



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA**

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
FORMAZIONE, BENI CULTURALI E TERRITORI  
CICLO XXXVIII**

**COMUNITÀ EDUCANTE:**

**IL RUOLO DEI PATTI TERRITORIALI NELL'AVVICINARE LA SCUOLA ALLA COMUNITÀ  
LOCALE**

**SUPERVISORE DI TESI**

**Chiar.ma Prof.ssa Anna Ascenzi**

**DOTTORANDA**

**Dott.ssa Martina Bonci**

**CO-SUPERVISORE DI TESI**

**Chiar.ma Prof.ssa Gigliola Paviotti**

**COORDINATRICE**

**Chiar.ma Prof.ssa Anna Ascenzi**

**ANNO 2026**



## INDICE

<b>Introduzione .....</b>	<b>8</b>
1. Situazione post pandemica .....	8
2. Impatti della solitudine sull'infanzia .....	10
3. Comunità educante .....	14
<b>PARTE I_INQUADRAMENTO STORICO, PEDAGOGICO E METODOLOGICO.....</b>	<b>21</b>
<b>Capitolo 1_Inquadramento storico e pedagogico .....</b>	<b>22</b>
1. Relazione Scuola-Territorio .....	22
1.1. Inquadramento storico .....	22
1.2. Il dibattito pedagogico .....	24
1.3. L'accelerazione nel Post Covid .....	29
1.4. La comunità Educante .....	30
2. Autonomia scolastica .....	33
2.1. La legge Bassanini.....	34
2.2. Riforma del Titolo V .....	37
2.3. La Buona Scuola.....	39
3. I Patti Educativi Territoriali.....	40
3.1. Cosa sono .....	40
3.2. Iter normativo per la nascita del Patto .....	43
4. Altre tipologie di rapporti scuola-territori.....	49

4.1.	Patti di Collaborazione .....	49
4.2.	Altre tipologie di accordi tra scuola e territorio .....	50
<b>Capitolo 2_Metodologia e Domanda di ricerca .....</b>		<b>57</b>
1.	La domanda di ricerca.....	57
2.	Design della ricerca e raccolta dati .....	58
2.1.	I casi studio.....	59
2.2.	Ricerca azione .....	60
3	Analisi dei dati.....	62
4	Considerazioni etiche .....	64
5	Limiti e delimitazioni .....	66
<b>PARTE II_I CASI STUDIO .....</b>		<b>69</b>
<b>Introduzione .....</b>		<b>70</b>
<b>Capitolo 1_Il caso Milano .....</b>		<b>73</b>
1.	Composizione territoriale.....	73
1.1.	Analisi della struttura urbana.....	73
1.2.	Contesto socioculturale .....	76
2.	Il progetto Adriano e la sottoscrizione del Patto .....	77
2.1.	Il programma “Lacittàintorno” .....	77
2.2.	L’accordo di Collaborazione per il Patto di Quartiere Adriano .....	79
2.3.	Gli stakeholder di progetto .....	80
2.4.	Le attività di progetto .....	81
<b>Capitolo 2_Il caso Bobbio .....</b>		<b>84</b>
1.	Composizione territoriale.....	84

1.1.	Analisi della struttura urbana.....	84
1.2.	Contesto socioculturale .....	85
2.	Il Patto Educativo di Comunità .....	85
2.1.	Il programma .....	86
2.2.	Il Patto Educativo di Comunità .....	87
2.3.	Gli stakeholders di progetto.....	89
2.4.	Le attività di progetto .....	89
<b>Capitolo 3 _Interviste .....</b>		<b>91</b>
1.	Premesse.....	91
2.	Intervista ai referenti Labsus.....	93
3.	Intervista alle docenti .....	97
3.1.	Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto .....	98
3.2.	Soggetti che hanno favorito/voluto la realizzazione del patto.....	102
3.3.	Elementi/attività che hanno stimolato la relazione scuola-territorio .....	105
4.	Intervista agli enti del terzo settore .....	107
4.1.	Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto .....	107
4.2.	Soggetti che hanno favorito il patto.....	110
4.3.	Attività ed elementi che hanno stimolato il rapporto scuola-territorio.....	112
<b>Capitolo 4 _Analisi delle Interviste .....</b>		<b>114</b>
1.	Precondizioni.....	114
1.1.	Genesi.....	114
1.2.	Reti informali .....	115
1.3.	Mediatori .....	116
1.4.	Dirigenti eUSR .....	119

1.5.	Finanziamenti .....	119
2.	Durante il Patto .....	121
2.1.	I referenti del Patto .....	121
2.2.	Dettagliare la progettazione.....	122
2.3.	Uscire dalle mura scolastiche .....	124
2.4.	Sistematizzazione relazioni pregresse .....	125
2.5.	Collaborazione con la Pubblica Amministrazione.....	126
3.	Applicabilità dello strumento pattizio .....	128
<b>Conclusioni.....</b>		<b>130</b>
<b>PARTE III_IL CASO PRATICO “QUI VAL DI FIASTRA” .....</b>		<b>137</b>
<b>Introduzione .....</b>		<b>138</b>
<b>Capitolo 1_Il progetto e l’avvio .....</b>		<b>143</b>
1.	Attori coinvolti.....	143
2.	Scheletro del progetto .....	144
3.	Riflessioni .....	148
<b>Capitolo 2_Laboratori e bozza del patto .....</b>		<b>150</b>
1.	Laboratori sui Bisogni Educativi .....	150
1.1.	Struttura dei laboratori.....	150
1.2.	Laboratori con le scuole .....	152
2.	Incontro di sintesi finale.....	157
2.1.	Incontro di sintesi con le referenti scolastiche.....	157
2.2.	Elaborazione.....	160
3.	Presentazione del lavoro ai DS e alle Amministrazioni Comunali .....	164

3.1.	Presentazione del lavoro ai Dirigenti Scolastici .....	164
3.2.	Presentazione del lavoro alle Amministrazioni Comunali.....	166
4.	I primi frutti della coprogettazione.....	167
4.1.	Aule verdi .....	168
4.2.	Progettazione degli spazi.....	173
5.	Bozza del patto e riflessioni conclusive .....	174
6.	Il workshop di costruzione .....	178
<b>Capitolo 3 _Riflessioni finali.....</b>		<b>182</b>
1.	Progettazione.....	182
2.	Laboratorio con le insegnanti.....	186
3.	Bozza di Patto .....	192
<b>PARTE IV _CONCLUSIONI.....</b>		<b>196</b>
<b>Coprogettazione: rischi e benefici .....</b>		<b>197</b>
<b>I punti salienti .....</b>		<b>200</b>
1.	Elementi che determinano la nascita del patto .....	201
2.	Soggetti che favoriscono la creazione di un patto.....	202
2.1.	Il facilitatore .....	204
3.	Attività e fattori che stimolano la relazione tra scuola e territorio .....	207
<b>Bibliografia.....</b>		<b>211</b>
<b>Sitografia .....</b>		<b>231</b>



# Introduzione

## 1. Situazione post pandemica

Guardando alla scuola italiana, oggi, ci si trova di fronte ad un quadro complesso e problematico in cui i livelli di povertà educativa, insuccesso ed abbandono scolastico sono molto alti, favoriti anche dal periodo pandemico, che ha solo accelerato tendenze già in atto (L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). Questi fenomeni approfondiscono le differenze sociali, costringendo studenti e studentesse ad un futuro di maggiore esposizione al pericolo di esclusione sociale (Openpolis - Con i Bambini, 2022). La chiusura prolungata delle scuole durante la pandemia ha ridotto gli spazi di socialità con effetti negativi sull'apprendimento e, più in generale, sul desiderio degli studenti di investire su sé stessi per un futuro migliore.

La pandemia ha influenzato profondamente la scuola e gli studenti lasciando «lacune profonde che rischiano di trasformarsi in ferite permanenti nello studio e nel lavoro di questa generazione» (Gavosto, 2022, p.208). Il Report INDIRE 2022 registra una crescita dei livelli di ansia “da prestazione” degli studenti (86%) rimandando un'immagine preoccupante della situazione scolastica italiana per quanto riguarda la serenità con cui gli studenti affrontano il carico di lavoro scolastico, con livelli di ansia, nervosismo e depressione in aumento. La solitudine forzata a cui la pandemia da Sars-Covid 19 ha costretto milioni di studenti ha impedito l'interazione tra coetanei e compagni di classe, con conseguenze negative sulla motivazione e sulla socialità. Il Report mostra anche un forte aumento di disturbi del sonno, del senso di solitudine e di isolamento nei più giovani, senza contare i casi più gravi di depressione e di suicidio, anch'essi in aumento durante l'esperienza pandemica (INDIRE, 2022).

Si registrano un tasso di ansia “da prestazione” nella popolazione studentesca pari al 86% che, confrontata con la media OCSE del 66%, dimostra la straordinarietà del fenomeno italiano (INDIRE, 2022). Questo dato fa comprendere che l'ansia e i sentimenti angoscianti legati al mondo scolastico sono la normalità per gli studenti italiani, ma non per questo emozioni meno negative. Probabilmente questi dati sono anche frutto di un peggioramento dei contesti di apprendimento durante la chiusura dei plessi scolastici in epoca pandemica. Il 9% degli studenti, in quel periodo, ha affermato di non avere un posto tranquillo in cui studiare a casa (INDIRE, 2022). A questo senso di ansia sono legati anche fenomeni emergenti come aumento dei disturbi del sonno, senso di solitudine e

isolamento, fino ad arrivare a depressione, autolesionismo e tentati suicidi (INDIRE, 2022). La pandemia si può dire, quindi, che abbia agito come acceleratore della disaffezione verso la scuola, favorendo l'abbandono scolastico nei più giovani, andando ad allargare le fila dei NEET.

La pandemia ha favorito l'approfondirsi dei divari e disuguaglianze già esistenti, segnando un record nella popolazione in povertà assoluta passata dal 12% al 20% in poco tempo. La deprivazione materiale unita a quella educativa e culturale degli studenti ha effetti di lungo periodo, approfondendo a sua volta ancora le differenze sociali tra la popolazione (Save The Children, 2020).

Le difficoltà fatte emergere dalla pandemia si saldano alle lacune storiche del sistema scolastico italiano e i rischi di esclusione sociale si fanno sempre più consistenti, aumentando i divari di apprendimento già esistenti in Italia (Save The Children, 2020).

All'indomani della crisi pandemica da Sars-Covid 19, i livelli di abbandono scolastico sono aumentati e ad oggi l'Italia è uno dei paesi con il più alto tasso di abbandono scolastico rispetto alla media europea (in lieve ripresa con i nuovi dati 2025). I dati di Save The Children (2022) mostrano che il tasso di abbandono scolastico in Italia è pari al 12,7% e rimane il più alto in Europa, solo dopo la Romania e la Spagna; e ben lontana dal raggiungimento del 9% entro il 2030. Ad oggi il 13,5% dei minori di 16 anni è in condizione di deprivazione materiale e sociale; circa 1 milione e 127 mila tra ragazzi e ragazze (Save the Children, 2024). Chiaramente all'interno di questa grande parte della popolazione giovanile giocano un ruolo fondamentale i divari territoriali tra Nord e Sud d'Italia (Save the Children, 2024). La maggior parte delle province a rischio educativo per bambini e adolescenti, così come gli studenti che appartengono al livello socioeconomico e culturalmente più svantaggiato, si registrano nel Sud Italia (Save the Children, 2020). Il report mostra che la povertà impatta soprattutto sui minorenni e che ha su di essi un effetto più duraturo nel tempo, mettendo a rischio la loro possibilità di emancipazione. Il mancato coinvolgimento nelle dinamiche socioeducative ha dei risvolti molto pericolosi per gli stessi giovani, che vanno incontro ad un'autoesclusione dal mondo sociale e lavorativo, con conseguenze preoccupanti per il futuro degli stessi (Save the Children, 2020).

La povertà e la dispersione scolastica sono, quindi, fenomeni che devono essere letti insieme perché descrivono lo stesso quadro di riferimento, che può avere ripercussioni importanti sul futuro dei più giovani. Ecco perché Save the Children, già nel Rapporto

2020, sollecitava la creazione e pianificazione di interventi mirati e puntuali capaci di rimodulare spazi e tempi della scuola, oltre che la creazione di legami tra scuola e società civile; con le famiglie, comunità e territorio in senso più ampio. Sempre secondo il report (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022) la scuola italiana dovrebbe rinnovarsi nella didattica e negli stili di apprendimento, accrescendo l'offerta di tempo pieno e promuovendo degli ambienti informali di apprendimento e aggregazione. Secondo l'Autorità Garante (2022) è di fondamentale importanza che si raggiunga l'obbligo scolastico soprattutto per gli alunni svantaggiati, in modo da fornire loro un'effettiva possibilità di riscatto sociale. Inoltre, sarebbe molto importante potenziare il sistema di orientamento scolastico e professionale, di istituire un servizio di psicologia scolastica e di lavorare al fine di creare quelle condizioni familiari necessarie per contrastare la dispersione.

Da quanto riportato sembra essenziale lavorare sul contesto scolastico, per promuovere un'educazione alla parità e all'inclusione, in grado di non lasciare indietro nessuno dei suoi componenti, con particolare attenzione ai più fragili.

## **2. Impatti della solitudine sull'infanzia**

La solitudine è stata classificata come la risposta cognitiva ed emotiva a bisogni sociali non soddisfatti e alla mancanza di stretti legami affettivi (Peplau & Perlman, 1982; Rotenberg, 1999; Ladd & Ettekal, 2013). In questo senso, l'assenza o la scarsità di relazioni sociali significative e gratificanti sembra possa essere associata all'insorgenza di patologie con implicazioni anche a lungo termine. L'esperienza di solitudine ha a che fare, infatti, più con la percezione individuale della qualità delle interazioni sociali che non con la quantità delle stesse. Il magistrale studio di Baumeister e Leary (1995) fornisce un quadro di riferimento chiaro del funzionamento dell'uomo per quanto riguarda il suo bisogno relazionale. I due studiosi strutturano la *teoria sul bisogno di appartenenza (the need to belong theory)* nel 1995 dimostrando che l'uomo necessita legami sociali in modo ancestrale; da quando il desiderio di formare legami sociali era funzionale alla sopravvivenza e alla riproduzione della specie. La teoria sostiene che le persone che vivono in condizione di deprivazione sociale sono esposte a una serie di effetti negativi quali stress, patologie comportamentali e psicologiche, oltre anche a possibili problemi di salute. Per contrastare queste conseguenze, secondo gli studiosi (Baumeister e Leary, 1995), l'essere umano dovrebbe stringere, nel corso della sua esistenza, legami sociali. Si è scoperto che i rapporti sociali più duraturi forniscono soddisfazione nelle persone che

ne beneficiano generando un senso di appartenenza, non generato altrimenti, da relazioni più superficiali e discontinue nel tempo. La teoria sostiene che gli esseri umani abbiamo bisogno di entrambe le tipologie di relazioni appena illustrate, ma i ricercatori (Baumeister e Leary, 1995) sottolineano che le relazioni più stabili nel tempo hanno il potere di far sviluppare sentimenti di reciprocità e di gratuità, migliorando il tenore di vita di chi le vive. D'altro canto, l'assenza di legami sociali profondi, così come di quelli più superficiali, può generare stress emotivo e un peggioramento delle condizioni di salute e dell'umore dell'individuo.

Se questa condizione di deprivazione si registra in età evolutiva Baumeister e Leary (1995) sostengono che aumenterebbe anche l'incidenza di psicopatologie sia in età infantile, che successivamente in età adulta. Si potrebbe dire, quindi, che la mancanza di legami sociali ha serie implicazioni sulla salute umana. In realtà però, il senso di solitudine di per sé, non dovrebbe essere considerato un problema o, meglio, dovrebbe essere considerato come un campanello d'allarme da ascoltare. Come mostrano gli studi di Heinrich e Gullone (2006), la solitudine e le emozioni negative, associate ad essa, avrebbero, infatti, lo scopo di allertare le persone che le provano, avvertendole che non stanno provvedendo adeguatamente al loro bisogno di socialità. Questo accade per stimolare una reazione, paragonabile allo stimolo della fame che serve per soddisfare il bisogno di nutrimento, capace di far stringere legami sociali (Heinrich e Gullone, 2006). La solitudine, quindi, potrebbe essere considerata un sintomo della mancanza di socialità, utile per mettersi in moto e soddisfare il bisogno relazionale. Heinrich e Gullone (2006) sottolineano l'importante differenza tra desideri e necessità; poiché mentre l'insoddisfazione dei primi può portare a un temporaneo disagio, quella dei secondi, invece, può avere conseguenze patologiche.

Sono numerosi gli studi che hanno mostrato che le difficoltà relazionali incontrate in età evolutiva possono essere correlate a disturbi del comportamento più gravi sviluppati in età adulta (Rubin, LeMare e Lollis, 1990). Lo studio dei ricercatori Heinrich e Gullone (2006), evidenzia, ad esempio, che l'esperienza prolungata di rapporti non soddisfacenti sul piano relazionale e sociale ha un effetto sull'essere umano simile a quello della deprivazione degli stessi che viene poi manifestato con disturbi come la depressione, ansia e rabbia.

Lo studio di Caspi et al. (2006) ha indagato l'incidenza della solitudine in età infantile su un gruppo di bambini monitorati per 20 anni, per vedere quali impatti potesse avere

sull'insorgenza di malattie cardiovascolari in età adulta. L'articolo sottolinea che l'isolamento sociale ha effetti dannosi persistenti e cumulativi sul benessere fisico dell'adulto. Lo studio prende in considerazione quattro cause di isolamento in età infantile: basso status socioeconomico della famiglia d'origine, sovrappeso e obesità, ritardi mentali, aggressività. In tutti questi casi, le persone coinvolte dalle situazioni descritte possono trovarsi più facilmente, rispetto ad altri bambini, in situazioni di isolamento e solitudine (Caspi et al., 2006). In tutti questi casi è stata osservata una stretta correlazione con malattie cardiovascolari sviluppate in età adulta. Secondo lo studio bambini soli sono maggiormente esposti allo stress e questo è collegato a una maggiore possibilità di sviluppare patologie in età adulta. Inoltre, lo studio mostra che la solitudine nell'infanzia può influenzare il benessere del futuro adulto; poiché contribuendo all'isolamento sociale in età adulta si possono generare più facilmente tendenze psicopatologiche e problemi di salute (Caspi et al., 2006).

Un altro importante studio sul tema (Mikkelsen et al., 2020) evidenzia come il periodo adolescenziale sia un momento dirimente nella formazione e strutturazione dell'individuo. Questa fase comporta sicuramente un momento di alta vulnerabilità per il giovane dato dalla transizione nel diventare indipendente dalla figura adulta di riferimento. Inoltre, il crollo dell'autostima di sé durante la fase di confusione dell'identità favorisce un aumento della vulnerabilità alla depressione in questi soggetti. La bassa stima di sé è correlata quindi al sentimento di solitudine, che può dunque portare alla depressione (Zhou et al., 2020). Mikkelsen e colleghi (2020) analizzano un campione di giovani norvegesi, osservando un incremento di problemi psicosociali e di salute nella vita di tutti i giorni degli adolescenti come solitudine, stress, bassa qualità del sonno. Indagando le cause quindi di questi disturbi si evidenzia che il ruolo della famiglia e degli adulti di riferimento è molto importante nel livello di salute mentale degli adolescenti, come anche lo status socioeconomico a cui si appartiene (Mikkelsen et al., 2020). Lo stress risulta essere, da questo studio, uno dei rischi più importanti per gli adolescenti ed in particolare per le ragazze, che riportano livelli più alti rispetto ai coetanei maschi, probabilmente anche legati a livelli di autostima inferiori. Il medesimo studio sottolinea che, la solitudine è un alto fattore di rischio, che colpisce le persone in età adolescenziale. L'incapacità di risolvere la solitudine prima della conclusione del periodo adolescenziale pone, secondo lo studio, problemi significativi per le relazioni sociali e la salute mentale dell'arco della vita. I risultati dello studio mostrano che l'importanza dell'autoefficacia e dell'autostima negli adolescenti è un elemento fondamentale per mitigare gli effetti

negativi di solitudine, stress ed altri fattori che impattano sulla vita del giovane (Mikkelsen et al., 2020).

In questo senso, quindi, deve far riflettere lo studio di Riva (2022) che, dopo la pandemia da Sars-Covid 19 ha provato a sottolineare gli effetti di questo periodo sui giovani e le giovani in età adolescenziale, mostrando che abbia avuto un impatto enorme sulla loro psiche. L'isolamento forzato e la compressione nei tempi e negli spazi imposti da quel periodo storico hanno avuto un impatto molto forte sugli adolescenti, influenzando in particolare i loro comportamenti individuali e rafforzando tendenze problematiche già presenti. Riva (2022) sostiene che le ragazze, in particolare, che già prima della pandemia avevano acquisito, per indole o per condizionamento sociale, uno stile di funzionamento orientato all'eccellenza, alla perfezione e all'attività compulsiva, hanno reagito all'obbligo di fermarsi e chiudersi in casa del periodo pandemico con senso di angoscia. L'impatto è stato tanto forte che nel 2020 si è registrato un aumento del 30% degli esordi di disturbi del comportamento alimentare (Riva, 2022). Vi sono stati perciò molti nuovi esordi di patologia, con abbassamento dell'età, e quelli già esistenti si sono aggravati. Secondo Riva (2022) la claustrofobica chiusura in casa dovuta al *lockdown* pandemico è, in qualche modo, entrata in contrasto con la spinta evolutiva tipica dell'adolescenza, impedendo il normale momento trasformativo e mettendo in crisi il delicato equilibrio nei più giovani.

Riguardo alla relazione tra salute mentale e status socioeconomico nel 2024 è stato pubblicato un interessante studio scientifico di Grüning Parache et al. Lo studio prova a correlare composizione della famiglia di appartenenza e status socioeconomico (SES) al benessere psicofisico del bambino. I risultati dell'analisi mostrano che i bambini di famiglie monogenitoriali o di famiglie allargate riportano più difficoltà nelle relazioni e livelli più bassi nella qualità della vita, rispetto ai bambini che vivono in famiglie tradizionali. Questo dato, però deve essere letto alla luce dei livelli di status socioeconomici delle famiglie, poiché lo studio mostra che la struttura delle famiglie è fortemente interconnessa con l'indicatore SES (status socio-economico). Si registrano più bassi livelli SES per le famiglie monogenitoriali o allargate rispetto a quelle tradizionali. Emerge pertanto che in famiglie monogenitoriali e allargate si possano registrare più situazioni di difficoltà economiche, rispetto alle famiglie tradizionali, e questo si lega, secondo lo studio, ad una possibilità maggiore per il bambino di riportare problematiche comportamentali e di abbassamento della qualità della vita (Grüning Parache et al. 2024).

I risultati sottolineano quindi che le possibilità economiche e finanziarie della famiglia di origine possano influenzare il benessere mentale del bambino più della loro struttura. Lo studio sottolinea, perciò, l'importanza di combattere le inuguaglianze e la povertà sociale, come una delle cause principali dei disagi infantili (Grüning Parache et al. 2024).

Un altro studio del *Leipzig Research Center for Civilization Diseases* indaga le conseguenze dell'isolamento da Covid-19 in un ampio campione di bambini e adolescenti. Lo studio mostra che nel periodo di isolamento sociale della pandemia si è registrato un significativo decremento nelle attività fisiche e del benessere psicologico (Vogel et al., 2021). Nel periodo pandemico si è registrato un decremento delle attività di svago e soprattutto delle attività motorie intraprese dai bambini e adolescenti. Emergono perciò un incremento dei problemi di benessere mentale correlati alla solitudine e all'isolamento sociale. La solitudine viene associata a bassi livelli di qualità della vita e di una più alta percezione dello stress (Mikkelsen et al., 2020). Ad essa si legano a cascata varie patologie, come una più alta propensione alla depressione, all'ansia, a sviluppare sintomi somatici e, in ultima istanza, a tendenze suicide.

Dagli studi citati emerge l'importanza della socialità nelle attività sportive e ludiche extrascolastiche per evitare l'isolamento e diminuire la percezione dello stress, così come la rilevanza delle possibilità economiche della famiglia del bambino per garantirgli un'infanzia serena. Questi sforzi sarebbero funzionali per preservare il bambino da problematiche relazionali più profonde che potrebbero insorgere in età più avanzata. Inoltre, per la delicata fase di passaggio dell'età adolescenziale, sembra importante stimolare nei giovani una buona autoefficacia e stabilire relazioni sociali mature, da considerarsi tappe fondamentali per la crescita (Zhou et al., 2020; Vanhalst et al., 2013).

### **3. Comunità educante**

I temi appena trattati possono essere considerati le basi teoriche su cui si è strutturato il mio percorso di ricerca. A partire dalla situazione post-pandemica nelle scuole italiane e dagli studi sulla solitudine si delinea uno scenario alquanto problematico, quanto scientificamente interessante da indagare, della situazione della scuola italiana e della salute dei suoi studenti. In questa tesi di ricerca si è provato a trovare risposte a questi bisogni crescenti, chiedendoci se il modello della comunità educante possa essere il modello adeguato a rispondere a tali bisogni. Prima di entrare però nel vivo della questione serve fare una puntualizzazione semantica sul concetto di comunità educante.

La parola comunità educante, che in questa ricerca verrà ampiamente usata, porta con sé un ampio dibattito culturale su cui bisogna far luce per potersi comprendere intorno a questo vasto tema.

Rizzuto (2020) fa un'esaustiva ricognizione storica del dibattito intorno al concetto di comunità educante; ricordando che questo termine ha origine recente, risale, infatti, agli anni '60 e '70 del Novecento. In particolare, il dibattito relativo alla 'comunità educante' si concentrava sul ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, a fronte dell'affermarsi dei principi dell'educazione permanente (Zamengo e Valenzano, 2018). Con il Rapporto Faure, del 1972, viene lanciata l'idea di 'società educante', intendendo una società capace di farsi carico dell'educazione dei più giovani, in un'ottica democratica e partecipativa, immaginando che:

«tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunità locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilità dell'educazione anziché delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società».  
(Faure, 1973, p.265)

Il rapporto, quindi, esprimeva la volontà e la necessità di ampliare il sistema educativo ripensandolo fuori dai classici e rigidi canoni novecenteschi. Faure immaginava un sistema educativo più ampio all'intero del quale ogni cittadino ed ogni associazione territoriale si potesse sentire coinvolta nel processo educativo. Il principio che vi è alla base di questo pensiero è «l'ubiquità dei processi educativi sia in termini temporali, sia rispetto ai luoghi» (Zamengo e Valenzano, 2018, p.351); intendendo che la pratica pedagogica dovesse essere ripensata come attività da ritrovare in ogni luogo e in ogni tempo della vita del bambino e non relegata ad un'unica istituzione. Quello educativo diventa così un processo, più che un'attività, partecipato e democratico, poiché si riconosce la partecipazione a tutti coloro che toccano, anche tangenzialmente, la vita del bambino. Da questo ne consegue una forte responsabilizzazione di tutti gli attori coinvolti verso le giovani generazioni. Sembra chiaro, dunque, che l'obiettivo di questa azione pedagogica consapevole sia quella di costruire una *polis educativa* autocosciente del proprio agire (Zamengo e Valenzano, 2018). In questo senso, sembra interessante focalizzarsi sulle azioni che una società, che vuole essere 'educante', può realizzare; pensandosi come 'soggetto educatore' (Zamengo e Valenzano, 2018). Si è passato, dunque, a parlare di 'comunità educante', al posto di 'società educante'; proprio per rendere più radicato nel territorio tale concetto. Ci si riferiva, in questo senso, alla società

che si esprime attraverso i cosiddetti ‘corpi intermedi’; cuore pulsante della comunità locale (Zamengo e Valenzano, 2018). Nel dibattito contemporaneo si parla insistentemente di recupero e rivitalizzazione della ‘comunità educante’ a seguito di un forte periodo di crisi, che probabilmente si interseca strettamente anche con la crisi dei corpi intermedi più in generale (Bassanini, Treu e Vittadini, 2021; Zan, 2015). Ci si trova quasi a vivere la profetizzata «l’eclisse del pubblico», che annunciava Dewey nel 1971, per cui le società rischiano di perdere la capacità di arginare la tendenza all’uniformazione di massa, con esiti preoccupanti per la salute delle democrazie globali.

Per provare a superare questa crisi, di carattere storico e sociale, Zamengo e Valenzano (2018) provano a risemantizzare il concetto di comunità unendo le sue due caratteristiche principali. La comunità, secondo i ricercatori, sarebbe «un sistema di relazioni orientate alla consapevolezza di un fine comune» e un «aggregato di persone accumulate da un medesimo territorio» (Zamengo e Valenzano, 2018, p.354). In questa prospettiva, dunque, sembra fondamentale riconoscere che quel sistema di relazioni orientate alla consapevolezza possa essere attivato verso un fine comune grazie alla partecipazione. Inoltre, la partecipazione, soprattutto in ottica educativa, sembra l’ingrediente fondamentale per restituire alla comunità la sua aspirazione collettiva, prendendo consapevolezza che le questioni non riguardano mai solo il singolo, tenendo bene a mente il motto «il personale è politico» (Hanisch, 1970). In questo modo si può risemantizzare l’agire individuale in un’ottica comunitaria e di cura verso i vicini. Secondo Zamengo e Valenzano (2018), allora, serve rispondere alla crisi della comunità educante conferendo nuovamente una dimensione pubblica alla prospettiva educativa, facendola uscire dall’esclusiva proprietà degli istituti scolastici ed educativi. Perché questo avvenga serve un coinvolgimento attivo dei soggetti territoriali e la capacità di adottare un comportamento empatico e accogliente, superando ognuno i propri limiti, per riconoscersi comunità.

Tornando al discorso educativo, quindi, una comunità che diventa ‘educante’ accoglie al suo interno una pluralità di enti e di corpi intermedi con obiettivi e metodi pedagogici differenti, ma non per questo incapaci di dialogare. Questa è evidentemente una sfida lanciata a tutti gli istituti che si occupano di educazione e si chiede loro di mettersi in gioco e di «promuovere all’allargamento di responsabilità pedagogica all’intera comunità territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi» (Zamengo e Valenzano, 2018, p.357). Appare chiaro, che per fare

questo, sia necessario creare uno spazio di riflessione comune, per permettere ai diversi attori, delle azioni educative, di confrontarsi circa la propria *mission* e i propri strumenti messi in campo, trovando un terreno comune di confronto e di progettazione.

Si segnala che Zamengo e Valenzano (2018) suggeriscano, come strumento per innescare e condurre la discussione all'interno di questa comunità, la *Philosophy for Communities*, che nasce dalla più nota *Philosophy for Children* di Lipman. Si sottolinea, come riportano gli autori, che in questa metodologia ci siano molti elementi utili per stimolare la riflessione e la condivisione, al fine di creare una vera e propria comunità di ricerca o anche detta *community of inquiry*. Sembra rilevante tratteggiare, qui, alcune delle caratteristiche di questa metodologia perché, troveranno seguito anche nel corso di questa ricerca, ed in particolare nella sezione dedicata all'esperienza pratica di patto educativo di comunità nella terza parte di questa tesi.

La *Philosophy for Children*, da cui deriva la *Philosophy for Communities*, come si è detto; è un modello educativo ideato da Matthew Lipman e Ann Sharp, che risale agli anni '70 del Novecento. Si basa su un impianto dialogico, tipico delle pratiche filosofiche, che si pone l'obiettivo di indagare quesiti e temi filosofici, basandosi sulla discussione che si origina in gruppo. Traslando tale modello su comunità di adulti si origina la *Philosophy for Communities*; che si pone l'obiettivo di educare al pensiero condiviso per creare una vera e propria comunità di ricerca filosofica. Di fatto questo lavoro di comunità favorisce la creazione di ambienti inclusivi e, per questo, in grado di proporre esperienze di cittadinanza attiva e di riflessione democratica (Zamengo e Valenzano, 2018; Volpone, 2014; Cosentino e Oliviero, 2011). Ne consegue che le comunità di ricerca che si formano con questo approccio sono in grado di creare delle offerte educative, a loro volta, interdisciplinari e non solo focalizzate sugli aspetti cognitivi, ma interessate anche alla cura de bene comune e al sostegno del più fragile (Zamengo e Valenzano, 2018). Si potrebbe pensare quindi, di proporre, questa pratica, come modello di relazione comunitaria agli enti del territorio, in modo da favorirne la collaborazione in uno spazio di riflessione e di condivisione. Si favorirebbe, infatti, un dialogo costruttivo tra diverse associazioni del territorio, in modo da stimolare il confronto e il dibattito per la creazione di un modello educativo co-progettato, riscoprendosi attori di una vera "comunità educante".

Pensare allora ad una comunità educante porta con sé anche un altro concetto che verrà ripreso più avanti, e cioè quello di scuola come bene comune. Parlare infatti di comunità

educante porta automaticamente a chiedersi quale sia il significato della scuola in quanto tale, se insieme agli insegnanti e agli alunni cominciano a far parte di questa realtà anche la comunità locale e le associazioni. In quest'ottica, infatti, la scuola viene considerata un bene comune, intendendo un concetto fondamentale per cui l'istruzione non rappresenta un servizio, bensì un patrimonio collettivo da valorizzare e tutelare. Essa si configura, in quest'ottica, come uno spazio pubblico in cui co-costruire conoscenze, identità culturali, relazioni sociali, cittadinanza attiva, in grado di promuovere accessibilità ed equità, garantendo pari opportunità di apprendimento e di sviluppo personale. La scuola come bene comune rappresenta il centro civico della comunità, in grado di offrire valori e percorsi di apprendimento per la comunità tutta, favorendo l'impegno civico e l'innovazione sociale. La scuola intesa come bene comune prova, quindi, a rispondere in modo dinamico alle nuove necessità del mondo contemporaneo adattandosi ai cambiamenti sociali e provando a imporsi come alternativa in grado di guidare il cambiamento (Mangione e Bartolini, 2025).

Muovendo da queste consapevolezza teoriche i è proceduto con la strutturazione del lavoro di ricerca che trova in questa tesi la sua conclusione. Questa tesi, che prova a ricapitolare il lavoro fatto in tre anni di ricerca scientifica, è divisa, infatti, in quattro parti.

La PARTE I è dedicata alla *literature review* e alle note metodologiche, per riuscire a proiettare il lettore nel substrato culturale e scientifico all'interno del quale si colloca la mia ricerca. Questa fase ha occupato gran parte della mia ricerca del primo anno di dottorato e al seguito si è provata a formulare la domanda di ricerca che ha poi orientato il mio lavoro di ricerca e di analisi dei dati. La domanda di ricerca che sta alla base del mio lavoro può essere sintetizzata nel seguente quesito:

“Come si può rafforzare il rapporto scuola-territorio per creare comunità educante?”.

Una volta testata questa domanda ho preferito scendere più nel dettaglio, provando a mettere sotto esame lo strumento specifico del patto territoriale come possibile strumento per rafforzare il rapporto scuola-territorio, per scoprire quali potrebbero essere gli ingredienti all'interno del patto volti a favorire la nascita di un legame forte tra scuola e territorio. Ho voluto quindi prendere in considerazione lo strumento dei patti territoriali, come possibili strumenti per concretizzare il modello di scuola-bene comune di cui sopra, per capire se questo possa effettivamente essere uno strumento valido per rafforzare il rapporto scuola-territorio.

I patti territoriali possono essere considerati, come verrà ripreso in seguito, forme di partenariato sociale che prevedono la sottoscrizione di accordi tra più soggetti di natura giuridica differente come istituzioni locali, istituzioni educative ed enti del terzo settore, al fine di attuare un programma di interventi educativi. Tali accordi sono caratterizzati «da obiettivi di promozione dello sviluppo locale in ambito subregionale compatibili con uno sviluppo ecosostenibile.» (Camera dei Deputati, 2005). In questo senso il patto territoriale può rappresentare uno dei migliori strumenti per la creazione di azioni educative nuove e per apportare un miglioramento nel campo educativo di un determinato territorio.

Per far, quindi, emergere gli elementi di forza dei patti, se si può generalizzare il concetto, ho proceduto analizzando due casi studio, facendo emergere ciò che era già stato fatto e isolando degli elementi specifici. A tal fine ho preso in considerazione due *best practices* pattizie facendole diventare i miei due casi studio da mettere a confronto e da analizzare. La PARTE II della tesi è dedicata, quindi, allo studio e all'analisi di questi due casi studio. Qui sono esposti, in capitoli paralleli, il caso di Bobbio e il caso di Milano; approfondendo le diverse composizioni territoriali, strutture urbane e contesto socioculturale all'interno dei quali si sono generati i patti presi in considerazione. All'interno di questa sezione ci sono poi due capitoli dedicati alle interviste condotte per studiare i patti; uno che racconta domande e risposte clusterizzate per tipologia di intervistato e l'altro dedicato all'analisi delle interviste procedendo per punti.

Come si potrà leggere, analizzando le risposte degli intervistati, la domanda di ricerca ha preso tre diramazioni specifiche, volte a far comprendere meglio l'impatto degli strumenti pattizi nella facilitazione del territorio, ed in particolare a far emergere i seguenti punti:

- 1) elementi che hanno determinato la nascita del patto;
- 2) soggetti che hanno favorito la creazione di un patto;
- 3) attività e fattori che hanno stimolato la relazione tra scuola e territorio.

Alla luce di questi tre punti di interesse è stato possibile analizzare i due casi studio e verificare quali sono gli elementi che maggiormente impattano sulla buona riuscita di un patto territoriale.

A seguito di questo lavoro si è potuto provare a strutturare un percorso pratico per giungere alla sottoscrizione di un patto territoriale all'interno di un progetto locale in cui sono stata coinvolta. Questa sezione è stata approfondita nella PARTE III della tesi; è un

esempio di ricerca azione sempre sul tema del patto territoriale, per provare ad applicare, ancora una volta, uno sguardo di indagine differente ed imparziale, al fine di valutarne l'efficacia. Questo lavoro è stato condotto durante il terzo ed ultimo anno di dottorato e nella sezione ho raccontato il progetto all'interno del quale si andava ad inserire il mio lavoro di ricercatrice, ho riportato le attività realizzate e ho tirato delle prime conclusioni critiche di questo lavoro.

Infine, la PARTE IV è dedicata alle conclusioni finali di tutto il lavoro di ricerca; parte che prova a mettere in dialogo le intuizioni avute nello studio di caso con le conferme o smentite ricevute all'interno del lavoro di ricerca-azione. In conclusione, si può dire che l'obiettivo principale che mi sono posta in questa tesi è stato quello di provare a trovare gli elementi che possano favorire la buona riuscita del patto, in senso di radicamento territoriale. Oltre a valutare lo strumento pattizio ho tentato di far emergere, quindi, quali fattori avessero la capacità di migliorare il rapporto tra scuole ed enti territoriale. Si crede, infatti, che mettendo in luce questi elementi si possano trovare quegli elementi facilitatori che devono essere attenzionati nel rapporto scuola-territorio, per favorire una buona convergenza di intenti.

**PARTE I\_INQUADRAMENTO STORICO, PEDAGOGICO  
E METODOLOGICO**

# Capitolo 1\_Inquadramento storico e pedagogico

## 1. Relazione Scuola-Territorio

### 1.1. Inquadramento storico

Come sostiene Raffaele Laporta, nella Prefazione del volume di Santamaita “Storia della scuola”, analizzare la storia della scuola italiana significa provare a leggere ed interpretare la storia d’Italia. Nella storia della scuola, infatti, si possono vedere riflesse le vicende politiche e sociali italiane, tenendo anche conto delle ripercussioni del progresso scientifico e tecnologico e dei cambiamenti di costume (Laporta, 1999). È per tale motivo che si vuole, qui, introdurre una riflessione sulla storia dell’autonomia scolastica, per meglio comprendere in che dibattito pedagogico si inserisce questa ricerca.

