca della scuola, con il supporto degli operatori del CeSVoP hanno dato vita alla figura del "Book Influencer". In questo modo le nuove tecnologie e i linguaggi "moderni" dei nativi digitali sono stati messi a disposizione della comunità scolastica producendo videorecensioni di al-

cuni titoli presenti nella biblioteca della scuola. Questo percorso di solidarietà ha permesso a questo gruppo di studenti, di mettere in campo sia le competenze formali legate ai percorsi scolastici, che quelle non formali legate ai nuovi linguaggi e ai nuovi media.

È una dimensione in cui, la comunità scolastica sperimenta un Patto di collaborazione intergenerazionale, dove quando si parla di digitale i ruoli si invertono e i ragazzi stessi accompagnano i docenti nel colmare le loro “lacune” tecnologiche! Un’esperienza di valore, riconfermata nel 2023 all’istituto Capuana e che vede un interesse particolare di tanti altri docenti che desiderano attivarlo nella loro scuola.

- ***Dall’idea al progetto: al Liceo Garibaldi di Palermo, si costruiscono azioni di solidarietà!***

Con un gruppo di ragazzi delle IV e delle V Classi del Liceo Classico Garibaldi, a Palermo, si fanno delle vere e proprie prove tecniche di Patti di collaborazione. Un’occasione per essere protagonisti nel proprio territorio, rispondere ai bisogni di una comunità, mettendo in campo le proprie competenze informali e da nativi digitali.

Si tratta della sperimentazione di progettazione di un’azione di solidarietà, partendo dal territorio in cui si vive, individuando un luogo speciale, raccontandone la storia, incontrando i bisogni della comunità e diventando protagonisti di un cambiamento.

I ragazzi hanno risposto con rapidità individuando luoghi in città con altrettante idee di sviluppo e ripensamento territoriale:

- *possibili interventi di riqualificazione urbana;*
- *luoghi da valorizzare e restituire alla collettività;*
- *spazi trascurati in grado di diventare, con poco, spazi aggregativi capaci di generare impresa;*
- *luoghi nei quali poter attivare azioni concrete in contrasto alla povertà educativa;*
- *verde pubblico da incentivare.*

Sulla base di questa ricerca è stata proposta ai ra-

gazzi una simulazione, in cui è stato chiesto di selezionare fra le 11 idee prodotte una da presentare a un’ipotetica commissione di valutazione.

Questo mandato ha innescato un processo di trasformazione delle idee in veri e propri progetti di solidarietà, mettendo i ragazzi nella condizione di doversi confrontare per la selezione del progetto più fattibile e di conseguenza approvabile.

Un laboratorio che in piccolo ha di fatto ricreato le medesime condizioni dei numerosi processi di co-progettazione che in tanti territori italiani permettono la tutela, salvaguardia e valorizzazione dei beni comuni.

Gli operatori del CeSVoP hanno facilitato e supportato il gruppo, fornendo spunti, contenuti, strumenti e orizzonti di sviluppo.

Anche questa esperienza si replicherà nella stessa scuola nel 2023, coinvolgendo i ragazzi dell’anno scorso che coordineranno insieme al CeSVoP i loro colleghi più piccoli, in un’azione reale di peer education.

Queste sono solo due delle oltre 60 iniziative realizzate con tantissimi ragazzi in tutta la Sicilia Occidentale dal CeSVoP, azioni che ci auguriamo diventino in futuro Patti di collaborazione ma che, intanto, hanno portato già nel 2022 tanti ragazzi a proporre iniziative e progettualità nella programmazione del Centro Servizi di Palermo.

Ecco qualche numero de#LaScuolaDelVolontariato:

- *+15 i percorsi personalizzati di volontariato in corso dopo il primo ciclo di incontri*
- *+1000 i giovani aggregati e informati sulle opportunità di volontariato*
- *+150 i giovani che sono rimasti in contatto con il CeSVoP*
- *+30 volontari senior a supporto delle attività proposte*
- *+10 iniziative pubbliche per raccontare #LaScuolaDelVolontariato*
- *+30 scuole coinvolte in tutta la Sicilia Occidentale*
- *+50 insegnanti coinvolti*
- *+60 iniziative in tutta la Sicilia Occidentale*

A PICCOLI PATTI

A Piccoli Patti è un’azione del programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo, che coinvolge gli abitanti dei contesti urbani fragili di Milano nella riattivazione e risignificazione degli spazi inutilizzati o in stato di degrado, per migliorare la qualità della vita e creare “nuove geografie” cittadine. L’azione, avviata nel marzo 2022, è promossa da noi di Labsus insieme a Spaziopensiero Onlus e Italia Nostra Onlus - Centro di Forestazione Urbana.

A Piccoli Patti punta a promuovere la partecipazione sociale e la cittadinanza attiva dei bambini e delle bambine, coinvolgendoli in esperienze di micro-rigenerazione urbana in tutti i municipi di Milano (eccetto il primo). Per ogni municipio sono stati individuati un quartiere e una scuola primaria da coinvolgere nel percorso, tenendo conto in particolare degli indici di povertà educativa presenti.

In una prima fase vengono realizzati nelle scuole primarie dei laboratori di reinvenzione dello spazio urbano. Successivamente, a partire dalle indicazioni emerse da parte dei bambini e delle bambine, vengono attivate le comunità locali, in particolare attraverso la coprogettazione di proposte di collaborazione. Dopo la firma dei Patti si avviano infine le attività di cura e animazione degli spazi individuati. In tutti i casi sono privilegiate iniziative e attività all’aperto, nei cortili, nelle piazze e nei giardini, luoghi in cui è possibile attivare una relazione educativa significativa per i bambini, restituendo loro occasioni di socialità. Un’attenzione specifica è riservata agli spazi circostanti le scuole e a stabilire collaborazioni tra queste e le biblioteche civiche, che svolgono un importante ruolo di presidio culturale e inclusione sociale, e possono promuovere e sostenere l’attivazione civica delle comunità.

PERCHÉ È NECESSARIO CO-PROGETTARE CON LA SCUOLA

DI VALENTINA FROSINI¹

Sull'importanza di decentrare i nuclei educativi tradizionali

Nel 2012 mi è capitato di progettare un kit didattico di educazione ambientale per la scuola primaria. Il progetto si chiamava Ninananna® e aveva l'obiettivo di sensibilizzare i bambini e le bambine sul tema della sostenibilità ambientale, attraverso una conoscenza approfondita del loro territorio (in questo caso Pistoia). I laboratori mi hanno permesso di stare a stretto contatto con la scuola per due anni consecutivi, coinvolgendo in tutto circa 1.600 bambini e bambine delle scuole primarie. In quegli anni intensi di crescita personale e professionale, ho potuto constatare da vicino come ogni classe rappresenti un vero e proprio microcosmo a sé stante, caratterizzato sia dalle inclinazioni dei bambini e delle bambine - che concorrono a delineare in un certo senso la costellazione della classe - sia dalla natura del corpo docente che intorno a quello specifico sistema ruota. In altre parole, già a partire da un'osservazione macroscopica, mi è apparso molto chiaro come le classi che avevano la fortuna di beneficiare di insegnanti appassionati mostrassero collettivamente delle capacità che altre classi non avevano avuto la fortuna di sviluppare. **Da quell'esperienza ho capito molto chiaramente come, per quante attività extracurricolari una scuola possa accogliere nella propria offerta formativa, non sarà mai in grado di offrire una forma integrata di apprendimento - in grado di decodificare la complessità della vita reale - se prima di tutto non comprende la necessità di decentrare il suo nucleo educativo.** La scuola cioè, non solo deve aprirsi alle comunità, ma deve lasciare che quelle stesse comunità possano permeare e contaminare l'apprendimento dei ragazzi e delle ragazze in nuove e variegate forme educative, superando le sue strutturali resistenze al cambiamento e riconoscendo il suo ruolo di bene comune primario per qualsiasi territorio. Questo cambiamento, che definirei paradigmatico, è diventato imprescindibile se la scuola vuole mantenersi all'altezza delle sfide a complessità crescente che già da anni si trova a dover fronteggiare.

Ridiscutere i metodi

Percepire la scuola come bene comune significa aver compreso che la complessità chiede una revisione profonda dei metodi educativi, che muova innanzitutto dal superamento del metodo trasmissivo e depositario **a favore di un'educazione concepita come problematizzante, capace cioè di muovere da un dato di realtà in cui i ragazzi e le ragazze sono inseriti, perché, come**

1. Valentina Frosini, PhD in design e sostenibilità sociale, è ricercatrice presso l'Università di Firenze: il suo ambito di ricerca è il design per l'innovazione sociale. Collabora con Labsus dal 2021 focalizzandosi in particolare sui temi della co-progettazione e dei processi partecipativi.

sostiene Freire (1968, ed.2018, p. 123)² “[...] solo quando arrivano a percepirla (l’educazione, ndr) come la situazione oggettivo-problematica in cui si trovano, comincia a esistere l’impegno. Dall’immersione in cui si trovano, emergono, rendendosi capaci di inserimento nella realtà che si va rivelando”. Secondo Freire, cioè, è necessario stimolare una coscienza storica che collochi le persone in situazione e consenta loro di passare da una coscienza reale a una possibile attraverso l’investigazione tematica: educazione e ricerca tematica quindi, nella concezione problematizzante dell’educazione, diventano momenti di uno stesso processo. In altre parole, la ricerca della tematica è il punto di partenza del processo educativo e della sua capacità di dialogo. In questo quadro diventa evidente come la scuola sia chiamata ad aprirsi alla progettualità e alla sperimentazione e **tutto questo non può dirsi possibile senza un coinvolgimento attivo di tutta la comunità: tutto questo non può dirsi possibile senza progettare questo nuovo spazio di apprendimento collettivo.**

Creare e alimentare incubatori di fiducia

Negli ultimi decenni abbiamo potuto osservare come, all’aumentare della complessità, siano esponenzialmente aumentate anche le pratiche partecipative, necessarie a comprendere e governare scenari i cui confini diventavano sempre più labili e incerti. Negli stessi anni abbiamo però assistito all’emergere di un paradosso. All’aumentare delle pratiche, infatti, si delineava un progressivo svuotamento del significato profondo della cultura partecipativa: in altre parole, mentre si moltiplicava, la cultura della co-progettazione si svuotava sempre di più del suo significato. Il fenomeno era - ed è - dovuto in buona parte alla mancata competenza e cura nell’organizzazione prima e nello svolgimento poi dei processi partecipativi, interpretato in molti casi come la pratica di mettere persone sedute attorno a un tavolo e lasciarle parlare. Da molti anni ormai abbiamo capito come non sia più sufficiente interrogare semplicemente i contesti, ma come sia al contrario necessario **ospitare le istanze dei soggetti portatori di interesse di quello specifico contesto in un ambiente abilitante**, capace da una parte di stimolare il confronto creativo e dall’altra di far confluire quel senso di appartenenza e di coinvolgimento - nato da quegli stessi dialoghi - in un sistema di senso comune: **la cultura della partecipazione, cioè, non è un sistema di mero ascolto, ma un processo capace di creare infrastrutture relazionali**. Infrastrutturare quindi significa **creare un incubatore di fiducia, capace di sostenere e nutrire l’azione collettiva e la libera iniziativa delle persone coinvolte** (Dantec, Di Salvo, 2013)³ e si applica al processo partecipativo, che diventa così un percorso aperto, continuamente riconfigurabile e rinegoziabile. In quest’ottica la progettazione partecipata passa dall’essere orientata ad un determinato sistema per rispondere a problemi noti attraverso il coinvolgimento di attori diversi, all’essere inquadrata come un processo volto a costruire delle strutture di senso in cui le emozioni, i desideri e la fiducia possono confluire ed essere sostenute nel tempo. Significa, in altre parole, creare un sistema in grado di fornire ai soggetti presenti e futuri i mezzi e le capacità per superare ostacoli noti e presenti, ma che serviranno altresì per scoprire e affrontare ostacoli futuri non ancora noti. Questo concetto è fondamentale - per la scuola e per la società tutta -, perché chiede a tutti coloro che facilitano i processi (designer, educatori, sociologi, antropologi, ...) di **lavorare alla costruzione di capacità distribuita piuttosto che alla soluzione di specifiche soluzioni** e questo diventa una condizione imprescindibile per lavorare verso forme di partecipazione che siano più inclusive e durature (in un orizzonte di tempo che guarda al lungo termine), in grado di generare e mantenere vive nel tempo comunità di significato (Manzini, 2018)⁴, capaci di portare la scuola fuori dalla sua rigidità e farla permeare dalla vivacità dei territori in cui sono iscritte.

2. Freire P.(1968. Ed. 2018), La pedagogia degli oppressi, Edizione Gruppo Abele, Torino

3: Le Dantec C.A., Di Salvo C. (2013), Infrastructuring and the formation of publics in participatory, in Social Studies of Science, Vol. 43(2), pp.241-264

4: Manzini E.(2018), Politiche del quotidiano, Edizioni di Comunità, Roma

Includere tutte e tutti. Davvero

In questo scenario, grande attenzione deve essere data, naturalmente, ai soggetti coinvolti. La complessità chiede di moltiplicare le voci e le istanze, per comprendere come ogni attività proposta si collochi all'interno del suo sistema di appartenenza e a quel sistema possa fornire supporto e nutrimento nella maniera più inclusiva possibile. Il sistema in questo caso è il territorio, e la scuola rappresenta un vero e proprio catalizzatore di buone pratiche educative che nutrono quel territorio, non solo verso i suoi studenti e le sue studentesse, ma verso la comunità tutta. In quest'ottica, quindi, è molto importante che tutti gli attori del territorio possano entrare a far parte di questo sistema, compresi i principali portatori di interesse: i ragazzi e le ragazze. Nella polifonia generata dagli interessi di un territorio, **la scuola spesso dimentica di mettere al centro le voci dei suoi principali portatori di interesse; ma entrare a far parte del coro di voci, è per gli studenti e le studentesse fondamentale per connettere lo spettro di opportunità che un territorio può offrire all'educazione problematizzante** tematizzata da Freire. Solo in questo modo l'educazione può trasformarsi in reale impegno, perché consente loro di collocarsi in una situazione reale e di entrare a far parte di quel potenziale incubatore di fiducia, che li porterà ad agire nel sistema territoriale con un nuovo senso di attaccamento. **Scoprire ed esprimere il proprio senso di appartenenza attraverso la co-progettazione**, permetterà a tutti i soggetti coinvolti di protrarre anche nel lungo termine il coinvolgimento, generando così nuove iniziative in grado di nutrire il territorio ben oltre il singolo processo partecipativo.