La scuola, infatti, sin dalla sua origine ha avuto come obiettivo quello di preparare i giovani studenti alla futura vita in società; compito complesso e impossibile da portare a termine se non si collabora e interpella quella stessa società alla quale bisogna preparare gli studenti. Secondo Laporta (1999) per realizzare una collaborazione tra scuola e territorio, in primo luogo, serve che la scuola sappia accogliere le esigenze sociali e culturali della popolazione infantile a cui si rivolge. Pertanto, la strutturazione capillare della scuola, come istituzione di un Paese, riguarda un’organizzazione imponente e che perciò rimane uno dei maggiori impegni di cui lo Stato deve occuparsi (basti pensare all’estensione infrastrutturale); quindi, deve essere trattato come una vera e propria questione politica (Laporta, 1999; Del Bene, 2021).

Dovendo collocare un momento in cui il rapporto tra scuola e territorio cambia significativamente, Santamaita (1999) individua gli anni Sessanta del Novecento, come anni particolarmente turbolenti e trasformativi. È proprio a partire da questo momento, infatti, che si amplia e si approfondisce il dibattito intorno al tema del rapporto tra scuola e società.

Gli agenti trasformativi dell’epoca, però, non interessavano certamente solo il comparto scolastico; passando dall’economia, che conosce un periodo di particolarmente floridità, alla cultura che diviene sempre più pop, portando grandi stravolgimenti nei costumi comuni. In tal senso anche la scuola si trova di fronte a nuove sfide culturali e nuove richieste. In particolare, Santamaina (1999) suggerisce due importanti fenomeni per leggere i cambiamenti dell’epoca. In primo luogo, la nascita di una nuova domanda

sociale che investe la scuola e che la obbliga a interrogarsi su temi nuovi, ed in secondo luogo pone un accento sull'attenzione che il mondo economico rivolge al sistema formativo scolastico italiano nel tentativo di piegarlo alle sue esigenze.

In questo contesto, infatti, la scuola conosce un boom di iscrizioni, dovute al fatto che l'acculturarsi viene associato alla possibilità di un'ascesa sociale e del miglioramento della propria condizione economica. La scuola si accinge, dunque, a diventare una *scuola di massa*, aperta a tutti. Questa apertura, quasi forzata, ad un contesto più ampio, in cui ci si trova ad accogliere sia i figli della borghesia come quelli delle zone rurali e contadine, pone la scuola dinanzi a problemi educativi nuovi.

Il cambio di paradigma del modello scolastico, che passa da una scuola d'élite a una scuola di massa, rappresentava ben più che un incremento del numero degli iscritti negli istituti scolastici, bensì era l'affermazione di una radicale trasformazione del modo di essere della scuola in sé (Santamaina, 1999). Santamaina (1999) elenca tre elementi di notevole importanza che, in questo processo trasformativo, emergono come in forte discontinuità con il passato.

In primo luogo, la composizione degli alunni così disomogenea per estrazione sociale, culturale ed economica, favorisce l'insorgere di un nuovo protagonismo giovanile, che poi condurrà alla stagione delle rivolte della fine degli anni Sessanta. In secondo luogo, a causa del numero sempre maggiore di studenti iscritti a scuola, aumenta il numero di insegnanti che si trova a dover gestire una trasformazione nella popolazione studentesca, innescando grande malcontento. L'ammissione a scuola di studenti di qualsiasi estrazione sociale ha avuto come effetto, lamentato dagli insegnanti, un generale abbassamento e scadimento del livello culturale degli studenti, con un conseguenziale svilimento della scuola e della figura professionale dell'insegnante stesso (Santamaina, 1999). In questo periodo di transizioni, purtroppo gli insegnanti non furono accompagnati nel processo di cambiamento dallo Stato, non erano previste formazioni e aggiornamenti, perciò molti di quegli insegnanti, non ritrovando più senso nel loro mestiere, abbandonarono la scuola. Il terzo punto toccato riguarda, invece, il delinarsi di un rapporto sempre più profondo tra scuola e nuovi soggetti interessati al suo sviluppo, come enti locali, famiglie e tessuto produttivo. Spesso, per quanto riguardava il rapporto tra scuola e famiglie, c'erano delle forti tensioni, poiché queste ultime venivano chiamate a un difficile ruolo di partecipazione alla vita scolastica, senza esserne abituate.

Conseguente al forte impulso di scolarizzazione di questo periodo, è l'aumento della domanda di edilizia scolastica, per la quale lo Stato e gli enti locali acquisiscono maggior influenza sulla scuola. Va considerato, che però, oltre a questi rapporti più istituzionalizzati e necessari con le istituzioni statali, per il resto i rapporti tra scuola e enti locali, in questa prima fase, erano affidati alla solerzia personale degli insegnanti o dei presidi, e come suggerisce Santamaina (1999, p.173) quindi alla «casualità, conflittualità, inerzia». L'autore (1999) suggerisce che quindi per molti anni la crescita del modello scolastico è avvenuto solo all'interno delle mura degli istituti e solo in un secondo momento è stata presa seriamente in considerazione un'apertura interattiva verso il *fuori*.

## **1.2. Il dibattito pedagogico**

Si vuole approfondire il concetto di relazione tra la scuola e il territorio, come discorso preliminare alla seguente dettagliata analisi delle leggi che hanno provato a descriverla e regolamentarla. Esiste, infatti, un nutrito dibattito pedagogico sulla rilevanza educativa del vivere ambienti scolastici aperti al territorio.

Su questo tema ha speso molte riflessioni il pedagogista e filosofo John Dewey che nel suo celeberrimo volume *Scuola e società* (2018) spiega la sua concezione di contaminazione tra la scuola e la società. Egli sostiene che la scuola può essere efficace e vicina alla contemporaneità soltanto se ciò che viene imparato è suffragato dall'esperienza, che egli considera «madre di qualsiasi disciplina degna di questo nome» (Dewey, 2018, p. 47). In contrapposizione a tale tesi, però vi è la prassi, che mostra invece che «il luogo in cui i ragazzi sono mandati per disciplinarsi è quello in cui è più difficile conseguire esperienza» (Dewey, 2018, p. 47). Secondo Dewey, infatti, solo se lo studente sente l'urgenza di quello che sta studiando e la vicinanza con la sua quotidianità, può imparare vivendo. Questo significherebbe quindi che la scuola non dovrebbe solo offrire conoscenze formali, ma stimolare lo sviluppo della personalità globale, per permettere allo studente di acquisire una comprensione profonda della società in cui vive; di educare quindi a una cittadinanza attiva e consapevole. Il pedagogista sostiene che la netta separazione tra sapere intellettuale e manuale sta alla base della difficoltà all'interno degli istituti scolastici di provare a realizzare delle attività di apprendimento olistiche. La concezione del sapere come solamente intellettuale pone molte difficoltà nel considerare valida anche l'esperienza pratica come foriera di conoscenze e di crescita per lo scolaro (Dewey, 2018). Riuscire a compiere una sostanziale aderenza tra il sapere intellettuale e quello pratico è, secondo lui, l'unica via per trasformare la scuola e combattere la

dispersione scolastica. Se questo processo verrà portato a compimento la scuola diventerà «un'embrionale comunità di vita», capace, quindi, di offrire un osservatorio privilegiato sul mondo e sulla realtà circostante, proprio a partire dalla sua analisi e problematizzazione. Questa è la situazione ideale in cui gli studenti e le studentesse possono sentirsi parte di una piccola comunità, credendo nelle loro capacità di autogoverno ed autoefficacia, nonché di azione secondo le loro capacità. L'importante esperienza, quindi, che i ragazzi possono fare a scuola, in un contesto comunitario, è proprio il comprendere e vivere appassionatamente un'esperienza di comunità che poi possa ripercuotersi anche nella più ampia realtà sociale esterna alle mura scolastiche (Dewey, 2018).

Anche il pedagogista De Bartolomeis, a inizio degli anni Ottanta del Novecento, sosteneva che il punto di svolta dell'istruzione pubblica italiana risiede nella possibilità di realizzare una stretta e feconda collaborazione tra scuola e società esterna. L'auspicato ampliamento del campo d'azione della scuola e del suo interessamento a temi quotidiani e radicati nella cultura contemporanea è possibile solo grazie ad un'attenta e minuziosa progettazione in cui collaborano attori scolastici e della società civile, puntando ad una vera coprogettazione. Come sottolinea De Bartolomeis (1983), la scuola deve pensarsi non più autosufficiente a livello educativo, ma deve provvedere ad avvalersi sistematicamente della collaborazione delle diverse realtà locali, coinvolgendo anche professionalità diverse da quella dell'insegnante. Questa è la via, quindi, per immaginare la scuola come un sistema educativo allargato, inteso come un sistema in cui sia possibile l'evoluzione di prospettive sociali e di paradigmi culturali. Il sistema educativo allargato, però, come sostiene sempre De Bartolomeis (1983), non si realizza semplicisticamente accordando delle sporadiche attività fuori dalle mura scolastiche come una gita o una visita al museo. La sfida pedagogica, qui, è infatti quella di considerare il rapporto tra scuola e territorio nel senso più ampio e profondo possibile.

Sul concetto stesso di territorio va, infatti, fatta una considerazione interdisciplinare, intendendolo come un sistema a più variabili (De Bartolomeis, 1983). L'inserimento del tema del territorio all'interno dell'educazione ha portato quindi alla formazione di un sistema, anch'esso, complesso. De Bartolomeis associa al costrutto scuola-territorio tre significati specifici. Il primo definisce un «sistema formativo territoriale» in risposta alle necessità di organizzare le istituzioni formative di una determinata area. Il secondo si concentra sul censire le risorse e le opportunità locali, in questo senso c'è una forte

attenzione al lavoro; questa relazione scuola-territorio generalmente sfocia in attività di rilevanza educativa sul tema dell'orientamento scolastico o professionale, mettendo a stretto contatto il mondo scolastico con quello delle imprese locali, Regione ed Enti Locali. Il terzo significato, invece, attiene alla presenza di persone all'interno della scuola che sono frutto di un'influenza del territorio. Come emerge da questa descrizione, il territorio assume un ruolo di potenziamento dell'istituto scolastico senza precedenti, permettendo l'ingresso a scuola di professionalità esterne, in grado di arricchire il percorso formativo ed educativo. La relazione scuola-territorio è da intendersi come biunivoca, poiché può sussistere solo se entrambe le parti decidono di aprirsi all'altra. Solo se ci si riesce a posizionare nel mezzo tra gli estremi polarizzati delle attività sociali svolte all'interno della scuola e le uscite dalla scuola per "visitare il sociale", si può sperare di trovare un equilibrio fertile tra scuola e territorio. In questo contesto è utile considerare la scuola nella sua interezza e fisicità all'interno di un contesto sociale pulsante ed in divenire, che influenza e trasforma la scuola stessa, sfumando le differenze tra il dentro e il fuori.

L'ampliamento dell'ambiente educativo anche ad aree esterne a quelle squisitamente scolastiche, allora, non significa certamente trasportare le attività "fuori dalla scuola", ma favorire e rendere possibile una permeabilità tra il mondo scolastico e quello circostante. La scuola che vuole realizzare questo nuovo assetto educativo deve favorire la lettura e la comprensione dei problemi e della complessità che la circondano, svolgendo un'attenta attività di ricerca e di progettazione delle attività da portare avanti durante l'anno (De Bartolomeis, 2018). L'approccio che viene qui suggerito è quello progettuale, che mira a tenere insieme l'ambiente scuola e il territorio circostante, che come ricorda De Bastolomeis è «realità difficile da penetrare a causa del numero indefinito d'intrecci e di differenziazioni» (2018, p. 65). Cancellando i confini dell'ambiente scolastico, ci si espone alla complessità e ai suoi molteplici stimoli esterni con l'auspicio di essere in grado di «utilizzare in modo originale la problematica del territorio» (2018, p. 101). De Bartolomeis (1983), infatti, sostiene che bisognerebbe cambiare proprio prospettiva sul concetto di interno-esterno tra scuola e mondo extrascolastico. Egli sostiene, infatti, che è proprio ciò che noi consideriamo esterno alla scuola che invece è proprio «interno, sia pure spesso in modo indiretto e per riflessi, rispetto alla sua vita complessiva di ogni giorno» (p. 38). È grazie a questa variazione di prospettiva che si può realizzare una concreta collaborazione tra la scuola e il mondo sociale, auspicando che sia proprio il mondo "esterno" che, con il suo portato, fornisca problemi per l'impegno educativo.

Richiamando anche le considerazioni di Dewey, sostiene che questo passaggio è necessario affinché la scuola non contribuisca all'estraneazione degli studenti alla realtà e, alla lunga, all'indifferenza (De Bartolomeis, 1983).

Per provare a definire in modo più rigoroso tale collaborazione tra scuola e territorio, Frabboni, nel 1999, parla di *sistema formativo integrato*. Con questo concetto si intende «un modello formativo (scolastico ed extrascolastico) qualificato dall'*interconnessione/integrazione* dei molteplici luoghi dell'educazione: istituzionali e culturali» (Frabboni, 1999, p. 52). Egli suggerisce che il compimento di questo modello può avvenire solo a condizione che vengano tenuti insieme il livello istituzionale e quello culturale, realizzando una vera integrazione di intenti. Sul piano istituzionale auspica una vera e propria stipula di accordi tra le agenzie formative per elaborare un'alleanza pedagogica per praticare modelli educativi democratici e integrati. Sul piano culturale, invece, sempre le agenzie formative dovrebbero delineare nuovi modelli pedagogici al fine di creare un insieme di luoghi dell'educazione, ognuno con le proprie peculiarità e caratteristiche specifiche che vanno ad arricchire l'offerta formativa.

Fabbroni (1999) ricorda che fino a questo momento si è operata una sistematica suddivisione delle richieste educative: alla scuola è stato chiesto di sviluppare le capacità cognitive dello studente, alla famiglia, le competenze etiche ed affettive, agli enti locali sono state relegate le esperienze espressivo-creative, all'associazionismo giovanile, le esperienze aggregative, al mondo del lavoro, i valori sociali e civili della collaborazione, mentre alle chiese, la sensibilizzazione alla fede e alla trascendenza. Questa estrema frammentazione educativa indebolisce la potenza dell'offerta formativa di ogni ente, facendoli apparire manchevoli e solitari, nel loro lavoro individuale. Nel medesimo testo, Frabboni suggerisce quindi di cominciare ad immaginare una realtà alternativa a quella sopra descritta, ed in particolare dove sia possibile far dialogare tutti gli erogatori di offerte educative per farli entrare in rete e collaborare gli uni con gli altri; per dar vita ad un sistema educativo integrato appunto. Egli immagina una scuola che collabora in una relazione multipla con la città, con le sue opportunità formative istituzionali (biblioteche, musei, centri ricreativi) e non istituzionali (beni culturali locali e esercizi commerciali, ecc.). La scuola deve essere, quindi, messa in relazione longitudinale, all'interno dei gradi scolastici, e trasversalmente con le aziende e gli enti del terzo settore, per realizzare un vero e proprio sistema integrato. Il livello longitudinale è fondamentale per provare a dare una continuità all'interno del mondo scolastico, provando a tenere uniti i vari livelli

scolastici e contrastando le incompletezze che derivano dalla discontinuità tra i diversi gradi. In prospettiva trasversale, invece, secondo l'autore si può realizzare una collaborazione tra scuola e territorio, in grado di sperimentare nuovi sentieri dell'educazione, con un approccio dialettico e reciproco, in cui c'è piena collaborazione e unità di intenti educativi. Deve rimanere ben presente che l'obiettivo finale di questi rapporti sistematici interscolastici e intrascolastici è sempre quello di rispondere ai bisogni e ai desideri del proprio territorio, provando a rifondare il proprio modello pedagogico sulle nuove sfide contemporanee. Frabboni (1999) suggerisce quindi una politica unitaria e integrata del sistema formativo per l'obiettivo di disseminare sul territorio una rete dell'offerta formativa comunitaria e condivisa per far fronte comune alle esigenze sociali del territorio. Egli sostiene che per compiere questo modello educativo integrato la scuola deve "dotarsi" di tre *A* essenziali: *Ambiente*, *Attiva*, *Aperta*. L'*Ambiente* a cui fa riferimento l'autore è sinonimo di vita quotidiana, di realtà esterna alla scuola. Una *scuola Ambiente* è capace, quindi, di lasciare aperte le porte per accogliere la quotidianità, gli interessi e le aspirazioni di ogni studente. La *scuola Attiva* utilizza molti codici di comunicazione per riuscire ad instaurare relazioni con tutti gli studenti tenendo insieme i molteplici punti di vista che li animano. Infine, per *scuola Aperta* si intende una scuola che valorizza il territorio ed i beni fisici ed immateriali in cui è immersa, valorizzandoli e promuovendone la scoperta tra gli studenti.

Secondo Frabboni (2009) momento fondamentale per il ripensamento del sistema scolastico è quindi la sua apertura all'esterno, ed in particolare creando un innesto tra essa e il sistema educativo non-formale, con agenzie extrascolastiche con intenti educativi dichiarati. Un patto, questo, che porterebbe a realizzare uno scambio culturale tra la scuola e le potenzialità, materiali ed immateriali, del territorio. In questo senso, quindi, il sistema che si viene a delineare «si è fatto mappamondo», intendendo che il sistema educativo che si è sempre basato prevalentemente sulla forza dell'istituzione scolastica, può finalmente abbandonare le aule di scuola e abitare la città nel suo complesso, potendo contare sulla forza e intraprendenza delle offerte educative locali. Questo nuovo rapporto tra scuola e territorio, si delinea all'interno di un forte senso di reciprocità che si compierebbe in modo totale nel cosiddetto *sistema formativo integrato* (2009). Secondo l'autore il nuovo sistema integrato per la formazione ha come obiettivo la creazione di una città educativa, capace di educare le giovani generazioni (e non solo) ai valori democratici, alla diversità, all'interculturalità e all'inclusione, prendendo come modello

di abitante di tale città il cittadino-bambino; che richiama in sé tutti i principi finora elencati (Frabboni, 2009; 2006).

### **1.3. L'accelerazione nel Post Covid**

Dopo la pausa del 2020, che obbligatoriamente ha tenuto docenti e studenti lontani dagli edifici scolastici, a causa dell'epidemia di SarsCovid-19, si è aperto un dibattito, ancora in essere, sui nuovi possibili modelli educativi che prevedano una collaborazione più stretta tra scuole e territorio. Soprattutto durante la prima fase post-pandemica si è detto molto circa la possibilità di uscirne rafforzati. Rossi (2021) sostiene che serva proprio un patto educativo globale che educi alla solidarietà universale e a un nuovo umanesimo, per mettere fine all'estrema frammentazione in cui sta incorrendo la società contemporanea. L'idea di provare a far collaborare, per un intento educativo comune, quindi, scuole ed enti del terzo settore, associazioni ed enti locali, rappresenterebbe un'occasione didattica nuova per ampliare i contenuti didattici veicolati, arricchiti con il bagaglio messo in campo dalle realtà esterne alla scuola. Dalle prime sperimentazioni e dagli studi a riguardo si può ben pensare che la scuola possa giocare un ruolo essenziale di mappatura e comprensione dei bisogni del territorio e successivamente quindi di operare un coordinamento delle risorse presenti per provare a dare una risposta concreta a tali necessità (Mangione, Cannella & De Santis, 2021). Alla scuola, quindi, sembra che venga chiesto di ripensarsi nell'ottica di una alleanza territoriale, inserendo all'interno del suo piano di offerta formativa tutte quelle attività extracurricolari che possono stringere alleanze vere e durature con il territorio. Il territorio, in questo senso, diventerebbe un vero e proprio laboratorio in cui apprendere raccordando al meglio la teoria alla pratica (Mangione, 2021). Come sostiene Cannella (2023) questi rapporti scuola-territorio sono vitali per lasciar emergere le diverse sensibilità del territorio, superando la necessità di garantire il solo diritto all'istruzione, ma di occuparsi anche di altri tipi di diritti; come «il diritto alla bellezza, alla fantasia, alla socializzazione, al movimento, all'apprendimento vivo e cooperativo e il “diritto alla città”» (Cannella, 2023, p.91). In questo senso quindi le scuole diventano i luoghi di trasformazione della società, accogliendo le istanze della società civile e delle esigenze dei giovani. Appare chiaro che le scuole, imboccando la strada della collaborazione territoriale, possono rompere il proprio autoisolamento prefiggendosi una nuova missione formativa più ampia che possa far affidamento anche sui presidi culturali locali «proponendo un servizio educativo il più possibile vicino ai bisogni e ai desideri di contesti e comunità locali, nutrendo parallelamente il consolidamento di nuovi ambiti di partecipazione per le trasformazioni della città.»

(Cannella, 023, p.92). Solo attraverso la presa in carico delle esigenze del territorio e dei suoi abitanti si possono generare nuovi servizi pubblici collaborativi attraverso cui favorire un'inclusione reale (Manzini & D'Alena, 2023).

È sempre in questa fase di intenso dibattito pedagogico post-pandemico che viene sviluppato il tema della *comunità educante*; che incontra una grande fortuna tra i suoi sostenitori, fino a divenire un tema quasi *mainstream* nel dibattito odierno.

#### **1.4. La comunità Educante**

Sono state le necessità emerse nel periodo post-Covid ad accelerare un processo già avviato nella scuola italiana, come quello di collaborazione tra enti scolastici e territoriali. Molti sono stati i progetti avviati all'indomani della crisi pandemica che puntavano a stimolare una cooperazione ragionata tra enti educativi e pubbliche amministrazioni locali per favorire un'apertura della scuola alla realtà territoriale. Questo sistema di interazioni sistema-scuola prevede che le persone che lo compongono interagiscano tra loro e convergano in un unico obiettivo; quello educativo genericamente inteso. All'interno di questa compagine si trovano quindi i docenti, il personale scolastico, i genitori, i ragazzi e tutte quelle persone che appartengono a realtà territoriali che collaborano con la scuola a vario titolo; dal singolo cittadino attivo al volontario dell'associazione di quartiere. In questo elenco non possono mancare però personalità della Pubblica Amministrazione locale, garanti della partecipazione dell'istituzione locale al processo di formazione di una comunità che si interessa e opera per l'educazione dei suoi giovani cittadini (Del Bene, 2021). Come sostiene un celebre proverbio africano "per educare un bambino serve un intero villaggio". In questo senso tutti gli attori elencati finora compongono quel villaggio che ha il compito di formare il cittadino alla vita comunitaria e deve riconoscersi in questo ruolo educativo collettivo (Rossi, 2021).

Le prime esperienze messe in campo per favorire la collaborazione tra la scuola e gli enti territoriali sono sicuramente i laboratori extra scolastici, in cui vengono realizzate attività che si rivolgono alle aree dei linguaggi non verbali. In questo modo gli alunni hanno la possibilità di sperimentare nuovi linguaggi e nuove attività ma pur sempre all'interno dello spazio scolastico, che così viene ad acquisire un significato nuovo e viene risemantizzato a partire dalle esperienze fatte al suo interno, che esulano dall'offerta didattica della mattina. Questi momenti di apertura oltre l'orario scolastico possono interessare anche momenti dell'anno specifici di chiusura, come le vacanze estive o quelle natalizie, anche per provare ad andare incontro alle necessità lavorative delle famiglie che

non riescono ad assicurare la gestione dei figli minori durante l'attività lavorativa. Deve essere ben chiaro che la scuola, dando la possibilità ad enti territoriali di partecipare all'offerta formativa dei suoi studenti, non sta delegando il suo ruolo educativo fondamentale a degli istituti esterni; ma sta bensì ampliando la sua possibilità di azione educativa collaborando con le realtà extrascolastiche, tracciando percorsi inesplorati (Del Bene, 2021).

Proprio questa prima collaborazione interna alla scuola può portare al rafforzamento di quei legami istituzionali e personali tra gli attori protagonisti degli istituti scolastici e degli enti locali. La cosiddetta *comunità educante*, secondo la definizione di Save The Children è «l'insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi.» (Save the Children Italia, s.d.). Essa, però, rappresenta qualcosa di più della sola somma dei singoli attori. In un'ottica *Gestalt*, la comunità educante si presenta come una realtà superiore e più complessa della singola sommatoria delle parti che la compongono. Essa non è solamente data dall'unione delle persone che la animano, non sono solo docenti, dirigenti, genitori, alunni, associazioni e enti locali riuniti intorno ad un tavolo di lavoro. La comunità educante è piuttosto l'insieme di persone, di relazioni interpersonali che si creano tra tutti questi attori e di attributi, cioè gli atteggiamenti propri di ogni soggetto e che porta nella relazione (Del Bene, 2021). Si può dire quindi, che essa non è altro che una rete di relazioni, formali ed informali, che tengono unito un territorio per dare concretezza ad un'idea condivisa di educazione. In questo senso si può parlare, in ottica *gestaltica*, di un vero e proprio sistema di interconnessioni tra le parti che lo animano e che produce un risultato superiore alle singole parti.

Per rendere il processo di creazione di una comunità educante più immediato è stata importantissima la revisione del Titolo V della Costituzione Italiana, come si vedrà più nello specifico in seguito. Il rafforzamento del principio di sussidiarietà, a cui ha dato impulso, è stato fondamentale per poter cominciare a ragionare su una gestione del bene pubblico che fosse condivisa tra pubblica amministrazione e singoli cittadini. La comunità educante, quindi, si delinea come una comunità che nasce per realizzare il principio di sussidiarietà orizzontale, mettendo in dialogo scuola, enti locali e pubbliche amministrazioni per la gestione del bene comune individuato come di interesse generale. Questo è il primo passo per permettere che la comunità scolastica si radichi e si saldi al contesto territoriale in cui è inserita e per rendere poi le stesse scuole veri e propri centri

civici, luoghi di partecipazione e di confronto tra tutta la popolazione locale (Del Bene, 2021).

In questo senso lo spazio urbano locale si carica di un significato nuovo; diviene spazio di esperienza. La partecipazione dei giovani alla vita della comunità locale, per poi passare alla comunità educante, «non può avvenire senza che la città stessa non muti.» (Mottana e Campagnoli, 2022, p. 27). Tra le esperienze che hanno provato a cambiare il modo in cui vivere e immaginare lo spazio urbano vi è l'esperienza pluridecennale della "Città dei bambini" del pedagogo Francesco Tonucci. Si richiama qui questo progetto per la sua rilevanza e per la sua carica innovativa, che già a inizi anni Novanta proponeva il ripensamento collettivo delle città, per ridisegnarle a misura dei cittadini più giovani delle nostre società, i bambini appunto. Il progetto nasce, infatti, con l'esplicito intento di «promuovere il cambiamento del parametro del governo della città, assumendo il bambino al posto dell'adulto.» (La città dei bambini, 2024). L'idea di fondo di questo specifico progetto ed in generale, dei progetti che tendono a far dialogare i giovani con il contesto urbano, è provare a rimettere al centro della città l'individuo, e nello specifico, quello più fragile ed indifeso, il bambino appunto, tornando alla dimensione medievale, dei molti centri storici italiani, che per conformazione si prestano alla lentezza, all'osservazione, al dialogo e all'apprendimento (Mottana e Campagnoli, 2022). Una volta avviati questo genere di progetti, secondo Mottana e Campagnoli (2022), sarebbero gli stessi giovani che, allenati alla pratica dell'osservazione e del ripensamento della realtà che li circonda, sarebbero poi in grado di trasformare gli stessi centri storici e le periferie con la loro azione diretta. I ragazzi stessi possono farsi protagonisti di interventi sempre più consistenti sul suolo urbano; a partire dalla realizzazione di oggetti per l'arredo urbano, fino al ripensamento dell'utilizzo dello spazio proponendo attività artistiche, performance e attività di cura del verde (Mottana e Campagnoli, 2022). In questo senso si opera la trasformazione da abitante passivo di una zona della città a cittadino attivo e in grado di prendere parte al ripensamento della città. Sembra chiaro, però, che questa preziosa possibilità sia attivabile solo se accanto a studenti e studentesse ci siano adulti in grado di dare ai giovani gli strumenti per rendere questo ripensamento spaziale anche solo immaginabile, prima che possibile. La comunità educante, quindi, ha proprio questo come ruolo fondativo, a prescindere dalle attività che la comunità deciderà di intraprendere; il costruire una rete di alleanze tra soggetti diversi che dia la possibilità ai giovani di crescere in un contesto più ampio, allargando gli orizzonti individuali e, soprattutto, collettivi. La sua importanza e rilevanza è, quindi, collettiva, perché riesce ad

operare uno sconfinamento capace di rimuovere barriere ed operare insieme per il bene comune dei più giovani (Ciaffi e Saporito, 2022). È, infatti, proprio in questo contesto che la scuola, in relazione con altri enti territoriali, è capace di offrire un servizio ibrido e multidisciplinare, aderente ai bisogni e ai desideri dei suoi studenti.

## **2. Autonomia scolastica**

Il concetto di autonomia scolastica, come sostiene Bertagna (2008), affonda le sue radici nel principio costituzionale dell'autonomia, più genericamente inteso. Egli, infatti, parla di «autonomie delle scuole» o «autonomie scolastiche», declinando al plurale il concetto di autonomia. Questa specifica, secondo Bertagna è doverosa per sottolineare che parlare di autonomia al singolare è scorretto da un punto di vista concettuale. L'autonomia, infatti, non è deve essere considerato come un concetto a sé stante che si cala di volta in volta in una realtà scolastica differente, apportando gli stessi benefici e le stesse caratteristiche; ad un sistema che nel suo complesso diviene "autonomo". Questa rappresentazione, secondo Bertagna (2008), sarebbe da rifuggire proprio perché ingannevole, in quanto rischia di far percepire l'autonomia come una realtà oggettiva che si può applicare, sempre uguale a sé stessa, a realtà disparate, sicuri di ottenere sempre lo stesso risultato. Inoltre, bisogna anche rifuggire l'errore di equiparare il concetto di autonomia a quello di autoreferenzialità, concetti che non possono coesistere in questi ambiti.

I primi passi verso le autonomie scolastiche si hanno con i decreti delegati del 1973 e 1974 che, come sottolinea Bertagna (2008), avevano l'obiettivo formale di introdurre organi collegiali all'interno della scuola, formati da docenti, genitori e segmenti della società locale, per porre le basi di una collaborazione tra scuola e soggetti esterni, ma si risolsero in un nulla di fatto. Non veniva ancora messa in discussione, infatti, il carattere fortemente statale e centrale della scuola-apparato. Ancora, in questa fase, il concetto di concessione si sostituiva a quello di partecipazione, ammettendo i genitori e gli enti locali ad affiancare i decisori dell'apparato, che continuavano ad accentrare il loro potere di veto (Bertagna, 2008).

Per avere un primo passo in avanti nel percorso dell'affermazione delle autonomie scolastiche, bisogna aspettare il 1988, con la presentazione del primo disegno di legge sull'autonomia scolastica del Ministro Giovanni Galloni. La proposta però rimase sulla carta fino al 1997, quando viene approvata la legge delega 15 Marzo, n.59, la cosiddetta Legge Bassanini e con i suoi decreti attuativi del 1999. La forza di questa legge, secondo Bertagna (2008), risiede nel riconoscimento di fatto della differenza morfologica

incomprimibile tra la scuola e gli Enti locali, ai quali, fino a questo momento, veniva assimilata. In virtù di questa sua assoluta unicità, la scuola non può riproporre lo stesso paradigma piramidale, finora vigente tra scuole e Stato centrale. In questo senso, la scuola deve provare a costruire un equilibrio nuovo, che non la porti ad essere inglobata dagli Enti locali e che la veda invece protagonista del suo territorio, realizzando un'alleanza con genitori e allievi. Il risultato di tale alleanza deve mirare alla costituzione di una vera e propria «formazione sociale», autonoma e indipendente (Bertagna, 2008). In linea generale con questa Legge, quindi, lo Stato centrale «riconosceva alle istituzioni scolastiche autonome (...) la responsabilità di gestire e di organizzare il processo educativo e didattico dei ragazzi, patteggiando con loro e con le loro famiglie il progetto educativo e culturale di istituto» (Bertagna, 2008, p. 168).

### **2.1. La legge Bassanini**

I primi provvedimenti legislativi per l'ammodernamento dell'assetto scolastico e per la sua progressiva autonomia cadono nel 1997, con la cosiddetta Legge Bassanini. All'Art.21 della Legge 59/1997, infatti, viene avviata la riforma scolastica volta ad efficientare gli istituti scolastici, mediante il potenziamento dell'autonomia intestata alle istituzioni scolastiche ed educative, dando così al Governo il potere di riorganizzare il "Servizio istruzione". Per dare attuazione all'art.21, viene emanato il DPR 8 Marzo 1999 n.275 che introduce il regolamento in materia di autonomia scolastica come "garanzia di pluralismo culturale" auspicando quindi una «progettazione e (...) realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti.» (DPR 8 Marzo 1999).

L'autonomia scolastica mira, quindi, a valorizzare interventi educativi e formativi ad hoc per gli studenti, ampliando l'offerta formativa e soprattutto adeguarsi ai vari contesti e alle richieste delle famiglie e delle comunità territoriali, per garantire il successo formativo.

A partire, quindi, dalla Legge n°59/97, l'autonomia delle singole scuole si compone di:

- autonomia didattica;
- autonomia organizzativa;
- autonomia di ricerca;
- autonomia finanziaria e gestionale.

L'autonomia didattica ha permesso alle scuole di comporre autonomamente i propri curricula, avendo la libertà di modificare il monte ore annuale delle discipline di insegnamento per una quota pari al 20%. La scuola deve formulare obiettivi formativi generali, che seguono le linee guida nazionali, e obiettivi formativi specifici, demandati alle scelte di ogni singola scuola. In quest'ottica la scuola ha la possibilità di rimodulare il monte annuale di ogni disciplina, programmare percorsi formativi specifici e di organizzare attività di recupero, come di sostegno o di orientamento. Inoltre, si può così ampliare l'offerta formativa con nuovi progetti e attivare percorsi didattici individualizzati. A quanto detto, appare chiaro che questa forma di autonomia esalta un tipo di insegnamento regolato sui ritmi di apprendimento del singolo alunno e attento alle varie specificità.

Per dare piena attuazione all'autonomia didattica la L.107/2015, su cui si ritornerà più avanti, ha istituito l'Organico dell'Autonomia. Con questa introduzione, si intende un corpo docenti specificatamente preposto a favorire l'attuazione dell'autonomia dei curricula. Sono generalmente posti comuni, posti per il sostegno e posti per il potenziamento dell'offerta formativa.

L'autonomia organizzativa è volta alla realizzazione della flessibilità di cui le scuole sono state dotate e permette di modificare il calendario scolastico, di attuare ogni modalità organizzativa del corpo docente ed organizzare in modo flessibile l'orario complessivo del curriculum. Questa possibilità, di fatto, permette alle scuole di attuare il proprio PTOF. In questo senso, la Legge 107/2015 amplia le possibilità che le scuole hanno di raggiungere gli obiettivi formativi prefissati; accordando alle singole scuole la possibilità di organizzare le proprie aperture pomeridiane, di ridurre il numero di alunni per classe e di articolare gruppi di classi per il potenziamento del tempo scolastico o del monte ore annuale.

L'autonomia di ricerca, sperimentazione e di sviluppo, invece, riguarda la possibilità della scuola singola o di un gruppo di scuole, di poter sperimentare attività e fare ricerca didattica, sempre facendo attenzione al contesto sociale, culturale ed economico di riferimento. È in questa fase che si inserisce l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (PTOF), con il quale la scuola manifesta la propria responsabilità progettuale. I principi che ispirano questo punto dell'autonomia scolastica prevedono la libertà dell'insegnamento, la necessità di dare risposte mirate rispetto alle esigenze del territorio,

delle famiglie e del contesto; la coerenza con gli obiettivi generici del sistema d'istruzione e l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

Infine, l'autonomia finanziaria prevede la gestione autonoma dei fondi pervenuti da contributi statali, tasse e altre forme di autofinanziamento. Le risorse finanziarie dello Stato spesso non sono sufficienti, perciò, il D.LGS. 297/1994 prevede che il consiglio di istituto possa prevedere forme di autofinanziamento per finanziare, di fatto, le varie attività formative della scuola. La scuola viene quindi fornita di autonomia contabile, amministrativa e di bilancio e il dirigente scolastico può chiedere finanziamenti, mutui, accettare donazioni, acquistare e vendere immobili, aderire a consorzi e reti di scuole.

Nell'ambito dell'autonomia le scuole possono, infatti, stipulare convenzioni con università, enti territoriali, associazioni o agenzie per la realizzazione di determinati obiettivi.

Di fatto la Legge 59/97 ha dato il primo vero e proprio impulso alla sussidiarietà orizzontale, immaginando una scuola più collaborativa e coesa con il territorio circostante. Questa riforma mirava alla destatalizzazione del servizio dell'istruzione, servizio che deve essere garantito dallo Stato, ma che dovrebbe essere delineato dalla sola comunità educante, responsabile della crescita dei suoi studenti (De Martin, 2005). Qui si supera, quindi, l'idea di "scuola ministeriale", costituita da linee guida rigide e piramidali provenienti dalle richieste governative, per approdare ad un modello fondato sull'inclusione delle differenze e delle peculiarità di ogni istituzione scolastica. La nuova autonomia accordata alle scuole si lega ad una cultura che si basa sulla responsabilità e l'autogestione delle realtà socio-amministrative. Come sottolinea De Martin (2005) gli elementi cardine di questo nuovo assetto autonomo sono da un lato, la concezione comunitaria della scuola con tutto il suo corpo docente e dirigente, che orientano le scelte formative, e dall'altro la forte interazione della scuola con il territorio circostante, ed in particolare con gli attori locali interessati a prender parte al processo formativo ed educativo degli studenti. Come sottolinea Pajno (1998), questa norma stabilisce il passaggio «ad un modello orizzontale, formato da un insieme di comunità scolastiche, nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione, attraverso modelli flessibili, in vista del raggiungimento di obiettivi generali, secondo standard di qualità, fissati da un centro dotato di funzioni strategiche e finalmente liberato da compiti di gestione».

A fronte delle importanti introduzioni della Legge 59/97, permaneva però un quadro non del tutto soddisfacente per quanto riguardava l'autonomia di cui di fatto le scuole potevano disporre.

## **2.2. Riforma del Titolo V**

Nel processo di acquisizione di autonomia della scuola italiana non si può non citare la Riforma del Titolo V della Costituzione, avvenuta nel 2001. Con tale riforma viene data piena attuazione all'art.5 della Costituzione che riconosce le autonomie locali e ne favorisce il rafforzamento, per far sì che Comuni, Città metropolitane, Province e Regioni possano farsi carico dei bisogni della popolazione locale. Con la Riforma del titolo V viene modificata radicalmente, infatti, la ripartizione dei compiti legislativi tra lo Stato e le Regioni e le funzioni amministrative tra lo Stato e gli enti pubblici territoriali (Masi, 2005).

Di particolare rilevanza, rispetto al tema qui evidenziato, sono la revisione dell'Articolo 116 e 118 della Costituzione (Poggi, 2005). Nello specifico, il terzo comma dell'art.116 prevede che le Regioni a statuto ordinario possano avere autonomia di legiferare su alcune materie specifiche, tra cui l'istruzione. Tale autonomia attribuita, però, alle Regioni, obbliga ad una rilettura dell'autonomia scolastica, che si vede così depotenziata nel suo strumento legislativo. Per provare a dare seguito a questa riforma bisogna rifarsi alla legge 53/03; una delle prime normative di riforma approvate dopo l'entrata in vigore del nuovo Titolo V (Masi, 2005). Con tale legge, detta anche Riforma Moratti, vengono delineate le nuove norme del sistema educativo di istruzione e formazione italiano. Da quanto emerge da questa legge appare chiaro che «l'istruzione e formazione professionale (...) è una materia a sé stante riservata alla competenza legislativa esclusiva delle Regioni.» (Legge 53/03), pertanto rimane ancora molto teorico il principio di autonomia scolastica dei singoli istituti (Masi, 2005). Rimane saldo il principio secondo il quale sia il legislatore a prendere decisioni direzionali circa l'insegnamento scolastico, come sancito dall'Art.33 della Costituzione, differenziando così molto la libertà di indirizzo intestata a istituti scolastici piuttosto che alle Università, molto più autonome sul piano decisionale (Saitta, 2004). Nella Legge 53 del 2003 viene sottolineato che l'ordinamento dell'Istruzione e formazione professionale (IFP) è riservato alle Regioni, mentre lo Stato, per uniformità nazionale, può fissare, tra le altre cose, i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) e gli Standard minimi formativi (SMF), senza però indicare i "principi fondamentali", di competenza esclusiva delle Regioni (Masi, 2005). Nonostante la limitazione imposta alla

libertà dello Stato centrale, appare chiaro, da quanto riportato, che rimane comunque saldamente in mano al Ministero la maggior parte delle scelte direzionali degli istituti scolastici italiani.