Il design per la scuola che co-progetta

Se la scuola accetterà dunque di aprirsi alla sperimentazione e al decentramento del proprio nucleo educativo attraverso le pratiche partecipative, avrà bisogno contestualmente di avere accesso a nuove competenze capaci di qualificare i suoi processi partecipativi, trasformandoli da mero ascolto passivo a vere e proprie strutture di senso, nelle quali la fiducia consenta di sostenere nel tempo le emozioni e i desideri (molteplici ed eterogenei) che da quello stesso processo scaturiscono. In quanto pratica collaborativa di riflessione e intervento che esplora le sfide sociali attraverso il pensiero partecipativo (Meroni e Selloni, 2022)⁵, il design per l'innovazione sociale rappresenta un contributo fondamentale per la scuola, perché in grado di supportarla nella realizzazione di forme collaborative inedite (anche fra attori molto diversi fra loro) e di contribuire concretamente al decentramento del suo nucleo educativo. Il design, in quanto pratica riflessiva, guarda alla co-progettazione come a una **strategia orientata a responsabilizzare i cittadini e a renderli più riflessivi al fine di promuovere comunità più coese, aiutandoli contestualmente a progettare il luogo in cui vivono, facendo "accadere le cose"**: in altre parole, il design può contribuire in maniera concreta alla realizzazione degli ambienti abilitanti che sono alla base della costruzione di capacità distribuita. Ecco perché la co-progettazione, anche applicata alla scuola, diventa una **riflessione collettiva** in azione (ibidem), grazie alla quale si creano le condizioni per fare spazio alle domande, alle possibilità e al cambiamento radicale e dove il consenso non è l'obiettivo, ma piuttosto l'accettazione e il rispetto delle divergenze. In quest'ottica, quindi, la partecipazione non è più una pratica circoscritta e precaria, ma diventa un sistema aperto che dalla scuola muove verso nuove forme di inclusione e contaminazione, aprendosi alla vivacità dei luoghi e a una nuova capacità trasformativa. Una buona co-progettazione è già in sé un ambiente di apprendimento collaborativo volta all'innovazione e al cambiamento, ma perché questo entri a far parte delle pratiche ricorrenti della scuola è necessario ripartire da una nuova visione dirompente, in grado di percepire la scuola come un soggetto vivo e in evoluzione, piuttosto che ancorato a rigide regole. Una scuola che co-progetta è una scuola che **abbandona l'illusione del controllo**, che accetta di superare la propria rigidità e che si muove con coraggio verso la scoperta di tematiche e domini inesplorati.

Tutti siamo chiamati a raccolta: la scuola, oggi più che mai, dev'essere davvero di tutte e di tutti.

5: Meroni A., Selloni D.(2022), Service Design for Urban Commons, PoliMI SpringerBriefs,Milano

SCUOLE APERTE PARTECIPATE IN RETE

UN PROGETTO NAZIONALE PER VALORIZZARE L'AMMINISTRAZIONE CONDIVISA NELLE SCUOLE

DI GIANLUCA CANTISANI¹

C'era una volta un dirigente scolastico, un gruppo genitori e una scuola da salvare

Nel 2023 saranno 20 anni di amministrazione condivisa degli spazi scolastici della scuola Di Donato-Manin di Roma. L'associazione dei genitori è il motore sempre attivo di questa storia; sono passate quattro generazioni di genitori ma se entri, ancora oggi, nel cortile della scuola percepisci la magia di una comunità che ha saputo partire dalle difficoltà di una convivenza di bambini e famiglie di 40 paesi diversi del mondo per trasformarle in risorsa non solo per la scuola, ma per la comunità del territorio.

Ma tutto ciò non sarebbe stato possibile senza la collaborazione con le istituzioni. In principio fu un preside, il prof. Bruno Cacco, che vide nei genitori una risorsa per la scuola chiamandoli a co-gestire gli spazi scolastici al pomeriggio, il sabato e la domenica. Scrisse un progetto insieme a quei genitori, lo inserì nel POF della scuola, spinse a costituire un'associazione dei genitori a cui affidò la realizzazione del progetto e le chiavi della scuola. Poi ci fu un accordo con un assessore del Comune di Roma, Maria Coscia, che già nel 2004 realizzò un Patto di collaborazione tra scuola, Municipio/Comune e Associazione genitori per aprire insieme il Polo Intermundia del Municipio 1, un centro interculturale aperto al territorio ed alle tante culture presenti. **Un Patto che proprio i genitori hanno tenuto attivo per 20 anni attraverso 5 diverse amministrazioni comunali e 7 dirigenti scolastici.** E ancora: nel 2014, nel momento più buio di mafia capitale, quei genitori cittadini attivi lanciarono alla città la sfida di aprire tutte le scuole con la partecipazione di genitori (e degli studenti/ex-studenti nelle superiori) come presidio di legalità e di costruzione di comunità "responsabili e solidali" dove i cittadini curano l'interesse generale e sono amministratori del bene comune allo stesso modo delle istituzioni. E' nata e cresciuta da allora **la Rete Romana delle Scuole Aperte Partecipate che ha costruito un Manifesto con un processo collettivo** (www.roma.retescuoleaperte.it). Il percorso svolto nella Di Donato-Manin è stato raccontato in un Vademecum² che ha sostenuto la crescita di altre esperienze in città ed oggi sono 30 le associazioni di genitori nella città di Roma.

1. Gianluca Cantisani MoVI, Movimento di Volontariato Italiano e responsabile progetto "Scuole Aperte e Partecipate". www.territorieducativi.it

2. Il Vademecum è disponibile a questo indirizzo <https://comune-info.net/wp-content/uploads/2022/05/Vademecum-RomaScuolaAperta-2022-1.pdf>

Una, dieci, trentaquattro Scuole Aperte e Partecipate in tutta Italia

In un momento storico dove si consolidano gli strumenti della collaborazione è di grande interesse leggere in questa esperienza ventennale gli elementi generativi che ne hanno permesso la nascita, lo sviluppo ed il passaggio generazionale e metterla a disposizione di altre comunità. Questo è stato l'obiettivo del progetto nazionale "Scuole Aperte Partecipate In Rete" (www.territorieducativi.it) con capofila il MoVI (www.movinazionale.it) e con la preziosa collaborazione dell'esperienza, anch'essa ventennale, di Labsus.

Un progetto che mette in rete 14 città (Roma, Brindisi, Milano, Palermo, Torino, Catania, Bergamo, Cosenza, Livorno, Benevento, Rossano Cs, Andria, Gioiosa Ionica Rc, Collegno To) e che vede la collaborazione di 34 scuole, enti di terzo settore, amministrazioni comunali, associazioni di genitori con l'obiettivo di sperimentare l'amministrazione condivisa nella scuola; sia nelle scuole di base (gli istituti comprensivi) dove i protagonisti sono i cittadini-genitori, sia nelle superiori dove lo sono i cittadini-studenti/ex-studenti/adulti responsabili.

Gli elementi generativi delle Scuole Aperte Partecipate e Condivise

L'autonomia scolastica e l'amministrazione condivisa. I 40.000 edifici scolastici sono la più grande infrastruttura pubblica e possono diventare dei naturali luoghi civici del territorio. Le esperienze sono già diffuse in tutta Italia; dopo il servizio pubblico scolastico se la scuola rimane aperta per la comunità territoriale diventa un bene comune a disposizione per svolgere attività coerenti con l'utilizzo educativo e formativo dell'edificio. Non si tratta di assegnare gli spazi a pagamento (visione economicistica e commerciale) ma di creare un luogo in cui realizzare azioni e progetti per il pieno raggiungimento degli articoli 2 e 3 della Costituzione ("rimuovere gli ostacoli") in continuità con la funzione della scuola pubblica nel tempo dell'orario scolastico. **Si tratta di utilizzare principalmente gli strumenti dell'educazione non formale, per combattere la povertà educativa e la dispersione scolastica, per favorire la coesione sociale della comunità territoriale a partire dall'esempio che può dare la comunità scolastica.**

La scuola con l'autonomia scolastica ha già alcuni strumenti per l'amministrazione condivisa

Sul sito www.roma.retescuoleaperte.it si può trovare il Vademecum che descrive il percorso in cammino a Roma da decine di associazioni di genitori con le loro scuole. Gli interlocutori privilegiati sono quelli già individuati dalle leggi della scuola con il DPR 567/96, i genitori e gli studenti, in quanto interlocutori privilegiati senza conflitti d'interesse perché partecipano al bene della scuola e passano la mano da una generazione all'altra.

Allora se in un istituto comprensivo (scuola di base) genitori e docenti scrivono insieme un progetto per la scuola aperta riconoscendo i rispettivi ruoli ne nasce una co-progettazione che può avere il favore del Collegio Docenti e può essere portata con successo e gradimento di tutti in Consiglio d'Istituto ed entrare nel PtOF. La realizzazione del progetto può poi essere affidata con una Convenzione paritaria dalla scuola ai genitori stessi che si possono costituire in associazione con questo scopo.

In questo percorso si confermano gli strumenti dell'amministrazione condivisa: il "Progetto partecipato" inserito nel Ptof assume la funzione del "Regolamento per l'amministrazione condivisa" approvato dall'ente locale e la Convenzione paritaria la funzione del Patto di collaborazione. In questo modo si amministrano già in modo condiviso tante Scuole Aperte in Italia.

Per le scuole superiori il processo è simile ed avviene con la mediazione di adulti maggiorenni responsabili: gli ex-studenti, alcuni docenti, alcuni genitori. Ed anche qui sono molte le esperienze.

Partecipazione e/o condivisione

La parola partecipazione è usata da molte istituzioni quando vogliono sentire il parere dei cittadini e degli attori di una comunità, e corrisponde quasi sempre ad uno o più momenti di semplice consultazione su proposte elaborate dalle istituzioni stesse, sulle quali, se va bene, si raccolgono proposte di miglioramento. Il processo si conclude con una decisione finale che viene presa dalla stessa istituzione che decide quando e come concludere la consultazione. In mancanza di una volontà politica di ascolto la discussione avvenuta nella consultazione e le proposte emerse vengono spesso messe da parte senza modificare in alcun modo la decisione già presa.

La partecipazione richiede, invece, di attivare un processo condiviso fin dal momento della progettazione iniziale. Nel processo si condividono i dati, le analisi, le proposte di soluzione. La scelta finale che ne deriva è il risultato del percorso fatto e viene presa utilizzando il metodo del consenso che non prevede il voto a maggioranza ma il tentativo di coinvolgere tutti i partecipanti in una decisione collettiva. **Un processo di questo tipo ha bisogno del “tempo che ci vuole a costruire una comunità che collabora”** ma i suoi frutti dureranno molto a lungo; sarà faticoso all’inizio ma, una volta costruito, sarà in grado di affrontare temi ed emergenze complesse per il medio-lungo periodo. Si tratta di un processo che non può essere ridotto ai tempi di un solo mandato di una amministrazione politica ma cammina nel tempo tra le amministrazioni che si succedono; ha una visione di medio-lungo termine, ha in mente il futuro della comunità.

Questo è lo spirito della sussidiarietà, dell’art.118 quarto comma della Costituzione e della co-progettazione di cui all’art.5 della riforma del terzo settore.

La democrazia nella scuola: imparare a costruire processi partecipati condivisi

Uno dei segreti della esperienza Di Donato è stato l’utilizzo di metodologie nonviolente nella gestione dei conflitti e delle diversità. Invece di escludere, i genitori hanno imparato a praticare l’inclusione che comporta la costruzione di processi partecipati, di darsi lo spazio ed i tempi necessari a condividere i diversi punti di vista, a costruire una visione collettiva che superi quella individuale e che permetta, alla fine, di rinunciare al voto a maggioranza e scegliere il metodo decisionale del consenso. Secondo questo approccio, nello Statuto associativo si sceglie di non avere un direttivo ma una assemblea sempre aperta a tutti con strumenti partecipativi e decisionali efficaci; si impara a praticare la partecipazione insieme nella gestione delle riunioni e dei gruppi di lavoro, si affrontano e si gestiscono i conflitti in modo costruttivo, si costruiscono ruoli condivisi e si inventano soluzioni organizzative che coinvolgano tutti i soci, si accompagnano i passaggi dei ruoli e tra le generazioni di genitori. Un esempio lungimirante anche per le amministrazioni pubbliche e per lo stesso terzo settore.

Le chiavi della scuola ai genitori

La messa a terra dei principi descritti avviene nella “scuola aperta partecipata” con la consegna delle chiavi degli spazi in gestione da parte della scuola e con la gestione responsabile di quegli spazi da parte dei genitori.

Un’istituzione che non si fida dei suoi cittadini non va da nessuna parte ma la fiducia non è cieca, va costruita insieme nel tempo e per passi graduali; necessita della mediazione delle persone che hanno esperienza nella costruzione di “ponti” tra dirigenti, docenti e genitori.

Dare fiducia ai cittadini significa far fare un salto di qualità enorme alla scuola che acquisisce i genitori come alleati e non più come antagonisti. Per arrivarci è necessario lavorare insieme su due competenze principali: la fiducia e la responsabilità. La fiducia della scuola a dare le chiavi ai genitori e dei genitori ad accompagnare la scuola senza invadere i campi di azione (non è semplice perché ci sono i figli in mezzo); la responsabilità di chi lavora per l’istituzione pubblica che deve promuovere la partecipazione dei genitori (è un dovere costituzionale) e dei genitori nella gestione degli spazi che devono essere curati e resi fruibili a chi viene dopo.

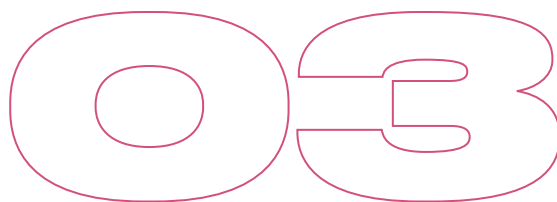
Come detto anche per le scuole superiori il processo è simile.

La solidarietà ed il senso di comunità

La Costituzione ci impegna alla solidarietà. E la scuola, per le giovani generazioni, è il luogo dove la si impara; ma può esserlo anche per gli adulti se fanno insieme qualcosa per il bene comune. La Scuola Aperta Partecipata può essere il luogo dove si mette in azione la solidarietà tra le famiglie a tutto campo; da quella dell'emergenza della pandemia a quella ordinaria di sostegno ai bambini ed alle famiglie più fragili. Essere solidali significa anche per la scuola del mattino essere aiutati dai genitori a far sì che tutti i bambini possano frequentare con successo e senza dispersione; e per la scuola aperta del pomeriggio, del sabato, della domenica sentire di contribuire all'educazione e alla formazione di tutti i figli del villaggio. Questo è anche il principio su cui nasce la comunità educante.

Le "scuole aperte partecipate" come poli civici, luoghi del dialogo tra le generazioni

In ogni territorio dovrebbe esserci almeno una scuola, un cortile scolastico, un giardino, uno spazio anche fuori dalla scuola, che funzioni da polo civico e da luogo d'incontro di quel quartiere, dove le persone possono scambiarsi idee, proposte ed essere utili alla propria comunità. La scuola, però è il luogo più adeguato e condiviso; è vicino casa, ci sono passati tutti, non ha conflitti d'interesse, si impara ad essere buoni cittadini. **Ne parliamo come di una proposta innovativa ma già succede in tante parti d'Italia. Abbiamo cominciato a raccogliere sul sito www.territorieducativi.it le tante esperienze che si stanno facendo perché le soluzioni possono essere molte e diverse. Il criterio che abbiamo scelto per selezionarle è la generatività; esperienze che aiutino a risolvere i problemi in maniera stabile per il futuro, che abbiano una loro sostenibilità, non legata a un progetto che si apre e si chiude con qualche fondo, ma ad una partecipazione diffusa che resiste nel tempo. Mettere in rete tutte queste esperienze ci permette di avere già un parco di soluzioni senza doverle cercare ex novo. In Italia possiamo già contare su tante esperienze straordinarie che stanno aiutando a costruire il futuro delle nostre scuole e delle nostre città. Il cambiamento rimane proprio ed è unico per ogni territorio ma le esperienze degli altri possono aiutarci concretamente ad iniziare e soprattutto ci dimostrano che è possibile.**



L'OSSERVATORIO NAZIONALE

SUI PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ INDIRE-LABSUS

DI GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE, STEFANIA CHIPA, GIUSEPPINA CANNELLA

66

Il Piano scuola 2020-2021 (MI, 2020) ha individuato nel **Patto educativo di comunità** lo strumento per la costruzione di solide, concrete alleanze fra le scuole e i loro territori affermando che «Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa (...), gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità" (...) dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici».