L'avvento della Riforma del Titolo V, anche se, perciò, non scardina il principio di unilateralità decisionale sul tema dell'istruzione operata dal legislatore, mette in discussione il ruolo stesso dell'istituzione scolastica, delineandola come formazione sociale, e in particolare come comunità di tipo professionale (Saitta, 2004). È proprio in questo frangente che gli istituti scolastici vengono «qualificati come enti autonomi rappresentativi delle comunità locali» (Saitta, 2004, p. 578). A questa nuova concezione degli istituti scolastici si salda il nuovo Art. 118 della Costituzione, che postula il principio di sussidiarietà verticale ed orizzontale. L'elemento più innovativo è quello introdotto dall'ultimo comma dell'articolo in cui si afferma che:

*"Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa di cittadini, singoli o associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà". (Art. 118, Costituzione Italiana).*

Questo comma sancisce il concetto di sussidiarietà orizzontale come principio costituzionale rafforzando ulteriormente il processo per l'autonomia degli istituti scolastici avviato con la legge 59/97.

Anche l'art.117, terzo comma, rimarca le competenze concorrenti tra Stato e Regioni in materia di istruzione, facendo salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, che prima veniva attribuita solo alle Università (Masi, 2005). Dalla riforma del Titolo V, perciò, dipendono molte evoluzioni nei rapporti Stato Regioni e molte sono le funzioni acquisite dai territori, come quello di erogazione del servizio scolastico. Con la riforma questa libertà decisionale viene acquisita totalmente dagli istituti scolastici e sottratta alle decisioni centrali del MIUR (Masi, 2005). Questo comporta che lo Stato, a partire da questa revisione, non può più essere gestore del servizio educativo, che invece diventano i singoli istituti di istruzione, sotto il controllo delle Regioni, che devono far rispettare i nuovi ruoli attribuiti (Masi, 2005). Questi cambiamenti hanno favorito il rafforzamento del ruolo della scuola nel suo territorio, radicandosi e contribuendo nelle scelte direzionali fondamentali per il progetto educativo che sta alla base del suo agire.

### **2.3. La Buona Scuola**

Il processo di autonomizzazione della realtà scolastica ha subito un'importante accelerazione con la Legge sulla Buona Scuola (L. 107/2015). Questa legge provava a ridefinire gli obiettivi scolastici; auspicando che gli istituti di formazione si ponessero come obiettivo di rispondere ai bisogni delle nuove generazioni in relazione ai contesti ed alle sfide territoriali (Saporito & Vassallo, 2021). Tale legge, infatti, partiva dall'idea che la scuola fosse uno spazio sociale, prima che fisico; perciò, esaltava il suo ruolo di 'bene comune' per il territorio e la comunità (Saporito & Vassallo, 2021). Per dare attuazione al principio dell'autonomia scolastica questa riforma ha introdotto alcune novità come l'ampliamento del POF che diviene PTOF e cioè Piano Triennale dell'Offerta Formativa, rivedibile annualmente, per conferire agli istituti scolastici un respiro temporale più lungo al fine di maturare un'offerta più mirata e più in linea con le istanze del territorio. Viene introdotto il cosiddetto "organico dell'autonomia"; composto dall'organico di diritto e quello per il potenziamento, in grado di rafforzare l'offerta formativa sia in termini di personale insegnante, sia di orario di studio e di rispondere alle nuove esigenze didattiche, organizzative e progettuali. La riforma attribuisce più responsabilità al dirigente scolastico, che sempre nell'ottica dell'autonomia dei singoli istituti, ha il compito di dare «gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione e di amministrazione» (Legge n.107/2015) e di individuare il personale necessario per coprire le esigenze scolastiche.

È utile aver tracciato, qui, i momenti salienti delle tappe dell'affermazione del principio di autonomia scolastica, perché in esso si realizzano le basi per l'ingresso a pieno titolo nella scuola dei servizi territoriali per aggiungersi alla presa in carico degli studenti. Di fatto, a partire dalla Legge 59 del 1997, passando per il DM 234 del 2000 si è cominciato un percorso di conquista dell'autonomia degli istituti scolastici, mai finito, che ancora oggi prova a progredire per raggiungere piena attuazione. Questo percorso legislativo è stato determinato per poter dare la possibilità al terzo settore di entrare a pieno diritto nella costituzione del servizio scolastico, dando un forte apporto innovativo e di originalità ai curricula didattici (Saporito, Vassallo, 2021). Ad oggi, si sono sviluppati ulteriori strumenti con cui favorire l'ingresso del terzo settore negli istituti scolastici, seppur in modo del tutto disomogeneo e articolato. Di seguito, si vogliono evidenziare alcuni strumenti utili con cui favorire la creazione di questa alleanza educativa.

### **3. I Patti Educativi Territoriali**

#### **3.1. Cosa sono**

I Patti Educativi Territoriali o anche detti Patti Educativi di Comunità sono forme di partenariato sociale che prevedono la sottoscrizione di accordi tra più soggetti di natura giuridica differente come istituzioni locali, istituzioni educative ed enti del terzo settore, al fine di attuare un programma di interventi educativi. Tali accordi sono caratterizzati «da obiettivi di promozione dello sviluppo locale in ambito subregionale compatibili con uno sviluppo ecosostenibile» (Camera dei Deputati, 2005). Questo significa che il lavoro di co-progettazione e di co-programmazione concordato tra gli attori di questo Patto, hanno come obiettivo la creazione di azioni educative nuove per apportare un miglioramento nel campo educativo di un determinato territorio. In questo strumento, come suggerisce lo stesso nome, gioca un ruolo fondamentale il territorio in cui è inserito l'istituto scolastico, che diviene protagonista delle scelte educative della scuola, proponendo attività ed esperienze per l'ampliamento dei curricula per migliorare l'offerta formativa in relazioni alle necessità, ai bisogni e alle aspirazioni del territorio.

Gli obiettivi specifici prioritari che si pone il Patto Educativo sono di migliorare i diritti educativi delle persone, riducendo l'analfabetismo funzionale e aumentando la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente; e di migliorare il contrasto alla povertà educativa, riducendo la dispersione scolastica e innalzando i livelli di conoscenze e competenze dei cittadini, secondo i livelli medi nazionali ed internazionali.

Per realizzare un Patto Educativo Territoriale devono convergere molti attori del territorio, e questo comporta senza dubbio una difficoltà, ma è allo stesso tempo il punto di forza di questo strumento. Enti locali, amministrazioni pubbliche, istituti scolastici, enti del terzo settore e studenti devono provare a convergere su una progettualità comune interrogandosi su quali possano essere i percorsi educativi più utili per il territorio nel suo insieme (Calvaresi et al., 2021). Anche gli studenti devono essere considerati parte attiva della progettazione e non soggetti passivi e destinatari del progetto. Essi sono, infatti, a pieno titolo parte della comunità educante, che in questi patti si riunisce e si interroga su quali percorsi formativi più le si addicono. Solo in quest'ottica, infatti, anche i giovani possono esprimere i loro bisogni e desideri, carburante per il patto stesso (Calvaresi et al., 2021). Questo strumento permette agli attori protagonisti di conoscersi e di creare relazioni forti, di creare reti educative capaci di guardare ai bisogni della collettività per

realizzare, di fatto, il modello di comunità educante su cui ci si è soffermati sopra. Tale comunità, quindi, educa perché, fondandosi su un patto educativo, dà continuità alle proposte dei vari attori del territorio, promuovendo un continuo scambio di pratiche e di riflessioni sull'agire, orientando la rotta verso un sempre maggiore coordinamento tra le anime del territorio (Calvaresi et al., 2021). Il Patto deve anche essere letto come uno strumento utile per rilanciare la corresponsabilità educativa della famiglia all'interno degli istituti scolastici (Calvaresi et al., 2021). Il percorso di coinvolgimento della famiglia nelle logiche educative scolastiche ha inizio con il D.P.R. n.235 del 2007, con il Patto Educativo di Corresponsabilità che aveva come obiettivo il coinvolgimento della famiglia e dello studente nella condivisione dei diritti e doveri di quest'ultimo. La sottoscrizione del Patto può favorire un avvicinamento ulteriore di scuola e famiglia per facilitare il rapporto complesso e delicato che intercorre tra di esse. La tensione che si deve creare tra scuola e famiglia è quella necessaria per attenzionare le necessità, bisogni e desideri del bambino, immaginando percorsi comuni (Calvaresi et al., 2021). In quest'ottica è necessario provare, da ambo le parti, a trovare un terreno interculturale comune, capace di interpretare le culture diverse, superare i pregiudizi e provare a costruire orizzonti culturali condivisi (Calvaresi et al., 2021). Questo tipo di scuola, perciò, mostra che è possibile creare uno spazio multidimensionale e transculturale, capace di accogliere le istanze dei suoi partecipanti. In questo arduo compito di creazione di un ambiente accogliente e interculturale possono essere di grande aiuto oltre che agli enti del terzo settore, chiamati a partecipare, anche quelle che Calvaresi et al. chiamano le "nuove protagoniste dell'innovazione urbana"; intendendo i centri culturali delle periferie formati da coloro che gestiscono *fab-lab*, laboratori di quartiere o altre attività in cui si fa esperienza di un apprendimento che parte da delle pratiche e dal protagonismo sociale. Queste realtà locali, che nascono dalla necessità di ripensare l'oggi, possono offrire un contributo sostanziale alla progettazione di una didattica innovativa, capace di scardinare le regole vigenti (Calvaresi et al., 2021). Queste realtà che si sostanziano, per vocazione, della relazione con il quotidiano e con l'esperienza, possono rivelarsi fondamentali per eleggere la città stessa a docente, capace di impartire la lezione più immersiva e coinvolgente di tutte (Calvaresi et al., 2021). In questo senso, la scoperta del paesaggio urbano non viene relegata a qualche attività di *outdoor education* o alla gita di classe; bensì diviene uno spazio altro rispetto alla scuola, capace di veicolare conoscenze ed esperienze specifiche e situate nello spazio e nel tempo in grado di rivitalizzare le materie scolastiche sempre uguali a se stesse (Calvaresi et al., 2021).

I Patti Educativi Territoriali rappresentano un nuovo modello educativo che mette in discussione quello dominante, perché parte dal presupposto che l'educazione può essere portatrice di pace, giustizia e benessere solo se si fonda sulla relazione e proprio su quella relazione educativa che tiene insieme tutti i suoi attori (Rossi, 2021). Per riuscire a ricostruire questo vincolo sociale relazionale bisogna pensare ai patti come a delle relazioni di medio-lungo termine, per realizzare una progettualità di ampio respiro e in grado di porsi degli obiettivi ambiziosi. Nonostante la potenza di questo strumento, solo recentemente si è cominciato a parlare di Patti Educativi Territoriali riconoscendo la loro portata innovativa dirompente sul piano educativo e formativo. Inoltre, come ricorda Rossi (2021), questi rappresentano una pratica di educazione alla speranza; intesa come dar conto allo studente del suo passato e renderlo consapevole della vastità del patrimonio ricevuto in eredità, affinché lo proietti al futuro verso utopie e sogni. I patti servono dunque «a dare strumenti ai giovani affinché il loro orizzonte non si esaurisca dietro l'angolo» (Rossi, 2021, p.127). I Patti Educativi Territoriali rappresentano, infatti, esperienze di comunità, strumenti per realizzare un servizio alla società riaffermando il principio di solidarietà.

Bisogna tener presente che in questo rapporto biunivoco con l'ambiente circostante, la scuola non abdica al suo ruolo di presidio culturale e di guida per il percorso formativo dei suoi studenti, bensì lo potenzia e lo innova. Il Patto continua a vedere la scuola come luogo focale in cui si addensano legami territoriali per stringersi intorno al percorso formativo dello studente e la titolarità dell'azione deve sempre rimanere all'istituto scolastico. Andrea Morniroli, amministratore della Cooperativa Sociale Dedalus di Napoli e impegnato da tanti anni in pratiche contro la dispersione scolastica, sostiene che uno dei rischi più importanti del Patto Educativo di Comunità è la tendenza alla delega. Il pericolo che affligge tutte le pratiche di coprogettazione è che, una volta comprese le abilità del partner di progetto, si deleghino ad esso le incombenze e le attività più lontane dalla propria sensibilità lavorativa. In pratica questo si tradurrebbe in delle sottoscrizioni di Patti in cui la scuola capofila di progetto attrarrebbe a sé enti del terzo settore in grado di portare a termine compiti che la scuola non è in grado di completare, delegando così la propria parte di responsabilità al partner di progetto. Questo, sottolinea Morniroli, è un errore che si deve provare a scongiurare perché depotenzia e priva di efficacia un progetto che funziona se si mettono in rete le competenze differenti di ogni partner di progetto, provando a prendere l'uno dall'altro, per realizzare una crescita della comunità educante

(riflessioni a lezione del corso di formazione “Costruire alleanze educative per un futuro più giusto” Cooperativa Dedalus, 4/03/2024).

La strada che ha portato alla costituzione di questo strumento, per come lo si conosce ed utilizza oggi, è lunga e stratificata; perciò, di seguito si prova a sintetizzarla, dando conto delle principali tappe normative che si sono susseguite.

### **3.2. Iter normativo per la nascita del Patto**

La storia della nascita dei Patti Educativi Territoriali si inserisce in quella specifica italiana legata al tema dell'autonomia scolastica, già affrontato precedentemente. Oltre però alle leggi già richiamate, si vuole qui, fare un quadro più ampio, che tiene conto anche delle direttive e delle raccomandazioni educative europee che hanno chiaramente influenzato anche la storia dell'educazione italiana.

Si può fissare, quindi, la data d'inizio di questo percorso di nascita dei Patti, ben prima della legge Bassanini sull'autonomia scolastica del 1997, e in particolare con la ratifica della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 20 Novembre 1990. Questo documento sta alla base di ogni futuro ragionamento sui diritti dei bambini e delle bambine in Europa. In particolare, sembra rilevante, ai fini di tale ricostruzione storico-giuridica, l'Articolo 12 della Convenzione, con i suoi due punti che sottolineano l'importanza di lasciare che il bambino esprima liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, ma che soprattutto a lui dovrà essere data «la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne» (Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, 1990, p. 8). Questo specifico punto apre uno spazio ad importanti riflessioni sulla possibilità di ascoltare e mettere al centro il fanciullo anche in situazioni giuridicamente o amministrativamente rilevanti.

Il 7 Dicembre del 2000 viene ratificata la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea e in particolare all'Articolo 24 si elencano i diritti del bambino. Richiamando la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia anche questa Carta sottolinea l'importanza di espressione e di opinione per i bambini su ciò che li riguarda.

L'anno successivo in Italia ha luogo la revisione del titolo V dell'Articolo 118 della Costituzione, dando un forte impulso al rilancio del concetto di sussidiarietà. Con questa revisione si afferma il ruolo di netta autonomia da parte degli enti locali come Regioni, Province e Comuni al fine di farsi carico dei bisogni delle popolazioni residenti. La

conseguente diminuzione di potere centrale si redistribuisce, a seguito di questa revisione, sugli enti locali in quanto principali referenti delle istanze dei cittadini.

Un'altra pietra miliare nel processo di nascita e di affermazione del concetto di Patti Educativi Territoriali si ha grazie alle pressioni dell'Unione Europea. Il 18 Dicembre 2006, infatti, il Parlamento Europeo e il Consiglio emanano una Raccomandazione a tutti gli Stati membri, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In questo documento l'Europa annovera le Competenze Sociali e Civiche tra le otto competenze chiave, considerandola essenziale per i cittadini dell'Unione. Con questa nuova linea guida l'Europa spinge i Paesi membri a rafforzare le competenze trasversali sociali e civiche nei propri *curricula* scolastici nazionali. In particolare, le scuole Italiane recepiscono questa Raccomandazione arricchendo l'offerta formativa con l'insegnamento dell'educazione civica, e con il rafforzamento delle competenze di cittadinanza richiamate dai documenti europei.

Sempre nel 2007, in Italia, nasce il Patto di Corresponsabilità Famiglia-Scuola con decreto presidenziale del 21 Novembre 2007, n.235; che rappresenta un primo passo significativo verso i futuri Patti Educativi di Comunità. L'intento di questo decreto, infatti, era di rafforzare l'alleanza scuola-famiglia in modo da stringere una relazione più solida tra la scuola ed il territorio circostante, proprio a partire dalle famiglie degli studenti. Il decreto afferma: «(...) sono realmente privilegiate occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, a vari livelli, confrontandosi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro.» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2007, p. 3). Tale decreto mirava a rafforzare la partecipazione attiva dei genitori nella scuola, proponendo il concetto di corresponsabilità educativa. In questo senso genitori e studenti sono chiamati a partecipare alla gestione della scuola «dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica.» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2007, p. 4). È forse proprio questa la più importante innovazione e cambio di passo della proposta avanzata dal decreto: l'inserimento del concetto che sia la comunità scolastica in senso più ampio a dover confrontarsi e dialogare con la società locale. Questa idea di collaborazione scuola-territorio getta le prime basi per il concetto di comunità educante.

Un'altra *milestone*, in questo percorso di ricostruzione della nascita del concetto di Patto Educativo Territoriale, è la ratifica del Trattato di Lisbona avvenuto nel Dicembre 2009.

In questo trattato sono stati ridefiniti i valori e gli obiettivi dell'Unione Europea a fronte dell'ingresso nell'Unione di nuovi Paesi Membri. Viene, infatti, rafforzata la Carta dei Diritti Fondamentali ed in particolare nella clausola sociale si fanno più stringenti le regole per l'applicazione del principio di sussidiarietà. Nella fattispecie tale punto riconosce l'importanza di rafforzare il dialogo tra cittadini, associazioni pubbliche e Istituzioni dell'Unione al fine di rendere il cittadino partecipe delle decisioni europee, affermando di voler consentire ai cittadini europei la «pianificazione nel progresso, una protezione sociale adeguata, il dialogo sociale, lo sviluppo di risorse umane atto a consentire un livello occupazionale elevato e duraturo e la lotta contro l'emarginazione» (Politica Sociale art.151 ex articolo 136 del TCE). La clausola sociale del Trattato di Lisbona, perciò, impone che vengano fatti degli sforzi maggiori da parte di tutti i Paesi Membri nella promozione di un buon livello di occupazione ed educazione, formazione e protezione della salute umana. In sintesi, auspica una maggiore protezione sociale per le fasce delle popolazioni più vulnerabili e una più forte lotta all'esclusione sociale.

Di fondamentale importanza, in questo processo, è stata anche la Risoluzione del 13 Settembre 2012 con la quale il Parlamento Europeo ha sostenuto il principio di sussidiarietà e di proporzionalità, imponendo che fossero esaminati i mezzi per rimuovere eventuali ostacoli che impedissero la libera partecipazione ai meccanismi di controllo della sussidiarietà (Risoluzione del Parlamento europeo del 13 settembre 2012). La recezione italiana di tale Risoluzione è inserita all'interno della Legge 92 del 2012, articolo 4 comma 51, in cui si sostiene che, a seguito delle indicazioni dell'Unione Europea, «per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.» (Legge 28 Giugno 2012, n.92). Con questo comma, quindi, si sostiene, una volta per tutte, che, al fine di potenziare l'apprendimento, sono ammesse attività formali, non formali e informali. Questa legge, pertanto, suggerisce e permette alla scuola italiana di aprirsi al grande mondo del terzo settore e dell'apprendimento informale.

A questa Risoluzione ha seguito, nel 2013, una Raccomandazione dell'Unione Europea intitolata "Investing in children: breaking the circle of disadvantages" con l'obiettivo di stimolare i Paesi Membri a sviluppare policies e programmi per promuovere l'inclusione sociale ed il benessere dei bambini e delle bambine. Anche nel 2015 il Parlamento

Europeo ha emanato una Risoluzione sulla riduzione delle disuguaglianze, con un'attenzione particolare alla povertà infantile, auspicando lo sviluppo di un vero e proprio Programma di Garanzia per l'Infanzia e l'Adolescenza per il contrasto alla povertà multidimensionale. In particolare, la Raccomandazione caldeggia «di porre l'accento sulle necessità di investire nell'istruzione pubblica e gratuita, designando metodi di insegnamento specifici per i gruppi sociali più vulnerabili» inoltre «ritiene che l'istruzione possa essere una priorità chiave per far sì che i bambini acquisiscano le competenze che potranno permettere loro (...) di trovare autonomamente la via di uscita dalla povertà» (Parlamento Europeo, 2015).

Sotto le sollecitazioni della comunità europea anche l'Italia comincia ad essere più sensibile al tema e nel 2016 nasce il Fondo di Contrasto della Povertà Educativa Minorile. Si tratta di un fondo stipulato tra Governo e Fondazioni Bancarie con lo scopo di finanziare progetti per il contrasto alla dispersione scolastica o alla povertà educativa in generale. Oltre all'utilità dello strumento in sé, si noti, che questo tipo di alleanza è il primo passo verso la normalizzazione, anche istituzionale, dell'apertura delle scuole ad enti esterni e viceversa. Grazie a questo Fondo, infatti, le Fondazioni Bancarie e grandi Enti del Terzo Settore possono cofinanziare, per la prima volta in modo regolamentato, progetti scolastici di ampio respiro.

Una tappa davvero importante in questa sequenza di eventi è sicuramente la proclamazione del Pilastro Europeo dei Diritti Sociali (EPSR) avvenuta nel Novembre 2017. Il Pilastro nasce dalla collaborazione di Parlamento Europeo, Consiglio e Commissione Europea con l'intento di direzionare l'attenzione degli Stati Membri sulle politiche sui diritti sociali al fine di rimettere al centro la persona ed il suo vivere considerando l'insieme dei diritti che la riguardano, a partire da quello dell'istruzione. Di particolare interesse, in questa sede, il principio 11 del Pilastro auspica il rafforzamento della promozione dei diritti del bambino: «I bambini hanno diritto all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità» e «(...) I bambini provenienti da contesti svantaggiati hanno diritto a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità» (Parlamento europeo, Consiglio e Commissione Europea, 2017, p.19). In seguito a queste basi giuridiche nel Marzo 2020 viene pubblicato il report finale della Commissione Europea "Feasibility Study for a Child Guarantee" (FSCG). Questo Report formula suggerimenti concreti per migliorare le politiche e i programmi a livello nazionale e comunitario per ridurre la povertà e le condizioni di disagio minorile in

particolare in cinque aree specifiche: l'infanzia, l'istruzione, la salute, la nutrizione e le condizioni abitative. L'obiettivo auspicato da questo Sistema di Garanzia è quello di ridurre il più possibile i fenomeni di esclusione sociale, di povertà e di erodere ogni forma di svantaggio verso i più piccoli. Nel Luglio 2020 viene avviata una fase pilota di sperimentazione del *Feasibility Study for a Child Guarantee* in sette Paesi Membri, tra cui l'Italia. Tale sperimentazione prevederà una fase di ricerca approfondita sulle politiche attuali per la lotta alla povertà minorile e all'esclusione sociale e una fase di sperimentazione sul campo di nuovi modelli di interventi.

La ricezione in Italia di questi avanzamenti giuridici e di orientamento politico europei, si evidenzia nel 2020, con l'approvazione del Piano Scuola 2020-2021; documento ministeriale che traccia le linee educative per l'anno avvenire. Il Piano mostra un'attenzione particolare sul tema del contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica attraverso la promozione di un approccio partecipativo di valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio. Tra gli strumenti elencati per far fronte alla situazione pandemica e per raggiungere gli obiettivi sopra descritti viene, qui, proposto, per la prima volta, il Patto Educativo di Comunità. La situazione post pandemica, infatti, ha senz'altro accelerato un processo già in essere, diffondendo più rapidamente tale strumento. A fronte, infatti, dell'esigenza per molti istituti scolastici di dotarsi di spazi più ampi per poter accogliere in sicurezza tutti gli studenti, in linea con le nuove regole per il contenimento dell'epidemia Covid-19, il Patto viene presentato come lo strumento attraverso il quale trovare vie comunitarie per adibire spazi più idonei allo svolgimento delle lezioni scolastiche. In questa prima fase, infatti, i Patti sono stati utili per permettere alle scuole di poter tenere gli istituti aperti e funzionanti, senza dover rinunciare alla sicurezza, delocalizzando alcune lezioni in strutture messe a disposizione da enti locali, come parrocchie, musei, parchi e giardini e così via (Calvaresi et al., 2021).

Dopo questo primo impulso alla coprogettazione tramite i Patti educativi di comunità, e con l'affievolirsi dell'emergenza pandemica, i patti sono tornati ad avere un significato più ampio ed un'applicazione più aderente al loro scopo originario, verso una collaborazione stretta tra istituti scolastici e enti locali in vista di un intento educativo comune, tanto che anche nel Piano Scuola dell'anno successivo (2021-2022) vengono sostenuti i Patti come strumenti utili per attività didattiche complementari a quelle tradizionali.

Questo è vero anche per i Report dell’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, che tra il 2022 e 2023 sono molto differenti. Il Report 2022 sottolinea, infatti, l’importanza di «incoraggiare e diffondere la costituzione di patti educativi territoriali, assicurando i relativi supporti, come ad esempio il sostegno alla progettazione, la costruzione di specifiche linee guida metodologiche, l’assegnazione di specifiche risorse» (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, p.75) e di «attivare e diffondere in modo capillare i patti educativi di comunità, finalizzati ad arricchire l’offerta formativa curricolare, grazie alla co-costruzione di accordi interistituzionali capaci di assicurare la partecipazione attiva delle persone di minore età» (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, p.90). Qui il patto educativo di comunità viene inquadrato come un obiettivo specifico per rispondere alla Raccomandazione 4 di «Potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento/contrasto della dispersione e dell’abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo» (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, Tab. p.105).

Diversamente nella Relazione al Parlamento 2023 il patto educativo di comunità non viene più nominato e riemerge nel Documento di studio e di proposta del Garante sui Processi Partecipativi del 2024, in cui si afferma che sia uno strumento utile per la promozione dell’ascolto e della collaborazione con enti del terzo settore (Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2024). Si afferma che il patto sia lo strumento con cui mettersi in ascolto delle richieste dei giovani e per immaginare soluzioni comuni.

Sempre all’interno della strategia europea sui diritti dei minori nel Marzo del 2021 è stato pubblicato il Piano d’Azione sul Pilastro Europeo dei Diritti Sociali, composto a sua volta da venti pilastri che guidano l’azione europea sul tema dei diritti sociali per rendere l’Europa più inclusiva e competitiva. Il 14 Giugno 2021 invece, viene ratificata una Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea, con l’intento di istituire il *Child Guarantee* come la prima Strategia Generale dell’Unione Europea sui Diritti dei Minori. Obiettivo della Raccomandazione è di prevenire e combattere l’esclusione sociale, tanto da suggerire ai Paesi Membri di presentare entro nove mesi dall’adozione della Raccomandazione, un piano d’azione per attuarne le linee guida fino al 2030.

In questo frangente quindi il *Child Guarantee* e i Patti Educativi di Comunità diventano gli strumenti indispensabili per realizzare una politica a supporto dei minori, rispondente anche all’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 sul fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Per facilitare questo processo bisogna

ricordare che l'Unione Europea con i fondi del PNRR continua a finanziare progetti di Coesione ed Inclusione (Missione 5) e di Istruzione e Ricerca (Missione 4).

Il lungo processo fatto di norme, decreti-legge e Raccomandazioni ha portato ad un'apertura di fatto dei governi dei Paesi Membri a nuove vie educative e pedagogiche che implicano l'apertura della scuola al territorio circostante al fine di creare reti sociali in grado di contenere anche le fasce di popolazione più svantaggiate.

#### **4. Altre tipologie di rapporti scuola-territori**

Come si è già detto esistono molte tecniche per provare a facilitare la collaborazione tra scuola ed enti territoriali. Alcune sono tecniche nate specificatamente per trovare un collegamento tra la didattica scolastica ed il mondo esterno, altre sono invece prassi prese in prestito da quelle dell'amministrazione condivisa ed applicate agli istituti scolastici. Se ne vogliono, qui di seguito, approfondire alcune particolarmente rilevanti.

##### **4.1. Patti di Collaborazione**

Il primo strumento che si vuole analizzare è il Patto di Collaborazione, che rientra nella categoria delle tecniche dell'amministrazione condivisa prestate al mondo scolastico.

L'amministrazione condivisa, in generale, affonda le sue radici proprio nell'Art.118 della Costituzione, già richiamato in precedenza, dopo la riforma del Titolo V. L'invito, che viene qui fatto, a Stato, Regioni ed enti pubblici locali di favorire l'autonoma iniziativa dei cittadini, esalta la possibilità di realizzare una feconda collaborazione tra i cittadini e l'amministrazione, finalizzata alla cura, alla rigenerazione e alla gestione condivisa dei beni comuni. Questa unione d'intenti può trovare una formulazione rigorosa con la stipula di Patti di Collaborazione. Prima di attivare un Patto è fortemente caldeggiato che l'amministrazione locale sottoscriva un Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni, strumento giuridico innovativo e di fondamentale importanza per disciplinare la collaborazione tra cittadini ed amministrazione. Secondo Labsus, Laboratorio per la Sussidiarietà Orizzontale, che lavora da anni nel settore, questi Regolamenti favoriscono la democrazia partecipativa e attuano i principi di autonomia regolamentare e di sussidiarietà orizzontale della Costituzione (*Cos'è il Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni?* - Labsus, s.d.). Ad oggi, più di 300 Comuni ed enti locali hanno adottato il Regolamento per l'Amministrazione Condivisa, dimostrando che ci sono molte realtà italiane che hanno già cominciato a lavorare in

un'ottica di coprogettazione (*Cos'è il Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni?* - Labsus, s.d.).

Nello specifico il Patto di Collaborazione è un accordo sottoscritto da cittadini attivi e da un soggetto pubblico che definisce i termini della collaborazione che si vuole avviare per la cura dei beni comuni materiali ed immateriali. Il Patto individua il bene comune, gli obiettivi e l'interesse generale da tutela, che deve sempre essere di collettiva utilità (*Cos'è il Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni?* - Labsus, s.d.). Non sfugge da questa definizione che il Patto possa essere sottoscritto tra cittadini e un soggetto pubblico genericamente inteso; perciò, anche l'istituzione scolastica può riconoscersi in questa categoria di soggetti, promuovendo la creazione di un Patto per la cura di beni comune materiali ed immateriali. In questo senso, perciò, si possono immaginare progetti di cura dello spazio pubblico, delle aree verdi della scuola, così come progetti di recupero della memoria storica di un territorio, intesa come bene comune immateriale da preservare.

Queste collaborazioni possono essere avviate e proposte sia dall'ente pubblico, quindi anche dalla scuola stessa, oppure da un gruppo di cittadini, di singoli cittadini o di studenti che hanno a cuore un bene comune. Ogni attore del patto contribuisce all'accordo secondo le sue possibilità, mettendo a disposizione le proprie risorse; come le proprie capacità, abilità e tempo a disposizione. Anche i soggetti istituzionali che sottoscrivono il Patto devono contribuire alla messa a disposizione di strumenti, ma non per questo il contributo apportato deve essere necessariamente di natura finanziaria.

Il Patto di Collaborazione, dunque, può essere annoverato tra gli accordi che servono per rendere gli istituti scolastici più permeabili alle esigenze e alle richieste del territorio locale, e che possono facilitare la creazione di un progetto condiviso di cura di un bene comune.

#### **4.2. Altre tipologie di accordi tra scuola e territorio**

Esistono molte altre metodologie adoperate per favorire la connessione tra scuola e territorio; alcune più sviluppate e strutturate, altre che si presentano ancora come proposte da implementare.

La maggior parte delle sperimentazioni messe in atto si allineano alle tendenze educative europee ed internazionali, prendendo spunto dalle comunità che hanno una tradizione radicata in ambito di scuola aperta al territorio. In particolare, si fa riferimento alle scuole

intese come *civic center*, in Europa, e come *community school*, nel contesto americano. Entrambi i modelli si basano su un'idea di scuola che si fa centro nevralgico della vita socioculturale locale, che assolve sia agli obblighi di agenzia formativa, sia al soddisfacimento dei desideri e dei bisogni della comunità locale (Indire, sito ufficiale, s.d.). Il principio su cui si fondano questi modelli prevede che lo studente, e la sua educazione, debbano essere posti al centro dell'interesse della società tutta, che viene quindi coinvolta nel processo educativo e formativo del giovane. Tra i modelli di sperimentazione più importanti ci sono anche le *open schools* e le *school-community partnership*. Quest'ultima proposta, sviluppata in area anglofona, si basa sulla volontà di agire per ridurre l'abbandono scolastico ed il disagio sociale, specialmente attuata in scuole di aree geograficamente svantaggiate (Black, Lemon e Walsh, 2010).

La ricezione italiana di questi modelli è gestita e curata dal *Movimento delle Avanguardie Educative*, costola operativa dell'INDIRE preposta a sperimentare progetti di ricerca-azione (Indire - *Avanguardie Educative*, s.d.).

#### ➤ **Dentro/fuori la scuola – Service Learning**

Il progetto Dentro/fuori la scuola – *Service Learning*, proposto dalle Avanguardie Educative a partire dal 2014, prova a rendere realtà un'idea di scuola che si fa centro civico, in cui si possono incontrare saperi formali e informali. In particolare, il Service Learning è una proposta pedagogica, metodologica e didattica che unisce il Service (azioni solidali, volontariato) e il Learning (apprendimento). Questa metodologia nasce negli Stati Uniti ma si diffonde ben presto anche nel resto del mondo ed in particolare è molto apprezzata in Italia, in cui, dal 2016, lo stesso Ministero dell'Istruzione ne sostiene l'efficacia, realizzando una sperimentazione nazionale, attraverso il supporto di *Avanguardie Educative* dell'INDIRE. La pratica prevede che gli studenti che partecipano al progetto compiano azioni solidali verso la propria comunità di riferimento. In questo senso si crea un circolo virtuoso tra apprendimento e servizio solidale. L'apprendimento diviene l'azione solidale, le materie vengono vivificate dall'urgenza della prassi e gli alunni hanno la possibilità di mettere in pratica dei concetti teorici (Indire - *Avanguardie Educative*, s.d.). Questo approccio prevede l'introduzione di metodologie didattiche attive e alternative a quelle normalmente praticate a scuola. Questa proposta pedagogica cerca di trovare un equilibrio tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione e tra sviluppo delle conoscenze individuali e la condivisione dell'azione sociale «perché a crescere e svilupparsi sia la comunità.» (MIUR, 2018).

### ➤ **Modello Scuola-Aperta**

Il modello di Scuola-Aperta si è sviluppato, in particolare, con il progetto “Scuole Aperte Partecipate in Rete” finanziato a partire dal 2018 dall’Impresa Sociale “Con i Bambini”, nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Ha visto coinvolti 35 partner di progetto e la diffusione in ben 14 città italiane. Il progetto consiste sull’apertura delle scuole oltre l’orario scolastico per permettere al territorio di poter penetrare negli istituti scolastici, attraverso il coinvolgimento di studenti, genitori, cittadini ed enti del terzo settore. L’obiettivo di questa pratica è di costruire attorno alla scuola una comunità educante attiva e funzionante, in grado di trasformare l’istituto scolastico in un polo civico in cui ci si inneschi la partecipazione attiva dei cittadini e degli studenti (*Scuole aperte partecipate in rete - Labsus, s.d.*).

I territori di progetto sono individuati tra quelli in cui sono presenti reti informali già attive con l’obiettivo di rafforzarle e dar loro la possibilità di creare dei processi duraturi di interconnessione tra realtà differenti sul territorio, tra cui anche la sperimentazione dei Patti Educativi di Comunità e dei Patti di Collaborazione. Nello specifico il progetto Scuola-Aperta si propone di fornire dei modelli e best practice di lotta alla povertà educativa minorile e quindi di realizzare un Laboratorio di Pratiche di livello nazionale (*Scuole Aperte Partecipate in Rete - Scuole Aperte - Comune di Milano, s.d.*). Si pone anche l’obiettivo di consolidare le esperienze e diffonderle nei territori limitrofi e di sperimentare a livello nazionale il funzionamento dei servizi comuni di rete con l’obiettivo di rendere più autonoma e sostenibile l’esperienza per il singolo territorio (*Scuole aperte partecipate in rete, MOVI*).

### ➤ **Alternanza Scuola-Lavoro (PCTO)**

Sempre sul tema della collaborazione tra scuola e territorio vi sono anche le attività dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO). Queste attività, ideate per le scuole secondarie di secondo grado, sono state definite dalle linee-guida formulate dal MIUR ai sensi dell’articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n.145, modificando la precedente definizione dell’alternanza scuola-lavoro della legge 107/2015. La normativa stabilisce le ore minime dei PCTO negli istituti superiori, sottolineando la non obbligatorietà del percorso per l’ammissione all’esame di Stato (*ClicLavoro | Alternanza Scuola-Lavoro (PCTO), s.d.*). Tra queste attività vi sono i tirocini che prevedono una forte coesione tra scuola e territorio poichè sono stipule di accordi che prevedono che gli studenti passino del tempo formativo in aziende e in

ambienti lavorativi locali. I rapporti tra il mondo del lavoro e quello della scuola devono quindi essere stretti e curati, per dare la possibilità agli studenti di sperimentare un apprendimento pratico e situato (*Scuola e territorio: una riflessione*, s.d.). Queste esperienze episodiche non devono essere interpretate come occasionali, ma come parti integranti del piano di studio, per l'acquisizione di competenze all'interno della progettazione didattica complessiva ed in particolare di acquisizione di competenze necessarie per l'inserimento nel mercato del lavoro. A monte di queste esperienze deve esserci, infatti, una progettazione didattica delle competenze trasversali minuziosa e dettagliata, come descritte nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 (*PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento – Ministero dell'Istruzione e del Merito – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia*, s.d.).

### ➤ **Finanziamenti del PNRR**

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, declinazione italiana del Next Generation Eu, varato nel 2021, offre all'Italia una grande possibilità per combattere la povertà educativa minorile con inedite sperimentazioni. Pur non rappresentando tipologie di accordi particolari tra scuole e territori, sembra qui rilevante riportare alcune informazioni relative a questi finanziamenti che hanno dato e continuano a dare alle scuole italiane la possibilità di sperimentare attività innovative. Sono stati stanziati, infatti, 19,44 miliardi di euro per attività di potenziamento dei servizi di istruzione; avvicinando l'Italia agli standard europei e riducendo le disparità interne (Openpolis, 2022). L'ex Ministro all'Istruzione Bianchi, trovandosi a gestire questi fondi, ne ha indirizzati alcuni proprio verso la sperimentazione dei Patti Educativi di Comunità, auspicando che «partendo dalle situazioni più fragili, i patti educativi di comunità diventino il luogo e il modo per ripensare il Paese intero.» (*Il ministro Bianchi apre alla proposta di finanziare con il pnrr 100 comunità educanti - Vita.it*, s.d.). Il primo progetto realizzato è stato il cosiddetto, Piano Scuola Estate nel 2021, per cui sono stati stanziati 510 milioni, e prevedeva che gli istituti scolastici, partecipanti al bando, dessero la possibilità ai propri studenti di partecipare ad attività di rinforzo, potenziamento e di recupero della socialità durante i mesi estivi (*A scuola d'estate: ecco le tre fasi del Piano lanciato dal Ministro Bianchi*, s.d.). Rispetto a questi massicci finanziamenti europei le difficoltà non mancano e come profetizza Marco Rossi-Doria, presidente dell'impresa sociale Con i Bambini, senza comunità educanti e senza valutazione d'impatto non si sortiranno effetti. Il presidente sostiene che, se questi fondi non verranno adoperati per innovare la struttura scolastica e le dinamiche educative più radicate, allargando il compito educativo a tutta la comunità,

coi finanziamenti le scuole tenderanno a replicare le solite attività, senza produrre i cambiamenti sperati nella lotta alla dispersione scolastica (*Dispersione: senza comunità educanti i 500 milioni del Pnrr non risolveranno il problema - Vita.it, s.d.*). Le alleanze educative in questo contesto possono essere efficaci per far cambiare punto di vista nella progettazione educativa e a far crescere le comunità educanti, veri cuori pulsanti di una nuova idea educativa.