I Patti adottano una visione di "educazione come bene comune"; i soggetti del territorio condividono obiettivi e percorsi del progetto educativo che la scuola propone alla comunità e partecipano alla sua attuazione sulla base dei principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa. Queste forme di alleanze configurano nuovi scenari educativi (OECD, 2020)² in cui scuola e territorio costituiscono una comunità autentica (Sergiovanni, 2020; Schafft, 2016)³ che poggia sul costruito di sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018)⁴ e che incoraggia l'apprendimento adat-

tivo e generativo (OECD, 2016)⁵.

I Patti vedono la partecipazione delle municipalità e del terzo settore e permettono di pianificare azioni a sostegno dell'ampliamento degli spazi educativi e del coinvolgimento nella didattica di professionalità esterne alla scuola in momenti curricolari ed extra curricolari.

L'attività di ricerca INDIRE sulle forme di scuola di comunità e sui Patti educativi (Cannella et al, 2021; Mangione e Cannella, 2021, Mangione et al., 2022, Bartolini et al., 2022) ha evidenziato come questi dispositivi supportino alleanze più solide rispetto ad altre forme di collaborazione più episodiche e meno strutturate, abbraccino una prospettiva di riconciliazione tra scuola e territorio (MacGill, Wyeld, 2009), ponendosi l'obiettivo di affrontare i bisogni della comunità educante a partire dalla valorizzazione delle risorse che essa mette a disposizione.^{6 7 8 9}

Durante la pandemia, sono emerse alcune esperienze che hanno mostrato la possibilità di costruire un'alleanza orizzontale fra scuola e territorio, dove la comunità è coinvolta nella co-progettazione del servizio e dello spazio scolastico; è importante che tali best practices trovino sostegno e diffusione, soprattutto in quei contesti fragili e marginali dove le problematiche legate alla povertà educativa e all'abbandono scolastico sono più forti.

1. INDIRE – ISTITUTO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE, INNOVAZIONE E RICERCA EDUCATIVA – è un Ente di ricerca pubblico che fin dalla sua nascita nel 1925 accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della piccola scuola.

INDIRE ha al suo interno una Struttura di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole", dedicata al tema delle piccole scuole che ha come obiettivo quello di identificare e promuovere modelli di collaborazione tra scuola e territorio con particolare attenzione alle ricadute sull'organizzazione del curricolo, degli spazi e dei tempi tramite attività di natura osservativa e ricerca-intervento mirate allo sviluppo di esperienze di scuola di comunità che tengano conto delle specificità dei territori di riferimento. Il gruppo di ricerca che si occupa di piccole scuole ha già avviato percorsi di ricerca volti ad intercettare le tipologie di patti educativi caratterizzanti il contesto della piccola scuola per un'offerta educativa di qualità.

2. OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational. Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-En>

3. Schafft, K.A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137-154. Sergiovanni T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Editrice LAS, Roma

4. De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne

5. OECD. (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

A partire da questa dichiarazione INDIRE e LABSUS, nel settembre 2021, hanno convenuto sulla necessità di collaborare alla costruzione dell'Osservatorio Nazionale dei Patti educativi di comunità. Aprire una riflessione pubblica e profonda intorno agli obiettivi e agli strumenti di cui la scuola si può dotare per ridefinire il suo rapporto con il territorio, per osservare e organizzare progettualità e azioni all'interno di questa relazione, spesso abusata nei termini ma poco praticata nel reale, appare oggi quantomai urgente.

L'Osservatorio permette attraverso un form predisposto dai ricercatori di INDIRE e Labsus di raccogliere le informazioni caratterizzanti i patti realizzati a livello nazionale chiamando le scuole ad essere protagoniste di una riflessione sul valore delle alleanze.

L'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi di comunità si pone i seguenti principali obiettivi:

- *la raccolta di Patti realizzati sul territorio nazionale con attenzione alle aree in cui insistono le piccole scuole;*
- *la restituzione di una geografia, continuamente aggiornabile, di attori ed esperienze che si attivano sul territorio nazionale in supporto alla scuola;*
- *l'analisi e individuazione di tratti caratterizzanti che fanno del Patto uno strumento strategico e operativo e al tempo stesso in grado di costruire una nuova ed*

inedita alleanza tra scuola e comunità locale;

- *l'individuazione di elementi guida supportata da momenti di formazione e informazione che possano aiutare le scuole e le comunità nella fase di co-progettazione e realizzazione di alleanze durature e sostenibili nel tempo;*
- *la valorizzazione delle migliori pratiche.*

I Patti educativi di comunità rappresentano oggi lo strumento principale per promuovere, con forme differenti di network management, una nuova visione di scuola capace di leggere i bisogni della comunità educante, di trarre suggestioni dai saperi presenti nel territorio. Una scuola che si configura come un ecosistema dinamico e integrato con il territorio, attento all'inclusione dei più fragili, che stringe patti di corresponsabilità con le famiglie.

L'analisi quali-quantitativa dei primi patti raccolti dall'Osservatorio, che viene presentata nelle pagine successive, è l'oggetto del contributo INDIRE al Rapporto LABSUS 2022.

Sebbene ancora in forme sperimentali e pilota, i Patti di comunità hanno dimostrato che sono possibili nuove "forme scolaire" che a partire dai bisogni dei territori possano rispondere alle sfide educative più cogenti come l'abbandono scolastico e l'inclusione sociale.

Sarà però necessario che questo strumento possa diventare un volano di innovazione istituzionalizzato.



6. Bartolini, R., Zanoccoli, C. e Mangione, G.R.J. (2022). Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio. *Formazione & Insegnamento*, XX – 2 – pp. 14-35.

7. Cannella, G., Chipa, S., Mangione, G.R.J. (2021). Il Valore del Patto educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In G.R.J Mangione, G. Cannella e F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca n. 59* (pp. 23-47). Torino: Loescher editore.

8. Mangione, G.R.J., Cannella, G., Chipa, S. (2022). Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali. Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole. In A. Di Pace, A. Fornasari, M. De Angelis (a cura di) *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* (pp. 171-205). Milano: Franco Angeli.

9. Mangione, G.R.J., Cannella, G. (2021). La scuola di prossimità. *Archivio di studi urbani e regionali*, 132, supplemento. Milano: Franco Angeli, 132 (pp. 87-111).

PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ

PROSPETTIVE E CRITICITÀ A VALLE DELL'ANALISI DELLE ESPERIENZE DELL'OSSERVATORIO NAZIONALE

DI RUDI BARTOLINI, CHIARA ZANOCOLI

I dati raccolti attraverso la form online

L'Osservatorio Nazionale dei Patti educativi di comunità, ad oggi, è popolato dal contributo di 52 scuole che, attraverso la condivisione di materiali e la compilazione del questionario predisposto sulla pagina web del progetto, hanno permesso di fare una prima analisi dei tratti caratterizzanti i Patti sottoscritti, consentendoci di riflettere sul Patto come strumento strategico e operativo e sulla sua capacità di costruire una nuova alleanza tra scuola e comunità locale.

Le regioni con il maggior numero di esperienze raccolte sono la Puglia e il Piemonte, rispettivamente

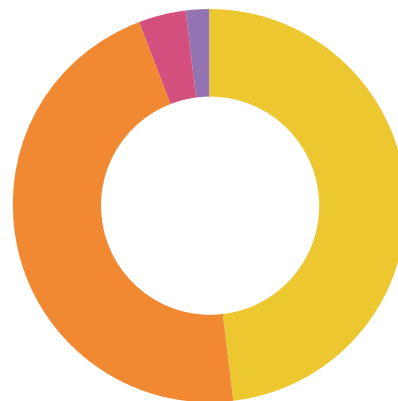
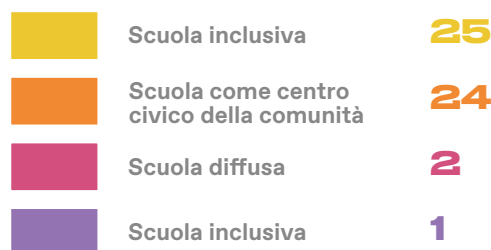
18 e 13 Patti, seguono la Liguria e la Lombardia con 5 Patti, l'Abruzzo con 3, il Veneto con 2 e infine Umbria, Sicilia, Sardegna, Campania, Toscana e Basilicata con un Patto documentato.

Interrogate su quale fosse la 'vision' educativa alla base del Patto (con 'vision' si intende l'orientamento strategico del Patto, il modello di scuola che si propone di costruire grazie al sistema di alleanze con il territorio), il 48% (25) delle scuole risponde la 'scuola inclusiva', il 46% (24 scuole) la 'scuola come centro civico della comunità', mentre due istituti indicano la 'scuola diffusa'.

GRAFICO 1

RISPOSTE ALLA DOMANDA:

Seleziona il modello di scuola che maggiormente rappresenta la "vision" di scuola espressa nel Patto.



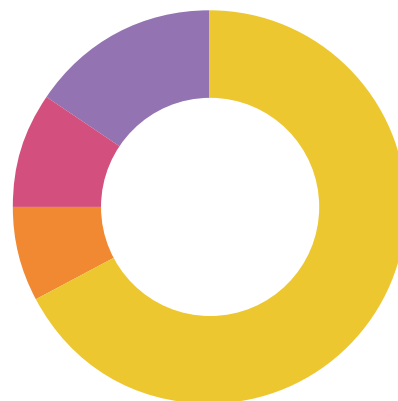
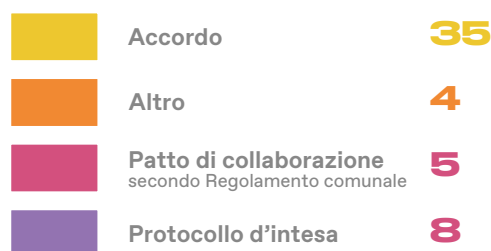
Il tipo di documentazione sottoscritta con il Patto educativo è stato, per 35 delle scuole rispondenti (pari al 67%), un 'accordo', per 8 scuole un 'protocollo di

intesa' (pari al 15,3%) e per 5 un 'Patto di collaborazione secondo il regolamento comunale'. Per 4 scuole è stato invece 'altro tipo di documentazione'.

GRAFICO 2

RISPOSTE ALLA DOMANDA:

Indica il tipo di documentazione sottoscritta con il Patto



La domanda a risposta multipla su quali e quanti attori sono stati coinvolti nel Patto è stata analizzata facendo emergere le combinazioni ricorrenti, operazione che ci ha permesso di capire quali tipi di attori si sono trovati insieme per attivare l'esperienza.

A tal proposito 36 scuole hanno promosso una

rete composta da scuola, amministrazione e associazioni; di cui 12 hanno però indicato anche 'altri soggetti'. 6 scuole invece hanno lavorato solo insieme alle amministrazioni, senza il coinvolgimento di alcun altro attore del territorio, mentre altre 10 hanno coinvolto le associazioni ma non l'ente locale.

Sul ruolo dell'ente locale, 27 scuole hanno sottolineato come questo abbia avuto solo un ruolo di 'firmatario del Patto', senza un reale coinvolgimento nella fase di progettazione, 7 hanno dichiarato invece che

l'ente locale non è proprio stato coinvolto, mentre 18 ne hanno confermato sia il ruolo di firmatario che di soggetto attivo.

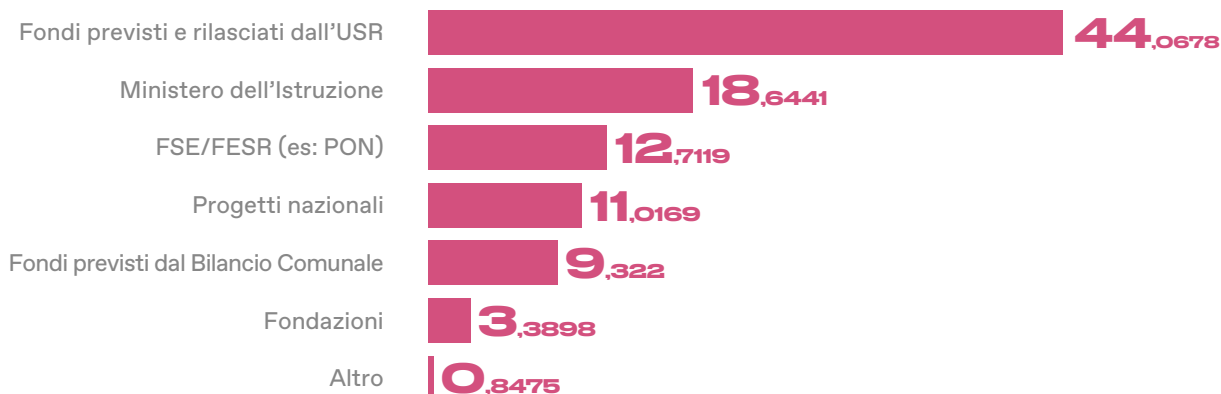
GRAFICO 6 RISPOSTE ALLA DOMANDA: Quale è il ruolo dell'ente locale nel Patto?



Rispetto alle forme di sostegno economico previste per realizzare gli obiettivi e le attività del Patto, le scuole avevano la possibilità di dare più di una risposta. Complessivamente sono state fornite 118 risposte: il 44,1% ha indicato i fondi previsti e rilasciati

dall'USR, il 18,6% i fondi del Ministero dell'Istruzione, il 12,7% i fondi FSE/FESR, l'11% i progetti nazionali, ma abbiamo anche un 9,3% delle risposte che ha indicato i fondi previsti dal bilancio comunale.

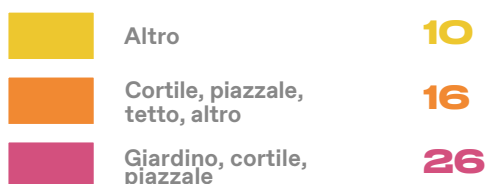
GRAFICO 7 RISPOSTE MULTIPLE ALLA DOMANDA: Quali forme di sostegno economico sono previste per portare avanti gli obiettivi e le attività del Patto?



Le ultime tre domande del questionario riguardavano l'utilizzo degli spazi, esterni ed interni alla scuola, convenzionali e non convenzionali. Su 52 scuole rispondenti, 26 hanno risposto di avere utilizzato il giardino, il cortile e il piazzale, mentre 16 solo il cor-

tile e il piazzale, portando a pensare che il mancato utilizzo del giardino sia stato causato dalla mancanza dello stesso. Ma abbiamo inoltre 10 scuole che hanno indicato 'altri spazi' non specificati.

GRAFICO 8 RISPOSTE ALLA DOMANDA: Quali spazi esterni a cielo aperto della scuola vengono utilizzati per lo svolgimento delle attività didattiche curricolari e extra curricolari previste dal Patto



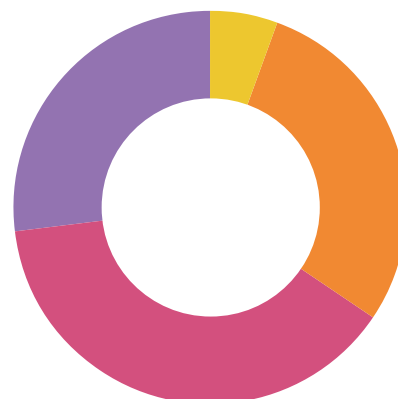
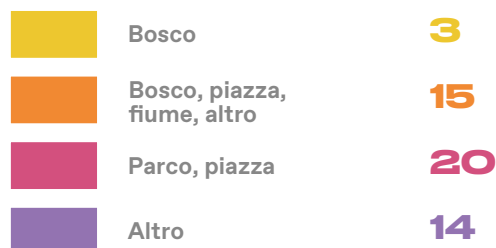
Dalle risposte al quesito su quali fossero stati gli spazi esterni a cielo aperto in prossimità della scuola utilizzati per svolgere le attività previste nel Patto, è possibile individuare tre gruppi di esperienze: quelle che hanno utilizzato diversi spazi urbani, indicando

insieme 'parco' e 'piazza' (20 scuole), quelle che insieme agli spazi esterni più urbani hanno indicato anche il 'bosco', il 'fiume' (15), quelle che hanno indicato solo il bosco (3) e 14 scuole che invece hanno indicato 'altri spazi'.