Sempre sfruttando i fondi del PNRR è stato realizzato un disegno di legge, denominato “Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante”, finalizzato allo stanziamento di 30 milioni di euro in due anni per promuovere patti educativi con le istituzioni scolastiche del territorio per rafforzare lo sviluppo delle comunità educanti (disegno di legge 28 vii commissione del 13 ottobre 2022 fondo sostegno comunità educante). Il progetto è attualmente in fase di esame presso la 6° Commissione permanente (Finanze e Tesoro) del Senato della Repubblica. Ad oggi il disegno ha ricevuto pareri favorevoli con osservazioni da parte di commissioni consultive, ma si devono attendere ulteriori approfondimenti e votazioni prima della possibile approvazione.

Infine, poiché i fondi del PNRR sono corposi, bisogna pensare che anche molti degli investimenti afferenti ad altri ambiti possano comunque avere come obiettivi secondari quello del potenziamento del sistema educativo e la lotta alla dispersione scolastica. Questo è motivato dal fatto che “l’istruzione di qualità”, “città e comunità sostenibili” e “ridurre le disuguaglianze” sono alcuni dei goal dell’Agenda 2030, obiettivi premianti nella progettazione europea. Uno tra tutti, ad esempio, è stato il piano di investimenti cosiddetto “Bando Borghi”, notificato dal Ministero della Cultura per il miglioramento dell’attrattività dei borghi (*MIC3 - Investimento 2.1 "Attrattività dei borghi" - PNRR Cultura, s.d.*). Il bando, con una dotazione finanziaria di 188 milioni di euro, ha permesso ai 294 borghi vincitori, di realizzare progettazioni ambiziose di riqualificazione urbana anche su base sociale e culturale per il rilancio dell’attrattività dei borghi, non solo a livello turistico (*Milestone e Target - PNRR Cultura, s.d.*). La scuola, in molti di questi progetti, è stata considerata come un fulcro importante attorno al quale ruota la comunità locale; perciò, parte dei fondi sono stati destinati proprio alla sperimentazione educativa. Questo accade, ad esempio, nel progetto vincitore del Bando Borghi nella zona maceratese di Val di Fiastra, che all’interno del progetto di riqualificazione urbana su base culturale, ha inserito anche delle interessanti sperimentazioni educative. È all’interno di

questa programmazione che si è andato ad inserire anche il mio contributo che verrà esposto in modo esaustivo nella terza parte di questa tesi.

➤ **Alcune metodologie didattiche utili per stimolare l'incontro con il territorio**

Tra le molteplici metodologie didattiche in grado di stimolare l'incontro tra scuola e territorio ve ne sono sicuramente alcune molto feconde. Se ne vogliono qui riportare due tra le più significative: l'*outdoor education* e la *public history of education*. L'*outdoor education* comprende molte esperienze pedagogiche caratterizzate dalla didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola, che favorisce l'esplorazione del territorio e del contesto socioculturale in cui si è immersi. Queste attività prediligono un approccio esperienziale di tipo percettivo-sensoriale con attività socio-motorie ed esplorative, in grado di coinvolgere ed incuriosire gli studenti nell'esplorazione del mondo che li circonda (Indire - *Avanguardie Educative*, s.d.). A fondamento di questa esperienza vi è l'interdisciplinarietà delle questioni trattate, l'attivazione di relazioni interpersonali e l'attivazione di relazioni ecosistemiche. Le attività in *outdoor learning* possono essere svolte sia in ambienti naturali sia in ambienti urbani, come musei e parchi cittadini, luoghi in cui gli studenti possono sperimentare un rapporto di verità con il mondo reale (Indire - *Avanguardie Educative*, s.d.).

La pratica di *public history of education*, invece, è un modello transdisciplinare che si focalizza sulla volontà di sfruttare il carattere narrativo del patrimonio culturale ai fini educativi. Il suo intento è, pertanto, quello di provare a ricollegare la storia ai contesti sociali valorizzando il proprio sapere specialistico in relazione alle sfide e ai bisogni degli ambienti educativi (Bandini, Oliviero, 2019). In questo senso la *Public History of Education* si propone di valorizzare le relazioni sociali che maturano anche oltre i luoghi deputati all'alfabetizzazione (Tognon, 2019). Questo modo di guardare alla scuola come luogo dell'educazione più che solo dell'istruzione, procede verso l'immaginare i processi educativi come processi culturali di più ampia portata. Sembra che questa via sia anche utile per generare un maggiore interesse da parte degli alunni rispetto alle tematiche trattate in classe e, allo stesso tempo, a generare maggiore partecipazione e permeabilità al cambiamento nei territori circostanti. In particolare, per realizzare un maggior *engagement*, ci si avvale delle pratiche di storia orale, storie di vita e di scritture autobiografiche (Bandini, Oliviero, 2019). Spesso tali pratiche non sono volte alla sola ricostruzione di una singola individualità, ma più spesso alla costruzione di vere e proprie "memorie di comunità", intese come «occasione di conoscenza e valorizzazione di

microstorie che raccontano la grande Storia» (Benelli, 2019) attraverso le biografie della gente comune. Il processo appena descritto prevede, perciò, un momento di rivisitazione della propria storia e, allo stesso tempo, di valorizzazione del patrimonio sociale della comunità. Attraverso questa pratica si può trasformare una storia autobiografica in patrimonio collettivo immateriale. Possono essere considerate, infatti, anche azioni micropedagogiche la pratica della scrittura e della cura delle memorie individuali e collettive di una comunità, che portano al riappropriarsi di una cultura immateriale ricca di storia ma che rischia di scomparire insieme ai suoi proprietari. Questa pratica serve per far emergere e portare alla luce le storie di vita collettiva, che altrimenti andrebbero perse, facilitando anche la ricostruzione di quel legame che tiene unita la comunità e che affonda le sue radici in quel passato che è tanto pubblico, quanto privato (Benelli, 2019). La *Public History of Education* facilita il dialogo tra pratica della memoria locale e territorio circostante, proprio per la natura dei racconti fortemente collocati nel tempo e soprattutto nello spazio. Di conseguenza, questa pratica didattica invita a leggere anche il proprio territorio e individuare su di esso i luoghi “marcatori”, «nodi biografici che determinino un “tempo-luogo” territorialmente identificabile e condivisibile» (Benelli, 2019).

## Capitolo 2\_Metodologia e Domanda di ricerca

### 1. La domanda di ricerca

L'argomento di questa ricerca riguarda l'approfondimento del tema dei Patti Educativi di Comunità, in particolare nella modalità in cui questo strumento risulta utile per la crescita e il consolidamento della comunità educante del territorio. In questa ricerca si vuole innanzi tutto provare ad indagare quali siano gli elementi strutturali del patto che possano essere individuati come necessari per la buona riuscita del patto stesso. Si crede, infatti, che individuare gli elementi comuni e ricorrenti in più patti possa essere un esercizio utile per isolare degli elementi in grado di descrivere delle buone pratiche, in modo da poterli indicare come ingredienti necessari nella riproposizione dei patti. Esistono, infatti, molti patti, ad oggi, ognuno che declina in modo differente il concetto di collaborazione locale; alcuni più incentrati su azioni di rigenerazione urbana, alcuni sulla valorizzazione di beni immateriali, ecc... Nonostante le diverse tipologie pattizie; divise tra patti educativi di comunità e patti di collaborazione, che si possono sottoscrivere, si crede che possano essere individuati degli elementi comuni nelle varie esperienze pattizie. Il lavoro di scavo e di analisi che si è qui fatto, quindi, ha come obiettivo quello di individuare degli elementi essenziali di cui il patto deve essere provvisto per poter funzionare e per potenziare il lavoro di collaborazione territoriale.

Dopo aver cominciato il lavoro di ricerca con questo obiettivo è sorta la possibilità, oltre che di fare un lavoro comparativo e di analisi dei patti, di poter provare a guidare e facilitare un percorso pattizio, all'interno del progetto locale "Qui Val di Fiastra". In questo contesto ho avuto la possibilità di testare tecniche di conduzione dei gruppi per facilitare il processo di approdo ad un patto educativo di comunità e all'organizzazione delle attività. Anche questa attività è stata inserita all'interno di questo progetto di ricerca perché si crede che fosse un'ottima possibilità quella di poter testare sul campo un modello studiato in teoria a livello comparativo. Il testare in prima persona il modello pattizio mi ha permesso di osservare direttamente punti di debolezza e punti di forza del processo, facendo emergere ancora con più forza gli elementi imprescindibili per un sistema funzionante.

Per rispondere a questa domanda di ricerca il percorso intrapreso è stato quello iniziale di realizzare una ricognizione della letteratura scientifica di riferimento per riuscire a collocare la domanda all'interno del dibattito pedagogico più ampio. Questa azione ha

avuto come obiettivo anche quello di evidenziare le mancanze e i vuoti relativi al dibattito su questo tema. Non si è trovato molto materiale squisitamente scientifico, in grado di descrivere l'evoluzione dei patti territoriali, ma soprattutto report di organizzazioni, indicazioni ministeriali e ricerche private di enti che lavorano su questo tema. Questa mancanza di letteratura specialistica ha stimolato questa ricerca, per provare a dare un piccolo contributo ad ampliare la quantità di trattazioni scientifiche sull'argomento.

In particolare, in questo lavoro di scrittura e di ricerca si è provato a trovare un retroterra scientifico più ampio in cui collocare la riflessione sui patti territoriali. In questo senso si crede che i patti territoriali si collochino nel più ampio dibattito dell'autonomia scolastica, così come in quello più recente relativo alla situazione post pandemica delle scuole e all'emergere di disturbi e disagi nuovi tra la popolazione giovanile derivanti proprio dall'effetto della solitudine. Si crede che la triangolazione di questi temi mostri un terreno nuovo in cui collocare il tema dei patti territoriali, quale risposta ad un disagio sociale crescente.

## **2. Design della ricerca e raccolta dati**

L'approccio qui usato è stato quello qualitativo, modello in grado di cogliere la complessità e la ricchezza del processo osservati all'interno degli specifici contesti sociali e culturali in cui si sviluppano. La ricerca qualitativa mi ha permesso di approfondire le esperienze soggettive dei partecipanti all'interno della cornice del patto territoriale, acquisendo informazioni importanti sui significati che essi hanno attribuito alle loro azioni e alla loro partecipazione del patto stesso. Questo metodo, infatti, ha la capacità di valorizzare più prospettive coinvolte nel progetto pattizio; dal punto di vista delle insegnanti a quello delle associazioni, passando per le pubbliche amministrazioni. Poiché il patto è un processo relazionale, infatti, per questa ricerca era molto importante trovare un metodo che permettesse di indagare il sentire e la percezione individuale sul progetto più ampio del patto, in modo da fornirmi una visione più ampia del coinvolgimento di tutti gli attori. Questo approccio mi ha permesso quindi di acquisire una comprensione profonda dei fenomeni interpersonali scaturiti dalla sottoscrizione dei patti attraverso i dati emersi con la comparazione di due casi studio tramite interviste e con l'osservazione partecipante della seconda fase della ricerca.

Come è già stato specificato la ricerca è divisa in due sezioni principali: una parte comparativa di due casi studio ed una di ricerca azione sul campo.

## 2.1. I casi studio

La prima parte della ricerca è stata condotta con un metodo qualitativo attraverso casi studio, poi successivamente comparati. La ricerca attraverso caso studio, generalmente, tenta di rispondere alle domande “come” o “perché” di fronte a fenomeni su cui il ricercatore ha scarsa possibilità di influire o quando il fenomeno studiato è un evento contemporaneo (Yin, 2003).

In questo contesto sono stati usati casi studio multipli; due casi studio per l'esattezza. Questa tipologia di caso studio si focalizza su un tema o una questione per cui vengono impiegati più casi studio per illustrarla (Creswell e Poth, 2018; Yin, 2009). In questo caso il tema ricade proprio nella domanda di ricerca, precedentemente espressa.

Orientandomi verso il caso studio multiplo si è potuto scendere ancora più in profondità nella domanda di ricerca formulata, potendo dedicare ad ogni elemento emerso un'analisi adeguata. Il caso studio multiplo, infatti, mi ha permesso di analizzare più contesti con caratteristiche difformi ed in particolare, sono stati individuati due casi studio specifici, ritenuti più significativi e caratteristici, in grado di fornire ognuno uno sguardo privilegiato sulla realtà indagata. Ogni caso studio è stato indagato secondo tre linee guida e di interesse di ricerca che, successivamente triangolate, hanno dato la possibilità di far emergere conformità e divergenze tra i casi studio. Nello specifico le tre linee guida che hanno guidato la mia ricerca e permesso di indagare i casi studio più in profondità erano volte a far emergere i seguenti elementi di interesse:

- 1) Elementi che hanno determinato la nascita del patto
- 2) Soggetti che hanno favorito la creazione di un patto
- 3) Attività e fattori che hanno stimolato la relazione tra scuola e territorio

Alla luce di questi tre punti di interesse sono state ricavate molte informazioni necessarie per la comprensione del contesto e per far emergere elementi comuni e di differenza tra i due casi studio.

In questa ricerca sono state incrociate principalmente due tipologie di fonti: documenti ed interviste. Si sono scelte queste tipologie di fonti perché ognuna di esse poteva apportare alla ricerca un punto di osservazione specifico e necessario per cogliere la complessità del fenomeno studiato.

La prima fase della raccolta dati è coincisa con l'acquisizione di documenti amministrativi, statutari e scolastici, utili per poter comprendere le strutture dei patti, le

relazioni tra i vari attori del territorio e il *background* socioculturale in cui il progetto si andava ad inserire. Questi dati di contesto sono stati attinti, ad esempio, da ricerche ISTAT, elaborazione dati di organizzazioni non governative, ricerche scientifiche sul tema e da Rapporti Labsus. Questi documenti sono stati molto importanti per acquisire un quadro d'insieme del contesto e dei rapporti tra stakeholders, elementi fondamentali per poter poi approfondire la ricerca.

Nella seconda fase della raccolta dati, invece, ho usato il metodo delle interviste per acquisire informazioni sulle realtà da indagare. Sono state impiegate interviste semi-strutturate per entrare più in profondità nei casi studio, rivolgendo domande mirate agli attori protagonisti dei patti. Si sono scelte questo tipo di interviste al fine di analizzare l'impatto degli accordi territoriali, perché le interviste semi strutturate rappresentano uno strumento in grado di lasciare ampia libertà all'intervistato di raccontare la sua esperienza vissuta, senza fissare vincoli e in grado di lasciar fluire il pensiero.

Le domande sollevate hanno ruotato intorno ai tre punti precedentemente elencati di interesse di ricerca. L'intervista, infatti, ha avuto una struttura simile per tutti gli intervistati, per facilitare l'acquisizione di informazioni comparabili. Nella prima parte dell'intervista si chiedeva all'intervistato/a qualche informazione di contesto sul patto, in modo spontaneo e discorsivo, in modo da creare un primo legame e facilitare la focalizzazione interna sulle vicende pattizie. Una volta creato un buon clima discorsivo, si proponevano delle domande più specifiche sui tre punti sopra riportati, ma sempre lasciando la libertà all'intervistato di raccontare in modo personale i suoi ricordi e le sue considerazioni sui temi sollevati. In questo senso si è provato con ampie domande a chiedere quali potessero essere gli elementi che, secondo gli intervistati, hanno facilitato la nascita del patto che loro hanno realizzato; quali sono stati i soggetti che ne hanno favorito la creazione e quali attività hanno stimolato la relazione tra scuola e territorio.

Facendo queste stesse domande alle due categorie di attori coinvolti nel progetto; perciò, alle scuole e alle associazioni; si è favorita l'emersione di punti di vista differenti sugli stessi quesiti; obiettivo implicito comparativo.

## **2.2. Ricerca azione**

Nella seconda parte della ricerca invece si è adottato il metodo della ricerca-azione, con un approccio principalmente qualitativo, ma con l'aggiunta anche di quale elemento quantitativo.

Come si è detto, infatti, la seconda parte della ricerca riguarda il mio coinvolgimento in un progetto locale di realizzazione di un patto educativo di comunità; che quindi prevedeva l'applicazione di una metodologia in grado di offrire un'osservazione attiva e volta a risolvere problemi concreti nel contesto in cui si operava. Nella ricerca azione si è trovata la metodologia più idonea per questo fine, in grado di dare importanza al "situare" lo sguardo del ricercatore con una focalizzazione interna al processo da indagare, dando maggior rilievo ad un approccio riflessivo sui risultati della ricerca (Snape e Spencer, 2003). Il processo di strutturazione di una ricerca azione prevede il passaggio per più fasi: pianificazione, azione, osservazione e riflessione. In questo senso nella prima parte dell'ultimo anno di dottorato si è proceduto alla pianificazione dell'intervento che si sarebbe dovuto realizzare all'interno del progetto Qui Val di Fiastra attraverso la definizione di una timeline condivisa con tutti gli attori coinvolti nel progetto. Dopodiché si è proceduto con le attività di facilitazione progettate; quali incontri, laboratori e presentazioni degli avanzamenti del lavoro comunitario. Infine, si è passati alla fase dell'osservazione e riflessione, che trovano ampio spazio in questo lavoro di ricerca. Nello specifico è nella fase dell'osservazione che sono stati somministrati dei questionari valutativi alle docenti coinvolte nel processo, in modo da acquisire dati valutativi del percorso.

È particolarmente rilevante, in questo senso, il ruolo del ricercatore e della ricercatrice coinvolti in una ricerca azione, poiché: parti integranti del contesto stesso, devono riuscire a prendere le distanze dallo stesso per acuire la vista e portare a termine una riflessione immersiva, per così dire (Snape e Spencer, 2003; Whyte, 1991).

In questo caso la raccolta dati è stata condotta realizzando momenti laboratoriali, un'accurata osservazione diretta, il diario di bordo e somministrando questionari in fase finale.

I primi tre metodi sono stati mixati tra loro poiché i momenti laboratoriali rappresentavano gli stessi momenti di osservazione diretta sul contesto e sugli attori coinvolti a cui avevo accesso; perciò, i laboratori; oltre ad essere momenti in cui raccogliere opinioni dei partecipanti e lavorare sul tema prefissato, sono stati anche momenti di osservazione diretta degli attori coinvolti. Questi dati e impressioni sono state annotate in un diario riflessivo, scritto per tutto il tempo del progetto, in modo da tener traccia di impressioni e riflessioni durante il percorso.

Per avere, infine, dei riscontri più oggettivi sull'efficacia dei laboratori fatti con le docenti è stato somministrato un questionario online, al termine della attività, composto da diciannove domande chiuse e cinque domande aperte, sulle attività realizzate e sulle impressioni e percezioni che le insegnanti hanno avuto su queste attività. Il questionario è stato svolto da un campione di sette insegnanti su otto. Purtroppo, non è stato possibile avere le risposte di tutte le docenti ma si vuole ricordare che il questionario è stato inviato nel periodo estivo, una volta terminate le attività di progetto; perciò, è stato più difficile raggiungere tutte le persone coinvolte.

### **3 Analisi dei dati**

Tecniche di elaborazione/interpretazione e eventuali software + descrizione puntuale procedure adottate x validità e affidabilità

In questo paragrafo si descrivono le tecniche di analisi dati usate sia per le interviste semi-strutturate sia per le informazioni emerse dalla fase di ricerca azione.

Per quanto riguarda le interviste semi-strutturate, queste sono state condotte interamente online, in modalità da remoto, per riuscire a coinvolgere tutti gli attori protagonisti dei due case study analizzati. Le interviste sono state registrate, con autorizzazione degli intervistati, per permettermi una rilettura successiva e più approfondita.

Le analisi dati sono state realizzate basandomi sul *data collection circle* di Creswell e Poth (2018) che si compone di cinque fasi.

Il primo step in questo cerchio di raccolta dati è il momento di individuazione dei soggetti e dei luoghi che faranno parte dello studio. Questa fase è la prima e forse la più delicata poiché ci si deve muovere su di un terreno di ricerca ancora poco conosciuto e cercare le persone su cui poter fare affidamento per approfondire tali questioni (Creswell & Poth, 2018). In questo caso, dopo una prima fase di disorientamento, mi sono avvalsa della collaborazione dell'Associazione LABSUS, disponibile a fornire i contatti necessari per agevolare questo primo approccio con le realtà locali da studiare. Una volta ricevuti i primi contatti dei referenti territoriali per i patti dei casi studio, questi sono stati contattati e si è provato ad instaurare un dialogo per esplicitare gli obiettivi della ricerca e i loro ruoli in tale progetto. In fase iniziale si sono fatte una call conoscitiva, senza valore di intervista, ma che è stata utile per cominciare ad orientarmi tra la quantità di informazioni reperite online e per richiedere i documenti di firma dei patti, in modo da poter studiare direttamente il testo originale dell'accordo territoriale. Le referenti per i due patti si sono

mostrate molto disponibili e in grado di fornirmi i dati richiesti e i contatti di insegnanti coinvolti nel progetto. Infine, solo dopo uno studio specifico e dettagliato dei documenti sottoscritti dalle scuole coinvolte nei patti, sono potuta passare alla fase delle interviste dei protagonisti dei patti. Una volta intervistati i protagonisti dei patti individuati si è proceduto all'archiviazione delle registrazioni delle interviste stesse e della loro trascrizione.

La seconda fase prevede la lettura e memorizzazione delle idee emergenti; cioè, nella rilettura delle interviste e delle note prese a margine. Inoltre, per facilitarne la rilettura le interviste sono state sistematizzate in schemi tematici, in grado di schematizzare il concetto espresso nell'intervista per punti. La terza fase è quella dedicata alla descrizione e classificazione dei codici in temi; in questa fase lo schema di cui sopra è stato rimaneggiato fino ad ottenere una tabella sintetica in cui è possibile comprendere gli elementi salienti delle interviste, rendendo più semplice la comparazione delle interviste e soprattutto più immediata l'emersione di punti di contatto e diversità tra le stesse. La quarta fase, di sviluppo e valutazione delle interpretazioni, è stata dedicata all'analisi dei contenuti delle interviste e alla loro comparazione a contrasto. Infine, nell'ultima fase di rappresentazione e visualizzazione dei dati, si ha avuto modo di sintetizzare quanto emerso precedentemente in una tabella comparativa finale, utile per la stesura discorsiva della comparazione qui riportata.

L'analisi dati messa in campo per le informazioni emerse dalla ricerca azione invece prevede un processo circolare di apprendimento e trasformazione, fondato sulla riflessione critica e sulla partecipazione (Snape e Spencer, 2003; Whyte, 1991). In particolare, la prima fase prevede la raccolta e l'organizzazione dei dati, che in questo caso sono dati emersi dall'osservazione diretta sul campo nei laboratori e trascritti sotto forma di diario di bordo. L'analisi dei dati effettiva, quindi, rappresenta un processo continuo che torna su sé stesso, poiché la fase di analisi non è un momento isolato. I dati vengono analizzati continuamente durante il ciclo di azione, pertanto, nello specifico questa fase è stata preminente nel mio lavoro laboratoriale. Dopo aver realizzato il primo laboratorio, ad esempio, l'analisi dei dati emersi è stata necessaria per ricalibrare il laboratorio successivo e così via. Una parte importante dell'analisi del lavoro di ricerca azione è sicuramente quella di identificazione di pattern e di temi ricorrenti; utile per riuscire a focalizzare l'attenzione su questioni e problemi ripetitivi e che possono essere così modificati. Inoltre, la stessa analisi, avvenendo in modo collaborativo, con la

discussione con gli attori coinvolti; diventa un processo di crescita (Snape e Spencer, 2003; Whyte, 1991; Lewin, 1946). In questo lavoro, in particolare, che aveva come obiettivo quello di aiutare a creare una comunità educante, lo strumento dell'analisi collaborativa sembra essenziale per favorire l'attivazione di quei processi di metariflessione e di trasformazione necessari per favorire la creazione di una comunità. Anche la fase di valutazione dell'efficacia delle azioni messe in campo può essere realizzata collegialmente, organizzando focus group e momenti di ascolto. In questo caso si è optato per una valutazione singola, inviando alle docenti dei questionari di gradimento, in modo da ricevere un feedback puntuale sulle attività laboratoriali realizzate insieme durante l'anno, per registrare punti di forza e di debolezza. Questi feedback sono da intendere come utili per immaginare e modificare gli interventi, in un ciclo continuo di miglioramento.

#### **4 Considerazioni etiche**

In questa sezione si vuole approfondire il tema della gestione della *privacy* e del consenso informato dei partecipanti alla ricerca, così come il ruolo del ricercatore in questo tipo di analisi, per far emergere gli aspetti più specificatamente etici legati alla ricerca.

Le questioni etiche che riguardano l'utilizzo dei dati raccolti sono, infatti, strettamente legate alla questione sulla sicurezza e sulla *privacy* dei partecipanti allo studio. In particolare, Creswell e Poth (2018) sostengono che le questioni etiche in questo campo devono riguardare il rispetto per le persone coinvolte, attenzione al benessere e alla giustizia.

In questo senso, per tutto lo studio sono state attenzionate queste questioni. Tutti i partecipanti sono stati, infatti, informati del loro ruolo nelle interviste e di quale fosse l'obiettivo di ricerca che mi ero prefissata, così da dar loro modo di scegliere liberamente se partecipare o meno.

Prima di ogni intervista ho somministrato un documento per il consenso informato che mi è stato poi riconsegnato firmato dall'intervistato prima dell'inizio dell'intervista stessa. Firmando il documento il partecipante accettava di essere intervistato nell'ambito del mio progetto di ricerca; acconsentiva alla registrazione dell'intervista e accettava di rendersi disponibile per ulteriori eventuali informazioni. Inoltre, il firmatario riconosceva che la sua partecipazione era volontaria, che il progetto di ricerca non ha scopo di lucro,

che tutte le informazioni identificabili con l'intervistato vengono raccolte e conservate ai soli fini di questo progetto ed infine che è garantito l'anonimato in pubblicazioni o altro.

Con la sottoscrizione di questo documento si crede di aver assolto all'obbligo di protezione della *privacy* degli intervistati e alla anonimizzazione dei dati. Nella tesi, nella parte relative alle interviste, infatti, si può notare che non vengono mai esplicitati i nomi o i dati sensibili dei partecipanti, ma piuttosto per facilitare l'identificazione del ruolo e della provenienza della testimonianza si è proceduto all'assegnazione di lettere e numeri ad ogni intervistato, in modo che rimanessero anonimi, ma facilmente comprensibile la natura del soggetto che veniva intervistato, come descritto dal seguente schema:

	<b>Referenti Labsus</b>	<b>Docenti</b>	<b>Associazioni</b>
<b>Caso Milano (1)</b>	R1	D1	A1
<b>Caso Bobbio (2)</b>	R2	D2	A2

In questa sezione dedicata alle considerazioni etiche si vuole anche riflettere sul ruolo del ricercatore all'interno della ricerca svolta. Si vuole focalizzare l'attenzione sulla postura del ricercatore e sul suo situarsi all'interno del contesto di ricerca, per metterne in luce *bias* e situazioni conflittuali che potrebbero avere un peso sui risultati di indagine finali (Marshall e Rossman, 1998).

Come sostenuto da Marshall e Rossman (1998, p.79) «il ricercatore - nella ricerca qualitativa - è uno strumento». La sua presenza e la vicinanza nelle vite dei partecipanti dello studio risulta essere fondamentale per la buona riuscita della ricerca, ma deve, allo stesso tempo, sapersene discostare.

In questa, che non vuole essere una ricerca etnografica, in cui questo problema emerge più prepotentemente, si ha la consapevolezza di dover mantenere un certo distacco dall'ambiente che si va ad analizzare. A maggior ragione, poiché in questo progetto si provano ad analizzare gli impatti dello strumento pattizio, nella ricerca dedicata ai casi

studio, si può beneficiare della distanza spazio-temporale di processi quasi conclusi e perciò meno attivi sul piano individuale degli intervistati. In questa prima fase della ricerca si può affermare che il coinvolgimento attivo del ricercatore è limitato a pochi momenti di contatto effettivo con i partecipanti. Il lavoro principale di raccolta delle informazioni è stato realizzato, infatti, da remoto con interviste che forniscono informazioni generiche e di contesto.

Il terreno di analisi della ricerca azione, invece, risulta essere più scivoloso per il ricercatore, che si trova immerso in un contesto in cui deve provare ad agire ed osservare allo stesso tempo cosa accade intorno ad esso. Si è provato pertanto ad assumere una postura partecipativa e riflessiva, mettendo in atto un atteggiamento di apertura, ascolto e di collaborazione, cercando di promuovere un dialogo autentico con i soggetti coinvolti. Si è provato a mantenere un certo coinvolgimento per la durata del progetto, mai invadente e mai manipolatorio nei confronti dei partecipanti, utilizzando i momenti di pausa tra un incontro ed un altro per riflettere su ciò che era accaduto, con un approccio spiccatamente critico e metariflessivo. Inoltre, si crede che, in questo contesto, il ricercatore debba monitorare costantemente il proprio ruolo all'interno dell'ambiente in cui si colloca; perciò, i momenti di riflessioni sono stati particolarmente preziosi anche per registrare problematiche legate al ruolo del ricercatore (Lewin, 1946).

Nonostante l'approccio consapevole alle problematiche che può portare la ricerca qualitativa e in particolare la ricerca azione, sembra particolarmente significativa e rassereneante la frase di Stake (1995, p.126):

*«... reminding the reader that the report is just one person's encounter with a complex case».*

## **5 Limiti e delimitazioni**

Analizzando le complessità e le difficoltà incontrate in questa ricerca si possono individuare delle limitazioni relative a entrambe i metodi usati.

Per quanto riguarda la parte relativa ai casi studio, si crede che, con la luce prospettica di un lavoro ormai concluso, sarebbe potuto essere utile avere dei contatti diretti con i territori coinvolti nei patti analizzati; perciò, organizzare delle trasferte che mi avrebbero permesso di conoscere più da vicino l'ambiente analizzato. Ciononostante, si crede che le interviste siano state una parte documentale molto utile, se non essenziale, di questo lavoro di ricerca, anche se condotte in modalità da remoto. Un altro limite per i casi studio

potrebbe essere quello di non aver avuto modo di intervistare qualche rappresentante della Pubblica Amministrazione dei Comuni coinvolti nella progettazione pattizia. Questa richiesta fatta all'inizio del percorso di ricerca ha portato tutta una serie di complessità logistiche da essere ritenuta una via non praticabile. Sarebbe stato significativo analizzare il punto di vista della pubblica amministrazione sul tema pattizio, e ci si ripromette di approfondire questo aspetto in lavori futuri.

Sul tema dell'accesso ai documenti utili per lo studio di caso, invece, si può registrare la difficoltà di entrare in possesso di dati di ricerca elaborati dal Centro di Ricerca INDIRE, che ha lavorato su uno dei due casi studio presi in esame. Anche questa via collaborativa è stata tentata all'inizio del percorso di ricerca ma è stato ritenuto più opportuno trovare altrove i dati necessari per costruire un quadro d'insieme iniziale.

Per quanto riguarda invece le limitazioni del lavoro di ricerca azione si vuole sottolineare che proprio il metodo impiegato è di per sé autocorrettivo, come si diceva sopra, la riflessione è sempre motore di aggiustamento delle previsioni fatte. In questo senso il modello si è adattato molto bene alla realtà in cui è stato impiegato. Tuttavia, sono emersi dei limiti nel lavoro all'interno del progetto Qui Val di Fiastra derivanti dal fatto che il mio progetto andava ad inserirsi in un progetto più ampio già iniziato; perciò, ci si è trovati a fare i conti con dinamiche locali già in atto, su cui non c'è stato modo di agire. Legami e difficoltà relazionali tra partecipanti sono stati elementi emersi durante i lavori, su cui io non ho potuto fare molto, se non prenderne nota come elementi fattuali. Inoltre, il fatto che ci si collocava all'interno di un progetto più ampio, ha fatto sì che la mia programmazione a volte venisse in qualche modo piegata alle esigenze del progetto. Questa naturale dinamica può aver comportato alcune criticità, come per esempio l'organizzazione di alcuni incontri con attori che, a mio avviso, non dovevano essere coinvolti, o almeno non in quella fase progettuale, creando delle incomprensioni dovute ad una progettazione a volte approssimativa.

Un'altra limitazione è relativa al fatto che il mio lavoro è stato associato da parte dei partecipanti ai laboratori ai lavori del più ampio progetto Qui Val di Fiastra. Questa è stata una criticità in alcuni momenti perché, se venivano mosse delle critiche al percorso, veniva criticato l'approccio totale del progetto e risultava più complicato per i fruitori isolare le varie azioni di progetto.

Infine, si vuole sottolineare che la fase relativa alla ricerca azione è stata sperimentata solo nell'ultimo anno di ricerca. La necessità di completare la mia ricerca entro il termine

del terzo anno di dottorato ha imposto delle tempistiche che non hanno favorito la naturale evoluzione della progettualità del patto. Come si è detto, più volte nel corso di questa ricerca, il patto territoriale è il frutto di un percorso intrapreso con la comunità educante; il porre vincoli e limiti temporali per il raggiungimento di un obiettivo, quindi, non può favorire la creazione di legami sociali e la nascita di progettualità spontanee. La limitatezza dei tempi di questa ricerca non ha giovato, pertanto, alla naturale trasformazione del contesto in cui si è lavorato.

## **PARTE II\_I CASI STUDIO**

## Introduzione

In questa sezione della tesi espongo la prima parte del mio lavoro di ricerca, che è consistito nell'analisi di due casi studio sui patti territoriali. Questa sezione restituisce, quindi, il lavoro di ricerca del mio secondo anno di dottorato, momento in cui mi sono potuta concentrare nello studio di caso. Avvicinandomi ad un tema di ricerca ancora poco indagato a livello scientifico, si è ritenuto necessario analizzare il tema attraverso lo studio di due casi studio; due realtà, cioè, in cui sono stati realizzati patti territoriali, in modo da poter acquisire informazioni utili circa la loro costituzione e il loro impatto sul contesto di riferimento. Come già sottolineato in fase introduttiva, il mio interesse per i patti territoriali mi ha portato a formulare una domanda di ricerca volta a comprendere quali siano gli elementi che ne facilitano e incentivano la sottoscrizione. Per questo motivo i casi studio sono stati analizzati provando a far emergere i seguenti elementi:

- 1) Elementi che hanno determinato la nascita del patto
- 2) Soggetti che hanno favorito la creazione di un patto
- 3) Attività e fattori che hanno stimolato la relazione tra scuola e territorio

Quelle appena elencate sono state le linee guida che hanno orientato la mia ricerca all'interno dell'analisi dei casi studi singoli e comparati.

Questa sezione della tesi è costituita, quindi, da quattro capitoli. Il primo capitolo è dedicato al caso studio che racconta la storia del patto di collaborazione della scuola V. Bottego del Quartiere Adriano a Milano. Il secondo capitolo espone invece il caso studio del patto educativo di comunità dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio. Entrambi i capitoli hanno una scansione simile per evidenziare il contesto socioculturale in cui si sono strutturati i patti e per sottolineare origine e peculiarità di ogni percorso territoriale. Si vuole sottolineare sin d'ora che i due esempi pattizi presi in esame non appartengono alla stessa tipologia di patti. Mentre il primo è un patto di collaborazione, il secondo è un vero e proprio patto educativo di comunità. Quella che può sembrare una mera differenza semantica, in realtà rappresenta un diverso approccio al lavoro collaborativo. Come è già stato sottolineato, il patto di collaborazione è genericamente un accordo sottoscritto tra amministrazione pubblica e cittadini singoli o associati; può essere quindi coinvolto anche un istituto scolastico, ma il soggetto principale che si occupa di organizzare e gestire il patto rimane l'ente amministrativo. Al contrario, nel caso del patto educativo di comunità, invece, il soggetto che gestisce le relazioni tra i vari enti coinvolti è proprio la

scuola. Questo elemento ovviamente crea una situazione differente nell'uno e nell'altro caso. In questa tesi, però, per i fini preposti non si è ritenuto di dover confrontare esclusivamente patti educativi di comunità. Ai fini della mia ricerca era più interessante comprendere quali elementi possono favorire o meno la creazione di un legame scuola-territorio forte a prescindere da chi sia la figura che gestisce il progetto. Inoltre, un altro elemento che ha in qualche modo condizionato la mia scelta è stata anche la scarsa rendicontazione e informazioni che si hanno sui patti già realizzati in Italia. Proprio il loro carattere sperimentale e spontaneo fa sì che questo sia ancora uno strumento poco indagato a livello scientifico e perciò di cui si hanno ancora pochi dati statistici. Spesso anche le stesse scuole coinvolte nei progetti non sanno se stanno realizzando un patto educativo di comunità o un patto di collaborazione e dunque anche per fare una ricostruzione a posteriori non è facile riuscire a comprendere bene la strutturazione del processo.

Il terzo capitolo di questa sezione raccoglie, invece, le analisi delle interviste realizzate per entrambi i casi studio, per riuscire a restituire al lettore un primo sguardo comparativo tra i due progetti. I due casi studio, infatti, non sono differenti solo per la tipologia pattizia applicata, ma anche per questioni geografiche e socioculturali. Mettere a confronto due patti con caratteristiche anche differenti però ha il valore di riuscire a testimoniare che oltre le differenze ci sono elementi comuni a tutte le situazioni di coprogettazioni scuola-territorio. Per questo motivo si crede che sia ancora più utile confrontare i due patti su elementi comuni, in modo da costruire un sistema di comparazione efficace e standardizzato. Le interviste si propongono proprio l'obiettivo di far emergere questi punti comuni. In particolare, si sono analizzati quei tre aspetti, sopra riportati, individuandoli come i più rilevanti in questa prima fase di analisi. La comparazione fa emergere, dunque, elementi generalizzabili e riconducibili alla struttura stessa della relazione scuola-territorio.

Il quarto capitolo è dedicato alle analisi delle interviste provando a mettere in luce punti di contatto e differenze emerse. In particolare, il capitolo si divide in due sezioni; la prima evidenzia gli elementi emersi dalle interviste che hanno giocato un ruolo, a mio avviso, dirimente nella parte iniziale del patto; mentre la seconda si occupa di sottolineare gli elementi fondamentali durante lo sviluppo del patto. Analizzando le interviste e gli elementi appresi è apparso evidente che esistono alcuni fattori che possono ricoprire un ruolo determinante per la buona riuscita del patto, sia nella sua fase iniziale che nel suo

sviluppo. Questo ultimo capitolo vuole, dunque, sottolineare il ruolo di questi elementi all'interno della strutturazione del rapporto scuola-territorio.

Infine, il capitolo conclusivo di questa seconda parte della tesi prova a dare una prima lettura dello strumento pattizio alla luce degli elementi evidenziati dalle interviste condotte provando ad immaginare l'utilità degli elementi emersi al fine di valutare e monitorare l'andamento di un patto, nonché come elementi utili da poter inserire in un ipotetico *vademecum* utile per la formazione delle persone coinvolte nei patti.

# Capitolo 1\_ Il caso Milano

## 1. Composizione territoriale

### 1.1. Analisi della struttura urbana

Il Quartiere Adriano è ubicato nella periferia nord-est di Milano, zona di recente costruzione. È considerato uno dei quartieri più giovani di Milano, costruito tra gli anni '90 e i primi anni del 2000. A metà tra la campagna e la città, questo quartiere è stato terreno di sperimentazioni architettoniche in cui si mescolano linguaggi architettonici moderni e contemporanei. Hanno un ruolo importante anche i capannoni della Ex fabbrica Magneti Marelli, a monito costante del passato industriale vissuto da questo territorio periferico. Il Quartiere Adriano viene, quindi, descritto come un «quartiere mai finito» (Cognetti, 2020), che attraverso la sua struttura architettonica e urbanistica, mostra la stratificazione dei progetti frammentati che si sono succeduti, senza soluzione di continuità.