GRAFICO 9

RISPOSTE ALLA DOMANDA:

Quali spazi esterni a cielo aperto in prossimità della vengono utilizzati per lo svolgimento delle attività didattiche curricolari e extra curricolari previste dal Patto



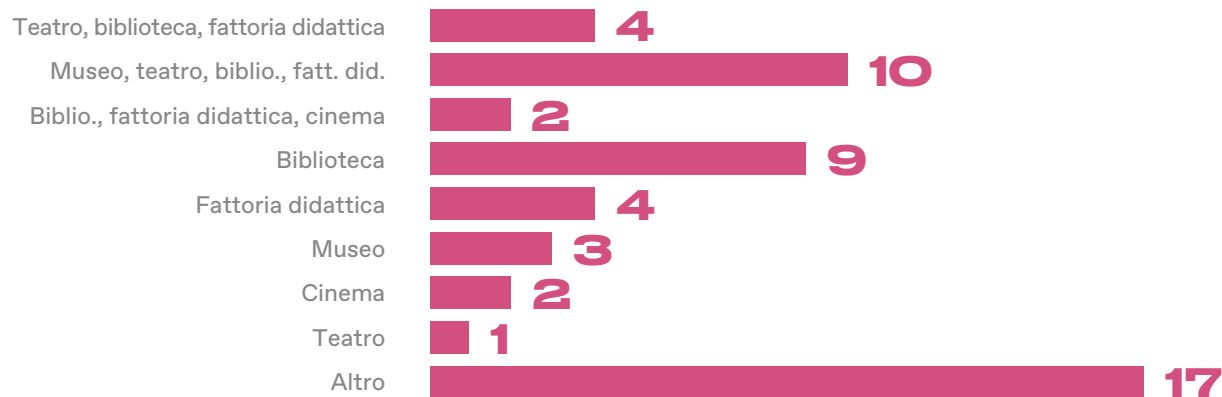
Infine, si è indagato quali sono stati gli spazi indoor messi a disposizione della scuola da soggetti pubblici o privati e terzo settore. In tal senso, un gruppo ha evidenziato l'utilizzo di un solo spazio: 9 scuole hanno indicato la biblioteca, 4 la fattoria didattica, 3 il museo, 2 il cinema e 1 il teatro; un altro invece ha segna-

lato una pluralità di spazi: 10 scuole hanno indicato insieme 'museo, teatro, biblioteca, fattoria didattica' e 4 'teatro, biblioteca, fattoria didattica'. Un significativo nucleo di esperienze invece (17) ha sottoscritto 'altro spazio'.

GRAFICO 10

RISPOSTE ALLA DOMANDA:

Quali spazi indoor messi a disposizione della scuola da soggetti pubblici o privati, terzo settore, uno o più cittadini attivi vengono utilizzati?



L'analisi del contenuto dei Patti Educativi di comunità

Le 52 scuole che hanno contribuito, con il loro materiale, all'implementazione dell'Osservatorio, hanno allegato il testo stesso dell'accordo siglato. Sul materiale raccolto è stata condotta un'analisi qualitativa del contenuto, che ha avuto come obiettivo l'esplorazione delle dimensioni

principali caratterizzanti i documenti³. Le dimensioni individuate, per le quali sono state raccolte e collezionate citazioni significative, sono state: **la visione educativa, gli obiettivi condivisi, gli attori coinvolti, le attività didattiche progettate, gli spazi utilizzati**. Principalmente, rispetto al primo tema, ci si è chiesti se nei Patti emergesse uno scenario di scuola più am-

3. Ricordiamo come l'analisi del contenuto sia stata fatta su quanto le scuole hanno dichiarato in fase di progettazione, che non necessariamente e non per tutte le istituzioni scolastiche corrisponde a quelle che è stato realizzato, realizzazione condizionata principalmente dalla quota di finanziamento ricevuto, rispetto a quello richiesto in fase di progettazione.

4. Manifesto per riabitare l'Italia, Donzelli, Roma. Teneggi, G. (2020) "Cooperazione" in Cersosimo D., Donzelli C. (a cura di).

pio: non solo un accordo tra attori per la gestione di una situazione emergenziale, ma **una visione** ben ancorata agli obiettivi formativi, **capace di costruire un "ecosistema comunitario"** (Teneggi, 2020)⁴ **nell'ottica della scuola diffusa**. Sugli obiettivi si sono indagate le intenzionalità degli istituti scolastici, provando a capire se le scuole avessero utilizzato il Patto per rispondere solo ad una situazione di emergenza generata dalla chiusura temporanea, o contemporaneamente, se ci fosse stato il tentativo di provare ad innovare la didattica, allontanandosi dalla *forme scolaire* tradizionale. Anche rispetto al tema degli attori e delle reti che hanno aderito ai Patti si è osservato come la presenza di alleanze pregresse tra attori del territorio avesse condizionato la progettualità sviluppata e l'agire delle scuole.

Avendo la necessità di provare a sintetizzare le riflessioni emerse attraverso l'analisi del contenuto, le singole progettualità sono state classificate su un *continuum* con tre posizioni: da una parte i Patti "a bassa

complessità", istituti che hanno immaginato azioni legate prevalentemente alla gestione dell'emergenza e investito sul recupero degli apprendimenti persi durante le numerose chiusure della scuola in presenza; all'estremo opposto le progettualità che maggiormente hanno immaginato una scuola che esce dagli schemi tradizionali proponendo una visione educativa che va oltre il semplice accordo normativo (**Patti "a elevata complessità"**). Nel mezzo tante progettualità "in cammino" (**Patti "a media complessità"**) che attraverso lo strumento Patto, stanno provando a realizzare forme di co-progettazione con il territorio, ponendo e proponendo la scuola, anche nella sua struttura fisica, punto di riferimento per il territorio per la cura delle situazioni di fragilità educativa.

Nella tabella qui di seguito sono state inserite nell'ordinata le lenti attraverso cui sono stati analizzati i documenti, nell'ascissa la classificazione dei Patti, mentre nelle celle vengono descritte le dimensioni così come si sono declinate lungo il *continuum*.

TABELLA 1 Classificazione dei Patti a bassa, media ed elevata complessità

		PATTI A BASSA COMPLESSITÀ	PATTI A MEDIA COMPLESSITÀ	PATTI A ELEVATA COMPLESSITÀ
DIMENSIONI PRINCIPALI DEI PATTI	RUOLO ENTE LOCALE	Assente o presente ma non soggetto attivo nella fase di progettazione	Presente (non ben definibile il suo ruolo nella fase di coprogettazione)	Presente e soggetto attivo/propositivo nella fase di coprogettazione
	VISIONE DI SCUOLA	Assente, delineata vagamente o non coerente con le azioni proposte	Presente, declinata come una scuola che cura le situazioni di fragilità educativa e volta a stringere relazioni col territorio	Presente, declinata come una scuola in costante dialogo col territorio che prova a scardinare la forma scolastica tradizionale
	AZIONI DIDATTICHE	Azioni didattiche assenti o incentrate esclusivamente sul recupero degli apprendimenti	Attività didattiche laboratoriali e di didattica attiva	Attività didattiche laboratoriali e di didattica attiva
	UTILIZZO SPAZI	Nessuno o limitato utilizzo di spazi non convenzionali	Utilizzo di spazi non convenzionali interni o esterni all'edificio scolastico	Utilizzo di spazi non convenzionali interni o esterni all'edificio scolastico
	RETE DI ATTORI	Piccola ed omogenea	Ampia ed eterogenea	Ampia ed eterogenea
	ESPERIENZE PREGRESSE DI LAVORO A RETE SUL TERRITORIO	Assenti o non sufficientemente delineate	Assenti o scarsamente delineate nei documenti	Presenti, strutturate in un dialogo con il territorio

S

u 52 Patti analizzati, 10 (pari al 19,2%) si collocano all'inizio del *continuum* e vedono la seguente distribuzione regionale: 6 in Puglia, 2 in Lombardia e 2 in Piemonte. Questa

tipologia di Patti **non esprime una chiara visione educativa di scuola: gli obiettivi e le azioni sono perlopiù tesi a far fronte all'emergenza pandemica, al recupero degli apprendimenti e alla permanenza degli alunni a scuola**; le reti di attori coinvolti sono assai circoscritte e omogenee e l'ente locale, quando presente, non ha un ruolo propositivo e, anche il ricorso a spazi esterni o non convenzionali, è limitato. Di seguito alcuni esempi di Patti a bassa complessità.

Fra i Patti educativi di comunità della Puglia che si sono concentrati sulla gestione dell'emergenza e delle problematiche legate alla pandemia da COVID19, troviamo quello stipulato dalla Direzione Didattica Statale 4° Circolo "Sigismondo Castromediano" di Lecce. Il **Patto**, seppur ben strutturato e dettagliato nelle azioni che intende intraprendere, **è tutto interno alla comunità scolastica** e non coinvolge né il comune né gli attori del territorio, si presenta piuttosto come un'assunzione di corresponsabilità fra istituzione scuola, studenti e famiglie, con **l'obiettivo di stabilire impegni reciproci e promuovere comportamenti e misure organizzative volti a minimizzare i rischi legati alla pandemia e a garantire il benessere di studenti e personale**:

La scuola e le famiglie interagiscono in una rete di complessità che va affrontata e governata con equilibrio, rispetto delle rispettive competenze, assunzione di una piena corresponsabilità educativa di ciascuna componente nei confronti delle altre: sia i docenti che ciascuna delle famiglie hanno una mission educativa nei confronti dei singoli bambini, come nei confronti della classe e della scuola nel suo insieme. Ora più che mai deve essere ben chiaro il fatto che l'azione del singolo può ripercuotersi su tutta la comunità; da qui scaturisce l'interdipendenza nella corresponsabilità.

(4° Circolo "Sigismondo Castromediano" - LE)

Le misure individuate riguardano la gestione degli ambienti di apprendimento e dei gruppi di studenti, le modalità di accoglienza, il funzionamento orario, fino alla gestione della mensa.

Il Patto dell'Istituto Comprensivo "Polo2 Galatone-Secli" di Galatone in provincia di Lecce vede tra i firmatari il Comune insieme a tre associazioni sportive. Attraverso il progetto "Sport: Scuola e comunità" si intende valorizzare lo sport inteso come «disciplina e rispetto delle regole», come pratica in grado di promuovere benessere e salute, valori etici, inclusione sociale e solidarietà, oltre che il miglioramento delle strutture della scuola e degli spazi presenti sul territorio e andando così ad arricchire il Piano dell'offerta formativa della scuola (PTOF). Dal piano finanziario legato al Patto si evince che il progetto si concentra principalmente sulla realizzazione di un campo scoperto da pallavolo/pallacanestro/pallamano/calcetto, nel cortile di pertinenza della scuola media "Principe di Napoli".

In Piemonte, la Direzione Didattica V Circolo di

Asti nel marzo del 2021 sigla un Patto per la realizzazione del progetto "Recuperiamo", a cui aderiscono solo due attori del territorio: una cooperativa sociale e un'associazione la cui attività principale è l'organizzazione dei dopo-scuola; non è dunque presente l'ente locale. Nel documento di progetto la scuola rappresenta le difficoltà che si è trovata ad affrontare per le continue interruzioni nell'anno scolastico 2020-2021:

Gli alunni sono stati visti smarriti e disorientati (per eventi mai accaduti prima), provati psicologicamente da malattie o lutti vissuti direttamente in famiglia, i ritmi domestici di piccoli e grandi, totalmente saltati, hanno scardinato le routine implementate a scuola e sul lavoro.

Nel documento che sigla il Patto, la scuola illustra le attività che intende realizzare nel periodo compreso tra il 12 giugno e il 31 agosto 2021: la costituzione di piccoli gruppi che lavoreranno per un massimo di quattro ore al giorno, utilizzando anche spazi esterni alla scuola (parchi, giardini, musei, biblioteche...).

Il presente Patto, mirando ad ampliare l'offerta formativa rivolta agli alunni, grazie anche alla fattiva collaborazione con i soggetti del terzo settore sopra indicati, mira a permettere loro di colmare i gap negli apprendimenti e ricostruire relazioni, in particolare nel periodo di sospensione dell'attività didattica, dal 12 giugno al 31 agosto 2021, mediante l'attivazione di percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, avvalendosi anche dei molteplici contesti presenti nella specifica realtà territoriale (parchi, giardini, musei, biblioteche...). Si prevedono, in particolare, attività in piccolo gruppo, con il supporto di docenti curricolari e/o educatori delle associazioni partner già menzionate, per almeno sei settimane, indicativamente per quattro ore al giorno, attività che coinvolgeranno al massimo 150 bambini, con particolare attenzione anche alle numerose disabilità e agli alunni con bisogni educativi speciali presenti nella Scuola, in un'ottica inclusiva.

(Direzione Didattica V Circolo, Asti - AT)

Nei passi successivi del documento, si va restringendo il campo di azione e viene indicato il recupero degli apprendimenti disciplinari come l'ambito a cui dare priorità.

Si prevede che ci debba essere la necessità di portare avanti il lavoro didattico, in quest'ultima fase dell'anno scolastico con particolare intensità ed impegno, anche al di là dell'orario curricolare, lavoro che dovrà proseguire, per le situazioni di maggiore fragilità anche durante l'interruzione estiva. Si prevede, altresì, come davvero necessario, il fornire supporto soprattutto agli alunni con disabilità e con altri Bes, oltreché per far fronte alle differenti esigenze che emergeranno a seconda delle classi frequentate: specie nelle attuali prime e seconde, che l'anno passato hanno interrotto la frequenza rispettivamente dell'ultimo anno di scuola d'infanzia e dell'essenziale primo anno di scuola primaria. Anche le classi terze, che invece hanno implementato lo studio di materie quali storia, scienze, geografia, necessitano ancora di riprendere in modo adeguato i vari passaggi che consentono di ripetere e padroneggiare un argomento letto e discusso. Nelle classi in uscita occorrerà invece comprendere come e in che modo è posseduta la capacità di conoscere e manipolare un testo scritto, estrapolare dati importanti per effettuare riassunti, comprendere inferenze linguistiche che consentono l'assimilazione adeguata di un testo.

(Direzione Didattica V Circolo, Asti - AT)

In Lombardia troviamo il Patto educativo di comunità dell'Istituto Comprensivo "Aldo Moro" di Maaleo, siglato con l'amministrazione comunale per inserire fra il personale della scuola, attraverso una borsa lavoro, una lavoratrice di nazionalità non italiana al fine di «poter fronteggiare al meglio le aumentate richieste di pulizia e sanificazione nonché di sorveglianza sulle norme anti Covid ...». Un Patto, dunque, che resta tutto interno alla scuola, indirizzato esclusivamente a fronteggiare l'emergenza pandemica, e che non pre-

vede alcuna ricaduta sulle attività didattiche.

È importante precisare che i Patti educativi di comunità qui descritti, definiti a bassa complessità, **non vengono però considerati come Patti minori o non rilevanti, semplicemente non hanno quelle caratteristiche che, dalla nostra prospettiva, possono aiutare le scuole a ripensare la propria forme scolaire**. Possono tuttavia rappresentare un primo passo per instaurare rapporti più strutturati col territorio.

Patti educativi di comunità a media complessità

I Patti educativi a media complessità sono 27 su 52 (pari al 52%) e rappresentano il nucleo più numeroso delle esperienze. Sintetizzandone le caratteristiche possiamo dire che il loro obiettivo primario rimane il contrasto alla povertà e all'emergenza educativa. Le reti che costituiscono sono generalmente piuttosto ampie: è sempre presente l'ente locale che insieme alle associazioni di volontariato, quelle sportive, le parrocchie e le cooperative sociali, trovano nello strumento una cornice entro cui collocare un'attività di co-progettazione funzionale al sostegno delle fragilità che insistono sul territorio. Se in alcuni casi questa collaborazione era già presente e aveva trovato spazio dentro il PTOF degli istituti, in altri sembra nascere sulla spinta della nuova possibilità offerta dal Piano Scuola 2020-21. **In queste progettualità troviamo la consapevolezza dell'importanza di instaurare solidi rapporti con istituzioni e attori del territorio che abbiano una ricaduta sul fare scuola, soprattutto per quanto riguarda i temi dell'inclusione e dell'integrazione.** Tuttavia, non sembrano ancora delineare un cambiamento profondo nella *forme scolaire* dominante.

A titolo esemplificativo, possiamo citare l'esperienza dell'Istituto "Lodi Secondo" a Lodi e dell'Istituto Comprensivo "Borgo Virgilio" a Mantova, dove è possibile scorgere un maggior slancio verso la costruzione di relazioni più ampie e articolate col territorio, oltre che la collaborazione tra una rete più estesa di soggetti che permettono di andare al di là dei confini della scuola per poter affrontare con maggior efficacia problematiche comuni.

Nel primo istituto il Patto è descritto come uno strumento importante per **porre «le basi per future e necessarie collaborazioni con l'obiettivo di promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra la Scuola e le comunità educanti territoriali».**

Nel secondo invece ci si pone l'obiettivo **«di prevenire il disagio sociale ed educare i giovani cittadini attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale di tutti gli attori in campo che, con pari dignità, si impegnano a valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e tutte le risorse del territorio».** Le azioni intraprese si sono concentrate nei mesi estivi e miravano al recupero, consolidamento e potenziamento degli apprendimenti e alla socializzazione, in risposta alle difficoltà e alle lacune emerse con la pan-

demia.

Un altro esempio significativo è quello dell'Istituto Comprensivo "Carducci" di Busca, in provincia di Cuneo, che ha finalizzato il Patto al contrasto della dispersione scolastica e al sostegno delle fragilità educative dei minori riconoscendo la funzione costituzionale della scuola e proponendo un percorso in cui la scuola si apre e si arricchisce con le specificità del territorio e la sua dimensione locale.

I Patti Educativi di Comunità sono una modalità di costruzione della comunità locale che si assume la responsabilità di essere educante e per questo capace di sostenere i percorsi di crescita e di educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi come propria responsabilità, individuando come priorità la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior fragilità e lavorando per rimuovere le disuguaglianze al fine di prevenire e contrastare la povertà educativa. I Patti territoriali riconoscono la funzione costituzionale della scuola e gli obiettivi del sistema pubblico di istruzione e li sostengono. Per questo non sono, e non devono essere, una procedura per svilire la funzione pubblica della scuola attraverso la delega ad altri della propria responsabilità educativa. Sono piuttosto il momento in cui la funzione di istruzione e di formazione alla comprensione del mondo contemporaneo, a cui il sistema scolastico pubblico deve rispondere, si arricchisce delle specificità e delle chiavi di lettura che la dimensione locale suggerisce, favorendo lo sviluppo delle capacità di bambine/i e degli adolescenti e la crescita delle competenze.

(Istituto Comprensivo G. Carducci, Busca - CN)

Cambiando area territoriale, possiamo ancora citare le esperienze dell'Istituto Comprensivo "Valesium" di Torchiariolo (BR) e dell'Istituto Comprensivo "Ugento" in provincia di Lecce, che propongono due Patti educativi piuttosto diversi nella loro articolazione ma accomunati da uno stretto percorso di collaborazione col territorio, che trova ricadute nell'offerta formativa delle scuole.

Nel primo caso il Patto è stato siglato con entrambe le amministrazioni comunali e può far affidamento su alcuni partenariati già avviati con la Protezione Civile, l'Oratorio Giovanni Paolo II di Torchiariolo, tre associazioni operanti nel terzo settore, due cooperative sociali e un ente di formazione riconosciuto dalla Regione Puglia. La proposta progettuale intitolata "Buon vento!" si pone come obiettivo «il contrasto alla povertà e all'emergenza educative all'interno di un contesto sociale ed economico fragile e non facilitante, in cui la scuola rappresenta una delle poche forme di aggregazione e l'unico presidio educativo stabile. Si

intende rispondere ai bisogni educativi degli alunni, aumentando i loro livelli di interesse e di partecipazione. La scuola e la comunità diventano spazio da vivere, offrendo opportunità di crescita nuove». Appare evidente quindi un impegno verso il rafforzamento dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio.

Sono state previste attività di stampo laboratoriale che mettono al centro del processo formativo gli studenti, da realizzare oltre il tempo e lo spazio della scuola e in collaborazione con agenzie operanti sul territorio:

- *Attività ludico-ricreative legate al mondo dell'arte e della cultura.*
- *Laboratori musico-teatrali con spettacolo finale da realizzarsi preferibilmente in forma di musical.*
- *Attività sportive e motorie.*
- *Sport acquatici individuale e/o di gruppo (vela/nuoto/snorkeling) da realizzarsi in una delle vicine località balneari sotto la guida di formatori esperti, nell'ottica della valorizzazione e corretta fruizione delle risorse che il territorio offre.*
- *Educazione alla cittadinanza/supporto alla comunità.*
- *Percorsi formativi nei confronti di temi legati ad ambiente e sostenibilità, anche tramite l'organizzazione di visite a luoghi di interesse (Parchi/Riserve naturali), attività recupero di edifici e/o aree verdi dismessi. Sensibilizzazione al mondo del volontariato come forma di avvicinamento ai temi della cittadinanza e alla vita collettiva.*
- *Conoscenza del territorio e delle tradizioni locali.*
- *Attività finalizzate alla conoscenza delle tradizioni e della cultura locale, anche per mezzo di visite alla scoperta del territorio (capoluogo di provincia/masserie didattiche).*

(Istituto Comprensivo Valesium, Torchiarolo - BR)

Emerge una visione di scuola aperta al territorio, che vede la collaborazione con le istituzioni e gli attori locali come percorso indispensabile per affrontare problematiche sociali comuni.

Nel secondo caso invece il Patto è stato siglato insieme all'amministrazione comunale, il parco naturale di Ugento, Pro loco, Protezione civile, Diocesi di Ugento Santamaria di Leuca, musei e associazioni locali. Il percorso propone la formazione sulla cultura della prevenzione per i docenti e il personale della scuola dove questa è intesa come «uno stato dell'essere umano che interessa la tutela della salute fisica, psichica e di relazione»; attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti ci si pone i seguenti obiettivi:

- *Garantire, anche attraverso alleanze e collaborazioni, che in ogni spazio educativo (oratorio, società sportiva, singoli eventi...) siano presenti figure educative ad hoc.*
- *Offrire a ogni ente la possibilità di avvalersi di figure professionalmente competenti e preparate.*
- *Ad accogliere bambini e ragazzi, compresi quelli con disabilità o portatori di disagio sociale.*
- *A supportare gli operatori nella sperimentazione e acquisizione di attenzioni e proposte che facilitino l'accesso alla cultura della prevenzione, mediante il potenziamento o la valorizzazione della pratica sportiva e ricreativa a chiunque lo desideri.*
- *Operare affinché sia facilitata l'accessibilità dei disabili in ogni struttura (di carattere sportivo, educativo, ricreativo...) del territorio.*
- *Accrescere la presenza e la partecipazione di tutte le realtà sportive e associative al progetto in essere.*
- *Monitorare la partecipazione nel tempo di bambini e ragazzi con disabilità o disagio sociale, come elemento di valutazione delle attività proposte e delle strategie di accoglienza utilizzate.*

(Istituto Comprensivo Ugento - LE)

75

Patti educativi di comunità a elevata complessità

I Patti educativi ad elevata complessità sono 15, pari al 28,9% dei Patti raccolti. Gli istituti scolastici coinvolti si distribuiscono sul territorio nazionale come segue: 6 in Puglia, 3 in Liguria, 1 in Piemonte, Toscana, Abruzzo, Basilicata, Campania e Sicilia.

Dalle progettualità presenti in questa categoria di Patti emerge il tentativo di allacciare sinergie profonde col territorio e la comunità che possano agire come leva di cambiamento per la scuola, sia a livello organizzativo che di offerta formativa.

Rispetto alla Puglia sono significativi gli esempi dell'Istituto Comprensivo "Italo Calvino" e dell'Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole.

Nel primo caso viene espressa una visione di «scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale», una scuola che «include e orienta» promuovendo una maggiore

attenzione al ruolo della comunità nei processi educativi, attuando percorsi educativi volti a prevenire la dispersione scolastica e contrastare la povertà educativa, sostenendo l'educazione alla cittadinanza attiva e alla sostenibilità ambientale. Il progetto "Comunità educante" previsto nel Patto propone una serie di percorsi educativi che hanno come filo conduttore "il territorio": si va dal laboratorio di educazione ambientale, al trekking e all'attività di orienteering, all'allestimento di un parco didattico sul funzionamento delle serre, oltre a laboratori di scrittura e digital storytelling per raccontare peculiarità e tradizioni del luogo.

Il progetto si propone, ai sensi della Legge 107/2015, art. 1 comma 7, e in particolare alle lettere l e m la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico: potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di

settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio di tutti gli alunni, in particolare degli alunni con Bisogni educativi speciali [...].

(Istituto Comprensivo Italo Calvino, Alliste - LE)

Dal Patto emerge una governance collaborativa tra scuola ed ente locale, con un ruolo importante ed attivo di quest'ultimo nella realizzazione della progettualità, e il coinvolgimento di vari attori del territorio.

Nel secondo caso, l'Istituto Comprensivo "A. Diaz" ha sottoscritto il Patto con due amministrazioni comunali e numerosi soggetti del territorio, fra cui la "Riserva Naturale dello Stato Oasi WWF Le Cesine" che è stata teatro di molte attività del progetto. La visione educativa che emerge è quella di una scuola fortemente aperta al territorio, capace di innovare la propria offerta formativa, sia da un punto di vista curricolare che metodologico, valorizzando le specificità locali. Il recupero degli apprendimenti e della socialità dei ragazzi a seguito della pandemia e la valorizzazione del patrimonio storico/culturale/artistico e ambientale del territorio sono stati i due obiettivi principali, fortemente legati fra loro e che ritroviamo nelle varie azioni intraprese. Tra le attività previste si possono citare:

Perdersi ... nei boschi narrativi.

Laboratori narrativi e di lettura ad alta voce. Partendo dalla lettura ad alta voce di un libro, e attraverso la narrazione co-costruita tra alunni e docenti, verranno approfonditi trama e personaggi dell'avventura, si esploreranno diversi punti di vista e si imparerà a riconoscere e gestire le emozioni.

Ritrovarsi ... nel labirinto dei numeri.

Il laboratorio logico-matematico vuole consentire ai bambini di vivere l'apprendimento come scoperta. Saranno organizzate attività ludiche per sperimentare pratiche didattiche innovative e laboratoriali finalizzate a stimolare il pensiero logico-creativo di ciascuno, ad attivare il pensiero computazionale, a recuperare/rafforzare le conoscenze matematiche pregresse.

Laboratorio di musica d'insieme.

La Musica costituisce un insostituibile arricchimento della persona, in quanto concorre in misura determinante allo sviluppo armonico delle potenzialità cognitive ed espressive degli alunni, inoltre nel corso dei secoli è stata caratterizzata da contaminazioni e prestiti rappresentando uno dei canali principali di integrazione tra le diverse culture.

Ricominciamo da qui!

Percorso didattico di introduzione alla creatività naturale e di educazione alla terra all'aperto. In collaborazione con la Riserva Naturale dello Stato Oasi WWF "Le Cesine". Ripartire dalla natura può aiutarci a comprendere meglio il nostro ruolo sul pianeta, a farci sentire importanti, a mutare le nostre abitudini non corrette, a diventare animali sociali. Da dove ricominciamo allora se non da uno tra i pochi luoghi in Italia dove importanti regole di salvaguardia, tutela e conservazione hanno fatto sì che si conservasse natura e cultura?

(Istituto Comprensivo "A. Diaz", Vernole - LE)

Nel loro svolgimento si è cercato sempre uno "sconfinamento" dall'aula, sia in spazi esterni alla scuola (come le attività svolte nella già citata Oasi de Le Cesine) sia in spazi interni (come i laboratori), e un ricorso costante a metodologie attive di carattere la-

boratoriale ed esperienziale. Nella maggior parte delle attività, sono stati coinvolti esperti esterni nel tentativo di portare la scuola sul territorio e il territorio nella scuola. Ogni attività è stata frutto di un processo di co-progettazione, dove la scuola ha individuato le tematiche da affrontare e gli ambiti educativi di riferimento, e gli enti e i soggetti coinvolti hanno proposto la "progettazione esecutiva", ovviamente sempre vagliata e approvata in via definitiva dalla scuola.

In Liguria invece, troviamo il Patto dell'Istituto Comprensivo "Don Andrea Gallo" di Savona, presentato dalla Conferenza Cittadina per la Scuola, con il progetto "Agenda Scuola 2030", progetto in cui la visione di scuola è incentrata sulla salvaguardia dell'ambiente, lo sviluppo sostenibile e l'utilizzo consapevole della tecnologia.

Nella prospettiva di una nuova sussidiarietà in grado di valorizzare le autonomie scolastiche nel segno di una "autonomia responsabile e solidale", intesa come leva per poter aprire sempre più la scuola al territorio, si intende integrare gli apprendimenti degli alunni sia nei contesti formali, sia in quelli non formali, favorendo, nel contempo, l'inclusione. Per far ciò si ritiene necessario ridefinire e rilanciare il senso della "comunità", ma anche incentivare il coinvolgimento e l'alleanza con tutte le forze "vive" esistenti nel contesto locale in cui le Istituzioni scolastiche sono inserite. L'esperienza della pandemia ha fatto emergere, le fragilità personali, familiari e sociali del contesto savonese, evidenziando gli aspetti prioritari sui quali agire, affinché tale intervento possa diventare una potente leva di educazione alla partecipazione e alla cittadinanza attiva e, allo stesso tempo, faccia sì che gli alunni che frequentano gli Istituti del primo grado di istruzione di Savona possano ritrovare la serenità, la sicurezza ed il desiderio di raggiungere i loro traguardi futuri con entusiasmo, impegno e responsabilità.

(Istituto Comprensivo Don Andrea Gallo, Savona - SV)

Questo progetto ha come intento principale la prevenzione della povertà educativa e il contrasto alla dispersione scolastica. A tale scopo si intende promuovere azioni e interventi che trasprimo grado di istruzione di Savona possano ritrovare la serenità, la sicurezza ed il desiderio di raggiungere i loro traguardi futuri con entusiasmo, impegno e responsabilità.

(Istituto Comprensivo Don Andrea Gallo, Savona - SV)

In questa esperienza, grazie anche ad una collaborazione con l'Università degli Studi di Genova e di un nucleo di associazioni che si occupano di sviluppo sostenibile, si parla di un ampliamento dell'offerta formativa nelle scuole grazie all'intervento di esperti esterni che affiancheranno il lavoro scolastico mettendo in relazione le discipline con l'educazione ambientale.