L'ingresso principale di questo quartiere è Piazza Costantino, punto di incontro di due grandi vie di comunicazione: Via Padova e Via Adriano. Nel quartiere ci sono alcuni parchi pubblici che richiamano il ruolo di “cerniera verde” di questo territorio, all'interno però di una progettualità che non è mai riuscita a riqualificare la zona in modo netto (Cognetti, 2020). Le principali aree verdi sono il parco Adriano e il parco Franca Rame, molto frequentati dalla popolazione del quartiere. Inoltre, si registra anche una numerosa presenza di giardini e attrezzature sportive sparse per il tessuto residenziale.

Data quindi la sovrapposizione progettuale e temporale in cui questo quartiere è stato costruito, Cognetti (2020) propone la rilettura del costruito seguendo «quattro storie di costruzione della città, quattro modi dell'abitare differenti» che caratterizzano quattro angoli del quartiere: Crescenzago; il settore sviluppatosi negli anni Sessanta e le due espansioni di Adriano Vecchia e Adriano Nuova.

Il cuore del quartiere risale alle costruzioni più antiche che fungevano da collegamento tra la città di Milano e la campagna di Crescenzago. Qui, fin dall'Ottocento, si registra l'esistenza di Piazza Costantino, luogo di incontro di Via Padova e la Martesana, e punto nevralgico di collegamento. Sulla piazza affacciano Villa Pallavicini, che ospita un'associazione di promozione sociale, e l'ex sede del Municipio 2, in cui oggi hanno sede la banda di Crescenzago, Legambiente e la sezione locale dell'ANPI (Cognetti, 2020). In quest'area vive principalmente una popolazione anziana e straniera. Questa

zona ha una forte identità autonoma che gravita intorno alla parrocchia e all'oratorio di Santa Maria Rossa, la zona più vecchia del quartiere (Cognetti, 2020).

Addentrandosi nel quartiere si arriva al settore sviluppato negli anni Sessanta, tra il naviglio Martesana e le vie San Mamete, Meucci e Ricordo. Questa zona mostra la sua formazione per addizioni e sottrazioni e il suo carattere disordinato e non organico. Il profilo sociale e demografico della popolazione di questa zona è in linea con il resto del quartiere con un'incidenza più alta di concentrazione di residenti stranieri (Cognetti, 2020). In questa zona ci sono anche degli orti urbani, costruiti abbastanza recentemente a seguito dell'allargamento della sede della Siemens Italia, lavori che hanno ulteriormente rimodellato la morfologia del territorio. Questa area presenta molti edifici residenziali con spazi commerciali al piano terra, piccoli giardini pubblici e servizi alle famiglie come scuole e nidi. Sempre in questa zona ci sono ancora segni dell'ex stabilimento Magneti Marelli, che aveva aperto i suoi primi stabilimenti proprio in quest'area nel 1891 e poi smantellati a partire dagli anni Ottanta (Cognetti, 2020).

Proseguendo verso nord sorge l'area del quartiere denominata Adriano Vecchia. Nasce intorno agli anni Novanta per esigenze abitative e vede la costruzione in ripetizione di edifici di otto piani a corte aperta, con piccoli giardini al piano terra e servizi commerciali. Qui si sono insediate molte famiglie di recente formazione prevalentemente provenienti dall'area di Crescenzago. Questa zona trova il suo baricentro in Cascina Cattabrega e Cascina San Paolo, rispettivamente un Centro di Aggregazione Giovanile e un centro anziani; e nell'adiacente parrocchia intitolata a "Gesù a Nazaret" e nel suo oratorio.

Dall'altro lato esatto di Via Adriano, verso Ovest, sorge Adriano Nuova; area sviluppatasi a partire dagli anni Duemila per riconvertire tutta l'area precedentemente occupata dagli stabilimenti della Magneti Marelli. La forte spinta di riconversione ad area residenziale, dopo una prima fase di entusiasmo del mercato immobiliare, tra il 2008 e il 2009, si arresta bruscamente a causa della generale crisi del mattone, dando vita ad «uno degli esiti più controversi della città ancora oggi contraddistinta da un alto livello di spazi incompiuti, di grande aree in attesa e a cantiere della destinazione incerta.» (Cognetti, 2020, p.49). La parte effettivamente ricostruita si addensa intorno al parco Franca Rame, su cui sventano grandi torri residenziali, solo tre delle sei progettate inizialmente, abitate solo in parte e dotate di spazi verdi, spesso non accessibili. Tra la Via Adriano e questo nuovo cantiere, mai terminato, sorgono i veri luoghi di aggregazione di quest'area ed in generale del più ampio quartiere Adriano: un grande centro commerciale al coperto,

l'asilo nido e la Residenza Sanitaria per Anziani (RSA) (Cognetti, 2020). In questa stessa area sorge un *landmark* importante per il quartiere, il «matitone», ex rifugio antiaereo dell'area Marelli e «unico simbolo ancora presente del passato industriale di questo brano di città» (Cognetti, 2020, p.49).

L'incompiutezza del quartiere Adriano è stata, nel tempo, attenzionata dall'amministrazione pubblica milanese, per provare a completare la costruzione dell'area. Molte sono state le vicende che hanno rallentato la consegna del progetto realizzato tra cui fallimenti degli operatori costruttori. L'amministrazione comunale nel 2016, partecipando al Bando nazionale per la riqualificazione urbana e la sicurezza, accede ad un finanziamento di 40 milioni di euro per riqualificare il quartiere nel suo complesso. Il cospicuo finanziamento permette di pianificare interventi di finalizzazione dei cantieri edili ancora in essere, di nuove infrastrutture tra il quartiere e il centro città e di opere di verde pubblico. Con questi massicci interventi di rigenerazione l'amministrazione comunale ha assunto un ruolo fondamentale nella pianificazione e nella trasformazione della morfologia del quartiere.

La costruzione a singhiozzo di questa realtà ha favorito una differenziazione netta tra le tipologie di abitanti delle diverse aree del quartiere e con una conseguente differenza tra le problematiche emergenti in questi luoghi. Su Via Adriano si registra, ad esempio, un'alta concentrazione di situazioni di fragilità e degrado. Queste situazioni hanno spinto ancor di più la municipalità a prendere sul serio la sfida rigenerativa che queste aree abbandonate hanno lanciato. In particolare, l'attenzione e la speranza di riqualificazione più grande risiedono in Adriano Nuova, area in cui la situazione di sospensione progettuale grava così pesantemente da divenire un necessario punto d'inizio per cominciare a ripensare il quartiere (Cognetti, 2020).

Molte sono le realtà che operano in un contesto del genere e che vogliono far parte attivamente della riprogettazione del quartiere secondo processi bottom-up. Si può dire che il focus centrale su cui si concentrano un po' tutte le associazioni locali è proprio il tema dell'abitabilità del quartiere, con lo scopo di consolidare il tessuto sociale e di generare identità territoriale. Sono molte le attività che hanno preso vita in questa realtà locale, tante da essere suddivise in macro-ambiti tematici da Cognetti (2020); essi sono attività di: arte, cultura e spettacolo; impresa e innovazione; attività sportive; volontariato; promozione territoriale e creazione di spazi di aggregazione per giovani e anziani.

Nonostante, infatti, la giovane età del quartiere esistono vari gruppi informali e cittadini attivi che tengono in piedi le relazioni e il tessuto sociale locale, favorendo la conoscenza reciproca e accrescendo il senso di appartenenza al quartiere. Si contano numerosi enti del terzo settore che gravitano in questo quartiere e che offrono servizi rispondenti alle esigenze locali; come, ad esempio, Casa della Carità che offre vicinanza a persone sole o emarginate.

## **1.2. Contesto socioculturale**

La composizione sociale degli abitanti di questo quartiere è molto variegata e si differenzia a seconda delle zone che si analizzano.

Nelle aree di Adriano Vecchia e Nuova si registra una maggioranza di insediamenti di famiglie, con una composizione più numerosa rispetto alla media cittadina; il 17% di esse ha infatti più di quattro componenti. Queste due aree del quartiere, con un'abbondante offerta abitativa, hanno fatto da catalizzatori per famiglie di classe media in cerca di case ad un prezzo accettabile, appena fuori dal centro e all'interno di un vivace progetto di riqualificazione urbana. Il legame di queste nuove famiglie con il quartiere nasce perciò ben prima del trasferimento in queste zone e coincide con la "vendita del progetto" di quartiere riammodernato. È intorno al 2010 che si registra, infatti, un aumento del 40% degli abitanti nel quartiere Adriano, in concomitanza con la fine dei cantieri residenziali nelle aree di Adriano Vecchia e Nuova.

Nella zona di Crescenzago e di Via Padova, quella più a Sud del quartiere e costruita negli anni Sessanta, invece, si registra la presenza di una popolazione più anziana; ex famiglie negli anni della costruzione (Cognetti, 2020). Nonostante questa presenza, perlopiù il quartiere è caratterizzato da abitanti giovani e molto giovani superiore alla media cittadina e da una minore incidenza di residenti over 65, al di sotto del dato milanese.

In particolare, i residenti più giovani (20-39 anni) si concentrano lungo l'asse Nord di Via Adriano, oltre il 40% di loro vive in quest'area con prevalenza di nuclei monofamiliari. La presenza di laureati in queste zone è molto inferiore alla media cittadina, anche se non ci sono costruzioni di edilizia residenziale pubblica che potrebbe far presagire questo dato. Infine, la popolazione straniera equivale al 20% della popolazione residente e si concentra nella zona di Via Padova, all'incontro con Via Adriano, ma si dirada moltissimo nelle zone di Adriano Vecchia e Nuova, con una media di presenza al di sotto della media cittadina (Cognetti, 2020).

## **2. Il progetto Adriano e la sottoscrizione del Patto**

Il progetto di rigenerazione del quartiere Adriano, su cui si focalizza questo lavoro di ricerca, fa parte di un più ampio progetto di rigenerazione della città di Milano che qui si descrive brevemente.

### **2.1. Il programma “Lacittàintorno”**

A partire dal 2017 la città di Milano ha accolto un progetto triennale, poi rinnovato, di rigenerazione urbana promosso dalla Fondazione Bancaria Cariplo, per un investimento complessivo di 10 milioni di euro. Il programma “Lacittàintorno”, questo il nome del progetto della fondazione, lancia una sfida ambiziosa alla metropoli milanese: provare a favorire il benessere e la qualità della vita in città proprio a partire dalle aree periferiche.

Questo progetto pertanto «coinvolge gli abitanti dei contesti urbani fragili nella riattivazione e risignificazione degli spazi inutilizzati o in stato di degrado, per migliorare la qualità della vita e creare nuove geografie cittadine» (Labsus, 2022). Il programma è nato dalla collaborazione con il Comune di Milano e attori del territorio, come Labsus e Italia Nostra Onlus con «l’obiettivo di riqualificare e prendere in cura spazi incolti e aree verdi in stato di abbandono attivando la partecipazione degli abitanti» (Labsus, 2022). Questo programma si fonda proprio sulla collaborazione tra istituzioni, università, scuole e attori del terzo settore al fine di promuovere lo sviluppo delle aree più fragili della città, ed in particolare partendo proprio da due quartieri “pilota”: Adriano/Via Padova e Corvetto/Chiaravalle, rispettivamente nelle aree nord-est e sud-est della città. Sono state scelte queste due aree urbane per la sperimentazione, non solo per la loro situazione socioculturale degradata simile, ma anche perché accumulate dalla presenza di realtà volontaristiche attive sul territorio e perché ricchi di potenziali beni comuni e quindi, di contro, di molti spazi dismessi, aree verdi incolte, strade e piazze degradate sulle quali poter immaginare dei percorsi di amministrazione condivisa (Luoghicomuni - Labsus, s.d.).

I principali partner di progetto del terzo settore sono Labsus, Italia Nostra Onlus e Spaziopensiero Onlus.

Labsus – Laboratorio per la Sussidiarietà – è un’associazione fondata nel 2005 con lo scopo di promuovere l’attuazione del principio di sussidiarietà sancito nella Costituzione Italiana all’Art.118, ultimo comma. Lavora direttamente sui territori facilitando i processi di avvio dell’amministrazione condivisa presso municipi e enti del terzo settore che

vogliono intraprendere questa nuova via collaborativa. Promuovo, inoltre, attività di divulgazione e di formazione sul tema (Labsus, s.d.).

Italia Nostra Onlus – Centro di Forestazione Urbana è il centro operativo di Italia Nostra Milano Nord nato nel 1974. Progettano e curano Boscoincittà, il parco pubblico di 120 ettari dato in concessione dal Comune di Milano. Oltre a questo progetto più ampio, Italia Nostra sviluppa azioni di cura e di riprogettazione del verde cittadino, oltre che ad attività di sensibilizzazione e di educazione ecologica nelle scuole (Centro Forestazione Urbana – Boscoincittà, s.d.).

Infine, Spaziopensiero Onlus è una cooperativa sociale attiva a Milano dal 2006. Promuove la partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla vita sociale, culturale e amministrativa della città, proponendo esperienze di cittadinanza attiva e di formazione. In questo contesto Spaziopensiero è stato coinvolto dal Comune di Milano nei programmi “Idee bambine, Pensieri bambini” e “A Piccoli Patti”, in collaborazione con Labsus (Laboratori di partecipazione sociale, Spaziopensiero, s.d.).

Il programma “Lacittàintorno” è stato punto di incontro di più enti del terzo settore, già attivi sul territorio ed è stato volano di innovazione e sperimentazione per il Comune di Milano stesso, che già nel 2018 ha avviato un percorso di sperimentazione di pratiche di amministrazione condivisa dei beni comuni. Da questo percorso ne è scaturito il “Regolamento per l’amministrazione condivisa” siglato il 20 maggio 2019 dalla giunta comunale (Milano e il suo Regolamento per i Beni Comuni: il commento - Labsus, s.d.). Questo è stato un passaggio fondamentale per le future realizzazioni progettuali di amministrazione condivisa, anche nelle esperienze scolastiche, come si potrà notare in seguito (Regolamento Comune di Milano, 2019).

All’interno del programma “Lacittàintorno” sono nati molti progetti più specifici, ognuno capace di fornire una prospettiva differente sul tema dell’amministrazione condivisa. Qui, in particolare, ci si focalizza su due azioni nate all’interno del programma: “Luoghicomuni” e “Idee Bambine, Pensieri Bambini”. Dall’incontro di questi due progetti nascono i primi Patti di Collaborazione che hanno interessato i quartieri pilota del progetto (Luoghicomuni - Labsus, s.d.-a).

“Luoghicomuni” è un’azione finalizzata a realizzare interventi di rigenerazione urbana e di cura degli spazi pubblici. Questo progetto è stato gestito da Labsus e Italia Nostra Onlus – Centro di Forestazione Urbana, con la volontà di mettere in primo luogo l’educazione

per il bene comune e per il verde urbano, attraverso azioni di cura condivise. Le azioni nate all'interno di questo progetto hanno l'obiettivo di stimolare le risorse già presenti sul territorio ad attivarsi e a diventare motore del cambiamento locale (Luoghicomuni - Labsus, s.d.).

Il progetto "Idee Bambine, Pensieri Bambini", invece, curato dalla cooperativa Spaziopensiero, nasce con l'obiettivo di coinvolgere i bambini e le bambine residenti nelle zone interessate da questi progetti nel processo di riqualificazione del loro quartiere, chiedendo direttamente ai più piccoli indicazioni per la rigenerazione (Rapporto Labsus – Labsus, 2022).

## **2.2. L'accordo di Collaborazione per il Patto di Quartiere Adriano**

Nella stessa seduta comunale, del 20 Maggio 2019, in cui è stato siglato il Regolamento per l'amministrazione condivisa, è stato anche varato un Accordo di Collaborazione che ha sancito l'inizio dei lavori di coprogettazione nel Quartiere Adriano. L'accordo è stato siglato dal Comune di Milano, la Scuola Primaria "Vittorio Bottego", tre associazioni locali e da un cittadino attivo, prefiggendosi un'attività specifica e delimitata: realizzare azioni di «cura condivisa di Piazza Costantino (Municipio 2 – Qt. Adriano) e della sua memoria storica come beni comuni, attraverso la rigenerazione e la cura condivisa della Piazza nelle sue parti» (Accordo di Collaborazione, 2019).

Il patto di "Porta Adriano" si è sviluppato perseguendo l'idea di co-progettare gli spazi urbani del quartiere e di trasformarli secondo le necessità dei più piccoli. Il Patto prevedeva il ripensamento dell'arredo urbano della piazza Costantino perché diventasse più accogliente e vivibile per i bambini e le bambine della Scuola Primaria V. Bottego (Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano, s.d.).

Tale piazza antistante la scuola, infatti, negli anni era diventata, luogo di passaggio, perdendo la sua connotazione urbanistica e finalità d'uso iniziale di luogo di incontro e di scambio, divenendo un parcheggio per residenti. Questo progetto ha dato modo alle associazioni locali di riaffermare l'importanza della salvaguardia della piazza per proteggere la storia, fatta di avvenimenti e di persone che in quella piazza si sono incontrate e che hanno stretto legami di comunità. Come le associazioni, anche i bambini e le bambine della scuola V. Bottego hanno fortemente voluto il ripensamento della

destinazione d'uso della piazza, immaginandola come un luogo di gioco e di incontro tra adulti e bambini.

Il patto sottoscritto ha riportato, quindi, sei obiettivi di progetto:

- Utilizzare la piazza per attività di didattica all'aperto, ampliando il raggio d'azione anche all'area vicina alla fontana;
- Organizzare iniziative culturali e aggregative che possano coinvolgere i bambini, le loro famiglie e il quartiere;
- Contribuire alla cura della piazza sensibilizzando il quartiere alla cura degli spazi e al rispetto delle regole;
- Realizzare un murales nella facciata della casa che si trova vicino alla fontana;
- L'inserimento di una nuova panchina;
- Proporre iniziative dedicate alla promozione della lettura.

### **2.3. Gli stakeholder di progetto**

Il Patto è stato sottoscritto da più soggetti, come riportato sopra e sembra qui essenziale focalizzarsi su di essi per comprendere la composizione associativa del territorio interessato dal progetto.

La Scuola Primaria Vittorio Bottego è sicuramente uno dei più importanti firmatari del patto. Questa scuola primaria fa parte del più ampio Istituto Comprensivo G.B. Perasso, costituito da cinque scuole, tra infanzia, primaria e secondaria di primo grado nei quartieri Adriano e Crescenzago, all'interno del Municipio 2 di Milano.

La Scuola primaria V. Bottego ha svolto un ruolo fondamentale nella realizzazione del patto di Porta Adriano, poiché, con la sua partecipazione è stato possibile realizzare un progetto di più ampio respiro, capace di coinvolgere anche gli studenti e le studentesse della scuola. Questo ha permesso di aprire il progetto di ripensamento degli spazi urbani all'immaginazione dei bambini, rendendoli protagonisti di un percorso di trasformazione del territorio vissuto. Docenti e dirigenti, che si sono susseguiti negli anni di progetto, credendo nel progetto di coprogettazione e di rigenerazione urbana, hanno fortemente supportato le attività, coinvolgendo studenti e studentesse. In particolare, i patti sono stati sottoscritti per le classi terze della scuola, dando modo ai bambini di seguire tutto l'andamento del patto dal suo inizio alla sua conclusione (Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano, s.d.).

Le associazioni del terzo settore principalmente coinvolte nel progetto e sottoscrittrici il patto sono tre: Associazione Culturale Sanpapiè, Associazione Corpo Musicale Crescenzago e Associazione “Amici Casa della Carità” Onlus.

L’Associazione Culturale Sanpapiè, anche detta Compagnia Sanpapiè, nasce a Milano nel 2008 e ha come scopo la promozione artistica attraverso la realizzazione di attività teatrali e culturali, formative e sociali. È attiva nel quartiere di Crescenzago/Adriano dove, a partire dal 2018, ha curato palinsesti di spettacoli e attività culturali per il quartiere coinvolgendo gli abitanti.

Il Corpo Musica di Crescenzago è un Complesso bandistico Milanese con una storia ultracentenaria, una delle poche bande ancora attive a Milano e che gode ancora di molto sostegno tra i cittadini della città e, in particolar modo, del quartiere.

Infine, l’Associazione Amici Casa della Carità lavora per l’integrazione sociale delle persone che vivono in condizione di solitudine, abbandono e povertà. Realizza progetti di integrazione e coesione sociale in particolare rivolti alla popolazione anziana e ai bambini.

I partner di progetto Labsus, Italia Nostra Onlus e Spaziopensiero hanno svolto un essenziale lavoro di accompagnamento nella realizzazione del patto «per promuovere la partecipazione sociale e la cittadinanza attiva dei bambini e delle bambine, coinvolgendoli in esperienze di micro-rigenerazione urbana attraverso i Patti di collaborazione.» (Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano, s.d.) e di supporto nella collaborazione tra enti locali, amministrazioni ed enti scolastici.

#### **2.4. Le attività di progetto**

Il percorso di “Luoghicomuni” inizia con una call dedicata ad individuare le idee più innovative da realizzare nel progetto di comunità. La variegata composizione di provenienza geografica degli abitanti del quartiere Adriano e la numerosa presenza sul territorio di comunità locali attive e di enti del terzo settore hanno favorito la produzione di molte proposte creative. L’idea che ha trovato maggiore interesse è stato proprio il progetto di riqualificazione della Piazza Costantino, per ridefinirne la destinazione d’uso. Anche la scuola primaria V. Bottego è stata coinvolta nella fase ideativa, sia coinvolgendo nella progettazione i docenti, sia coinvolgendo direttamente gli studenti e le studentesse con laboratori ed attività organizzate dall’associazione “Idee Bambine, Pensieri

Bambini”. In questa fase preliminare i bambini e le bambine sono stati stimolati nella progettazione di esperienze di micro-rigenerazione urbana, guidati nel processo organizzativo, ma lasciati liberi di esprimere la propria creatività. Sulla base delle idee emerse in ciascun percorso laboratoriale, sono state coinvolte le associazioni più collaborative per il progetto di rigenerazione della piazza e sono stati realizzati degli incontri per definire obiettivi e attività da realizzare insieme.

Dopo questo lungo lavoro di co-progettazione si è giunti alla sottoscrizione del Patto di Collaborazione che sancisce le responsabilità e gli obiettivi prefissati, dando avvio alle attività di rigenerazione della piazza per il periodo 2020-2022.

Come già esplicitato sopra, gli obiettivi del patto erano molto dettagliati. Purtroppo, però, l'emergenza pandemica ha frenato di molto le attività soprattutto nella fase iniziale del progetto. Per questo motivo, ben presto, si è proceduto al rinnovo del patto per prolungare il periodo di collaborazione tra la scuola e le associazioni del territorio per altri tre anni. Per via della crisi pandemica, le attività sono state avviate solo a partire dal 2021. In questa primissima fase del progetto i bambini sono stati ascoltati per comprendere quali fossero le loro idee e le loro proposte per rendere la piazza un luogo più vivibile e accogliente. Parallelamente anche le associazioni locali sono state chiamate a partecipare a questo momento di coprogettazione, immaginando azioni da realizzare nello spazio urbano da riqualificare.

Il 13 febbraio 2021 i firmatari hanno dato avvio alle attività con la posa di alcune fioriere nella piazza come segno per dissuadere dall'utilizzo della piazza come parcheggio e per renderla più accogliente. Ad aprile dello stesso anno i bambini e le bambine della scuola primaria V. Bottego sono diventati reporter per un giorno per scoprire la storia e gli aneddoti legati a Piazza Costantino. Questa attività mirava a realizzare un incontro intergenerazionale facendo dialogare i bambini e le bambine della scuola primaria con gli anziani del quartiere, depositari della memoria storica locale. Questa attività è stata molto significativa per i piccoli, che hanno potuto ascoltare le testimonianze dirette di chi quella piazza l'aveva vissuta in passato come luogo di incontro e di scambio (A piccoli Patti. Le bambine e i bambini reinventano la città - Labsus, s.d.).

Successivamente gli studenti e le studentesse si sono occupati della piantumazione e della cura delle piante nelle fioriere in piazza e hanno realizzato striscioni e cartelloni per condividere con il resto del quartiere la volontà di rendere la piazza uno spazio aperto e inclusivo per tutti i suoi abitanti (Porta Adriano: una piazza come crocevia di percorsi e

ingresso al quartiere, s.d.). A queste prime attività ne sono seguite delle altre che hanno visto i bambini protagonisti dell'esplorazione dello spazio urbano e delle sue memorie, guidati dai cittadini più anziani, in grado di risemantizzare i luoghi indagati.

Da questa esperienza, seppur iniziata con qualche difficoltà, causa la pandemia, è nato uno stretto legame tra la scuola e gli enti territoriali, tanto da continuare il lavoro iniziato in questo primo patto, nel secondo accordo per i "Giardini di Via Amalfi". Anche in questo caso, l'esigenza di ripensare la fruizione del parco pubblico in Via Amalfi è nata dalla volontà degli alunni e delle alunne della scuola V. Bottego, di poter accedere alla scuola in autonomia e in sicurezza. Il suddetto parco, infatti, chiuso e inaccessibile da anni, rappresentava l'unica via pedonabile per raggiungere l'ingresso alla scuola. La via alternativa era molto trafficata e rischiosa per i bambini. Grazie al progetto, il parco ha ritrovato una destinazione d'uso aprendo al suo interno il passaggio pedonale che collega la scuola ai giardini. In questo spazio è stato allestito un orto condiviso e un'aula didattica all'aperto utilizzata dalla scuola primaria (Un nuovo inizio per i Giardini di via Amalfi a Milano - Labsus, s.d.).

La buona esperienza maturata in questi primi anni di coprogettazione ha fatto sì che a Settembre 2023, con lo scadere della prima convenzione, ne sia subito seguita una seconda; e ad oggi si è al terzo rinnovo, con scadenza nel Settembre 2026 (Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano, s.d.). In questa seconda ratifica del Patto sono stati coinvolti anche nuovi attori del territorio e nuovi cittadini attivi per prendere parte alle attività comunitarie, dopo aver visto l'entusiasmo e la vivacità della prima edizione.

Infine, con il rinnovo del Patto, i bambini delle ex classi terze, protagonisti delle attività di riqualificazione della Piazza Costantino, ormai studenti della prima classe della scuola secondaria di primo grado, hanno passato il testimone ai nuovi alunni delle classi terze primaria, in modo da farli entrare a pieno titolo nel patto e nelle attività di cura del quartiere (Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano, s.d.).

## Capitolo 2\_ Il caso Bobbio

### 1. Composizione territoriale

#### 1.1. Analisi della struttura urbana

Bobbio, in provincia di Piacenza nella Val Trebbia, è un territorio appenninico di grande interesse paesaggistico, all'incontro delle montagne delle province di Piacenza, Genova, Alessandria e Pavia. Per questo è meta turistica nota per il passato di arte e cultura. La conformazione geografica della vallata ha rappresentato uno dei fattori di spinta verso il processo di creazione di reti e di sinergie locali, tra i vari attori della comunità. Essa ha favorito, infatti, nel 2013 la nascita dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta ed è rientrata all'interno della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) a partire dalla nuova programmazione 2021-2027 (Comitato Nazionale Aree Interne, 2022; Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud, 2023). Questa Unione comprende, infatti, comuni di ridottissime dimensioni e con una bassissima densità abitativa. Secondo i parametri SNAI l'Unione è composta di 2 comuni intermedi, 4 periferici e 3 ultraperiferici (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022). Questa area è fortemente interessata da un importante fenomeno di spopolamento, dato dalla scarsità di servizi e dalla difficoltà infrastrutturale nel raggiungere i piccoli comuni. I comuni dell'Unione hanno come destinazione prevalente i comuni di Piacenza, Voghera e Genova e si trovano ad una distanza media di 58,23 min dai centri più attrattivi (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022). Nel 2022 il rapporto SNAI (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022) sosteneva che gli indicatori di quest'area erano sotto la media delle altre aree interne della regione, poiché «comuni fortemente polverizzati e spopolati con una densità di popolazione inferiore a 20 abitanti per chilometro quadrato» (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022, p.21). La struttura economica di questa area è caratterizzata da un forte settore delle costruzioni, un settore agricolo fiorente e aziende agricole produttrici di prodotti DOP e/o IGP, al di sopra della media regionale delle aree interne (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022).

Bobbio è, inoltre, uno dei comuni dell'Unione più turistico per la sua costruzione in epoca medievale e il suo scenario naturalistico molto scenografico che attrae visitatori. Gli sono stati attribuiti diversi riconoscimenti, tra cui la Bandiera Arancione e l'iscrizione all'elenco di Borghi più Belli d'Italia nonché la vittoria del titolo di Borgo dei Borghi 2019.

## **1.2. Contesto socioculturale**

I dati ISTAT sulla popolazione di Bobbio rivelano che ad oggi (dati del 2022) gli abitanti residenti sono circa 3410, di cui solo il 10,11% sono cittadini stranieri. Il dato più importante è però la forte decrescita di cittadini residenti che si registra da inizi 2000 ad oggi, del circa il 10%, mentre negli ultimi dieci anni si registra una diminuzione di circa il 6% della popolazione residente (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022). Se poi si guarda a tutta l'area dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta, il dato è ancor più preoccupante toccando anche picchi di circa il 24% di calo dei residenti nei comuni più piccoli (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022). Questa è un'area che soffre di uno spopolamento estremo e che con il suo numero di abitanti contenuto è impossibile non segnalare come un fenomeno preoccupante per l'intera comunità. I comuni più grandi dell'Unione Montana sono Bobbio e Travo, in cui si concentra la maggior parte della popolazione residente, tra i 2000 e i 3000 cittadini (Comitato Nazionali Aree Interne, 2022).

Gli abitanti di Bobbio sono per il 55.8% residenti di età compresa tra i 15 e i 64 anni, per il 36.2% di età superiore ai 65 anni e solo per l'8.0% di età inferiore ai 15 anni. Proprio per la netta superiorità numerica di residenti over 65 rispetto alla popolazione under 15, tale composizione può essere definita regressiva (Indici demografici e Struttura popolazione Bobbio (PC), s.d.; Statistiche demografiche Comune di BOBBIO, densità abitativa, popolazione, età media, famiglie, stranieri, s.d.).

## **2. Il Patto Educativo di Comunità**

In questa sezione si prova a descrivere il percorso che ha portato, infine, alla sottoscrizione di un Patto Educativo di Comunità da parte dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio.

Nel caso di Bobbio, infatti, il soggetto promotore principale della coprogettazione è stato proprio la scuola, che però date le caratteristiche specifiche del territorio è un Istituto Omnicomprensivo, che Bobbio condivide con gli altri comuni della Valle Trebbia e Luretta. L'Istituto è diventato Omnicomprensivo nel 2020 e comprende le sedi dell'Istituto Tecnico Commerciale di Bobbio ed altri 14 plessi scolastici collocati in un'area di circa 70 Km, che attraversa i 7 comuni lungo la Valle del fiume Trebbia. Nonostante l'isolamento in cui vivono questi territori, sono nate forti sinergie tra i diversi attori della comunità.

## 2.1. Il programma

Si vogliono qui riassumere gli step precedenti alla sottoscrizione del Patto Educativo di Comunità, fortemente voluto dall'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, al fine di restituire un contesto composito e di attività stratificate precedenti alla nascita del patto.

L'istituto Omnicomprensivo di Bobbio è arrivato, infatti, alla sottoscrizione di un Patto Educativo di Comunità solo dopo una lunga fase preliminare di accompagnamento della scuola nell'innovazione scolastica, mutuata dal centro di ricerca INDIRE. L'Istituto di Bobbio è entrato a far parte della rete delle Piccole Scuole di INDIRE, inserendosi nel loro percorso di innovazione e di riflessione sull'importanza del rapporto tra scuola e territorio verso lo sviluppo di una forte comunità educante, che è culminato con la vittoria nel 2019 del bando nazionale "EduCare". Grazie agli stimoli del centro di ricerca INDIRE, l'istituto ha potuto riflettere sulla propria *vision*, sulla propria utilità nel contesto territoriale, sul rinnovamento della didattica e provare a partecipare a bandi europei. Questo gli ha permesso di vivere un forte processo di europeizzazione, volto a costruire reti territoriali forti, rafforzare le sue competenze digitali e potenziare la capacità di restituire il lavoro fatto con lo storytelling. All'interno della rete Piccole Scuole, l'istituto di Bobbio ha potuto beneficiare del confronto con le altre scuole della rete, mettendo in discussione la sua postura educativa ed aprendosi a nuovi modelli formativi (Garioni & Bosoni, 2022). L'istituto ha, quindi, acquisito il modello della "Scuola Diffusa" come valido e replicabile nel suo contesto territoriale.

Nel 2019, con l'ingente finanziamento avuto per la vincita del bando "EduCare", emanato dal Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia, l'I.O. di Bobbio ha potuto concretizzare il suo ideale di scuola collaborativa con il territorio circostante, siglando un Patto educativo di comunità con l'Unione dei Comuni che ha permesso di mettere in campo una progettualità educativa di ampio respiro (Garioni & Bosoni, 2022).

Grazie a questa sinergia, la scuola ha avviato una mappatura del potenziale territoriale della comunità, individuando possibili luoghi in cui svolgere attività didattiche. Sono state, inoltre, mappate anche le *expertise* locali di professionisti e singoli cittadini disposti a collaborare con il corpo docente, mettendo in comune competenze specifiche (Chipa & Orlandini, 2022). Questo bando è stato, quindi, essenziale per far conoscere alla scuola le competenze locali e riuscire ad averne una prima mappatura, necessaria per poter poi procedere negli step pattizi successivi; utile soprattutto, come ricorda un docente, per «organizzare progetti che coinvolgessero esperti esterni alla scuola e che vedessero

protagonisti principalmente i genitori (...) in veste di comunità educante» (Rosa, 2022, p.192).

## **2.2. Il Patto Educativo di Comunità**

Dopo queste prime esperienze di collaborazione scuola-comunità nel 2021 viene siglato il Patto Educativo di Comunità vero e proprio, che rafforza i protocolli di intesa preesistenti sul territorio, favorendo l'intreccio di educazione formale, non formale e informale nella scuola (Garioni & Bosoni, 2022). Il patto, con durata triennale, viene sottoscritto dall'I.O. di Bobbio e l'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta, coinvolgendo associazioni e enti del terzo settore locali.

Il documento formale della creazione e dell'adesione al patto del 2021 si prefiggeva diversi obiettivi educativi focalizzandosi molto anche nel coinvolgimento degli adulti della comunità educante, in particolare per genitori ed insegnanti per obiettivi di orientamento di studenti e studentesse. Dai primi obiettivi del patto, infatti, emergeva la volontà di aumentare la consapevolezza del ruolo educativo svolto dagli adulti, per aiutarli nella gestione delle criticità e delle relazioni con i giovani. Queste priorità di intervento fanno intuire la necessità del contesto di adulti più consapevoli e in grado di far fronte alle richieste di supporto e di orientamento degli studenti e delle studentesse.

I principali obiettivi a cui si voleva tendere con la stipula del primo patto educativo di comunità erano quindi i seguenti:

- sviluppo del cittadino per un'educazione civica trasversale e costante;
- attenzione all'ambiente e alla sostenibilità mediante un uso consapevole e strutturato dell'outdoor;
- orientamento alla professionalità spesa sul territorio;
- senso di appartenenza al territorio e cura dello stesso
- valorizzazione delle diverse intelligenze e modi di apprendere.

In realtà, nella fase di attuazione pratica gli obiettivi del patto sono cambiati considerevolmente, focalizzandosi di più in attività che coinvolgessero in prima persona studenti e studentesse, come attività di educazione civica pratica.

Nella fase iniziale, la scuola ha realizzato un fondamentale lavoro di mappatura delle competenze e disponibilità del territorio utilizzando un format per la raccolta dati.

In particolare, i dati ricercati sono stati divisi in due sezioni di indagine:

- *La comunità per la scuola* in cui venivano raccolte informazioni circa le risorse logistiche del territorio e le disponibilità dei singoli cittadini, che a vario titolo volevano partecipare a questo progetto
- *La scuola per la comunità* in cui mappare i contributi degli alunni sottoforma di idee progettuali (Garioni & Bosoni, 2022).

Acquisiti tali informazioni sono state strutturate le progettualità specifiche per ogni plesso scolastico e, quindi per ogni comunità di riferimento. Ogni plesso scolastico ha potuto così, presentare, nel tempo, il suo progetto di educazione civica applicata coinvolgendo la comunità per concretizzare l'idea di comunità educante (Garioni & Bosoni, 2022). La progettazione condivisa delle attività è avvenuta tra Maggio e Giugno 2021 e tra Settembre e Ottobre 2021.

La stipula del Patto ha permesso l'effettiva collaborazione tra scuola, Enti Locali ed associazioni, dando vita ad una vera e propria fruttuosa cooperazione con «l'ambizione di creare nuove virtuose abitudini.» (Garioni & Bosoni, 2022, p.122).

I nuovi macro-obiettivi perseguiti con la stipula di questo Patto sono stati quindi:

- consentire agli alunni di lavorare in contesti formale, non formali e informali;
- acquisire competenze disciplinari e trasversali;
- sviluppare competenze sociali emotive e civiche;
- accrescere il senso di appartenenza alla Comunità e la capacità di mettersi a servizio della stessa (Garioni & Bosoni, 2022).

I progetti che ne sono nati hanno tenuto conto della necessità di sperimentazione degli studenti e delle competenze diffuse nel territorio e messe a disposizione per la scuola. Inoltre, i progetti hanno anche influito sul curriculum scolastico, introducendo un cambio orario che ha permesso la realizzazione un vero e proprio curriculum territoriale per consentire agli esperti esterni e alle associazioni, che si erano rese disponibili, di inserire attività cadenzate all'interno dell'orario scolastico, per avviare una vera e propria attività educativa continuativa (Garioni & Bosoni, 2022). Le attività laboratoriali, differenziate per ordini e gradi scolastici, sono il frutto di una vera e propria sinergia tra scuola e territorio circostante, che origina dalla continua ricerca e confronto tra scuola e comunità (Garioni & Bosoni, 2022).

### **2.3. Gli stakeholders di progetto**

Per realizzare l'idea di scuola diffusa immaginata dall'I.O. di Bobbio sono stati molti gli attori territoriali coinvolti nel progetto per la realizzazione condivisa di attività di educazione civica applicata, tra cui:

- I sette comuni dell'Unione Montana Valli Trebbia e Luretta;
- Istituto Omnicomprensivo di Bobbio;
- Associazioni locali;
- Genitori degli studenti;
- Studenti frequentanti tutti gli ordini e gradi della scuola (tra i 3 e 18 anni).

Gli spazi dedicati alle attività sono stati vari, a testimonianza della contaminazione tra luoghi dei diversi comuni, sia interni all'istituto che esterni. Scuola e comunità locale hanno saputo interagire, costruttivamente e sinergicamente, per creare spazi educativi nuovi e collaborativi (Garioni & Bosoni, 2022).

### **2.4. Le attività di progetto**

L'iter progettuale che ha portato all'inizio delle attività del patto è stato lungo e segnato da più incontri tra l'Istituto scolastico e l'ente amministrativo.

Nella prima fase di coprogettazione, gli assessori comunali hanno condiviso la mappatura Comune per Comune con l'ente scolastico delle criticità e potenzialità specifiche di ogni territorio, nonché il censimento delle associazioni, enti del terzo settore e imprese sociali presenti sul territorio. A questo punto si è estesa la mappatura anche alle famiglie degli studenti e studentesse dell'istituto per avere un quadro più chiaro dei possibili collaboratori nel patto. In particolare, a questi ultimi è stato chiesto di fornire le proprie disponibilità in termini di tempo e di capacità pratico/teoriche da poter condividere con la comunità tutta. In questo senso, ogni genitore, interessato al progetto, ha potuto condividere le proprie disponibilità con la scuola compilando un Modulo Google precedentemente preparato dagli uffici della scuola stessa. Una volta elaborati i dati ricevuti, ogni plesso scolastico ha potuto ipotizzare delle progettualità interdisciplinari, in approccio *Service Learning*, per ogni territorio a seconda dei bisogni e delle disponibilità emerse, tenendo conto dell'offerta di associazioni ed enti del terzo settore di ogni specifica area (Garioni & Bosoni, 2022).

Questo lavoro di indagine ha permesso di raccogliere le capacità e il potenziale della comunità, in modo da facilitare l'incontro tra domanda e offerta educative della comunità

locale. Grazie a questo *database* di disponibilità è stato quindi possibile fare una programmazione annuale integrata capace di rispondere alle esigenze locali emerse dallo studio, con un approccio *student centered e competence oriented* (Garioni & Bosoni, 2022).

In questo senso i docenti con gli adulti, che si erano messi a disposizione per il progetto, hanno potuto progettare azioni civiche:

- per riqualificare il curriculum scolastico, considerando l'isolamento dell'area;
- per creare una progettazione educativa condivisa tra tutti gli attori della comunità educante;
- per stimolare negli alunni lo sviluppo di competenze civiche per la comunità.

Questa sperimentazione ha portato al cambiamento dell'orario scolastico, introducendo il 25% di curriculum territoriale con insegnamenti guidati da esperti esterni, di cui il 10% dedicato a recuperi/ approfondimenti e laboratori, ed il restante 15% al curriculum locale: la "scuola di comunità". Le attività nate all'interno di questa progettazione hanno avuto carattere esperienziale e sinergico tra gli spazi interni della scuola e quelli *outdoor*. Le attività hanno l'obiettivo di stimolare i giovani studenti e studentesse sul tema dell'educazione civica e dell'attivismo politico, quindi, che si sostanzia della collaborazione e integrazione tra più ambiti sociali. Questo agire reciproco di scuola per la comunità e comunità per la scuola è da rinnovarsi continuamente per essere duraturo ed efficace; anche per questo, infatti, sono stati firmati più Patti Educativi di Comunità dopo il primo (Garioni & Bosoni, 2022).

## Capitolo 3\_Interviste

### 1. Premesse

A premessa di questa sezione fornisco alcune indicazioni preliminari. Le interviste fatte per analizzare il caso del Quartiere Adriano sono tre e provano ad analizzare tre punti di vista differenti sullo strumento pattizio. Ho quindi voluto osservare e raccogliere il punto di vista del rappresentante operativo di Labsus nel progetto, per avere un quadro generale sull'accordo a livello istituzionale, di una docente, interna la processo di progettazione con i bambini e di un cittadino attivo/esponente di un ente del terzo settore locale.

In questa sezione vengono riportati gli elementi salienti delle tre tipologie di interviste realizzate per entrambi i casi studio. Si ricorda che sono state realizzate in tutto sei interviste; tre per ogni caso studio. Sono stati intervistati, quindi, per entrambi i casi studio, la stessa tipologia di stakeholders; in modo da poter poi confrontare le risposte in modo comparativo; come verrà riportato nel prossimo capitolo di confronto delle interviste.

Le tre tipologie di interviste riguardano:

- a) I referenti LABSUS
- b) Le docenti coinvolte nel patto
- c) Un rappresentante di un'associazione del terzo settore coinvolta

Per il Patto del Quartiere Adriano di Milano sono stati intervistati: un rappresentante dell'associazione LABSUS (R1), un docente (D1) e un rappresentante dell'associazione coinvolta (A1). Allo stesso modo per il Patto di Bobbio sono stati intervistati: un rappresentante dell'associazione LABSUS (R2), una docente (D2) e un rappresentante dell'associazione coinvolta (A2).

Il **primo paragrafo** di questo capitolo è dedicato alle interviste fatte ai **referenti LABSUS**. Bisogna premettere che LABSUS ha svolto un lavoro di mediazione in entrambi i casi studio analizzati. Labsus, infatti, spesso si trova a facilitare i percorsi che portano scuola, comuni ed enti locali a sottoscrivere dei patti, facendo formazione sul tema e realizzando percorsi di accompagnamento alla stipula. Poiché, entrambe i patti presi in esame sono frutto di lavori in cui Labsus è stato coinvolto, sembrava rilevante poter intervistare chi ha seguito l'iter di costituzione del patto sin dall'inizio.

Le interviste ai referenti sono state utili per tracciare delle direttrici di ricerca all'interno dei Patti e per comprenderne formazione e origine. Spesso, infatti, i patti si possono originare da altre progettualità e per questo può risultare difficoltoso, ad un occhio esterno, coglierne obiettivi e finalità. I referenti LABSUS, in qualità di persone interne alla progettazione e alla realizzazione dei patti, presi in esame, hanno saputo orientare la mia analisi nei patti, consegnandomi una visione più completa delle varie progettualità. In questa prima sezione si possono, quindi, trovare le caratteristiche generali dei patti e ciò che ne ha favorito la nascita. Le ricognizioni fatte con i referenti LABSUS sono state particolarmente significative per comprendere quali siano gli **elementi che hanno favorito e stimolato la stipula dei patti**, così come quanto le **attività di facilitazione** hanno impattato sulla sottoscrizione del patto stesso.

Il **secondo paragrafo** è dedicato alle interviste fatte alle docenti referenti dei patti analizzati. Si è scelto di intervistare le docenti referenti dei progetti perché ritenute le figure interne agli istituti scolastici coinvolti nel progetto, più consapevoli e coinvolte nel progetto stesso. Le insegnanti, infatti, all'interno del patto hanno l'importantissimo compito di definire quali siano gli obiettivi didattici ed educativi delle azioni messe in campo. In qualità di professioniste dell'educazione, quindi, ricoprono un ruolo di primo piano per l'indirizzamento dei lavori progettuali verso le finalità educative immaginate. Poiché sono gli stessi docenti che coinvolgono, in prima persona, all'interno del percorso pattizio, sia genitori che alunni, appare chiaro che il loro sia un ruolo di primissimo piano e da indagare più approfonditamente, per comprendere cosa possa facilitare il loro coinvolgimento nel patto e la loro presa in carico del progetto. Nel secondo paragrafo ho quindi intervistato le due insegnanti referenti dei patti: la referente per la Scuola Primaria V. Bottego di Milano e l'insegnante referente per l'IO di Bobbio.

Il **terzo paragrafo** è dedicato alle interviste fatte ai due rappresentanti delle associazioni locali. Visto che in entrambe i patti sono stati coinvolte molte associazioni, sono stati intervistati i rappresentanti delle associazioni "capofila" dei due casi studio. In questo modo si ha avuto la possibilità di cogliere il punto di vista delle persone più coinvolte attivamente nel progetto e che hanno dovuto anche assolvere il ruolo di coordinatori di progetto tra le varie associazioni coinvolte.

Nel caso di Milano, l'intervistato è stato il rappresentante dell'associazione Legambiente della sezione del quartiere Adriano (d'ora in poi A1), mentre per il caso di Bobbio è stata intervistata la rappresentante dell'associazione musicale "Ponte Musicale A.p.s." del

paese (d'ora in poi A2). Mentre Legambiente è un grande ente del terzo settore con sedi locali tenute aperte da molti volontari e cittadini attivi, l'associazione musicale di Bobbio, fondata nel 2004, è un'associazione di promozione sociale dedicata alla diffusione della cultura musicale attraverso l'organizzazione della didattica musicale, eventi musicali e la formazione specifica. Nonostante le fondamentali differenze tra questi due enti locali è sembrato rilevante acquisire il loro punto di vista sui patti territoriali in cui si sono trovati a partecipare, per comprendere anche il punto di vista associativo.

## **2. Intervista ai referenti Labsus**

Le interviste ai referenti Labsus sono state un momento essenziale per riuscire a comporre un quadro generale in cui collocare il resto delle interviste e delle informazioni acquisite, soprattutto per comprendere il ruolo di facilitazione di Labsus all'interno della collaborazione formalizzata tra enti locali e pubblica amministrazione. Le interviste sono state molto utili soprattutto a fini orientativi per comprendere il contesto frammentato dei rapporti istituzionali ed informali nati intorno al progetto.

La **referente Labsus** per i progetti della Regione Lombardia (da ora in avanti R1), nel caso studio relativo al **Patto di Piazza Costantino, nel Quartiere Adriano**, si è occupata di avviare l'interlocuzione tra il Comune di Milano e gli enti locali e successivamente di radicare la progettazione sui territori.

Le domande poste sono relative a comprendere come sia nato il patto, a descrivere il quartiere in cui si sono concentrati i lavori di rigenerazione, a fissare gli obiettivi che si era prefissato il patto e a comprendere le azioni messe in campo da Labsus nella mediazione tra enti e comune.

R1 ha raccontato la genesi del progetto "Lacittàintorno" voluta dal Comune di Milano, la Fondazione Cariplo e le altre associazioni locali; e dei progetti più specificatamente dedicati alle scuole i "Luoghi Comuni" e "Idee bambine, pensieri bambini".

R1 ha saputo spiegare chiaramente che il patto su Milano, di interesse di questa ricerca, è stato progettato e realizzato all'interno del progetto "A Piccoli Patti" (2021-2023), coda del più ampio progetto "La città intorno", nato per sperimentare la realizzazione di patti nei Municipi 2 e 4 del Comune di Milano. Per la modalità in cui nascono, si sono progettati Patti di Collaborazione e non specificatamente Patti Educativi di Comunità. All'interno di questa progettualità, oltre a Labsus, è stato coinvolto un altro ente:

“SpazioPensiero”; il quale si è occupato di progettare e realizzare le attività per i bambini coinvolti.

Il ruolo di Labsus, invece, è stato quello di ente mediatore; necessario per tessere i rapporti istituzionali tra Amministrazione Pubblica, enti locali e Istituti Scolastici. Nella fase iniziale R1 ha ricoperto un ruolo fondamentale nell’interfacciarsi con gli uffici comunali preposti, per riuscire ad individuare la scuola specifica e gli enti del terzo settore locali con cui iniziare il lavoro di interlocuzione. Il coinvolgimento nel progetto di R1, infatti, inizia molto prima dell’avvio del Patto di Collaborazione di Porta Adriano ed è stato essenziale per realizzare un lavoro di coprogettazione radicato sul territorio.

Il lavoro di intermediazione ha, infine, saputo creare relazioni strette tra R1 e i vari attori del territorio, tanto che dalle interviste alle docenti e all’associazione, emerge chiaramente che è stato molto apprezzato il lavoro di paziente e lenta tessitura dei legami che il referente Labsus ha saputo fare. Questo lavoro è stato tanto più apprezzato nelle situazioni in cui effettivamente era più difficile far funzionare le relazioni. Ci si riferisce soprattutto ai rapporti tra amministrazione comunale e istituto scolastico (V. Bottego) che, come riportato in seguito nella sezione dedicata alle interviste alle docenti, soprattutto in fase di avvio, sono stati complessi e macchinosi. L’intermediazione del referente Labsus ha saputo limare queste asperità, semplificando le relazioni tra scuola e associazioni locali con l’amministrazione pubblica. Lo sforzo, che più emerge dall’intervista, è quello volto a tradurre i linguaggi dei diversi settori, per poter portare i protagonisti del progetto a comprendersi e lavorare per un obiettivo comune.

Inoltre, un altro punto che emerge dalle interviste è che R1 abbia svolto un lavoro di alleggerimento degli iter burocratici richiesti dalla sottoscrizione di un patto, internalizzando il processo, senza farlo pesare sui vari attori coinvolti. Spesso, infatti, molti istituti scolastici ed enti locali sono intimoriti dall’intraprendere un percorso che possa gravare ulteriormente sugli apparati burocratici, spesso troppo poco sviluppati (come nel caso di piccole associazioni), o troppo oberati di lavoro (come nel caso degli uffici di istituti scolastici). Si sottolinea, quindi, che R1 ha svolto, quindi, un ruolo di mediazione efficace in grado di assicurare i partner di progetto e di permettere ad ogni enti di concentrarsi sulle proprie attività, tessendo i fili della regia del patto.

L’intervista fatta al **referente Labsus** per il secondo caso studio, quello relativo al Patto Educativo di Comunità **di Bobbio**, è stata molto utile per comprendere meglio la struttura e la nascita del patto. In questo caso, infatti, Labsus ha realizzato sostanzialmente un

lavoro di monitoraggio e analisi del patto, in particolare perché collocato all'interno del più ampio progetto di ricerca "STeP" (Scuola Territori e Prossimità) del bando FISR 2020 del MIUR. Questo progetto nasce per creare "un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana" e ha indagato le relazioni di prossimità tra le scuole e territorio realizzato da un gruppo di ricerca interateneo e interdipartimentale realizzato dal Politecnico di Milano e di Torino, dai ricercatori Labsus e dall'INDIRE, intrecciando diversi punti di vista di ricerca a cavallo tra urbanistica ed educazione. Il progetto ha indagato la relazione tra scuole e territori in luoghi con bassa densità insediativa, in modo comparativo, per far emergere le differenti esigenze di prossimità; dall'inclusione al dimensionamento scolastico. Questo progetto, di durata di sei mesi, mirava alla realizzazione di tre output finali: un atlante multiscalare dell'infrastruttura scolastica italiana con una mappatura nazionale, un inventario di esperienze e modelli di alleanze multi-attoriali tra scuole e territori e uno studio di caso ravvicinato dei percorsi didattici ed educativi attraverso la sperimentazione di percorsi curricolari di interazione con il territorio. Nello specifico Labsus, si è dedicato, quindi, al soddisfacimento del secondo punto; perciò, alla realizzazione di una ricognizione di esperienze di alleanza scuola-territorio attraverso la sottoscrizione di patti. In particolare, Labsus ha avuto modo di approfondire il caso del patto educativo di comunità dell'IO di Bobbio proprio perché era uno degli Istituti analizzati all'interno di questo lavoro di ricerca.

L'intervista, qui, realizzata al referente Labsus per Bobbio (R2) è molto significativa perché mi ha dato la possibilità di collocare il patto all'interno di una prospettiva più ampia e composita. In questo caso, quindi, R2 non ha svolto il ruolo di facilitatrice nella sottoscrizione del patto, ma piuttosto di analisi e di studio per provare a tracciare una cornice più ampia in cui inserire *best practices* accomunate dalla relazione tra istituti scolastici ed enti territoriali. R2 mi ha indicato, come possibile facilitatore della sottoscrizione del patto, il centro di ricerca INDIRE stesso. L'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, infatti, aveva relazioni con l'istituto INDIRE ormai da parecchi anni e, grazie a questo, era entrato a far parte della Rete delle Piccole Scuole, potenziando la formazione dei docenti e la propensione all'internazionalizzazione dell'istituto. Il centro di ricerca ha, quindi, operato da facilitatore e da incubatore del processo di crescita dell'istituto, favorendo la sottoscrizione del patto.

Sarebbe stato interessante poter intervistare anche i ricercatori Indire, per comprendere il loro punto di vista di facilitatori del processo, ma è risultato molto complesso mettersi in

contatto con loro; perciò, si è scelto di riportare, qui, ciò che il centro di ricerca aveva già reso noto, all'interno della pubblicazione frutto del progetto "STeP", "*La scuola di prossimità*" (2023).

L'intervista con R2 ha fatto emergere, inoltre, aspetti più tecnici, come il fatto che il Patto realizzato a Bobbio è un Patto Educativo di Comunità; perciò, che non c'è stato bisogno della sottoscrizione preventiva di un Regolamento per i Beni Comuni per l'amministrazione condivisa, come accaduto invece nel caso di Milano. R2 ha sottolineato che ad ogni tipologia di patto sottendono una particolare modalità di lavoro e di coprogettazione. Nel caso del patto educativo di comunità è, infatti, l'istituto scolastico che tesse la rete relazionale tra istituti ed enti territoriali; mentre nel caso del patto di collaborazione è più in capo al Comune e alle amministrazioni locali.

Nella discussione durante l'intervista, R2 ha sottolineato che la stretta relazione pluriennale tra l'IO di Bobbio e il centro di ricerca INDIRE ha favorito di molto la sottoscrizione del patto. In questo senso, perciò, si può dire che questa esperienza non sia facilmente generalizzabile e riproducibile. Il sostegno di INDIRE è sicuramente un elemento da tenere in considerazione nella fase di analisi del patto, in quanto dirimente nella creazione di un substrato favorevole per far fiorire consapevolezza e progettualità, nonché per facilitare le relazioni tra enti del territorio.

Provando a fare un **primo bilancio dalle interviste ai referenti Labsus**, emerge che il ruolo del mediatore o facilitatore sia fondamentale per permettere agli istituti scolastici e agli enti sottoscrittori di un patto, di approcciarsi alla firma con maggiore serenità e più fiducia nell'effettiva realizzazione dello stesso. Istituti scolastici, enti del terzo settore e pubblica amministrazione, spesso, parlano linguaggi differenti e la figura del mediatore risulta, quindi, fondamentale per provare ad instaurare una base di dialogo comune. Il patto, che prevede, per la sua finalizzazione una firma ad un vero e proprio contratto, è da interpretare solo come l'ultimo step di un lungo percorso di relazione e di collaborazione tra enti locali, in cui è necessaria una mediazione in grado di attivare comprensione ed inclusione reciproca. L'esperienza dell'IO di Bobbio ne è la prova: l'istituto ha cominciato il suo percorso di internazionalizzazione e di apertura al territorio fin da circa il 2014, arrivando alla firma del suo primo patto di collaborazione solo nell'anno scolastico 2020/21. Ci sono voluti ben sei anni per giungere alla ratifica del documento pattizio, ma questo non deve sorprendere, poiché, come riportato sopra, la sottoscrizione del patto rappresenta solo l'ultima tessera di un puzzle; la coronazione di

un percorso di costruzione di legami e di reti locali; e non si può sperare che il processo funzioni al contrario. Come emerge bene dai racconti dei referenti Labsus, sembra dirimente che il focus principale del lavoro di facilitazione sia volto, quindi, a rendere più semplici ed immediati i rapporti tra gli enti coinvolti nel progetto, per facilitarne il confronto e la relazione. Si riprenderà questo punto nel capitolo successivo, in cui si provano a tracciare gli obiettivi e i punti salienti della facilitazione.

### **3. Intervista alle docenti**

Questa sezione è dedicata alle interviste fatte alle insegnanti referenti dei patti presi in esame. Come già detto, per il caso del Patto di Quartiere Adriano di Milano, è stata intervistata una docente (d'ora in avanti D1), mentre nel caso dell'IO di Bobbio sono state intervistate le due docenti referenti che si sono succedute negli anni (D2 e D3). In entrambi i casi sono state condotte interviste semi-strutturate; perciò, le insegnanti sono state stimolate con delle domande *input* e lasciate libere di raccontare la loro esperienza come meglio credevano. Si è cercato di non interrompere il flusso del racconto con domande incalzanti e richieste di spiegazioni e si è attesa, piuttosto, la fine del racconto per puntualizzare alcuni aspetti rimasti insoluti. Si sottolinea, però, che le domande poste, seppur solo domande stimolo, hanno avuto l'obiettivo di far emergere tre aspetti specifici dei patti:

- **Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto;**
- **Soggetti che hanno favorito/voluto la realizzazione del patto;**
- **Elementi/attività che hanno stimolato la relazione scuola-territorio.**

Per rispondere, infatti, alla domanda di ricerca che ci si è qui posti, si crede che sia essenziale indagare questi tre elementi, come fondativi per comprendere ciò che facilita la realizzazione e la sottoscrizione di un patto territoriale. Estrapolare tali elementi, significa, infatti, provare a comprendere se questi possono essere ritenuti punti cardine su cui concentrare l'attenzione nella realizzazione di un patto territoriale.

Vengono, quindi, qui presentate le interviste fatte agli insegnanti referenti, dividendo le risposte in base a questi tre elementi di dirimente importanza, per ridare il senso dell'indagine fatta sulle risposte delle insegnanti.

### 3.1. Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto

Provando ad analizzare le tappe che hanno preceduto la sottoscrizione dei patti e i bisogni che li hanno motivati si registrano punti di contatto interessanti tra le due esperienze, così come punti di discontinuità che si provano a descrivere qui di seguito.

In primo luogo, dalle interviste di D1 e D2, emerge che entrambe le **esperienze di collaborazione** con il territorio, che sono poi scaturite nella firma di patti territoriali, hanno avuto origine molto tempo **prima della sottoscrizione** stessa. Entrambe le scuole, infatti, avevano già nella fase preliminare al patto, una forte volontà di aprire gli orizzonti della scuola, abbandonando i recinti troppo stretti e limitanti del perimetro scolastico. In entrambi i casi, infatti, le scuole avevano già da tempo instaurato legami con gli enti del terzo settore locali e avviato collaborazioni informali con tali attori del territorio, proprio a testimonianza della loro spinta all'innovazione precedente alla sottoscrizione del patto. È da sottolineare, infatti, che sia D1 che D2 hanno evidenziato, nelle rispettive interviste, che già prima dell'inizio del percorso pattizio esistevano delle collaborazioni informali tra scuola ed enti del territorio, favorite e mutate dai rapporti personali tra le docenti e i rappresentanti delle associazioni locali. Emerge, quindi, che in entrambi i casi presi in esame, alla base degli accordi pattizi ci fosse una **fitta rete di rapporti informali** tra scuola ed enti del territorio che abbia favorito e creato le precondizioni per immaginare attività condivise e co-progettate e per la stesura del patto. Si può dire, infatti, che a Milano, come a Bobbio, il corpo docente intervistato, sostiene che le attività progettate per realizzare delle esperienze didattiche significative fuori dal perimetro scolastico, siano nate dall'esigenza di **rompere il muro di isolamento** delle scuole percepito dalle docenti.

Si ricorda anche che entrambe le esperienze sono sopraggiunte **l'indomani della crisi pandemica Sars-Covid 19**, perciò sia i docenti che gli alunni avevano bisogno di trovare una didattica nuova che sapesse accogliere l'urgenza di uscire dallo spazio chiuso della scuola.

Analizzando più in profondità le motivazioni che hanno spinto le due istituzioni scolastiche ad uscire dall'isolamento, ci si trova di fronte ad uno scenario più frammentato e composito, che rimanda alle differenze sociali e morfologiche che caratterizzano i territori dei due casi studio presi in esame. Spazi abitativi diversi portano con loro bisogni e necessità differenti.

Nel caso di Bobbio, D2 sostiene che la ricerca di uscire dall'isolamento è nata proprio dalla conformazione geografica del territorio. La zona di Bobbio e dell'Unione Montana è scarsamente popolata, senza o con pochissime dinamiche di immigrazione ed è una zona geograficamente chiusa tra le cime dei monti che la circondano. Questa situazione di naturale solitudine, nel tempo, ha portato la scuola a chiedersi quale dovesse essere la propria *vision* e la propria missione, in un territorio così complesso. L'entrare a far parte del gruppo di Piccole Scuole di INDIRE ha aiutato l'IO di Bobbio nel suo processo di ripensamento delle priorità educative, accelerando l'iter di apertura e di internazionalizzazione della scuola.

Nel caso della scuola primaria V. Bottego del quartiere Adriano a Milano, al contrario, la natura cosmopolita di questo sobborgo ha stimolato processi di integrazione e di collaborazione tra gli attori del territorio. La maggior parte dei bambini e delle bambine che frequenta questa scuola, infatti, ha background migratori, spesso penalizzanti nell'apprendimento. Difficoltà familiari e di integrazione diventano delle vere e proprie barriere che ostacolano la conoscenza, non solo delle materie scolastiche, ma anche dello spazio in cui queste famiglie vivono ed i docenti hanno potuto constatare un peggiore rendimento scolastico di questi bambini. Nel caso del quartiere Adriano si può dire allora che la scuola abbia provato ad uscire dall'isolamento educativo per riuscire a coinvolgere nei processi di apprendimento i bambini e le bambine più svantaggiati e meno integrati nella comunità locale.

D1 ha sottolineato, infatti, che le docenti dell'istituto V. Bottego, svolgendo le loro attività educative quotidiane si sono potute rendere conto della difficoltà sempre crescente di una parte di utenza studentesca a raggiungere buoni rendimenti scolastici, ma soprattutto a collocarsi nello spazio e nel tempo. Le docenti hanno potuto constatare che questi bambini e bambine non avevano acquisito, anche dopo parecchio tempo dal loro arrivo, i riferimenti spaziali che li facessero sentire ancorati al luogo in cui, loro malgrado, si erano trasferiti. La scuola si è quindi sentita responsabile dell'integrazione di questi studenti e studentesse con background migratorio, provando a fornire loro delle esperienze che li aiutassero a collocarsi nello spazio e nel tempo.

Inoltre, un secondo obiettivo che la scuola si era posta era quello di provare a trovare un modo per risemantizzare le materie scolastiche, soprattutto per quegli studenti e quelle studentesse più in difficoltà per l'esistenza di una barriera linguistica. Avevano osservato, infatti, una crescente difficoltà nell'apprendimento scolastico nelle materie "tradizionali"

e volevano trovare un modo per renderle più accattivanti e per riscuotere un maggior interesse. Inoltre, sembrava essenziale provare a trovare un contenitore didattico nuovo in cui poter far convergere più progettazioni disciplinari dentro l'unica nuova materia dell'educazione civica, conferendole valore disciplinare. Il patto, in questo senso, è stato il luogo in cui poter sperimentare soluzioni nuove ai nuovi problemi del territorio.

Un altro elemento che le intervistate sostengono essere stato dirimente nella concretizzazione dei Patti Territoriali è stata la presenza di **fondi e contributi economici** per sostenere gli istituti scolastici impegnati nella progettazione.

D1 ha spiegato che il Patto per il quartiere Adriano era inquadrato nel più ampio progetto di riqualificazione urbana "Lacittàintorno" voluto dal Comune di Milano e finanziato dalla Fondazione Bancaria Cariplo, per una cifra complessiva di 10 milioni di euro. Il progetto specifico nella scuola primaria V. Bottego è stato quindi finanziato con una parte di questo importo complessivo. D1 sostiene che il finanziamento del progetto è stato essenziale perché la scuola diventasse più attrattiva per le associazioni e gli enti del terzo settore locali, che in effetti, si sono mostrate molto più recettive ed interessate al processo collaborativo. Bisogna ricordare, inoltre, che il Patto di Collaborazione del quartiere Adriano è sopraggiunto all'indomani della crisi pandemica in Italia; perciò, in una situazione in cui anche gli enti del terzo settore avevano particolare bisogno di un supporto economico per rilanciare le proprie attività. Su questo tema, D1 condivide il pensiero secondo cui, se non ci fossero stati finanziamenti per sostenere le attività per stimolare la sottoscrizione del Patto, sarebbe stato molto più arduo realizzare tale progettualità e convincere gli enti del terzo settore a partecipare gratuitamente.

Anche nel caso di Bobbio c'è stata una forma di finanziamento alla base del Patto che D2 sostiene essere stata fondamentale per le attività. In questo caso il finanziamento è arrivato dalla vincita del bando nazionale "EduCare", finanziato dal Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia per un totale di 150 mila euro. Nel primo anno di progettazione, propedeutico poi alla stipula del Patto, D2 sostiene che si sia aperta una fase di grande effervescenza a scuola per la presenza di molte associazioni ed enti del terzo settore nell'istituto, richiamate anche dalla presenza di fondi di cui poter beneficiare. Anche in questo caso ci si colloca temporalmente all'indomani della crisi pandemica e gli enti locali avevano bisogno di un incentivo per la ripartenza. Una volta che però la collaborazione tra associazioni e scuola ha mostrato effetti benefici su più risvolti, D2 sostiene che ci si è affezionati al progetto, *bypassando* le questioni economiche. Negli anni successivi al

primo, molte associazioni, soprattutto quelle di carattere volontaristico, sono rimaste ai tavoli di coprogettazione, nonostante la fine dei finanziamenti, mostrandosi molto collaborative con la scuola. Quest'ultima ha svolto un ruolo essenziale nel tenere alto il livello di attenzione di tutti gli attori coinvolti sulla coprogettazione, stimolando la partecipazione e la collaborazione costante.

Appare chiaro, da quanto sostenuto dalle insegnanti, che il tema del finanziamento non è trascurabile almeno per assicurarsi un avvio di progetto energico e che richiami molti tra enti e associazioni locali. Sembra quindi, che la situazione migliore, per favorire la nascita di un patto, da questo punto di vista, possa essere un finanziamento in fase iniziale, in grado di avviare l'interesse per il progetto. Da ciò che emerge dalle interviste si può dire che, se in questa prima fase si è fatto un buon lavoro di rete e di ingaggio di tutti gli attori coinvolti, probabilmente si può passare ad una seconda fase senza finanziamenti. Se nella prima fase, quindi, le associazioni e gli enti locali saranno stati fortemente coinvolti e responsabilizzati nella progettazione e avranno sperimentato la forza della coprogettazione patto, probabilmente tenderanno a restare nel patto anche senza un riscontro economico.

Dalle interviste emerge un ultimo elemento interessante relativo agli elementi che possono influenzare la nascita di un patto. Si può osservare che i due casi studio prendono in considerazione due territori molto **differenti** nelle loro **caratteristiche morfologiche**, ma nonostante questo si possono osservare delle similitudini. Ci si potrebbe aspettare che il contesto cittadino non faciliti particolarmente la creazione di legami sociali interpersonali; nel caso studiato del quartiere Adriano a Milano, non sembra che questo incida particolarmente o che penalizzi la creazione di legami locali saldi, in grado di dar vita a una progettazione collaborativa. In questo senso, infatti, sia il quartiere di città, sia il piccolo borgo sugli Appennini sono stati luoghi di incontro e di collaborazione tra cittadini ed enti del territorio. Paradossalmente, infatti, nel quartiere Adriano si sono instaurate **dinamiche sociali simili** a quelle del piccolo paesino di Bobbio: le conoscenze pregresse tra docenti e abitanti del luogo, l'intento comune di voler vedere il proprio territorio rivitalizzato e favorirne la scoperta per le nuove generazioni sono elementi ricorrenti e che hanno giocato un ruolo essenziale in entrambi i contesti.

Ciononostante, emerge che permangono delle differenze importanti tra i due casi studio.

D2 sottolinea, infatti, che la realizzazione di alcune attività all'interno dell'Istituto di Bobbio è stata molto facilitata e velocizzata dalla conoscenza diretta da parte delle

insegnanti di persone che ricoprono cariche politiche nella loro piccola comunità, come assessori e sindaci, sostenendo che la familiarità che si respira in questi piccoli paesi può facilitare il fluido svolgimento del progetto. Non si può dire la stessa cosa per la situazione nel quartiere Adriano. Per fare un esempio, la scuola V. Bottego, negli anni precedenti al patto, aveva provato più volte ad interloquire con il Comune di Milano per sensibilizzare l'amministrazione ai problemi logistici che i bambini incontravano ogni giorno nel recarsi a scuola, senza ricevere alcun riscontro. In questo senso si può dire che sia stato il patto ad aver creato i presupposti per dialogare su questi temi, facendo sedere allo stesso tavolo di lavoro l'istituto scolastico e l'amministrazione pubblica, con la facilitazione del referente Labsus. Emerge, quindi che il Patto Educativo di Comunità è stato la cornice entro la quale trovare una soluzione comune ad 'antichi' problemi. Difatti, una volta creata questa fruttuosa relazione tra enti, le personalità politiche del Comune di Milano hanno partecipato attivamente alle richieste della scuola. D1 ricorda che, a scuola, durante il patto, sono stati organizzati diversi incontri per permettere agli alunni di confrontarsi con gli amministratori locali e di avanzare le loro proposte. Questi scambi sono stati particolarmente fruttuosi sia per gli amministratori che hanno potuto accogliere le richieste dei più piccoli, sia per gli alunni, che hanno potuto apprendere linguaggi e modalità inedite di confronto politico. D1 sottolinea, infatti, che è stato molto formativo per i più piccoli conoscere ruoli e personalità politiche, all'interno di una prospettiva di educazione civica, di responsabilizzazione e di attivazione democratica.

Si può concludere, quindi, sostenendo che il Patto Territoriale può essere uno strumento utile anche nel provare a rendere più efficace la relazione tra istituti scolastici ed amministrazioni pubbliche, perché in grado di accendere un faro su specifiche tematiche che stanno a cuore ai cittadini attivi, ad associazioni o istituti scolastici, nonché per avviare i bambini e le bambine a comportamenti di attivismo e di partecipazione civica.

### **3.2. Soggetti che hanno favorito/voluto la realizzazione del patto**

Il secondo tema da confrontare tra i due casi studio riguarda i soggetti e gli *stakeholders* che hanno ricoperto un ruolo fondamentale nell'ideazione e progettazione dei Patti, senza i quali il processo sarebbe risultato più farraginoso e complesso.

Per entrambe le esperienze analizzate si registra che siano stati fondamentali gli **interventi di facilitazione** di istituti e di enti del terzo settore in grado di guidare la progettazione.

In particolare, D1 sostiene l'importanza del ruolo di facilitatore, ricoperto dall'associazione LABSUS, in grado di instaurare un dialogo tra istituto scolastico e la municipalità, superando lungaggini burocratiche e incomprensioni. La presenza di LABSUS, inoltre, ha permesso alla scuola di dedicarsi quasi totalmente alla parte della sperimentazione senza dover preoccuparsi delle incombenti questioni amministrative ed organizzative e senza oberare gli uffici scolastici di ulteriore lavoro.

D2 racconta, invece, che per l'esperienza di Bobbio sia stata indispensabile la presenza del centro di ricerca INDIRE. Questo ha reso possibile l'ingresso dell'IO di Bobbio all'interno della rete delle Piccole Scuole, stimolando la sperimentazione didattica e mettendolo in rete con altre esperienze innovative. D2 sostiene che tutto il percorso fatto con Indire è stato un lungo e costante lavoro di trasformazione della scuola, volto a ridisegnare i suoi confini e i suoi obiettivi. Inoltre, D2 ha sottolineato che collaborare con i ricercatori del Centro è stato molto motivante per il corpo docente, che ha sentito un faro puntato sull'Istituto. I docenti si sono sentiti, perciò, responsabilizzati e ingaggiati nel processo di sperimentazione. Immaginare l'IO come un luogo di sperimentazione e di interesse di ricerca, ha favorito, secondo D2, la cura e la costanza nella prosecuzione delle attività. Il lavoro di affiancamento e monitoraggio, quindi, del centro di ricerca è stato molto apprezzato dai docenti che si sono sentiti apprezzati e valorizzati. D2 ha sottolineato, su questo tema, che poiché il lavoro dei docenti non è soggetto a gratificazioni di tipo economico, il sentirsi al centro di sperimentazioni e di interesse di centri di ricerca può essere un proficuo incentivo sostitutivo per i docenti.

Oltre all'azione di facilitazione è stata fondamentale, come sostenuto dalle entrambe le docenti intervistate, la presenza di **dirigenti scolastici "illuminati"**, capaci, cioè, di mettersi in gioco e di stimolare il corpo docente ad uscire dagli schemi della didattica tradizionale. Questi sono stati in grado di prendersi la responsabilità, anche di fronte ai genitori degli studenti e delle studentesse, di sacrificare una parte della didattica classica per le sperimentazioni fuori dell'istituto scolastico, convinti della bontà del progetto. Le docenti concordano nel sostenere che almeno in fase iniziale l'approvazione e lo stimolo del DS sia fondamentale per aiutare tutto il corpo docente a comprendere fino in fondo la portata dell'azione che viene messa in campo. Le intervistate hanno sottolineato che questo avallo sia fondamentale anche per riuscire a giustificare, almeno in fase iniziale, il cambio di attività didattiche anche ai genitori dei bambini. All'inizio, infatti, ci si può trovare, come sostenuto da D1, a dover rassicurare genitori e familiari degli alunni

spiazzati dalle attività proposte dalle insegnanti. È da considerare un processo anche la comprensione del cambio di paradigma di come viene concepita la scuola dai genitori per comprendere che anche attività *outdoor*, che non lasciano traccia sui quaderni, sono significative e trasformative per gli alunni. In questo senso, l'avallo del DS può facilitare il superamento di queste piccole difficoltà quotidiane.

In seconda battuta al DS coinvolto ed attivo, entrambe le docenti intervistate hanno affermato che sia fondamentale la creazione di un **team di docenti** coesi e appassionati al tema, che credano fortemente nel progetto. Questo è necessario, infatti, per far sì che l'iter pattizio possa essere sostenuto direttamente dai docenti, contribuendo a creare legami all'interno della comunità locale. Sia D1 che D2 hanno sottolineato l'importanza della presenza di un gruppo di docenti, anche esiguo, molto motivato e determinato nell'intraprendere ed animare il percorso. D1 puntualizza che all'interno di questo gruppo tematico sarebbe auspicabile la presenza di almeno **un docente molto motivato**, in grado di stimolare tutto il gruppo nei momenti di maggiore inattività. Per favorire l'ingaggio e la riconoscibilità di questo docente, D1 sostiene che sia utile nominarlo **referente del Patto**, in modo che il suo impegno e il suo ruolo sia riconosciuto anche a livello formale all'interno dell'istituto scolastico. Il suo ruolo sarà quello di fare da raccordo tra la progettazione interna alla scuola e quella esterna con gli enti locali, nonché per stimolare costantemente i colleghi sul tema e chiamando riunioni cadenzate. Il suo deve, quindi, essere un lavoro di creazione attiva della rete sociale per costruire lo scheletro della comunità educante.

Nell'esperienza di Bobbio, D2 sostiene che sia stato molto utile, in fase di avvio del progetto, anche il supporto offerto dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna. In particolare, in quella fase storica, D2 sostiene esserci stato un dirigente molto sensibile al tema del Patto Territoriale e aperto alle sperimentazioni, in grado di affiancare l'istituto nel percorso pattizio. Egli ha facilitato la relazione tra l'istituto e il centro di ricerca INDIRE e lo ha supportato nelle attività di internazionalizzazione. Secondo D2, inoltre, è stato molto positivo, per la realizzazione del progetto, la presenza sul territorio di assessori alla cultura e personalità politiche sensibili al progetto di comunità, che hanno saputo supportare l'IO di Bobbio in questo percorso, assecondandone richieste e potenzialità.

La docente intervistata per il caso di Milano ha sottolineato che un altro ente locale che ha ricoperto un ruolo importante nel sostegno della scuola nel percorso pattizio è stata

l'associazione "SpazioPensiero", nonché partner del progetto comunale "Lacittaintorno". In questo caso, l'associazione aveva legami stretti con l'istituto già prima dell'avvio del percorso pattizio. D1 afferma che il legame di fiducia, istaurato negli anni con l'associazione, ha permesso alla scuola primaria di entrare nel progetto con maggiore serenità e sicura del partner già noto.

### **3.3. Elementi/attività che hanno stimolato la relazione scuola-territorio**

Dopo aver fatto questa ricognizione generale sugli *stakeholder* che hanno facilitato il patto e sugli elementi determinanti per la nascita dello stesso; si è chiesto alle intervistate di specificare, secondo la loro esperienza, quali fossero state le attività e gli elementi che abbiano stimolato la relazione tra scuola e territorio; e quindi specificare quelli che possono essere individuati come i fattori chiave per la buona riuscita di un Patto Territoriale.

I punti di convergenza tra le intervistate sono principalmente due: realizzare attività educative per gli alunni all'aperto e fuori dal perimetro dell'istituto scolastico, e progettare in collaborazione con gli enti locali le attività da intraprendere.

Secondo entrambe le intervistate, un elemento chiave nella relazione scuola-territorio è stato la realizzazione di attività di progetto che abbiano portato gli alunni e le alunne fuori dalle mura scolastiche, per confrontarsi con il quartiere circostante e con i suoi abitanti. Le attività di *outdoor education* e di *service learning* sono state, quindi, fondamentali per dare la possibilità a studenti e studentesse di poter scoprire le peculiarità del territorio esterno all'ambiente scolastico, promuovendo attività di osservazione e di scoperta utili nel processo di apprendimento. Queste attività hanno permesso ai bambini e alle bambine di avvicinarsi alle realtà del territorio scoprendo peculiarità locali e nuove figure di riferimento, riappropriandosi di una memoria storica e collettiva del luogo vissuto.

Il secondo punto di contatto, tra le due esperienze, riguarda le azioni di coprogettazione con gli enti locali. Secondo le intervistate, infatti, avere la possibilità di incontrare i rappresentanti delle associazioni del territorio intorno ad un tavolo di lavoro comune, ha stimolato la conoscenza reciproca e la creazione di rapporti e di legami interpersonali preziosi. Questo passaggio è stato anche molto utile per scoprire le ricchezze che il territorio aveva già e per riflettere su come metterle a frutto per la comunità scolastica ed educativa. In aggiunta, entrambe le docenti sostengono che poter beneficiare di **contatti diretti** e conoscenze personali sia stato un altro elemento che ha notevolmente accorciato

le distanze tra le scuole e gli enti locali. L'imprescindibilità di queste relazioni è testimoniata anche dal fatto che, sia D1 che D2 sostengono che, al termine del primo patto le esperienze collaborative sono proseguite proprio grazie a questi rapporti personali. In questo senso il primo patto sottoscritto avrebbe agito da catalizzatore e da aggregatore degli enti locali, mentre il secondo patto, sottoscritto da chi era convinto di voler continuare questo percorso insieme, ha rafforzato i legami comunitari e creato relazioni stabili.