Non si tratta dunque di inventare altre materie scolastiche, ma di ripensare la funzione delle discipline scolastiche, utilizzando l'educazione ambientale come risorsa per selezionare, in fase di programmazione, obiettivi formativi, concetti chiave, temi e problemi. La relazione tra le discipline e l'educazione ambientale diventa dunque dialettica nel senso che le prime possono fornire gli strumenti metodologici e concettuali utili per la comprensione del tema-problema, lo svolgimento del quale può a sua volta potenziare e integrare concetti e idee curricolari. L'educazione ambientale può stimolare le discipline a confrontarsi e a interagire, aiutando i ragazzi a ricomporre i saperi e a vivere l'apprendimento scolastico come strumento per capire la realtà locale e globale.

(Istituto Comprensivo Statale Savona I Don Andrea Gallo - SV)

Sempre in Liguria, l'Istituto Comprensivo di Ortonovo in provincia di La Spezia, propone una visione di scuola diffusa sul territorio che, come dichiarato, si vuole integrare con la Carta delle Città Educative a cui aderisce il Comune di La Spezia e «quasi cinquecento città da 37 Paesi del mondo: una città con una dimensione plurale e policentrica all'interno della quale, ognuno, non in rapporto gerarchico ma con un ruolo specifico, contribuisce a dar vita ad un'azione partecipata ed interconnessa per promuovere la crescita e la coesione sociale, per costruire insieme identità e futuro».

Questo progetto ha come intento principale la prevenzione della povertà educativa e il contrasto alla dispersione scolastica. A tale scopo si intende promuovere azioni e interventi che trasformino il territorio in un contesto educativo diffuso, che sappia riconoscere e intrecciare gli apprendimenti formali e non formali attraverso la ricerca di pratiche educative e didattiche non tradizionali offrendo occasioni formative diversificate che possano essere una risposta efficace ai bisogni educativi di bambini e ragazzi per garantire a tutte e a tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza.

(Istituto Comprensivo di Ortonovo - SP)

Nel testo sono specificati gli aspetti su cui le varie azioni previste andranno ad incidere; si evince un forte legame fra l'apertura al territorio, l'utilizzo di spazi non convenzionali e l'innovazione didattica:

- *Valorizzazione della scuola e dei luoghi di apprendimento (riqualificazione spazi verdi dell'istituto che diventeranno veri e propri laboratori situati mediante l'allestimento di isole attrezzate per la didattica all'aperto; riqualificazione di spazi all'aperto e chiusi che insistono sul territorio e che al momento sono in disuso per l'apertura al territorio e la fruizione scolastica degli stessi. Valorizzazione dell'area archeologica e del museo di Luni, individuato come uno dei siti per la realizzazione dei laboratori diffusi, nello specifico per percorsi educativi in relazione alla storia, all'arte e all'archeologia locale).*
- *Attività di cura degli spazi comuni attraverso percorso condiviso e partecipato per la cura e il miglioramento degli spazi pubblici attraverso la realizzazione di un orto didattico di comunità.*
- *Realizzazione di un campus diffuso sul territorio.*
- *Implementazione di soluzioni per l'apprendimento permanente e l'orientamento delle giovani generazioni.*
- *Nelle aree individuate sul territorio verranno istituiti laboratori educativi e di orientamento attraverso la didattica dei linguaggi, delle arti performative e delle nuove tecnologie con il ricorso ad approcci innovativi per l'apprendimento.*

(Istituto Comprensivo di Ortonovo - SP)

In questa progettualità è presente una ricca rete di attori: infatti oltre all'ente locale sono coinvolte anche associazioni, fondazioni, soggetti del terzo settore, ecc.

Infine il Patto che vede coinvolti l'Istituto Comprensivo di Barge (CN) insieme al Comune di Barge e al Comune di Bagnolo Piemonte, l'Istituto comprensivo di Bagnolo Piemonte, il Dipartimento di Filosofia

e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, il Consorzio Monviso Solidale, le parrocchie di Bagnolo e di Barge, un cospicuo numero tra enti del terzo settore, associazioni e fondazioni del territorio. Nella documentazione inviata dalla scuola si evince di come questa sia l'occasione per portare a compimento e dare forma istituzionale ad un percorso già svoltosi all'interno del Tavolo delle politiche sociali di Barge e Bagnolo Piemonte avviato alla fine degli anni Novanta, quando si rese necessario costruire delle politiche pubbliche locali in grado di sostenere l'arrivo sul territorio di un numero rilevante di cittadini cinesi. Questi Tavoli di lavoro sono stati avviati nell'ambito del progetto "Mediazione Culturale e sviluppo di comunità nei territori di Barge e Bagnolo Piemonte" e, come si legge nella relazione allegata al Patto:

... accompagnano un lungo processo di maturazione della comunità educante locale, riconoscendo e valorizzando i territori e la rete come un laboratorio permanente pedagogico e progettuale. I Tavoli, avviati inizialmente in forma disgiunta per favorire i processi di sviluppo di comunità locali, hanno poi trovato una loro sintesi nel 2017, da quando si svolgono, una volta al mese durante il periodo scolastico, in forma congiunta tra i due comuni di Barge e Bagnolo Piemonte, per favorire i processi di contaminazione e scambio di buone pratiche tra territori oltre che l'ottimizzazione delle risorse.

(Istituto Comprensivo di Barge - CN)

Il Patto, siglato nella primavera del 2021, dichiara di assumere il metodo della co-progettazione integrata tra gli attori del territorio intrecciando, in termini sia di contenuto che di tempi, l'attività curricolare con quella extracurricolare, proponendo interventi individualizzati per gli alunni particolarmente fragili, con percorsi di apprendimento dell'italiano L2 e utilizzo della mediazione culturale. Inoltre, il progetto intende ispirarsi a buone pratiche educative già sperimentate in altri contesti come la Comunità Educante di Napoli. La scuola prevede la realizzazione di un cospicuo numero di attività, estese nel tempo, basate su strategie di peer education e didattica laboratoriale, che vedono il coinvolgimento di esperti provenienti dall'ampia rete di attori coinvolti nel progetto. Nel testo un paragrafo è infatti dedicato al ruolo e ai compiti che i soggetti coinvolti avranno e per gli enti locali si delinea un profilo attivo nella partecipazione ad altri bandi pubblici.

Poco dopo la sigla del Patto, i comuni di Barge e Bagnolo Piemonte hanno approvato uno schema di convenzione finalizzato alla partecipazione a un avviso pubblico per il finanziamento di progetti per il contrasto della povertà educativa dal titolo "Educare in Comune", pubblicato il 1° dicembre 2020 dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia. I due Comuni hanno partecipato a questo avviso con una proposta progettuale denominata "Generazioni - cantiere di comunità", improntata sui temi della cultura, dell'arte e dell'ambiente per prevenire e combattere la povertà educativa. La sindaca di Barge, nelle pagine del sito internet del Comune, ha evidenziato come il Patto Educativo di Comunità e la Convenzione tra il comune di Barge e il comune di Bagnolo Piemonte per la partecipazione all'avviso pubblico costituissero due atti connessi tra di loro, che si rafforzavano a vicenda.

Le interviste ai Direttori degli USR di Campania, Liguria e Sicilia

All'analisi del materiale documentale sono state aggiunte tre interviste ai Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali di Liguria, Campania e Sicilia. Le interviste hanno reso possibile passare dall'analisi dei documenti di progettazione all'approfondimento sui cambiamenti generati e, insieme, hanno permesso di isolare alcuni temi chiave per fornire raccomandazioni di policy.

Secondo gli intervistati, un buon numero di Patti educativi di comunità è stato sottoscritto da scuo-

le collocate nelle aree interne, ciò è stato molto importante per una più stretta sinergia con istituzioni e attori del territorio, fondamentale in tali contesti; le progettualità provenienti dalle aree urbane invece hanno affrontato in particolare i problemi della dispersione scolastica e dell'inclusione che in alcune realtà si legano ad un forte background migratorio.

Da queste testimonianze, abbiamo provato ad enucleare punti di forza e punti di debolezza, a due anni dall'uscita del Piano scuola 2020-2021, del Patto come strumento di politica pubblica.

Punti di forza

Dalle parole dei direttori degli USR, i Patti educativi di comunità sembrano aver avuto un impatto positivo sotto due aspetti principali, quello delle relazioni, sia col territorio sia all'interno della comunità scolastica, e quello dell'offerta formativa.

È soprattutto il Direttore dell'USR Liguria, Antimo Ponticello, che sottolinea come creare una sinergia fra scuola e territorio fosse un obiettivo del Piano scuola 2020-21 e dell'azione dell'USR stesso in supporto alle scuole:

L'obiettivo era quello di creare dei Learning Hub scuola-territorio per favorire progettualità più concrete che fossero in osmosi con il tessuto sociale, quindi non scollegate da esso. Questo ha permesso sicuramente di rendere le scuole in grado di sperimentare delle forme effettive di networking col territorio, in una logica di programmazione degli interventi, creando delle relazioni solide, più approfondite per sviluppare le varie progettualità. I Patti educativi di comunità sono stati molto importanti per il confronto fra scuola e territorio, hanno permesso e potranno permettere programmazioni efficaci.

(DG USR Liguria)

Questo ha permesso di generare nelle scuole «un forte senso di appartenenza al territorio» e, inoltre, i Patti educativi di comunità hanno avuto il merito di «aver ordinato il problema delle relazioni liquide, fluide, che spesso diventano superficiali o estemporanee», dando ad esse una cornice formale.

Il Direttore dell'USR Sicilia, Giuseppe Pierro, nota come i Patti educativi di comunità abbiano potenziato «una prospettiva interistituzionale, che è diventata in alcuni casi la base per condividere strutture, risorse, spazi».

Ettore Acerra, Direttore dell'USR Campania, pone invece l'accento sul «forte coinvolgimento delle famiglie che, dove i Patti educativi hanno funzionato, sono state delle protagoniste veramente forti per la crescita della comunità, mettendo a disposizione le proprie competenze e, spesso, giocando un ruolo anche nel coinvolgimento di associazioni e terzo settore».

Oltre a questo, i Patti educativi di comunità hanno migliorato la collaborazione interna agli istituti scolastici:

Il combinato disposto fra l'emergenza pandemica e la presenza di un Patto educativo di comunità ha portato le scuole dei vari istituti a una collaborazione più stretta e soprattutto le ha aiutato, a mio parere, a ragionare su un curriculum verticale integrato, su cui lavoriamo dal 2012 secondo quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali, ma che non in tutte le scuole è andato avanti nello stesso modo.

(DG USR Campania)

Emerge inoltre una convergenza sulla particolare rilevanza dei Patti per le scuole che sono situate nelle aree interne del territorio, che soffrono maggiormente di processi legati all'isolamento e alla perifericità:

Nelle aree interne, gli istituti comprensivi hanno spesso un numero di punti di erogazione del servizio davvero molto elevato, che può estendersi su un territorio vasto, e ogni punto era solito fare per sé. In Campania attualmente abbiamo 981 istituzioni scolastiche con più di 4.200 punti di erogazione del servizio. I Patti educativi hanno consentito di lavorare insieme, grazie anche e soprattutto agli strumenti digitali. E così anche in queste zone, in diversi casi, è stato possibile iniziare un vero ragionamento sul curriculum verticale. Sicuramente, i Patti hanno aiutato nella costruzione di una logica di comunità.

(DG USR Campania)

... abbiamo tante scuole che si trovano nell'entroterra, nei comuni delle cosiddette aree interne, con un tasso di abbandono scolastico significativo e un forte divario digitale. In questi contesti i Patti educativi di comunità, se accompagnati da opportune risorse, possono giocare un ruolo importante.

(DG USR Liguria)

I Patti educativi di comunità, in particolare per le scuole delle aree interne, hanno consolidato l'alleanza educativa con il territorio e attivato la possibilità di confronto con altre realtà simili, migliorando la condizione di isolamento sociale e culturale di alunni e docenti.

(DG USR Sicilia)

Per quanto riguarda l'offerta formativa, il Direttore dell'USR Campania osserva come questi abbiano favorito la personalizzazione e l'innovazione nella didattica, soprattutto nel primo ciclo d'istruzione dove un'attenzione alle esigenze di ogni singolo bambino è particolarmente importante. In molte progettazioni ha trovato uno spazio significativo il tema dell'inclusione,

sia inteso come attenzione ai bisogni educativi speciali, sia come prevenzione della dispersione scolastica:

Su questi temi la collaborazione istituzionale, in quest'ultimo anno post pandemico, è stata particolarmente forte; stiamo raccogliendo dei frutti, ma ancora non abbiamo dati sufficienti per una restituzione dettagliata sull'impatto delle azioni intraprese con i Patti.

(DG USR Campania)

Anche il Direttore dell'USR Liguria sottolinea come il senso di appartenenza che i Patti hanno stimolato abbia «favorito la collaborazione fra scuole e attori del territorio nella progettazione di attività laboratoriali e permesso di trovare energie e risorse anche per attività nel periodo estivo».

Sulla stessa lunghezza il Direttore dell'USR Sicilia:

Il consolidamento della collaborazione con gli enti locali e il terzo settore ha ampliato il cerchio delle esperienze non formali e informali dei ragazzi, riconducendole poi ad una regia educativa della scuola. Ciò ha permesso di affrontare diverse aree tematiche trasversali come, ad esempio, l'educazione ambientale e l'intercultura.

(DG USR Sicilia)

Viene poi osservato come i Patti abbiano spinto ad un utilizzo di spazi esterni all'edificio scolastico attraverso attività di outdoor education e come ciò abbia portato giovamento anche alle comunità di riferimento:

Punti di debolezza

Le riflessioni dei Direttori Generali degli USR intervistati evidenziano anche alcune ombre rispetto al dispositivo Patto, che riguardano elementi centrali, di sistema, non marginalizzabili se si vuole che da una progettualità di singole esperienze si passi al loro consolidamento come patrimonio comune. In particolare, è avvertita la mancanza di un passaggio normativo volto a rendere strutturale il finanziamento:

I Patti educativi non sempre hanno avuto una continuità di azione, perché finite le risorse non sempre il Patto educativo ha avuto un'evoluzione, una continuità, derivante poi dalla mancanza di risorse ad hoc...

(DG USR Campania)

Le principali criticità riscontrate sono legate all'esiguità dei fondi e ai tempi ristretti di progettazione ed esecuzione dei progetti.

(DG USR Sicilia)

La mancanza di finanziamenti continuativi nel tempo, secondo il Direttore dell'USR Liguria, ha un impatto negativo anche sulla progettualità stessa delle scuole, nonché sulla possibilità di mettersi in relazione con gli attori del territorio. **I sistemi territoriali hanno bisogno di prospettive di interventi di medio-lungo termine, per articolare una condivisione ampia, altrimenti il rischio è che il finanziamento sia funzionale solo alla realizzazione di progetti «della scuola nella scuola».**

I percorsi individuati dalle scuole spesso sono stati orientati all'outdoor education per promuovere, attraverso le diverse attività, un più significativo senso di comunità e di beni comuni. Altri progetti hanno individuato nella creazione di spazi esterni all'edificio scolastico, fruibili anche nel periodo estivo per i più piccoli, un modo per superare l'isolamento, sostenere le famiglie e rafforzare le prospettive di sviluppo della comunità.

(DG USR Sicilia)

I Patti sembrano quindi aver incentivato il ricorso a metodologie didattiche attive e di stampo esperienziale.