Su questo tema D2 aggiunge altri elementi, che secondo la sua esperienza, hanno rafforzato il rapporto tra scuola e territorio. Un punto importante è la creazione di una banca ore, per mappare tutte le disponibilità orarie e di abilità della comunità da poter mettere a disposizione in lavori comunitari. D2 sostiene che sia molto importante avere bene in mente tutte le peculiarità del territorio in cui insiste il progetto pattizio, per avere contezza delle abilità e le ricchezze da mettere a sistema. Conoscere la realtà locale è un elemento essenziale per la progettazione comune e per valorizzare i punti di forza della comunità.

Un altro elemento che, secondo D2, ha aiutato l'IO di Bobbio nello stimolare la relazione scuola-territorio è stato anche, come già sottolineato anche nel paragrafo II, essere attenzionati da centri di ricerca. Questo elemento ha agito da stimolo anche nel favorire la relazione tra l'istituto scolastico e le associazioni del territorio, in quanto ha acceso un faro sulla progettazione e mantenuta costante l'attenzione sul lavoro comune.

Le interviste alle docenti mi hanno dato la possibilità di focalizzare l'attenzione sulla postura degli istituti scolastici all'interno dei patti, comprendendo che le scuole si sono sentite fortemente responsabilizzate all'interno del percorso pattizio e che hanno svolto un ruolo di snodo fondamentale tra le amministrazioni comunali e le associazioni del territorio, mantenendo lo sguardo fisso sugli obiettivi educativi prefissati. In premessa al lavoro pattizio, le scuole coinvolte sono state chiamate a riflettere sulla propria mission e sul proprio obiettivo educativo, osservando i problemi del territorio. Questo lavoro di metariflessione ha permesso alle docenti di acuire lo sguardo sui bisogni educativi degli studenti e di trovare strategie originali per assecondarli. La sperimentazione che si origina da questi lavori è piena di significati perché si origina proprio dalle necessità specifiche del territorio, perciò, in un certo senso, si può dire che i patti territoriali testimoniano la realizzazione di percorsi didattici su misura delineati dalle esigenze locali.

## **4. Intervista agli enti del terzo settore**

In questa ultima sezione, si riportano gli elementi emersi dalle interviste fatte ai rappresentanti delle associazioni capofila dei patti presi in esame. Come si è detto in premessa, le associazioni intervistate sono Legambiente, per Milano, e “Ponte Musicale a.p.s.” per Bobbio.

Anche queste interviste hanno seguito una traccia semi-strutturata, per lasciare gli intervistati liberi di esprimersi e di raccontare la propria esperienza all’interno del patto. Anche in questo caso le poche domande poste miravano a far emergere i tre punti sopra citati anche per le interviste alle docenti. Ci si è focalizzati quindi su:

- **Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto;**
- **Soggetti che hanno favorito/voluto la realizzazione del patto;**
- **Elementi/attività che hanno stimolato la relazione scuola-territorio.**

Queste interviste sono significative per mettere in luce quali, secondo gli enti del terzo settore, siano stati gli elementi dirimenti per la buona realizzazione dei Patti Territoriali, focalizzando lo sguardo proprio sugli elementi che li hanno favoriti.

Si sottolinea che la rappresentante dell’associazione intervistata per il caso Bobbio, oltre ad essere la presidente dell’associazione, è anche una docente della scuola di Bobbio. Questo aspetto è da attenzionare perché la docente e presidente, proprio grazie alla sua posizione intermedia, ha potuto fornire un punto di vista del tutto personale e originale, a testimonianza del ruolo interdisciplinare svolto all’interno del patto. In questo senso, è emerso che la figura del docente con competenze sul mondo del terzo settore possa essere una figura estremamente interessante da coinvolgere in percorsi interdisciplinari, come quello definito dai patti, proprio in virtù della sua maggiore familiarità con il mondo associativo.

### **4.1. Elementi del contesto determinanti/influenzanti per la nascita del patto**

Le associazioni intervistate svolgono attività di sensibilizzazione differenti; una legata all’ambiente (A1) e l’altra alla musica (A2). Nonostante il diverso ruolo che svolgono all’interno della comunità locale; entrambe sostengono che i Patti sono stati molto utili per ravvivare il loro coinvolgimento all’interno del contesto territoriale.

Entrambi gli intervistati concordano sul fatto che la nascita del patto sia stata facilitata e favorita dai legami relazionali informali che univano, già da tempo, le associazioni agli

istituti scolastici. In entrambe le esperienze emerge, infatti, che sia stato di fondamentale importanza il legame non formalizzato di collaborazione già esistente tra gli enti locali. Gli istituti scolastici coinvolti, infatti, avevano in essere, già da parecchi anni, accordi e collaborazioni, formalizzati o meno, con le associazioni in questione. Legambiente, ad esempio, da anni collaborava con l'istituto V. Bottego di Milano per la realizzazione di percorsi tematici sull'educazione ambientale. Allo stesso modo l'IO di Bobbio aveva uno stretto legame con l'associazione musicale "Ponte Musicale a.p.s.", per la formazione musicale degli studenti e per la creazione del coro di voci bianche.

La progettazione dei Patti e le attività che ne sono conseguite, però, hanno sicuramente aiutato nello stringere di più questi rapporti pregressi e definirli all'interno di una cornice di senso più ampia.

Inoltre, si registra che per entrambe le esperienze, la presenza di un finanziamento di progetto sia stato sicuramente una spinta importante per partecipare alle attività.

L'intervistato A1 di Milano, ha raccontato che l'associazione di promozione ambientale, di cui è presidente, è stata spinta a partecipare perché sposava in toto l'obiettivo di progetto del Patto immaginato dalla scuola. L'obiettivo comune di riqualificare Piazza Costantino e di sensibilizzare i giovani ai temi ambientali è stato il motivo per cui l'associazione ha scelto di collaborare, ancora una volta, con la scuola V. Bottego ed entrare nel Patto, condividendo con la comunità tutto il suo *expertise*. L'associazione si è dunque resa disponibile per progettare insieme alla scuola le attività da realizzare fuori del perimetro scolastico per far fare delle esperienze significative ai giovani all'interno del quartiere. L'associazione ha provato a mettere in pratica, in questo progetto, la convinzione che i bambini e le bambine possono apprendere di più e meglio attraverso esperienze pratiche. A1 sostiene che a riprova di questo assunto i bambini coinvolti nelle attività erano molto attivi e partecipi, facendo molte domande; simbolo di interessamento e di curiosità. Inoltre, un risultato interessante, secondo A1, è che alla fine del progetto i bambini stessi riprendevano i genitori negligenti nella raccolta differenziata, dimostrando di aver appreso nuovi modelli di comportamento.

Specularmente, l'associazione intervistata per il Patto di Collaborazione di Bobbio, A2 sostiene che la pregressa pluridecennale relazione informale e, solo in parte formalizzata, con la scuola di Bobbio, per la promozione delle attività musicali, era stata molto voluta dall'Istituto di Bobbio per riuscire a fornire al territorio delle attività musicali che fossero accessibili ed inclusive.

Il naturale isolamento che caratterizza l'area di Bobbio, fino a qualche anno fa scoraggiava molto la presenza di associazioni nella zona; perciò, i bambini che avrebbero voluto studiare musica avrebbero dovuto raggiungere Piacenza, quasi a circa 45 Km di distanza da Bobbio. La volontà della scuola di fornire un'alternativa alle famiglie e ai bambini è stata accolta dall'associazione di musica locale, dando inizio ad un'intensa collaborazione. Con l'avvento della firma del Patto, dunque, il rapporto tra i due enti era già stretto e ben organizzato; perciò, l'associazione ha potuto partecipare al Patto per fornire alla scuola primaria la figura dell'esperto esterno di musica, così da supplire una mancanza strutturale delle scuole primarie, che non hanno un insegnante di strumento nel corpo docente.

A2 sostiene inoltre che, la presenza di finanziamenti abbia facilitato, non poco, il loro coinvolgimento nel patto; a testimonianza che il supporto finanziario sia molto importante per favorire la partecipazione, anche per le associazioni più coinvolte nel progetto educativo. In questo senso, A2 afferma anche che il percorso che li ha portati alla sottoscrizione del patto è stato fondamentale anche per stringere ancora più saldamente i rapporti con l'IO di Bobbio e di sposarne la mission educativa in toto.

A2 sottolinea la fondamentale importanza che le reti online hanno ricoperto durante questo progetto. Secondo la referente dell'associazione musicale, infatti, la presenza di collegamenti internet e di canali social, aperti ad hoc per questo progetto, ha permesso e favorito una più larga diffusione dello stesso, facilitando l'interconnessione tra enti e associazioni concentrate su territori differenti e la divulgazione di attività ed esperienze locali, favorendo la conoscenza reciproca.

Infine, proprio ricordando il doppio ruolo di A2, sia rappresentante dell'associazione, sia di insegnante dell'IO di Bobbio; l'intervistata ha sottolineato il fondamentale ruolo ricoperto dal dirigente scolastico dell'istituto, lungimirante e visionario, che ha facilitato e supportato insegnanti e associazioni in questo percorso. Questo atteggiamento, secondo A2, ha favorito l'innovazione, incentivando collaborazioni anche inedite tra l'istituto scolastico ed il territorio.

Dalle interviste di A1 e A2 emerge, quindi, che sia di fondamentale importanza, per la realizzazione di un buon legame tra istituti scolastici ed enti del terzo settore, che le associazioni coinvolte siano convinte dell'obiettivo da perseguire proposto dall'istituto scolastico, più di ogni altra cosa. In primis sembra emergere, quindi, l'importanza di avere una vision comune, con obiettivi di progetto unici; ed essere convinti della bontà del

progetto educativo messo in campo dalla scuola stessa. Alla base, quindi, si può dire che serve, forse prima di ogni altra cosa, un rapporto di fiducia biunivoco; tra istituto scolastico e associazioni coinvolte. Emerge, da questo quadro, quindi, che i fondi stanziati possano essere attivatori di buone pratiche, ma non sufficienti ad esserne garanzia. Per provare, quindi, ad avere progetto con un orizzonte temporale più ampio della sola durata del finanziamento, sembra essere essenziale che i soggetti coinvolti siano convinti di voler perseguire gli obiettivi del progetto stesso, sposandoli in pieno.

#### **4.2. Soggetti che hanno favorito il patto**

Un secondo tema emerso da confrontare tra le due interviste dei rappresentanti delle associazioni è quello che riguarda i soggetti, che secondo le associazioni, hanno favorito la creazione e la sottoscrizione del patto.

Su questo punto, in particolare, sembra evidente il “doppio” ruolo di A2 nella progettazione, in qualità di docente e di presidente di associazione, per la sua risposta molto legata al mondo scolastico e che fa emergere una certa conoscenza dei ruoli all’interno dell’istituto. A2, infatti, afferma che sia stata fondamentale la visione lungimirante del dirigente scolastico, che da anni lavorava per rendere l’Istituto di Bobbio più aperto al territorio. È stato proprio l’isolamento geografico di Bobbio che ha spinto, negli anni, dirigenti e docenti a provare a rendere la scuola un vero e proprio polo attrattivo per l’intera comunità, dando corpo alla “comunità educante”. A2 ha sottolineato che da oltre vent’anni l’istituto lavorava in questa direzione utilizzando ogni possibilità offerta dal territorio per provare a rafforzare il legame tra scuola e comunità. Le uscite didattiche, ad esempio, erano sempre state concepite come parti essenziali del progetto didattico per arricchire l’esperienza degli studenti anche all’esterno delle mura scolastiche. Secondo A2, quindi, la mediazione del dirigente scolastico nella partecipazione al Patto è stata fondamentale, anche per coinvolgere le associazioni più significative per le esperienze educative immaginate. Oltre alla mediazione del dirigente scolastico, A2 riconosce anche il fondamentale ruolo delle associazioni locali come soggetti che hanno favorito il patto, in quanto capaci di assecondare le esigenze dell’istituto scolastico, donando abilità specifiche e tempo di qualità al progetto.

Il rappresentante dell’associazione per il patto di Milano, A1, invece, pur riconoscendo il ruolo fondamentale della scuola, nella sottoscrizione del patto, non ha mai nominato esplicitamente il dirigente scolastico come figura “simbolo” in grado di facilitare il legame tra scuola e associazioni esterne. Questo dato non deve sorprendere poiché in

effetti, di solito, i legami tra scuola e associazioni vengono maggiormente curati da uno o più docenti coinvolti nel patto, piuttosto che dal dirigente stesso, che si dedica più ai legami istituzionali.

A1 sostiene, infatti, che sono stati i rapporti personali con i singoli docenti ad aver avuto un ruolo fondamentale nella costituzione del patto; rapporti preesistenti che sono stati rafforzati e sistematizzati.

A1 sostiene, poi, che un attore fondamentale per la stipula del Patto, sia stata l'associazione Labsus, a cui riconosce un ruolo centrale nella capacità di facilitare la relazione tra scuola, associazioni e amministrazione comunale. Rispetto a questo ruolo, A1 sottolinea che già da anni la scuola e l'associazione avevano provato a sensibilizzare il Comune di Milano sul tema della Piazza Costantino, senza aver nessun risultato. La presenza di Labsus, come mediatore, è stata percepita quindi come dirimente per appianare una situazione di incomunicabilità tra amministrazione ed enti locali. A1 riconosce, quindi, anche un ruolo dirimente all'amministrazione comunale stessa. La sua partecipazione e il suo coinvolgimento hanno significato, secondo A1, l'avanzamento nel progetto di riqualificazione, cosa che non sarebbe accaduta senza di esso.

Infine, A1 riconosce anche un ruolo importante alla propria associazione, in qualità di associazione coordinatrice di progetto. L'associazione di sensibilizzazione ambientale, credendo particolarmente nel progetto, ha ricoperto il ruolo di ente referente, svolgendo l'importante compito di raccordo tra le varie associazioni del territorio. A1 sottolinea l'importanza di questo ruolo in quanto l'associazione si è fatta portavoce delle istanze locali ed è stata in grado di gestire e di attivare le altre associazioni coinvolte sul territorio. Questo compito è stato particolarmente importante, secondo A1, perché in grado di snellire la burocrazia, attivare il territorio e facilitare il ruolo del mediatore (Labsus). In questo caso, infatti, i facilitatori hanno dovuto relazionarsi ad una sola associazione, sicuri che poi sarebbe stata questa a fare da cassa di risonanza e da attivatrice per le altre realtà locali, velocizzando l'organizzazione e la gestione del patto. In questo senso, secondo A1 la presenza di una associazione più coinvolta che faccia da coordinatrice tra le altre associazioni è un elemento dirimente per la buona coprogettazione del Patto e anche per facilitare il lavoro dei mediatori.

### **4.3. Attività ed elementi che hanno stimolato il rapporto scuola-territorio**

Chiedendo ai rappresentanti delle associazioni, infine, quali sono state le attività o gli elementi che hanno maggiormente stimolato il rapporto scuola-territorio; sono emersi molti elementi interessanti che vengono qui riportati.

Secondo A1, le attività che hanno maggiormente stimolato la collaborazione tra scuola e contesto locale sono state le attività di *outdoor education*, in cui i bambini hanno potuto fare attività pratiche perlopiù fuori dalle mura scolastiche.

Secondo A1, infatti, il prendersi cura del territorio con attività collettive, apprendere la storia locale ascoltando i racconti degli abitanti più anziani, realizzare delle piccole attività di riqualificazione del verde pubblico hanno portato studenti e studentesse ad interessarsi all'ambiente in cui vivono e a guardarlo con occhi nuovi. Le esperienze pratiche che i bambini del quartiere Adriano hanno potuto realizzare sono state utili per far crescere il loro senso di autoefficacia e per ancorarsi di più al luogo in cui vivono, nonché ad apprendere regole di educazione civica e di cura della cosa pubblica. Queste attività hanno permesso alla scuola di uscire dai propri confini affidando gli studenti alle proposte delle associazioni che hanno partecipato al progetto, facendo sì che si creasse una vera e propria comunità capace di collaborare su di uno stesso progetto, rafforzando i legami già esistenti sul territorio.

A2, invece, riconosce nel lavoro pluriennale di rete e di progettazione, fatto anche grazie ad INDIRE, l'elemento fondamentale che ha favorito la nascita e il rafforzamento della collaborazione tra la scuola e territorio. Secondo A2 è da ricercare negli anni precedenti alla sottoscrizione del patto l'ingrediente che ne ha permesso la sua sottoscrizione ed è esattamente coincidente con il lungo percorso di modernizzazione della scuola e di avvicinamento al territorio. Inoltre, A2 sottolinea che anche i legami quasi familiari che legano gli abitanti della piccola comunità hanno favorito la velocizzazione nel processo di riconoscimento come "comunità educante".

Infine, A2 sottolinea anche che un altro incentivo nel rafforzamento dei legami tra scuola e territorio è il riconoscimento di tale legame nelle graduatorie per la richiesta di finanziamento degli enti del terzo settore. A2 spiega, infatti, che, se un ETS è impegnato in attività di pubblica utilità; come attività di collaborazione con le scuole, viene "premiato" e può beneficiare di incentivi specifici. In questo senso, A2 sostiene che questo riconoscimento agisce come incentivo ulteriore per gli ETS, che possono in questo

modo avere più possibilità di ottenere finanziamenti pubblici. La partecipazione, quindi, a progetti del genere ha il doppio vantaggio di rafforzare la comunità educante e di rendere l'ETS più attrattivo.

## Capitolo 4 \_Analisi delle Interviste

In questa sezione si analizzano gli elementi che hanno concorso nella buona riuscita dei Patti. Va sottolineato che probabilmente nessuno degli elementi presi singolarmente avrebbe avuto lo stesso effetto sull'esito finale; gli elementi indagati, perciò vanno intesi come necessari ma non sufficienti alla buona riuscita di un patto di collaborazione. Probabilmente soltanto il mix di elementi, e forse neanche questo può essere sufficiente, può portare ad un soddisfacente lavoro di coprogettazione educativa.

In particolare, si è divisa questa sezione in due: una dedicata alle precondizioni, che da questo studio emergono come necessarie; e una seconda dedicata agli elementi utili durante la realizzazione del patto stesso.

### 1. Precondizioni

Le interviste alle docenti, alle associazioni e ai referenti Labsus mi hanno aiutata ad intercettare alcuni elementi ricorrenti e che sembrano rilevanti per la comprensione del processo di nascita e di costruzione del patto. Si vogliono qui evidenziare tali elementi perché si crede che possa essere molto utile provare a generalizzare gli elementi caratterizzanti le singole *best practices*. Ci si pone l'obiettivo di estrapolare tali elementi dal contesto specifico e comprenderne natura e funzione più ampia, in modo da renderli riproducibili in più contesti.

#### 1.1. Genesi

Dallo studio di caso sembra emergere che un elemento fondamentale alla base del patto sia la consapevolezza che la scuola ha di sé stessa. I casi studio mostrano due scuole con un forte bisogno di uscire dal proprio isolamento. Non si può tralasciare il fatto che entrambi i casi studio raccontino di due scuole all'indomani della crisi pandemica Sars-Covid19 e che, contestualmente, abbiano manifestato il bisogno di trovare nuovi spazi in cui dar corpo all'offerta didattica e, quindi, di ripensare gli spazi scolastici stessi. Ciononostante, i casi studi testimoniano che le scuole erano molto consapevoli del loro agire educativo e interessate a migliorarlo. Questo, forse, è un primo elemento di riflessione interessante che emerge dalla comparazione dei casi. Il desiderio comune, che ha spinto le scuole a impegnarsi nel lavoro di coprogettazione, è stato quello di superare le barriere autoimposte dalla scuola, per riacquisire senso di autoefficacia e capacità di adattamento rispetto al contesto. Entrambe le scuole erano consapevoli delle loro necessità specifiche; mentre l'IO di Bobbio aveva come obiettivo l'internalizzazione e

l'abbattimento di confini troppo rigidi, la scuola di Milano voleva potenziare la propria capacità di inclusione verso bambini e bambine con background migratorio. Nonostante le motivazioni differenti, la soluzione intercettata è stata la medesima: abbattere le barriere scolastiche e aprirsi al territorio. Lo stretto legame formatosi tra scuole ed enti locali ha testimoniato che l'apertura degli istituti al territorio può essere il giusto antidoto all'isolamento sociale. Si sottolinea che riflessioni sulla necessità di rendere la scuola più permeabile hanno caratterizzato il pensiero di illustri pedagogisti da John Dewey (2018) a De Bartolomeis (1983). Ciononostante, la situazione educativa contemporanea mostra che non si è riusciti ancora a mettere in pratica questi precetti; perciò, si crede che strumenti come quello qui analizzato possano rappresentare dei validi supporti per questa nuova sfida educativa.

Si sottolinea, infine, il fatto che le scuole abbiano dovuto intraprendere un percorso di riflessione sulla propria *mission*, focalizzando lo sguardo sui bisogni educativi locali. In entrambi i casi si può osservare che questa consapevolezza sia scaturita da lavori precedenti la sottoscrizione del patto; per l'IO di Bobbio dall'affiancamento pluriennale di INDIRE, che ha aiutato l'istituto a ripensare la sua *vision*; mentre nel caso della scuola primaria V. Bottego di Milano; questa è stata guidata da un dirigente scolastico particolarmente sensibile al tema e dalla mediazione di Labsus. Da quanto emerso emergono due importanti variabili da tenere in considerazione in questi processi: il tempo e l'accompagnamento al cambiamento. Per quanto riguarda la prima variabile bisogna aver presente che un processo, come quello descritto, abbia bisogno di tempo di qualità che favorisca il crearsi di quei legami fondamentali per la nascita effettiva del patto di collaborazione. I legami di cui si parla, hanno la caratteristica di nascere e di rafforzarsi con riunioni, lavori di coprogettazione e di riflessione insieme; solo in questo caso possono rappresentare dei solidi appigli per la creazione di una comunità educante stabile. In secondo luogo, invece, per accompagnamento al cambiamento si intende che questi processi di creazione di comunità, come emerge dai casi studi, possono essere favoriti da figure di facilitazione, in grado di aiutare i vari attori del territorio a riflettere e a lavorare insieme, realizzando attività di mediazione capace di superare le possibili incomprensioni tra i soggetti coinvolti.

## **1.2. Reti informali**

Un altro elemento ricorrente nei casi studiati è la presenza di una pregressa rete di relazioni e di rapporti informali tra gli attori del territorio; ed in particolare tra istituti

scolastici e associazioni locali. Quando si parla di relazioni locali ci si riferisce a tutti quei legami che vanno a comporre la comunità educante; rete relazionale in grado di supportare i giovani nel loro processo di apprendimento. La spontaneità di questi rapporti è alla base di intenti di progettazione condivisi e favorisce le precondizioni per immaginare attività coprogettate, utili per la fase di stesura del patto. I casi studio mostrano che normalmente tra istituti scolastici ed enti del territorio esista una fitta rete relazionale e che spesso questi rapporti siano informali e temporanei, magari legati ad un singolo progetto; capaci, tuttavia, di far stringere relazioni importanti tra scuola e territorio.

Nei casi studio, qui presi in esame, emerge l'esistenza, già da tempo, di una fitta rete di rapporti informali che legava la scuola alle associazioni del territorio e che vedeva i bambini protagonisti anche di attività extrascolastiche. L'importanza di questa fase iniziale, precedente all'inizio dei lavori pattizi, risiede nella possibilità degli istituti scolastici di realizzare collaborazioni e sperimentazioni insieme alle associazioni del territorio, testando il grado di sintonia e di comunanza in obiettivi e metodi educativi. In particolare, dalle interviste fatte ai rappresentanti delle associazioni, emerge che queste hanno partecipato ai tavoli di coprogettazione per giungere alla sottoscrizione del patto, principalmente perché intravedevano obiettivi educativi comuni con le scuole coinvolte e perché si fidavano personalmente delle persone coinvolte.

La possibilità di sottoscrivere un patto, in grado di formalizzare questi rapporti già esistenti tra scuola e associazioni, può essere considerata la logica prosecuzione di un processo già in atto da tempo, in cui i partecipanti hanno obiettivi e *vision* comuni. Questo punto non va trascurato, nella proposta di sottoscrizione di un patto; proprio per non perdere di vista l'obiettivo del patto stesso. Si può immaginare, dunque, che il patto possa essere uno strumento efficace solo se il territorio in cui si lavora è pronto ad un passo in avanti nella formalizzazione delle relazioni già esistenti sul territorio e non viceversa. Anche in questo caso ricorre la variabile tempo: per far sì che il patto sia effettivamente coprogettato, all'interno di un percorso *bottom-up*, serve che il processo sia, per quanto possibile, svincolato da limiti temporali o da tappe progettuali forzate.

### **1.3. Mediatori**

I casi studio analizzati mostrano che mediatori e facilitatori hanno ricoperto un ruolo fondamentale prima e durante tutto il lavoro di coprogettazione pattizio. Queste figure sono state nominate più volte nelle interviste ricordando il delicato lavoro che hanno

saputo svolgere. Nello specifico, sono stati gli operatori dell'associazione Labsus e del centro di ricerca INDIRE che hanno saputo innescare il processo di coprogettazione, facendo attenzione a tener insieme tutte le realtà coinvolte, facilitando la comunicazione tra le parti per coprogettare percorsi educativi condivisi.

In particolare, questi enti hanno saputo mediare tra le istanze e i desideri degli istituti scolastici e le regole dell'amministrazione pubblica; tra le proposte delle associazioni e dei cittadini attivi e le richieste delle scuole.

Dai casi studio emerge che le scuole affiancate si sono sentite supportate e alleggerite dalle incombenze burocratiche insite nella coprogettazione patteggiata. Spesso sono stati i facilitatori, infatti, ad internalizzare i compiti burocratici, semplificando il lavoro delle segreterie scolastiche, spesso inesperte in tema di coprogettazione.

Oltre a questo, le scuole si sono anche sentite supportate nella relazione con la pubblica amministrazione. In più di un'intervista è emerso che le passate richieste che la scuola aveva fatto al Comune non avevano sortito alcun effetto. Con la mediazione di questi enti, al contrario, i Comuni si sono resi da subito molto disponibili nel collaborare, anche perché erano stati sensibilizzati al tema della coprogettazione. In entrambi i casi studio, infatti, i facilitatori hanno avuto modo di formare e dialogare con le pubbliche amministrazioni, preparandole ai tavoli di coprogettazione da realizzare con gli istituti scolastici ed enti del terzo settore, in un'ottica collaborativa. Inoltre, i mediatori hanno anche svolto ruoli di snellimento delle procedure burocratiche, facilitando i lavori degli uffici comunali nel districarsi tra nuove procedure. L'importante lavoro di mediazione effettuato dai facilitatori, va sottolineato, ha attecchito anche sicuramente perché erano già presenti sul territorio legami non formalizzati tra istituti scolastici e associazioni locali, dettate da pregresse collaborazioni o da rapporti personali informali. Si crede che siano proprio questi i legami su cui il facilitatore dovrebbe maggiormente focalizzarsi per creare una rete intorno alla scuola; a partire dai rapporti che informalmente sono già fioriti, per coltivarli e farli diventare legami stabili nel tempo.

In questo senso si sottolinea la fondamentale importanza degli enti mediatori, capaci di trasferire strumenti e abilità di coprogettazione agli attori del territorio, così da renderli capaci di strutturare percorsi comuni in autonomia. L'obiettivo di questa intermediazione, infatti, è quello di rendere possibile che le collaborazioni proseguano anche dopo il termine naturale del progetto in modo indipendente e perciò anche dopo la fine del periodo di facilitazione.

Emerge, perciò da questo studio, che la figura del mediatore risulti pressoché imprescindibile per approdare alla firma di un Patto Educativo di Comunità o di un Patto di Collaborazione efficaci e duraturi. Il Patto esprime proprio questa forza collaborativa che sopravvive all'alternarsi dei mediatori e dei progetti finanziati, poiché una volta firmato, di fatto viene aperto un canale comunicativo di coprogettazione che, su richiesta di uno qualsiasi dei firmatari, può essere rinnovato. Inoltre, nella mediazione, si crede che sia molto importante partire dai legami locali già esistenti per rafforzarli e per inserirsi già in un solco progettuale e relazione già noto ai partecipanti del percorso.

Si fa questa precisazione perché si ritiene fondamentale sottolineare la dirimente importanza di questo elemento nel processo di coprogettazione che porta alla stesura del patto. Per giungere, infatti, ad un Patto che abbia applicazione pratica e che sia realistico negli obiettivi, serve una coprogettazione puntuale e specifica. Poiché, quelle descritte sono state tutte prime coprogettazioni per i territori interessati, c'è stato bisogno di enti esterni per guidare la coprogettazione. Questo, ad esempio, nel caso del Quartiere Adriano, non si è riverificato al momento del rinnovo del patto, fortemente voluto e chiesto direttamente dagli attori territoriali. Questo elemento mostra pertanto che i mediatori sono stati in grado di trasferire i loro strumenti di coprogettazione agli attori del territorio, dando loro la possibilità di prendersi cura dello stesso, senza legarli alla loro presenza e rendendoli autonomi.

Si crede, infatti, che il buon mediatore sia quella figura in grado di insegnare i metodi per essere autonomi nella coprogettazione, senza rendersi indispensabile per il territorio, poiché, come si è detto più volte, la forza dei patti e dell'amministrazione condivisa risiede proprio nella spinta dal basso da cui queste si generano. Attraverso questi percorsi, quindi, il territorio impara ad autogestire i propri bisogni e desideri, acquisendo una forte capacità di azione. I mediatori hanno il compito quindi di formare gli enti del territorio per renderli autonomi e slegarli dalle logiche di progetto e soprattutto per evitare che la realizzazione di attività coprogettate sia legata alla volontà di singoli attori locali, rendendo più sistemica la possibilità di collaborare. Questo sistema, come si può immaginare, serve per mettere al riparo dall'estrema instabilità del sistema dirigenziale e politico all'interno del quale si progettano i servizi per la cittadinanza. In effetti, le giunte politiche e civiche, raramente possono vantare una grande stabilità nel tempo; mentre, al contrario, un gruppo di lavoro e di coprogettazione cittadina, che si focalizza su dei temi concreti e circoscritti, può risultare più stabile e duratura, proprio grazie all'esistenza in

virtù di legami personali di fiducia e di obiettivi comuni. Si crede, inoltre, che affidare, parte della progettazione dei servizi locali agli stessi cittadini, favorisca la partecipazione attiva dei cittadini singoli o associati per il bene della collettività locale. Inoltre, scegliere di sottoscrivere un patto segna un punto di svolta nell'amministrazione locale, poiché permette di chiedere supporto ai cittadini, utilizzatori finali dei servizi, e di renderli veri protagonisti del territorio in cui vivono.

#### **1.4. Dirigenti e USR**

Oltre ai mediatori, altre figure fondamentali nell'attivazione del patto sono i dirigenti scolastici e gli Uffici Scolastici Regionali.

I dirigenti scolastici ricoprono un ruolo fondamentale per la fase di avvio di progetto perché hanno il potere di coinvolgere e motivare il corpo docente nell'attivazione del processo di coprogettazione. Un dirigente scolastico sensibile alla coprogettazione educativa è un tassello importante per la buona riuscita del patto; perché saprà stimolare i docenti coinvolti nel processo. Così come il dirigente anche gli Uffici Scolastici Regionali possono dare il loro contributo per attivare questi percorsi. Questi organi supportano la «flessibilità organizzativa, didattica e di ricerca» (Art.7, D.P.C.M. 30.09.2020, n. 166), ma soprattutto promuovono «la ricognizione delle esigenze formative e lo sviluppo della relativa offerta sul territorio in collaborazione con la regione e gli enti locali» (Art.7, D.P.C.M. 30.09.2020, n. 166). La definizione, da statuto, sottolinea che l'USR ha compiti di agevolazione dell'applicazione dei diritti dei cittadini in ambito educativo, in linea con l'art.118 della Costituzione Italiana. Inoltre, è sempre compito dell'USR supportare l'autonomia scolastica e diffondere pratiche che la implementino.

Questo organo ha quindi il dovere di stimolare gli istituti scolastici verso una progettazione inclusiva e anche se non sempre si verificano queste condizioni, dalle interviste emerge che la presenza di un dirigente o di un Ufficio Scolastico Regionale sensibili alla coprogettazione educativa fanno la differenza sulla perseveranza dei docenti nel lavoro pattizio. Le interviste ai docenti hanno proprio sottolineato il fatto che avere dei supporti nella fase di avvio del progetto è stato utile per procedere nel percorso in modo più sicuro e convinto.

#### **1.5. Finanziamenti**

Dalle interviste dei casi studio emerge esplicitamente che i territori interessati dai progetti si trovavano all'interno di una più ampia progettazione di riqualificazione urbana. Nel

caso del Quartiere Adriano il patto è stato attivato all'interno di un più ampio programma finanziato dalla Fondazione Bancaria Cariplo; mentre l'I.O. di Bobbio è risultato vincitore dei fondi del bando "EduCare" del Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia.

Si può dire, quindi, che in entrambi i casi ha giocato un ruolo rilevante la presenza di fondi spendibili per il progetto per supportare le attività. È stato sottolineato anche dagli intervistati quanto questo punto sia dirimente per l'avvio della coprogettazione del patto.

Nonostante, infatti, per la sottoscrizione di un patto non siano necessari fondi o stanziamenti, la loro presenza ha permesso a molti enti ed associazioni locali di interessarsi al progetto, senza dover scegliere per forza tra finalità economica e quella educativa. Inoltre, è da notare che queste opportunità arrivavano all'indomani della crisi pandemica, momento particolarmente difficile per gli enti del terzo settore, obbligati a fermare le attività per diversi mesi. L'iniezione di liquidità data dai fondi accessibili partecipando ai bandi ha, quindi, attirato le associazioni e gli enti locali per partecipare alle attività di progetto.

Negli anni successivi ai finanziamenti, poi, è stato possibile osservare quali e quante associazioni hanno deciso di sposare il progetto educativo della scuola e del patto a prescindere dai compensi ricavabili. Questo è accaduto in entrambi i casi studiati: una prima fase con finanziamento ricca di associazioni ed enti che propongono una molteplicità di attività alla scuola e una seconda fase di fidelizzazione di alcune associazioni, anche più radicate al territorio e vicine alla scuola per vision, che rimangono nella coprogettazione con l'istituto scolastico.

Si può sostenere, quindi, che la presenza di fondi può innescare un processo di interessamento e di coinvolgimento di molti enti del terzo settore nei progetti, creando un processo virtuoso che permette di focalizzare l'attenzione su territori e su problematiche trascurate. D'altra parte, bisogna tenere a mente che, se questi fondi, una volta terminati potrebbero lasciare il territorio esattamente come lo hanno trovato, se nel frattempo non si stimolano la creazione di legami di comunità saldi o se non si vanno a rinforzare quelli che già esistevano sul territorio.

Nei casi analizzati, infatti, sono state molte le associazioni che, una volta terminati i fondi del progetto, hanno concluso le loro attività, senza innescare processi di ingaggio locale. Differentemente, le associazioni, come la sezione locale di Legambiente che avevano

rapporti pregressi con la scuola, hanno avuto la possibilità di rafforzare i legami; inizialmente facilitati dall'obiettivo comune del progetto finanziato, ma poi successivamente continuando a lavorare insieme per un obiettivo educativo condiviso e coprogettato.

In questo senso, il progetto finanziato è stato necessario, ma non sufficiente per rafforzare la comunità locale.

## **2. Durante il Patto**

In questa seconda sezione invece ci si focalizza sugli elementi emersi dalle interviste che sembrano aver influenzato positivamente la realizzazione dei patti. Gli elementi qui indicati hanno favorito la creazione e la buona riuscita dei patti studiati, favorendo l'ingaggio dei partecipanti e soprattutto la costanza nel tempo. Come si è già detto, il tempo è una variabile molto importante in questi processi e poiché sono attività che possono occupare una progettualità ampia, anche di più anni, è necessario intercettare alcuni elementi che favoriscano e mantengano alto il livello di attenzione sul tema, per evitare che dopo i primi mesi di attività e di entusiasmo, il progetto naufraghi senza aver dato i suoi frutti.

### **2.1. I referenti del Patto**

La totalità delle docenti intervistate ha riportato, in modo abbastanza inequivocabile, che è stato molto utile la presenza di docenti referenti per il patto, in grado di stimolare i lavori di coprogettazione. Il referente o il gruppo di referenti, generalmente individuati autonomamente tra i docenti più attivi e interessati alla coprogettazione, hanno il ruolo fondamentale di mantenere attiva la progettazione anche nei momenti dell'anno meno concitati. La coprogettazione prevede, infatti, più momenti strutturati e tra un incontro e l'altro possono passare anche diverse settimane, facendo affievolire l'attenzione sul tema e l'ingaggio iniziale del corpo docente. È in questo frangente che è fondamentale che ci siano dei referenti del patto all'interno della scuola stessa per non far scendere il livello di attenzione sul tema e per proporre un'agenda di incontri compatibile con quella della progettazione didattica. Il o i referenti hanno il ruolo di attivatori del corpo docente; perciò, può essere utile ricercare queste figure tra i docenti più appassionati al tema del patto e che possono diventare "naturalmente" referenti di tali progetti.

Stessa questione vale anche per le associazioni. Anche per questo tema, i casi studio analizzati svelano che sia molto utile avere anche delle associazioni che operino come

referenti nella rete tra scuola e associazioni. L'ente che si propone come referente, solitamente persuaso dalla bontà dello strumento pattizio e dagli obiettivi di progetto, svolge il fondamentale compito di raccordo tra l'istituto scolastico e le altre associazioni coinvolte nella coprogettazione. Può essere complicato, infatti, per la scuola e per i referenti dei patti tenere i contatti con tutte le associazioni e gli enti che partecipano alla coprogettazione; il referente per le associazioni assolve quindi principalmente a questo compito logistico, fungendo da snodo comunicativo e informativo. Inoltre, svolge anch'esso il compito di stimolare la coprogettazione quando sembra più statica.

Avere dei ruoli fissati e specifici sembra essere un elemento molto utile per riuscire a portare avanti un lavoro di coprogettazione, per evitare che la responsabilità condivisa non si riduca al sentirsi esenti dalla responsabilità individuale di progettare il percorso. I referenti, in questo senso, costituiscono dei punti di riferimento per tutti coloro che entrano a vario titolo nel patto di coprogettazione, evitando senso di disorientamento e la dispersione di energie preziose per la comunità.

Un altro aspetto rilevante emerso dalle interviste delle docenti è che è stato di fondamentale importanza essere attenzionate, lungo il percorso di coprogettazione, da enti di ricerca nazionali. Il centro di ricerca INDIRE, ad esempio, oltre a stimolare il patto nella fase iniziale, ha poi continuato a monitorare le attività di progetto nei mesi a seguire, producendo ricerche e pubblicazioni sulla pratica fatta a scuola. Questo interessamento ha fatto sentire le docenti coinvolte sotto osservazione, spingendole a impegnarsi e sentirsi più coinvolte per la buona riuscita del progetto. Le docenti intervistate hanno sostenuto che, proprio perché il sistema scolastico italiano non è un sistema premiante in grado di gratificare l'impegno dei docenti, l'essere monitorate da enti di ricerca le ha spinte a lavorare con più impegno e dedizione al fine di poter presentare il loro lavoro come *best practice*, e avere un riconoscimento formale della loro dedizione e fiducia nel progetto.

## **2.2. Dettagliare la progettazione**

Collegato al punto precedente dettagliare la progettazione è un altro elemento fondamentale emerso dalle interviste delle persone coinvolte in entrambi i casi studio. Tutte loro hanno, infatti, sottolineato che un elemento dirimente per una buona realizzazione del patto è l'accuratezza con cui è stato programmato l'intervento pattizio. Specificare le attività che si vogliono andare a realizzare all'interno di un patto, infatti, sembra l'unica via per assicurarsi che quelle attività verranno effettivamente svolte.