Altro merito dei Patti educativi di comunità è stato quello di aiutare «a ritrovare la dimensione umana nelle relazioni fra scuola e territorio e all'interno della scuola stessa, la quale non può essere superata da altre forme di contatto, come attraverso le tecnologie digitali, che pur hanno aiutato moltissimo a fronteggiare l'emergenza pandemica»

(DG USR Liguria)

Inoltre, i Patti hanno creato occasioni per un «confronto tra studenti di età diverse: in alcuni casi, infatti, è stata coinvolta la consulta degli studenti per azioni di tutoraggio»

(DG USR Sicilia)

Tutti i dirigenti concordano sull'importanza per il futuro di poter contare su esempi di Patti educativi di comunità ben strutturati: dei modelli a cui ispirarsi per migliorare le progettazioni delle scuole.

[Le scuole] hanno lavorato trovandosi davanti il disastro della pandemia e cercando in qualche modo di arginare i punti di debolezza. Probabilmente c'è stato una sorta di appiattimento delle progettualità, c'è la difficoltà ad osare con delle progettualità particolarmente innovative e questo è probabilmente legato al fatto che manca, per i Patti di comunità, un'azione di accompagnamento strutturale di medio-lungo termine.

(DG USR Liguria)

L'altro punto di debolezza è proprio quello di non riuscire sempre a dialogare in maniera aperta con i partner di progetto: con gli enti locali e il terzo settore. Anche qui i tempi di realizzazione e progettazione sono stati talmente contratti che questo è un fattore che ha compromesso. Poi circa l'orizzonte temporale bisognerebbe avere un intervento frequente di risorse, di finanziamenti che permettano una progettazione più a lungo termine.

(DG USR Liguria)

Nell'esperienza campana viene evidenziato come il Patto educativo sia stato ampiamente utilizzato nell'area metropolitana di Napoli, grazie al sostegno della Fondazione 'Con i bambini', ma abbia avuto molte più difficoltà nelle aree interne e periferiche della regione, per due ragioni principali: la scarsa propensione alla collaborazione, sia da parte delle scuole che degli altri attori del territorio, ma anche la minore diffusione del terzo settore stesso.

A Napoli città l'adozione dei Patti educativi è stata abbastanza diffusa, soprattutto grazie all'interazione con il terzo settore e all'interazione con la fondazione 'Con i

bambini, che ha fornito alle scuole sia un supporto di tipo economico sia un supporto di professionalità e questo ha riguardato molti dei quartieri difficili della città di Napoli. Un'evoluzione meno positiva ha avuto il fenomeno dei Patti educativi nelle aree periferiche, in cui non è stato tanto utilizzato, nonostante ci fossero stati nel periodo della pandemia anche dei finanziamenti ad hoc, per una serie di fattori territoriali, ad esempio la presenza meno forte del terzo settore e anche una scarsa abitudine alla collaborazione in alcuni territori.

(DG USR Campania)

Viene sottolineato poi come le scuole, sempre in riferimento alla regione Campania, abbiano difficoltà a lavorare in ampliamento dell'orario curricolare.

La seconda difficoltà che ci viene segnalata è quella della difficoltà a lavorare in ampliamento dell'orario curricolare. Nel senso che poi molti Patti prevedono delle ore aggiuntive. E poter tenere gli edifici aperti per un periodo di tempo molto più ampio è difficile e certe volte si scontra anche con la mancanza di servizi perché poi sostanzialmente un Patto educativo si dovrebbe basare su un patto di sistema che deve coinvolgere anche le amministrazioni locali. A volte, questo mi è stato segnalato come un fattore limitante in Campania.

(DG USR Campania)

Inoltre, il Direttore dell'Ufficio Regionale campano evidenzia come l'effetto innovativo trainante che hanno avuto i Patti nelle scuole del primo ciclo di istruzione è stato per lo più assente nelle scuole secondarie del secondo ciclo.

Secondo me i Patti educativi hanno impattato meno con il secondo ciclo di istruzione, cioè con la scuola secondaria di secondo grado, perché là la resistenza all'innovazione è stata ed è ancora molto forte. Ho visto fare dei passi avanti, ma nella scuola secondaria superiore un po' meno.

(DG USR Campania)

Infine, viene messo in evidenza come la carenza di personale nelle segreterie scolastiche incida sulla capacità di esercitare una reale autonomia, funzione nella quale è compresa anche la capacità di costruire reti e relazioni con i soggetti del territorio.

Un'istituzione scolastica autonoma, che vuole esercitare una vera autonomia e anche gestire delle reti, ha bisogno di un forte supporto amministrativo perché altrimenti il rischio è che l'attività del dirigente scolastico perda la funzione di orientamento didattico, pedagogico e progettuale, a favore di aspetti prettamente gestionali e di gestione delle risorse economiche.

(DG USR Campania)

Considerazioni di sintesi

Cercando di fare un breve riepilogo, dei 52 Patti educativi di comunità analizzati: 10 risultano "a bassa complessità", con azioni limitate e con scuole che ancora faticano a sfruttare questo strumento per instaurare relazioni strutturate col territorio; 27 "a media complessità", grazie ai quali le scuole sono riuscite a proporre azioni

articolate e hanno instaurato un rapporto proficuo col territorio, dove emerge un solido rapporto scuola-territorio e una coerenza fra la visione educativa della scuola e le azioni proposte. **Il Patto, in quest'ultimo caso, è stato un dispositivo utile per innescare o consolidare una trasformazione profonda del modello scolastico e costruire una scuola innovativa e aperta al territorio.**

TABELLA 2

Distribuzione per regione delle scuole censite dall'Osservatorio nazionale Indire-Labsus che hanno sottoscritto Patti educativi di comunità a bassa, media ed elevata complessità

PATTI A BASSA COMPLESSITÀ	PATTI A MEDIA COMPLESSITÀ	PATTI A ELEVATA COMPLESSITÀ
PIEMONTE		
Direzione Didattica V Circolo, Asti (AT)	Istituto Comprensivo di Cervasca (CN)	Istituto Comprensivo Barge, Barge (CN)
Istituto Comprensivo Pinerolo III, Pinerolo (TO)	Istituto Comprensivo G. Carducci, Busca (CN)	
	Istituto Comprensivo di Saluzzo, Saluzzo (CN)	
	Istituto Comprensivo Bra 2, Bra (CN)	
	Istituto Comprensivo Bernezzo, Bernezzo (CN)	
	Istituto Comprensivo di Poirino, Poirino (TO)	
	Istituto Comprensivo F. Marro, Villar Perosa (TO)	
	Istituto Comprensivo Pinerolo 1, Pinerolo (TO)	
	Istituto Comprensivo San Francesco d'Assisi, Biella	
	Istituto comprensivo Galileo Galilei (VB)	

VENETO		
	Istituto Comprensivo "Ramiro Fabiani" (VI)	
	IC di Lozzo Atestino (PD)	
LIGURIA		
	Istituto Comprensivo Pieve di Teco e Pontedasso, Pieve di Teco (IM)	
	IC Santa Margherita Ligure, Santa Margherita Ligure (GE)	
		Istituto Comprensivo Vallestura, Masone, Campo Ligure, Rossiglione, Tiglieto (GE)
TOSCANA		
		Istituto Comprensivo Capraia e Limite (FI)
LOMBARDIA		
Istituto Comprensivo Completo Statale di Maleo (LO)	Istituto Comprensivo Lodi Secondo (LO)	
Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano (LO)	Istituto Comprensivo Borgo Virgilio (MN)	
	Istituto Comprensivo di Merate, Merate (LC)	
ABRUZZO		
	Istituto Comprensivo "Gianni Rodari" L'Aquila	Istituto Comprensivo n.1 "Mazzini/Capogrossi" di Sulmona, Introdacqua (AQ)
	Istituto Comprensivo "Cesira Fiori" San Demetrio-Rocca di Mezzo, Ocre (AQ)	
BASILICATA		
		Istituto Comprensivo Isabella Morra, Valsinni (MT)
CAMPANIA		
		Direzione Didattica Don Milan, Giffoni Valle Piana (SA)
PUGLIA		
Direzione Didattica Statale 4° Circolo Sigismondo Castromediano (LE)	Istituto Comprensivo Valesium, Torchiariolo (BR)	Istituto Comprensivo Italo Calvino Alliste, (LE)
Istituto Comprensivo Polo2 Galatone-Secli, Galatone (LE)	Istituto Comprensivo Ugento (LE)	Istituto Comprensivo Aradeo, (LE)
Istituto Comprensivo Sant'Elia Commenda, (BR)	IC Padre Agostino Gemelli (TR)	Istituto Comprensivo "A. Diaz" di Vernole (LE)
Direzione Didattica V. Ampolo (LE)	IC Maglie (LE)	Istituto Comprensivo "G. Zimbalo" di Carmiano (LE)
IISS Gaetano Salvemini Alessano, Alessano (LE)	IC Novoli (LE)	Direzione Didattica Don Milani (Barletta, Andria, Trani)
IC Diaz Laterza (TA)	Istituto Scolastico Comprensivo "C. de Giorgi" Lizzanello con Merine (LE)	Istituto Comprensivo Santa Chiara-Pascoli-Altamura, Foggia
SARDEGNA		
	Liceo "G. Galilei" Macomer (NU)	
SICILIA		
		IV Istituto Comprensivo Statale Giovanni XIII (CT)
UMBRIA		
	Istituto Omnicomprensivo Dante Alighieri (PG)	

Dalle tre interviste con i direttori degli USR appare evidente come i punti di forza dei Patti educativi di comunità siano consistentemente più numerosi dei punti di debolezza (Tabella n. 3). Seppur nelle differenze fra le varie progettualità delle scuole lo strumento pattizio è riuscito a mostrare importanti potenzialità a livello organizzativo, didattico e di rapporti col territorio. Tuttavia, queste potenzialità rischiano di rimanere tali se non verranno affrontate opportunamente le

criticità emerse. In particolare, appare fondamentale dare stabilità e sostanza ai finanziamenti a cui le scuole possono attingere fornendo percorsi regolamentati e chiari, e permettendo alle segreterie scolastiche di avere risorse umane adeguate per numero e formazione. **Infine, risulta importante avviare un lavoro di sensibilizzazione sui temi dell'alleanza scuola-territorio nelle aree più fragili e periferiche del Paese.**

TABELLA 3

Punti di forza e debolezza dei Patti educativi di comunità emersi dalle interviste ai direttori degli USR di Campania, Liguria e Sicilia

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Sinergia scuola-territorio/Senso di appartenenza	Processo che manca di istituzionalizzazione, con finanziamenti ancora spot
Supporto per le scuole delle aree interne, maggiormente isolate e periferiche	Progettazioni talvolta poco innovative
Cornice formale alle "relazioni liquide"	Difficoltà ad interloquire con gli attori del territorio nelle aree interne
Coinvolgimento delle famiglie	Scarso coinvolgimento delle scuole secondarie di secondo grado
Collaborazione fra plessi all'interno degli Istituti (anche grazie all'utilizzo di strumenti digitali)	Rafforzamento, in termini di risorse umane, delle segreterie scolastiche.
Riflessione sul curricolo verticale	
Personalizzazione della didattica (soprattutto nel primo ciclo d'istruzione)	
Innovazione della didattica (didattiche attive, approcci laboratoriali, ecc.)	
Inclusione e prevenzione della dispersione scolastica	
Valore di esempio dei Patti stipulati per le progettualità future	
Utilizzo di spazi esterni alla scuola/outdoor education	

STEP Scuole, Territori e Prossimità

STeP - Scuole, Territori e Prossimità è un progetto di ricerca che ha coinvolto alcuni ricercatori per circa sei mesi con l'obiettivo di individuare soluzioni concrete per costruire relazioni di prossimità tra scuola e territorio, integrando prospettive pedagogiche con la rigenerazione degli spazi educativi nei piccoli e medi centri della provincia italiana. Concluso nel 2022, è in corso la valutazione della proposta di estensione del progetto a una seconda annualità.

STeP è stato condotto dal Politecnico di Milano, Politecnico di Torino e INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e ha visto la consulenza di Labsus.

Labsus ha contribuito al progetto individuando alcuni dei modelli e degli strumenti che attualmente le scuole stanno sperimentando per costruire alleanze territoriali in favore di un'offerta formativa più ricca e aderente alle richieste del contesto e alla sperimentazione della città e del territorio come possibile spazio educativo allargato. Questo ha permesso di conoscere numerose esperienze disseminate per l'Italia e di individuare tre strumenti funzionali alla costruzione di alleanze inedite tra scuola e comunità educante: i Patti di collaborazione, le Scuole Aperte e Partecipate e i Patti educativi di comunità.

LA CENTRALITÀ DELL'ALLEANZA SCUOLA- TERRITORIO PER UN NUOVO MODELLO EDUCATIVO

DI RITA LOCATELLI¹

Da ormai diversi anni assistiamo all'emergere e al consolidarsi di esperienze e progetti che intendono promuovere nuovi modelli di collaborazione tra l'istituzione scolastica, le famiglie e il territorio nel quale le scuole sono inserite. Come si può leggere all'interno del Rapporto Labsus 2022, queste esperienze hanno denominazioni e caratteristiche diverse (Patti educativi di comunità, Patti di collaborazione, Scuole Aperte e Partecipate, scuola sconfinata), pur condividendo il medesimo obiettivo: **rafforzare approcci democratici e partecipativi alla governance dell'educazione sulla base dei principi di sussidiarietà, solidarietà e corresponsabilità educativa**. Ciò al fine di affrontare le sfide che riguardano la scuola di oggi - quali l'acuirsi delle disuguaglianze, la dispersione scolastica o la povertà educativa - attraverso percorsi di coinvolgimento attivo dei cittadini e delle loro comunità. Questi dispositivi stabiliscono delle modalità innovative di collaborazione tra le diverse agenzie educative e offrono l'occasione per ripensare gli spazi, il tempo, la didattica, di orientare gli sforzi per promuovere un'educazione democratica.

Il tema del rapporto tra scuola e territorio è da tempo presente negli studi che analizzano il ruolo strategico dei sistemi scolastici e formativi all'interno degli attuali contesti sociali². In apertura di una conferenza sulla scuola e il progresso sociale tenuta a fine Ottocento a Chicago, John Dewey, pedagogista e filosofo statunitense, osservava come fosse necessario ampliare gli orizzonti sugli obiettivi e sulle modalità di funzionamento della scuola. Secondo Dewey, per salvaguardare e promuovere la vita democratica era necessario superare una concezione individualistica e riduttiva della scuola a favore di un approccio che tenesse in considerazione il rapporto di essa con la società di riferimento. Tuttavia, nonostante le numerose riforme e normative che hanno cercato di promuovere profondi rinnovamenti, le scuole in tutto il mondo sono rimaste sostanzialmente uguali a loro stesse, così come i libri di testo e le modalità di insegnamento.

1. Rita Locatelli è ricercatrice in pedagogia sociale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, cattedra UNESCO "Education for Human Development and Solidarity among Peoples", Italia. Collabora con la rivista di Labsus dal 2016.

2. Per una lettura dell'istituzione scolastica in una prospettiva sociale si veda: Triani P. (2022). Scuola: La scuola nella prospettiva sociale. In M. Amadini et al. "Parole per educare. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati". Vita e Pensiero, Milano.

Un nuovo contratto sociale per l'educazione

L'urgenza di superare il tradizionale modello di istruzione che ha prevalso negli ultimi due secoli è stata oggetto di un Rapporto dell'UNESCO pubblicato nel 2021 dal titolo "Re-immaginare i nostri futuri insieme: Un nuovo contratto sociale per l'educazione". **Secondo la visione delineata nel Rapporto, un nuovo contratto sociale per l'educazione è considerato essenziale per ripensare il nostro futuro, per riparare le ingiustizie del passato e per costruire un pianeta più equo e sostenibile.** La Commissione suggerisce pertanto che un nuovo contratto sociale per l'educazione debba favorire una profonda revisione dei «principi di organizzazione dell'apprendimento» nelle aree della pedagogia, del curriculum, dell'insegnamento, della scuola e dell'organizzazione dei sistemi educativi³. I principi che dovrebbero governarlo, riaffermando la natura relazionale dell'educazione in contrasto ad approcci più strumentali o utilitaristici, sono il diritto ad un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita e l'educazione intesa come impegno collettivo e bene comune.

L'educazione come bene comune

L'adozione del concetto di "educazione come bene comune" come uno dei principi che regolano il nuovo contratto sociale per l'educazione riflette la sua sempre più complessa governance a diversi livelli. Come ampiamente discusso nell'ambito degli studi, dei progetti e delle ricerche promosse da Labsus negli ultimi anni, il concetto di educazione come bene comune presuppone, e allo stesso tempo rafforza, la cittadinanza attiva, l'uguaglianza e l'empowerment della comunità, che rappresentano le precondizioni per un'effettiva partecipazione al processo democratico. **Ciò si manifesta come una chiara prospettiva politica che si fonda su di un forte senso di solidarietà tra le diverse componenti della società e si traduce in strutture organizzative che evidenziano l'inclusione, la cooperazione e la solidarietà a diversi livelli - dalla definizione delle politiche, al processo decisionale, alla leadership e alla governance fino all'attuazione e alla pratica.** Considerare l'educazione come un bene comune richiede che gli studenti, le famiglie, le comunità e gli altri attori siano adeguatamente formati, e che acquisiscano le capacità necessarie per partecipare liberamente e responsabilmente al processo educativo per contribuire al rafforzamento delle istituzioni democratiche. Ciò è necessario per passare dalla democrazia formale, che è principalmente una "tecnica aggregativa" e si limita alla rappresentanza, alla democrazia partecipativa, che è il modo più efficace per la società di proporre le proprie visioni di benessere. A cent'anni dalla nascita di Mario Lodi (1922) e di Don Lorenzo Milani (1923) la preoccupazione di un'educazione democratica fondata sul principio di cooperazione, che fu centrale nella loro opera, risulta ancora oggi di grande attualità.

3. Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (2022), Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO, Parigi, pp. 46-47.

Verso una città educativa: per una istituzionalizzazione dell'alleanza scuola-territorio

Il 2022 è stato l'anno nel quale si è celebrato anche il cinquantenario di un altro importante Rapporto dell'UNESCO: "Learning to be: the world of education today and tomorrow", più comunemente noto come Rapporto Faure, nel quale vennero teorizzati i concetti di "educazione permanente" e di "città educativa" che negli anni Sessanta-Settanta segnarono una svolta nelle riflessioni sul rapporto tra scuola e comunità educante, e che si rivelano ancora oggi di grande attualità. Questo Rapporto auspicava la creazione di una "città educativa" o "società dell'apprendimento" (la cosiddetta cité éducative nell'originale francese o learning society nella versione inglese), caratterizzata dalla partecipazione attiva dei cittadini all'interno delle loro società:

Se l'apprendimento è un affare di tutta la vita, sia nella sua durata che nella sua diversità, così come di un'intera società, sia per quanto riguarda le sue risorse educative che quelle sociali ed economiche, allora **si deve andare oltre la necessaria revisione dei "sistemi educativi" e pensare a una città educativa. Questa è la vera dimensione della sfida educativa di domani.**

Una tale prospettiva si collega direttamente a tutte quelle esperienze di collaborazione tra scuola e territorio cui si fa accenno in questo Rapporto annuale di Labsus. Esse consentirebbero l'avvio di processi di partecipazione effettiva da parte dei diversi attori presenti in una data comunità e di condivisione delle risorse presenti in un determinato contesto. **L'obiettivo è quello di fondare delle comunità educanti che, grazie al loro impegno, possano attivare delle vere e proprie dinamiche virtuose, superando l'approccio di delega all'istituzione scolastica e di visione utilitaristica dell'educazione intesa prevalentemente come bene individuale o privato.** Si tratta di affrontare le sfide che riguardano il sistema di istruzione nazionale attingendo alle forze presenti nella comunità e riscoprendo il valore relazionale del processo educativo quale base per lo sviluppo democratico di ogni comunità. L'istituzionalizzazione di queste esperienze potrebbe rappresentare l'occasione per portare a compimento un processo di rinnovamento della scuola che al momento risulta oggetto di svariate iniziative ma ancora frammentate e lasciate all'iniziativa dei singoli territori. **La necessità per la scuola di aprirsi al territorio, di attribuire una funzione educativa ai diversi contesti in cui l'apprendimento si sviluppa non è più una necessità contingente, ma rappresenta la risposta pedagogica e didattica alle nuove domande sociali e culturali.**

EVENTI LABSUS 2022 EVENTI LABSUS 2022

14-gen	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
20-gen	Trento	L'Amministrazione condivisa
24-gen	nazionale *	Come fare comunità con i patti di collaborazione: strumenti e sfide dell'ingaggio
24-gen	Olanda, Amsterdam	Commoning Europe
26-gen	nazionale *	Lost in education
28-gen	internazionale *	Final Conference of Generative Commons Living Lab Horizon 2020 Project
31-gen	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
4-feb	Fagaras, Romania	Commoning Europe
4-feb	Firenze	Fare rete! Collaborazioni a sostegno dei beni comuni"
7-feb	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
8-feb	Toscana *	Per le vie del borgo
14-feb	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
15-feb	Roma	Amministrazione condivisa: inquadramento generale,
17-feb	nazionale *	La Toscana dei beni comuni - Tavola rotonda per sostenere l'amministrazione condivisa
20-feb	Augusta (SR) *	"La cura del bene comune" -
21-feb	nazionale *	Scuola di Cittadinanza e Comunità
22-feb	Toscana *	Per le vie del borgo
24-feb	nazionale *	La comunità educante: patti educativi di comunità ed economia civile
3-mar	Firenze	Beni comuni a Mondeggi
3-mar	nazionale *	SCUOLA & COMUNITÀ EDUCANTE. Come si costruiscono le alleanze?
9-mar	San Giovanni Valdarno (AR)	Scuola di Cittadinanza e Comunità
13-mar	Firenze	Fiera Didacta Italia
17-mar	Lucca *	Tutto compreso - pratiche di economia civile
16-mar	San Giovanni Valdarno (AR)	Scuola di Cittadinanza e Comunità
19-mar	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
22-mar	Venezia	Rapporto Ca' Foscari sui comuni italiani
23-mar	San Giovanni Valdarno (AR)	Scuola di Cittadinanza e Comunità
25-mar	Nazionale *	La carica dei 1001 - Presentazione del nuovo Rapporto Labsus
27-mar	San Giovanni Valdarno (AR)	Scuola di Cittadinanza e Comunità
27-mar	Milano	AbbracciaMI per Luoghicomuni
30-mar	Torino	Scuola, Territorio e Comunità
8-apr	Roma	Proprietà, beni pubblici, beni comuni
8-apr	Ravenna	World Café con proponenti partecipanti al progetto DARE
12-apr	Colle Val d'Elsa (SI)	Biblioteca bene comune
23-apr	Colle Val d'Elsa (SI)	Biblioteca bene comune
26-apr	nazionale *	PNRR e politiche per le aree interne. Welfare territoriale
26-27 apr	Ravenna	RADAR - Creare opportunità in Darsena
28-apr	Asti	Festival dell'architettura
28-apr	Empoli	Evento pubblico di presentazione del regolamento per i beni comuni
29-apr	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
6-mag	nazionale *	Scuola di cittadinanza e comunità
6-mag	Savona	I beni comuni e la partecipazione
7-mag	Lucca	Un abbraccio per vivere
14-mag	Senigallia (AN)	Partecipazione. Beni comuni e Pratiche. I Parchi cittadini
17-mag	Torino	Presentazione Raporto Labsus 2021 - Salone del libro OFF
24-mag	Torino	Di chi è il clima?
6-giu	nazionale *	UN PATTO PER IL CLIMA. Che differenza fa l'autonoma iniziativa dei cittadini, in termini ecologici?
8-giu	Ivrea (TO)	IVREA. Sviluppare l'Amministrazione Condivisa: dai patti di collaborazione alla co-progettazione
10-giu	Milano	Il quartiere progetta il quartiere. Progettazione partecipata di beni comuni a partire da bisogni sociali
18-giu	San Giovanni Valdarno (AR)	Comunità, giovani e innovazione sociale
22-giu	Roma	New Words New World. Parole Voci Corpi
22-giu	Roma	Incontro pubblico con associazioni per il Regolamento sull'amministrazione condivisa a Roma
24-giu	Spagna, Getafe	La participacion ciudadana en el cuidado del patrimonio arqueologico
25-giu	Bologna	A patti con le politiche. Dalle pratiche sociali alle politiche di comunità
26-giu	Bologna	#DATIBENECOMUNE: verso l'equità di genere, generazionale territoriale grazie (anche) ai dati
1-lug	Torino	CO4CITIES evento finale
15-lug	Firenze	Attraverso le Città. Da Napoli a Firenze, dialogo a quattro voci sul futuro dei contesti urbani
27-ago	Vicenza	Quando il pubblico diventa comune.
8/9 - set	Monsano (A)	Festa Buonsenso
11-set	Milano	Festa del Sentiero della Biodiversità
14-set	Lecco	Baite Filosofiche
16-set	Ciampino (RM)	Facciamo un patto
19-set	Romania, Fagaras	Evento progetto Commoning Europe
23-set	nazionale *	Il ruolo dei giovani tra presente e futuro
28-set	Spagna, Barcellona	La administracion compartida, un paradigma nuevo para las administraciones publicas.
28-set	Vasto (CH)	Tavola rotonda sulla Cura del Bene Comune
29-set	Milano	Cosa rende "comune" un bene ?
29-set	Olanda, Amsterdam	State of Conflict Conference
1-ott	Milano	A Piccoli Patti. Il forum della città che collabora
6-ott	Roma	Amministrazione condivisa e ruolo "bifronte" degli Enti del Terzo Settore
7-ott	Lucca	RACINE - Esperimenti di fotosintesi culturale.
7-ott	Moncalieri (TO)	Moncalieri Città dell'Abitare Collaborativo
16-ott	Genova	Destination Matters
20-ott	Gorizia	Festival transfrontaliero delle economie trasformative e delle comunità territoriali
25-ott	Ancona	Beni comuni: amministrazione condivisa e patti di collaborazione
11-nov	Milano	Convegno San Martino - La cittadinanza tra forma e sostanza
14/18 - nov	Olanda, Amsterdam	Evento progetto Commoning Europe
16-nov	nazionale *	L'impatto dei Patti di collaborazione
16-nov	Vicenza	DETTO, PATTO! Scoprire i patti di collaborazione come esercizio di cittadinanza
18-ott	Roma *	Amministrazione condivisa e ruolo "bifronte" degli Enti del Terzo Settore
19-nov	Chieri (TO)	Scuola & salute - alleate per il benessere del territorio
19-nov	Bologna	Scopri le politiche, i progetti e i luoghi della partecipazione a Bologna
22-nov	Lucca	I diritti dei bambini e bambine ed i patti di collaborazione
22-nov	Nepi (VT)	Cura dei beni comuni nell'Agro Falisco e nei Monti Cimini
26-nov	Lambrate (MI)	Pratiche di partecipazione e di cittadinanza democratica nelle città
29-nov	Firenze *	Il governo dei beni comuni e l'amministrazione condivisa in Toscana
30-nov	Ivrea (TO)	Una visione sistemica dell'amministrazione condivisa
14-dic	Bari	Il lavoro dipendente in agricoltur sa. Quale visibilità per le donne
16-dic	Moncalieri (TO)	Nuove forme della partecipazione civica. Beni comuni e amministrazione condivisa
17-dic	Milano	Patti di Natale. Grande parata itinerante nel quartiere Corvetto
19-dic	Bastia Umbra (PG)	Tessere di comunità. Pratiche collettive di rigenerazione umana

LABSUS è l'acronimo del **Laboratorio per la sussidiarietà, un'associazione culturale fondata nel 2005 da realtà appartenenti al mondo del volontariato e della società civile, con lo scopo di promuovere l'attuazione del principio di sussidiarietà, sancito dalla nostra Costituzione all'art. 118, ultimo comma.**

Labsus pubblica una rivista online, disponibile al sito www.labsus.org, e arricchisce la più completa banca dati oggi esistente in Italia sui temi della sussidiarietà, della cittadinanza attiva, dei beni comuni e della collaborazione tra cittadini e istituzioni. L'associazione aggiorna su questi temi costantemente iscritti ed iscritte con l'invio quindicinale della newsletter. Tutti i materiali pubblicati nel sito di Labsus, così come la newsletter, sono a disposizione gratuitamente.

Labsus lavora anche quotidianamente sui territori, collaborando con i comuni e le regioni, nella promozione di progetti e iniziative di formazione e di divulgazione dell'amministrazione condivisa, condividendo con le comunità locali preziosi momenti di elaborazione di idee e visioni e raccogliendo sul campo esperienze e materiali.

Tutta l'attività di Labsus si basa su una "antropologia positiva", cioè sull'idea che "le persone sono portatrici non solo di bisogni ma anche di capacità", capacità che possono essere messe a disposizione della comunità per realizzare l'interesse generale. Quella che Labsus promuove è quindi un'idea di sussidiarietà che, anziché prevedere un "ritrarsi" dei soggetti pubblici in presenza di iniziative dei cittadini, vede la pubblica amministrazione e i cittadini come alleati, protagonisti di un rapporto di collaborazione fondato sulla fiducia reciproca e la condivisione di risorse e responsabilità. Il principio di sussidiarietà, dunque, si pone come la piattaforma costituzionale sulla quale costruire una società di cittadini autonomi, responsabili e solidali, che si alleano con la pubblica amministrazione per curare insieme i beni comuni. Dal primo Regolamento per l'amministrazione condivisa dei beni comuni urbani di Bologna del 2014, ad oggi sono quasi 300 gli enti pubblici che lo hanno adottato (l'elenco completo in continuo aggiornamento è disponibile sul sito Labsus).

Labsus, oltre a fare ricerca, divulgazione ed azione sul territorio, collabora con decine di enti pubblici, centri di servizio al volontariato, istituti di ricerca, fondazioni filantropiche e di comunità, numerose aziende e imprese sociali, organismi di rappresentanza territoriali, con università e con decine di soggetti del terzo settore. Inoltre, l'associazione è in rete con movimenti e studiosi attivi, anche internazionali, impegnati nella cura dei beni comuni.



CHI
SIAMO

SOSTIENICI

ATTIVATI

Contattaci sul sito per avviare un percorso di amministrazione condivisa e/o avere informazioni specifiche

DONA

Fai una donazione libera (ricorda che puoi usufruire della detrazione d'imposta o della deduzione dal reddito secondo i limiti di legge)

88

SCEGLI

Devolvi a Labsus il tuo 5xMille indicando il nostro Codice Fiscale 97396250587 nel CUD o nella dichiarazione dei redditi

ADERISCI

Diventa socio Labsus con quota annuale di € 20,00 e partecipa alle nostre assemblee

L'AMMINISTRAZIONE CONDIVISA È UNA FORMA DI CITTADINANZA
ATTIVA, CREATIVA, INCLUSIVA E RESPONSABILE ANCORA
POCO CONOSCIUTA E PRATICATA: FACCIAMOLA CRESCERE!

Rapporto pubblicato con il contributo di



Labsus è partner strategico della



Obiettivo Cultura
Missione Favorire la partecipazione attiva

ISBN 979-12-210-3123-2



9 791221 031232