Poiché il patto si realizza a partire da una contrattazione tra i firmatari, il raggiungere un accordo tra le parti è tutt'altro che scontato, perciò è di fondamentale importanza che una volta intercettate le azioni da voler realizzare si dettagliino subito le attività da realizzare. Questo livello di progettazione serve quindi per definire il numero e le tipologie di attività da realizzare, ma soprattutto per definire i compiti di ogni ente coinvolto nel progetto. L'attribuzione di compiti dettagliati, come hanno rivelato gli intervistati, fa sì che ogni ente sia responsabile di un pezzo del progetto, diventando parte attiva del processo, evitando di incorrere nel rischio di delega. Inoltre, se fin dal principio, vengono esplicitate tutte le macro-attività e le singole azioni che si vogliono realizzare all'interno del patto si favorisce un clima chiaro e di consapevolezza tra i firmatari, che più difficilmente poi potranno tirarsi indietro dalle responsabilità prese in fase iniziale.

All'interno degli istituti scolastici, come è accaduto nell'I.O. di Bobbio, si può pensare di somministrare ai partecipanti del patto un questionario in cui indicare disponibilità di tempo e di abilità da poter offrire al progetto, in modo da riuscire a costruire una banca ore comune. La scuola, nel caso studio, ha condotto tre mappature: la prima dedicata agli Enti Locali coinvolti, successivamente il censimento delle associazioni ed enti del terzo settore ed infine la mappatura delle disponibilità dei genitori degli studenti della scuola.

In primo luogo, è stata realizzata la mappatura degli Enti Locali, con l'obiettivo di raccogliere informazioni sul territorio. In particolare, è stato chiesto quali risorse logistiche e finanziarie gli enti erano in grado di condividere con la scuola, quali associazioni erano presenti nel territorio, quali erano le necessità specifiche della comunità e quali le aspettative che l'Ente Locale aveva sull'azione educativa della scuola, divisa per fasce d'età (Garioni e Bosoni, 2022). Questo *form* è stato poi rielaborato dalla scuola per estrapolare le informazioni relative al territorio in cui è inserita e raccordarle con gli obiettivi del patto.

La seconda mappatura ha riguardato la comunità. La scuola ha realizzato un'indagine per raccogliere gli *expertise* della comunità, dettagliando i referenti per tipologia di intervento nelle classi, e successivamente ha mappato la disponibilità in termini di ore e di abilità dei genitori degli studenti coinvolti.

Incrociando queste tabelle è stato, quindi, possibile immaginare e strutturare attività nel breve e medio-lungo termine, responsabilizzando i partecipanti (Garioni e Bosoni, 2022). La scuola di Bobbio viene mostrata come buona prassi a cui ispirarsi perché ha previsto

una capillare mappatura prima e il dettaglio delle attività poi, in modo da rendere semplice e comprensibile a tutti i partecipanti del patto la progettazione delle attività.

### **2.3. Uscire dalle mura scolastiche**

Dalle interviste è emerso che, perché il patto conducesse a buoni risultati, è stato molto utile realizzare delle attività che portassero gli studenti ad uscire dal perimetro scolastico per entrare in contatto di altre realtà locali anche geograficamente dislocate sul territorio.

In particolare, sono state importanti, a questo fine, le attività riassumibili nelle categorie di *outdoor education* e di *service learning*. Queste modalità hanno permesso agli studenti di uscire dalle mura scolastiche per fare esperienze comunitarie nei loro territori. Le attività si sono focalizzate su azioni di cura del territorio e di riqualificazione del verde pubblico e sull'apprendimento della storia locale per mezzo dei racconti fatti dai cittadini del quartiere. Oltre all'attività fine a sé stessa, ne va intercettato il valore comunitario, capace di rafforzare i legami esistenti e di crearne di nuovi tra la comunità locale e le giovani generazioni, iniziandole alla conoscenza storica ed emotiva del patrimonio e del paesaggio che vivono. Inoltre, le attività intraprese hanno avuto come effetto anche quello di far conoscere ai giovani le realtà associative presenti sul territorio, fornendo loro una visione più ampia e ricca del territorio circostante.

In questo senso, si deve sottolineare anche che i patti si prestano alla realizzazione di attività di *Public History of Education*, pratica di cui si è già parlato qui, ma di cui si vuole sottolineare la potente capacità di mettere in dialogo le giovani generazioni con quelle più anziane, favorendo una relazione intergenerazionale capace di saldare la memoria storica alle nuove dinamiche di vita degli spazi urbani e vissuti, offrendo una prospettiva storica ai più giovani e una proiezione futura per i più anziani.

Un'altra esternalità positiva di questo contatto tra scuola e associazioni sta anche nel permettere ed incentivare che l'istituto scolastico conosca e rafforzi i legami con le realtà e le associazioni territoriali, al fine di poter cominciare una proficua conoscenza reciproca, anche per realizzare attività extrascolastiche pomeridiane.

Il concetto che è alla base di questa prospettiva è la scuola come "bene comune"; svincolandola perciò dal solo servizio pubblico. Il processo che ha condotto all'autonomia differenziata degli istituti scolastici ha posto sicuramente le basi per l'ingresso e la collaborazione degli enti territoriali all'interno delle scuole e per rendere più ampia l'offerta formativa ed educativa rivolta ai giovani.

La scuola intesa come bene comune, però, rappresenta un passo ulteriore nell'autonomia scolastica, poiché prevede che essa diventi oggetto di cura da parte di tutta la comunità di riferimento e che sia mossa da obiettivi sociali e di crescita condivisa piuttosto che da quelli legati alle performance del servizio (Ciaffi e Saporito, 2022). È alla luce dell'art.118 della Costituzione Italiana che la scuola può essere considerato il luogo in cui facilitare l'attivazione di percorsi di partecipazione attiva della cittadinanza, favorendo la "libera iniziativa di singoli e associati"; una scuola che si fa quindi bene comune. In quest'ottica la scuola pone al centro il singolo individuo, allievo o adulto che sia, per favorire la creazione di quei legami e per favorirne il protagonismo civico verso un intento educativo unitario. Una scuola come bene comune significa quindi che essa possa diventare il luogo di incontro e di attivazione della popolazione locale e allo stesso tempo, il luogo in cui queste stesse persone si sentano libere e supportate nel proporre attività ludiche o ricreative per l'intera popolazione (Ciaffi e Saporito, 2022).

#### **2.4. Sistematizzazione relazioni pregresse**

Come si è già detto nel primo paragrafo un elemento dirimente per la realizzazione di un patto è la preliminare presenza di reti informali nel territorio, tra la scuola e gli enti del luogo. Nella fase di realizzazione del patto, questo prerequisito diventa un altro elemento a cui prestare particolare attenzione, per favorire il buono svolgimento del patto stesso. Grazie alla sottoscrizione di patti, le reti informali già esistenti hanno la possibilità di essere sistematizzate e divenire strutturali, anziché episodiche. Questo significa che la presenza di rapporti informali, durante il patto, deve essere rafforzata dando peso e responsabilità all'interno della progettazione alle realtà in linea con la visione di progettazione dettata dall'istituto scolastico. In questo senso, il patto permette di stringere relazioni più durature e che possono sopravvivere al termine della attività scolastiche annuali, senza il bisogno di ricominciare ogni volta l'iter di ingaggio. In questo modo, vengono risparmiati tempi e passaggi burocratici, permettendo fin da subito all'ente di poter lavorare a pieno titolo nei locali della scuola o in collaborazione con essa.

Nell'esperienza del caso studio del Quartiere Adriano di Milano, ad esempio, la scuola formalizzando la relazione con la sezione locale di Legambiente ha permesso al coordinatore dell'associazione di occuparsi sistematicamente delle lezioni e delle esperienze *outdoor* sul tema della cura del verde, senza dover ogni anno siglare un nuovo accordo. Oltre che uno snellimento burocratico, questo processo è significativo perché favorisce l'allineamento di *vision* e *mission* della scuola con quella dell'associazione

interessata e viceversa, permettendo loro di immaginare un percorso educativo di più ampio respiro e che non si riduca all'annualità scolastica. Questa esperienza mostra che il legame che si crea, in questo modo, tra istituto scolastico ed ente del territorio può superare le logiche degli interessi economici di ricompensa nell'immediato, creando un legame solido e duraturo dato dalla motivazione educativa comune.

## **2.5. Collaborazione con la Pubblica Amministrazione**

Nei casi studiati in questa sede si evidenziano due modalità differenti di collaborazione con la Pubblica Amministrazione da parte degli istituti scolastici, dettate dall'adozione di due strumenti pattizi simili ma con caratteristiche giuridiche differenti.

Nel caso del Quartiere Adriano di Milano è stato realizzato un Patto di Collaborazione, mentre nel caso di Bobbio; un Patto Educativo di Comunità. In entrambi i casi è stata richiesta la collaborazione tra tutti gli attori del territorio, compresa la pubblica amministrazione, ma con responsabilità e impegno in misura differenti.

Nel caso milanese, è stato sottoscritto un Patto di Collaborazione ed in questo caso, la gestione degli atti di coprogettazione e di organizzazione dei lavori comunitari è stata in capo al Comune e agli uffici comunali. Questo significa che il Comune di Milano ha avviato pratiche per rendere attuativo il Patto e che, ancor prima, aveva sottoscritto il *Regolamento per la Partecipazione dei Cittadini Attivi alla Cura, alla Gestione Condivisa e alla Rigenerazione dei Beni Comuni Urbani* (Regolamento Amministrazione Condivisa, 2019).

Questo regolamento ha il compito di disciplinare il funzionamento dell'amministrazione condivisa dei beni comuni, così da potersi muovere all'interno di un contesto regolamentare e collaborativo.

Diversamente nel caso di Bobbio, l'Unione Montana dei Comuni delle Valli Trebbia e Luretta non ha sottoscritto il Regolamento per l'amministrazione condivisa, ma ha supportato l'istituto scolastico nella realizzazione del Patto Educativo di Comunità. In questo tipo di patto, infatti, non è necessario, a livello legale, l'intervento del Comune per siglarlo e renderlo attuativo, poiché la scuola, ai sensi dell'Art.1 del D.Lgs 165/2001, viene considerata una pubblica amministrazione e perciò in grado di sostituirsi ad esso in questo genere di mansioni. In particolare, per favorire la collaborazione tra enti scolastici ed enti del territorio, anche nel Piano Scuola 2020–2021, viene suggerito di ricorrere allo strumento della “conferenza di servizi” per aderire al principio di sussidiarietà e di

corresponsabilità educativa. La Legge 7 agosto 1990, n. 241 “Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi” norma la conferenza di servizi e la considera uno strumento per accelerare decisioni che coinvolgono una molteplicità di interessi e quindi una pluralità di strutture amministrative. In questa sede, la scuola è chiamata a valutare le singole proposte di cooperazione e le modalità di realizzazione del patto. La convocazione della conferenza di servizi, alla luce delle autonomie scolastiche, può essere convocata su richiesta degli istituti al fine di favorire la messa a disposizione di strutture e spazi e di sostenere le autonomie scolastiche (Vassallo, Della Scala, 2022).

Nel caso di Bobbio l’istituto scolastico ha indetto la conferenza di servizi per riuscire a intercettare gli enti del terzo settore interessati a coprogettare interventi educativi. La presenza del Comune nel patto poteva essere marginale, ma ciononostante l’Unione Montana Valli Trebbia e Luretta ha partecipato alla sottoscrizione del patto educativo di comunità facendo proprie le istanze della scuola per abbracciare l’obiettivo di «costruire un sistema formativo integrato» dando «un’offerta formativa aperta, multidisciplinare, integrata e partecipata» (Adesione al “Patto Educativo di Comunità” tra Unione Montana Valli Trebbia e Luretta e l’Istituto Omnicomprensivo Bobbio, 2020).

La sottoscrizione del Patto ha significato, per l’Unione dei Comuni, attribuire importanza e valore al sistema educativo locale, supportandolo «in un’ottica di alleanza tra l’autonomia locale e le autonomie scolastiche» (Adesione al “Patto Educativo di Comunità” tra Unione Montana Valli Trebbia e Luretta e l’Istituto Omnicomprensivo Bobbio, 2020). In questo senso quindi, l’Unione dei Comuni, firmando il patto, si è impegnata formalmente nel supportare gli istituti scolastici locali nel loro rafforzamento territoriale, consapevole del loro ruolo di *hub* educativo.

In questo senso i mediatori e facilitatori di progetto hanno ricoperto un ruolo fondamentale nel sensibilizzare la pubblica amministrazione agli obiettivi di progetto. In entrambe i casi, infatti, le municipalità provenivano da percorsi di coinvolgimento e formazione sul tema dell’amministrazione condivisa, che li ha preparati all’accoglienza delle proposte progettuali degli istituti scolastici. Nei casi studio è emerso che la facilitazione su questo piano ha avuto effetti molto positivi soprattutto nella città metropolitana di Milano. La scuola V. Bottego del quartiere Adriano, infatti, aveva provato da anni a farsi ascoltare dalla municipalità, denunciando situazioni di incuria nel quartiere, senza avere però alcun risultato. Con l’arrivo di fondi di progetto e

l'intermediazione di facilitatori è stato possibile accendere un faro su queste problematiche locali, che altrimenti sarebbero rimaste insolute. Inoltre, si è anche favorita e facilitata l'apertura di un canale comunicativo tra gli enti locali e la pubblica amministrazione in grado di permanere anche all'indomani del termine del progetto specifico, favorendo la collaborazione su più livelli.

### **3. Applicabilità dello strumento pattizio**

Dai casi studio analizzati colpisce che nonostante i due contesti siano molto differenti ed emergano bisogni educativi non comuni, lo strumento pattizio si sia rivelato applicabile in entrambe le circostanze. Questa peculiarità mostra che il patto può essere duttile a più tipologie di esigenze e di scenari socioculturali.

Mentre nel caso di Milano, infatti, il patto è stato realizzato per provare a sperimentare una didattica più accattivante e coinvolgente, per far interessare studenti e studentesse alle discipline scolastiche; nel caso di Bobbio, il patto nasce dalla volontà di far uscire i giovani locali dall'isolamento in cui si trovano da un punto di vista geomorfologico.

Inoltre, si vuole qui sottolineare la profonda differenza di target a cui si sono rivolti i patti. Nel caso del quartiere Adriano i protagonisti sono stati principalmente bambini e bambine con background migratorio e, spesso, in situazione di svantaggio sociale. In questo caso il patto è stato utile per provare ad avviare il processo di inclusione di bambini e bambine della scuola nel contesto sociale, presentando loro le realtà locali. Il patto è stato, quindi, il pretesto per poter far conoscere ai bambini con background migratorio il contesto in cui si trovano a vivere, andando a scoprire la storia del quartiere, attraverso i racconti degli abitanti più anziani.

L'inclusione, in questo caso, è passata per la condivisione di una storia comune; esplicitandola per farla conoscere ai cittadini con *background* migratorio. I cittadini più anziani del quartiere hanno così potuto condividere il loro bagaglio di vita e di esperienza del territorio con i piccoli, facendoli sentire parte di qualcosa di più grande, appartenenti ad una collettività più ampia rispetto alla sola famiglia di provenienza. Il patto è stato lo strumento, quindi, attraverso cui provare a rompere l'isolamento in cui alcuni bambini e bambine vivevano, per renderli consapevoli della loro collocazione in uno spazio-tempo con una storia e delle nuove tradizioni da scoprire. Come già ricordato, lo strumento principalmente utilizzato per realizzare queste attività è stato il *Public History of*

*Education*, utile per «per ricollegare i fili della ricostruzione storica e della memoria collettiva in un processo unitario.» (Carpigiani, Gabrielli, 2019).

In questo caso il patto si è anche mostrato duttile alla necessità della scuola di rendere più accattivanti le materie scolastiche, poco interessanti per gli studenti, permettendo di fornire agli insegnamenti un contenuto più esperienziale e interattivo, capace di vivificare le materie scolastiche progettando insieme la riqualificazione di Piazza Costantino.

Il caso di Bobbio, invece, mostra che il patto possa essere utile anche in un contesto più agiato e senza particolari criticità di integrazione. Al contrario, in questo caso il patto è stato utile per aprire la realtà locale al contesto circostante, per proiettarla in una dimensione più internazionale, superando le barriere in entrata create dalla stessa comunità. A Bobbio si è fatta esperienza di superamento dei confini, chiedendo alle associazioni locali di entrare nell'ambiente scolastico per ridare linfa alla realtà educativa. Il patto dimostra la volontà della scuola di superare la sua autoreferenzialità e di mettersi in comunicazione con il territorio, per riuscire a creare un'offerta formativa più ampia e lungimirante. L'istituto scolastico ha voluto mettere in connessione educazione formale, non formale ed informale per offrire agli studenti competenze spendibili in un mondo sempre più complesso e in continuo cambiamento. Le attività principali messe in campo sono state azioni di service learning; perciò, di attività realizzate con e per la comunità.

## Conclusioni

Nel capitolo di analisi delle interviste dei casi studio si è provato a mettere in luce gli elementi ritenuti salienti in grado di supportare e rendere solida la coprogettazione all'interno della cornice pattizia. Come si è sottolineato più volte non si ritiene che questi ingredienti possano essere sufficienti perché si abbia la certezza della riuscita del patto, ma sembrano elementi necessari per porre delle buone basi per i processi di coprogettazione e compartecipazione civica.

Si possono raggruppare i risultati finali in due macrocategorie: una relativa agli elementi utili per l'avvio del patto; e una seconda che descrive i fattori che hanno giocato un ruolo fondamentale durante il patto per rendere più efficace lo sforzo collaborativo.

In primo luogo, gli elementi che possono essere indicati come utili nella fase di avvio del patto sono i seguenti:

- Lavoro di approfondimento di individuazione di mission e di vision dell'Istituto Scolastico coinvolto
- La presenza e il potenziamento di reti informali come base della rete di coprogettazione
- La presenza di figure mediatori e di facilitatori
- Il coinvolgimento e l'ingaggio di Dirigenti Scolastici in primis
- La presenza di finanziamenti utili a favorire il più ampio coinvolgimento di enti locali

Come emerso dall'analisi ognuno di questi elementi sembrano assolvere al compito molto importante di creare una base recettiva e collaborativa su cui impiantare un processo *bottom-up*.

Si può dire che il primo sforzo immaginativo lo debba fare proprio l'Istituto Scolastico che si vuole intestare la gestione del patto. La scuola che si pone l'obiettivo di sottoscrivere un patto educativo di comunità deve, infatti, oltre a volerlo, provare a mettere in discussione i paradigmi che l'hanno guidata fino a quel momento. In questo senso l'Istituto, con i dibattiti tra docenti, si dovrà porre la domanda di quale sia la sua finalità ad oggi e quali siano gli strumenti che può usare per raggiungerla. Mettere in discussione la propria mission è il primo passo che la scuola può compiere per aprirsi davvero al territorio e per evitare che il patto diventi l'ennesimo progetto poco partecipato

e con scarsi risultati per l'istituto. Solo dopo questa riflessione sistemica ci si può porre la questione su chi e come coinvolgere in questo processo.

Una volta acquisita bene in mente una progettualità ampia per la scuola si può cominciare a riflettere su quali sono gli attori del territorio da coinvolgere nel processo partecipato. In questa fase vanno prediletti e considerati come i primi interlocutori gli enti del terzo settore e le associazioni con cui la scuola ha già relazioni educative. Nonostante il progetto pattizio possa rappresentare una novità per il territorio, è emerso che iniziare il lavoro con soggetti già noti agli istituti scolastici e con cui ci sono legami duraturi; sia un grande punto di forza. In questo senso, la scuola si può sentire più sicura nell'intraprendere una progettazione nuova ed impegnativa con soggetti già noti e, al contempo, le associazioni possono sentirsi più coinvolte nel progetto perché conoscono già il loro interlocutore. Inoltre, dai casi studio emerge che, se questo prerequisito viene a mancare, si possono generare dei problemi successivi nella stipula del patto. Come già detto, per arrivare alla sottoscrizione di un patto serve tempo; tempo per far maturare le relazioni tra soggetti; tempo per creare fiducia reciproca. Serve tempo per creare comunità. Le realtà locali, quindi che possono già contare su questo tipo di rete tra enti del territorio è bene che la sfruttino per procedere su questa via. Procedere al contrario, progettando cioè la stipula di un patto prima che esista una rete relazionale locale, può portare a problemi sia durante la stipula del patto, sia nel proseguo, con il rischio che il patto firmato rimanga solo carta stampata.

Questo non deve però comportare una barriera insuperabile per tutte quelle realtà che vogliono approcciarsi al mondo pattizio, ma che non sono ancora riuscite a creare una rete di enti e associazioni locali in grado di collaborare. Questi elementi sono legati da una relazione biunivoca, basterà perciò procedere per gradi nel creare questi legami, lasciando però al fondo della progettualità la sottoscrizione del patto. L'elemento che sembra qui rilevante sottolineare è l'importanza di non confondere il momento della sottoscrizione del patto con il punto di partenza del processo di collaborazione. Esso ne fa parte a pieno diritto, perciò la ratifica del patto deve essere intesa come parte integrante del progetto e momento di culmine della prima fase di coprogettazione.

Un punto molto importante che emerge dalle analisi è l'importanza della figura del facilitatore nei processi compartecipati e a cura della relazione tra istituti ed enti comunali. Proprio perché il processo è la risultanza del lavoro di confronto e discussione tra i vari attori del territorio è evidente che debba esserci un attore, interno o esterno al

percorso pattizio, in grado di facilitare la discussione e il dialogo tra i protagonisti, per stemperare le incomprensioni e favorire la definizione di obiettivi comuni. Più nello specifico, si potrebbe affermare che esistono quattro macro-tipologie di facilitazione all'interno del processo pattizio, che si differenziano per il tipo di attori coinvolti:

- la facilitazione all'interno dello stesso istituto scolastico
- la facilitazione tra gli enti locali (tra enti del terzo settore/associazioni/singoli cittadini)
- la facilitazione tra pubblica amministrazione e gli enti locali (istituti scolastici ed associazioni del territorio)
- la facilitazione tra istituto scolastico ed enti territoriali (enti del terzo settore e associazioni)

Mentre nei primi due casi la mediazione avviene all'interno dello stesso macrosettore, negli ultimi due; avviene tra enti differenti che hanno un linguaggio, un approccio alla progettazione e una *mission* differente. Si sottolinea perciò che i quattro tipi di mediazione sono, a loro modo, necessari e fondamentali per facilitare il processo di collaborazione sul territorio. Si può dire però che la facilitazione tra la pubblica amministrazione e gli istituti scolastici e le associazioni locali può essere davvero determinante per il positivo esito della contrattazione. Le altre tipologie di facilitazione potrebbero anche essere affidate agli stessi enti, in grado di autoregolarsi, ma quello sopra citato appare il settore più delicato e spesso problematico. In questo senso si richiamano alla mente le interviste fatte agli attori coinvolti nel patto di Piazza Costantino del quartiere Adriano di Milano. In questo caso, insegnante e rappresentante dell'associazione hanno sottolineato, in sede di intervista, di non aver mai avuto delle buone interlocuzioni con la pubblica amministrazione milanese, che di fatto non aveva mai dato cenno di interessarsi alle richieste locali. Il problema è stato superato soltanto grazie alla mediazione, in quel caso, di Labsus, che ha saputo portare all'attenzione del Comune di Milano le questioni più importanti per il quartiere ricucendo uno strappo che si era approfondito negli anni. In questo senso sembra evidente che un facilitatore che conosce il linguaggio di tutti gli attori coinvolti sia necessario e, quantomeno, auspicabile. Lo stesso discorso può valere anche per le attività di mediazione all'interno degli stessi enti o tra enti simili, ma sicuramente si può affermare che è la mediazione con gli enti dell'amministrazione pubblica che tende a creare più problemi. Oltre ai problemi appena descritti, si vuole sottolineare anche che la mediazione con le amministrazioni comunali implica, per l'ente

mediatore, l'internalizzare tutta una serie di attività di burocratiche, necessarie per lavorare insieme ai Comuni, evitando di pesare sulle segreterie scolastiche, già oberate di lavoro. Si può affermare, quindi, che la figura del facilitatore, in questo senso, può essere ricoperta da un ente, con buone competenze gestionali e in grado di favorire la comprensione reciproca degli enti, provando a tradurre i linguaggi di ogni ente, per creare le condizioni base per discutere ad un tavolo di lavoro di coprogettazione.

Si ritiene che sia anche molto utile, per l'avvio del progetto pattizio, la presenza di enti facilitatori all'interno degli Istituti Scolastici. Come si è già detto, questo compito potrebbe essere assolto da un docente con spiccate capacità di mediazione o dallo stesso Dirigente Scolastico, ma in mancanza di queste figure specifiche sarebbe opportuno potersi far supportare nel processo da un facilitatore esterno. Anche in questo caso, la mediazione sarebbe molto utile per aiutare i docenti e gli stessi Dirigenti Scolastici a prendere in considerazione i bisogni degli studenti e cambiare prospettiva sul proprio operato educativo per mettere in discussione *mission* e *vision*, come accennato sopra.

Un altro elemento che è stato descritto dagli intervistati come dirimente è la presenza di un Dirigente Scolastico supportivo ed appassionato alla sperimentazione. Queste figure sono state riconosciute come fondamentali per attivare il processo di coinvolgimento del corpo docente, in primis, e per favorire una progettualità costante nel tempo. Ci si rende conto che questo è una condizione non negoziabile negli Istituti Scolastici e non tutti hanno la fortuna di avere dei "dirigenti illuminati", come sono stati chiamati dagli intervistati. Si vuole sottolineare però, che la presenza di un dirigente partecipe non deve essere considerata preconditione necessaria per intraprendere un percorso pattizio; bensì sicuramente come un fattore di vantaggio e un facilitatore del processo. In caso di mancanza di questo slancio iniziale, non è detto che lo stesso supporto non lo si possa trovare nell'Ufficio Scolastico Regionale, valido supporto alle iniziative locali, o nello stesso corpo docente. In ultima analisi, infatti, il patto coinvolge in prima persona i docenti; perciò, avere un gruppo di docenti informati e curiosi di portare avanti un progetto partecipato potrebbe, forse, sostituire la figura del Dirigente Scolastico come primo sostenitore del progetto. Essendo il patto proprio un percorso *bottom-up*, non deve stupire che siano gli stessi insegnanti a farsi promotori dello stesso anche presso il dirigente scolastico, ad esempio.

L'ultimo elemento emerso dalle interviste e ritenuto dirimente per sostenere una progettazione pattizia è la presenza di finanziamenti. Gli intervistati hanno sottolineato

che la presenza di fondi ha garantito un buon coinvolgimento iniziale di associazioni e di enti locali che altrimenti non si sarebbero fatte coinvolgere nella progettazione. Allo stesso tempo però, è emerso che, una volta terminata la spinta data dall'iniezione di fondi, sono rimasti nella progettazione proprio quegli enti e associazioni che erano state fidelizzate alle scuole e con cui si condivideva lo stesso obiettivo progettuale. Si può dire, quindi, che la presenza di fondi possa essere utile ma non dirimente per l'avvio dei patti. Probabilmente la presenza di stanziamenti può attivare un maggiore interessamento nell'Istituto Scolastico, diventando più attrattivo per enti del terzo settore. Al contempo però, come si è ricordato, non si può pensare che la presenza di fondi possa essere sufficiente per la permanenza di enti locali all'interno del progetto.

In seconda battuta sono stati evidenziati gli elementi che, secondo gli intervistati, possono essere utili e strategici per rafforzare il percorso di coprogettazione e renderlo sostenibile nel tempo; in particolare:

- avere dei referenti del patto
- dettagliare la progettazione
- uscire dalle mura scolastiche
- sistematizzare le relazioni pregresse
- stringere forti collaborazioni con la Pubblica Amministrazione

Tutti questi elementi sono stati definiti come molto utili da coloro che sono stati coinvolti in patti. In particolare, si riconosce una notevole importanza nella presenza di un gruppo di referenti del patto, che potrebbe anche essere definita "cabina di regia"; utile per incentivare e guidare i lavori di coprogettazione. È emerso dalle interviste che sono stati molto utili sia la presenza di docenti referenti, sia di cittadini referenti per la quota associativa coinvolta. Queste figure di raccordo sono state ritenute indispensabili per stimolare e promuovere la progettazione soprattutto nei periodi meno significativi del processo pattizio. All'intero degli istituti scolastici sono ritenute figure molto utili per promuovere il progetto sia presso le figure dirigenziali, sia con i colleghi, stimolandone la partecipazione, così come con ragazzi e genitori. All'interno delle associazioni, invece, avere un referente in grado di parlare a nome di tutte le realtà associative, significa velocizzare di molto il lavoro di coordinamento della scuola, nonché il processo di contrattazione e definizione degli obiettivi di lavoro del patto.

Sul tema del dettagliare la progettazione, tutti gli attori intervistati hanno convenuto che sia molto importante, per rendere il patto il più realizzabile e attuabile possibile, che gli

obiettivi e le attività da realizzare siano ben specificate nel patto stesso. Se nel patto, infatti, venissero lasciati degli obiettivi troppo generici e discrezionali, il rischio in cui si incorre è quello di aver redatto un “contratto” a cui nessuno dei firmatari terrà fede. Al contrario, specificare gli obiettivi e le azioni da mettere in campo, collegandoli agli attori che li dovranno realizzare, dà una maggiore solidità al patto. In questo senso, ogni attore sarà responsabilizzato per il proprio compito e risulterà più solida l’alleanza creata.

Un altro punto, che secondo gli intervistati ha giovato alla progettazione, è stato inserire nel patto delle attività che hanno spinto la scuola ad uscire dalle proprie mura e mettersi in rete con il resto del territorio. Progettare attività all’aperto, infatti, non va intesa solo come un’azione didatticamente utile per gli alunni che beneficeranno dell’apprendimento *outdoor*; bensì va letta anche come gesto dell’Istituto Scolastico di forzarsi ad uscire dai propri confini didattici ed educativi e dare la possibilità anche agli enti del territorio di diventare co-costruttore del percorso educativo degli alunni, con modalità e tempi spesso molto differenti da quelli che contraddistinguono la scuola. Le esperienze di coinvolgimento della popolazione più anziana, nella scoperta del quartiere Adriano, ad esempio, rappresentano pratiche innovative di educazione civica che forse la scuola non aveva avuto modo di approfondire fino all’esperienza pattizia.

Per rendere possibile queste esperienze significative per le scuole e per gli studenti sembra essere molto importante sistematizzare le relazioni già esistenti tra scuola e territorio. Ogni scuola ha relazioni più o meno strette con enti ed associazioni locali. Questa è una ricchezza che deve essere messa a sistema nel processo pattizio. Il patto può anche favorire la nascita di nuove interessanti relazioni territoriali ma non bisogna mai perdere di vista che il senso del patto è proprio quello di rafforzare i legami locali, perché è da quegli stessi rapporti che potranno nascere progettualità future, rafforzando la stessa comunità educante.

Infine, gli intervistati hanno riportato la fondamentale importanza di avere un canale di dialogo privilegiato con la Pubblica Amministrazione locale. Questo elemento sembra dirimente nei piccoli paesi come nelle più grandi città metropolitane italiane. Tutti gli intervistati hanno affermato che il dialogo intrapreso con la municipalità, e, come detto sopra, oggetto di facilitazione, ha semplificato di molto gli iter di richiesta di attuazione dei progetti. Il dialogo innescato e favorito dalla sottoscrizione del patto, tra istituti scolastici, associazioni ed amministrazioni; ha permesso una più facile realizzazione degli obiettivi di progetto, bypassando lungaggini burocratiche ed intoppi amministrativi.

Si crede che gli elementi qui riportati possano essere molto utili perché rappresentano delle soluzioni a normali problemi che si possono incontrare in un progetto pattizio. Inoltre, si crede che, poiché i patti educativi di comunità sono degli strumenti che vengono lentamente, ma progressivamente, sempre più utilizzati nei contesti scolastici (Mangione e Bartolini, 2025); il tentativo di trovare degli strumenti in grado di favorire tale processo possa essere di rilevante utilità. Gli elementi sopra elencati possono rivelarsi utili indicatori per verificare e monitorare l'andamento del patto. In una prospettiva più ampia, si crede infatti, che potrebbe essere molto proficuo mettere questi elementi a sistema per comporre un immaginario *vademecum* per realizzare patti educativi di comunità.

## **PARTE III\_IL CASO PRATICO “QUI VAL DI FIASTRA”**

## Introduzione

Questa terza parte del mio lavoro di ricerca è dedicata al lavoro di ricerca-azione realizzato durante il terzo anno di dottorato. In questo ultimo anno sono venuta a contatto con una realtà associativa marchigiana vincitrice di fondi PNRR “Bando Borghi” Linea B (PNRR M1C3 intervento 2.1). L’associazione in questione, “Inabita”, si definisce centro di ricerca sulle sfide ambientali, sociali e culturali delle aree interne ed è costituita principalmente da ricercatori, pianificatrici, architetti, scienziate ambientali ed artisti, che operano attraverso un approccio integrato e partecipativo. Il loro lavoro parte quindi dal radicamento territoriale per provare a suggerire soluzioni al problema dello spopolamento delle aree interne con strategie di rigenerazione urbana a base socioculturale.

Con la vittoria del Bando Borghi Inabita ha realizzato una programmazione triennale (2023-2026) volta a realizzare un ampio progetto di rigenerazione culturale e sociale dei borghi della Val di Fiastra, nel maceratese, con l'obiettivo di contrastarne lo spopolamento e valorizzarne il potenziale.

Tale linea di finanziamento, infatti, ha come intento principale, quello di rivitalizzare il tessuto socioeconomico dei piccoli borghi storici, producendo effetti in termini di contrasto all’esodo demografico, crescita occupazionale e incremento della partecipazione culturale e nella sua linea di attività specifica per l’educazione si pone come obiettivo quello di coinvolgere le giovani generazioni nella scoperta e l’acquisizione del bagaglio culturale e di valorizzare le tradizioni che contraddistinguono, nel caso specifico, la Val di Fiastra.

Dopo un primo incontro informale con questa associazione è nato un interesse reciproco nel lavorare insieme alla strutturazione di un patto educativo di comunità per la realtà in cui insiste il progetto.

Il lavoro triennale finanziato dal bando PNRR, il progetto “Qui Val di Fiastra”, infatti, è volto alla rigenerazione culturale e sociale della Val di Fiastra (MC) attraverso interventi che coinvolgono più di trenta tra partner locali e nazionali. All’interno di questo ampio progetto l’associazione Inabita ha dedicato parte della progettazione a perseguire una finalità educativa che si ponesse come obiettivo quello di avvicinare e riconnettere le nuove generazioni al territorio della Val di Fiastra sia nelle sue componenti naturali che culturali e identitarie, attraverso l’apprendimento di valori, pratiche e conoscenze che ne garantiscano la valorizzazione e la preservazione nel tempo. In questo senso, è nata una

feconda comunione di intenti tra il mio progetto di ricerca e Inabita al fine di dar vita ad un patto educativo di comunità in grado di offrire un'attivazione locale di tutti gli attori coinvolti per immaginare e gestire la delicata fase del "dopo" la fine delle attività finanziate. Si crede, infatti, che i progetti finanziati che portano sul territorio importanti stimoli e possibilità, spesso non riescano a creare una rete territoriale forte in grado di "sopravvivere" al termine del finanziamento, lasciando di fatto il tessuto sociale e culturale inalterato dopo la fine del progetto, senza riuscire a trasferire effettivamente *knowhow*. In questo senso si ritiene che il patto educativo di comunità possa essere un valido strumento per provare ad invertire questa tendenza. Proporre alle scuole coinvolte, infatti, nella fase conclusiva del progetto, la sottoscrizione di un Patto Educativo di Comunità può essere la giusta via per stabilizzare il percorso di progettazione condivisa che il progetto "Qui Val di Fiastra" si è prefissato nelle varie attività di rigenerazione.

La comunità è il fulcro di questo progetto ed è per questo che la stessa deve essere messa nelle condizioni di poter rafforzarsi e di poter continuare il percorso di affermazione e consolidamento dei legami sociali, anche una volta che il progetto sarà terminato. La stipula di un Patto Educativo di Comunità non fa altro che rendere strutturali le collaborazioni tra scuola, enti territoriali, singoli cittadini, genitori e studenti. La sottoscrizione del patto prevede, infatti, che la scuola possa mettere in campo attività con la collaborazione di singoli cittadini o delle associazioni locali, bypassando lungaggini burocratiche, che spesso scoraggiano questo tipo di partecipazione. Per questi motivi, perciò si è deciso di dar vita ad una collaborazione tra il gruppo di lavoro "Inabita" e l'Università di Macerata, nella fattispecie con il mio lavoro di ricerca-azione.

In primo luogo, è stata sottoscritta una lettera di incarico a titolo gratuito dall'associazione "Inabita" a mio favore in cui venivano esplicitate le seguenti attività da realizzare:

- formazione/sensibilizzazione presso le scuole coinvolte nel progetto (dirigenti scolastici e docenti)
- coprogettazione, realizzando 3 focus group
- incontri progettuali
- azioni di monitoraggio dell'andamento del progetto

Nella lettera veniva esplicitato che la ricercatrice veniva sollevata da ogni responsabilità dall'effettiva realizzazione del patto e veniva riconosciuta la sua proprietà intellettuale sui dati e le analisi che ne sarebbero emerse a posteriori.

La collaborazione spontanea e poi formalizzata con Inabita si è posta l'obiettivo effettivo di sperimentare la realizzazione di un patto educativo di comunità di vallata. I protagonisti di questo percorso, infatti, sono molteplici. Come è già stato detto il progetto Qui Val di Fiastra e, nella fattispecie, nel suo progetto educativo, coinvolge quattro comuni di vallata e le scuole corrispondenti. Il lavoro fatto insieme ha visto partecipare, quindi, le quattro scuole di vallata e i quattro comuni coinvolti, oltre che varie associazioni del territorio. L'ambizioso progetto è tuttora in corso di realizzazione poiché un solo anno non poteva essere sufficiente per portare la comunità alla sottoscrizione effettiva di un patto.

Come si è detto, lungamente in questo lavoro, non si crede che il patto educativo di comunità sia un punto di partenza; bensì un punto di arrivo a cui si può giungere con un intenso lavoro di coprogettazione e mediazione. Questa parte della mia ricerca, quindi, è dedicata a mostrare quali tecniche e modalità sono state usate per provare a creare questo clima di coprogettazione. Sarà, infine, molto formativo a mio avviso indicare i limiti e le difficoltà riscontrate in questo stesso percorso per evidenziare gli errori commessi e ciò che potrebbe essere attenzionato in un processo di collaborazione. Nonostante, quindi, non si possa mostrare interamente il lavoro realizzato, perché ad oggi il patto non è ancora stato sottoscritto dalla comunità coinvolta nel progetto, si crede nel valore scientifico dell'esperienza condotta, in termini di dati e di esperienze che potranno convergere in lavori di approfondimenti futuri.

Questa terza parte della tesi, che tenta di ricostruire questo tipo di percorso, è composta da tre capitoli. Il primo capitolo è dedicato alla descrizione del progetto Qui Val di Fiastra, delineando tutti gli attori coinvolti nel progetto e gli obiettivi del mio lavoro di ricerca sul campo. Il secondo capitolo riporta tutto il lavoro realizzato con la comunità coinvolta nel progetto. La prima parte è dedicata quindi alla descrizione dei laboratori realizzati, entrando nel dettaglio progettuale, successivamente ho riportato gli incontri di sintesi e le varie tappe che hanno portato alla formulazione di una bozza di patto educativo di comunità. Il terzo, ed ultimo, capitolo è dedicato alle riflessioni conclusive, con l'obiettivo di dare un significato scientifico all'esperienza pratica vissuta nei laboratori e nel lavoro con la comunità locale. Si crede che il lavoro di metariflessione che ne è scaturito sia il cuore pulsante di questa terza parte di ricerca.

### **Cenni metodologici ricerca-azione**

Per questa parte della ricerca ho usato il modello di ricerca-azione di Kurt Lewin, poiché modello in grado di dare importanza allo "sguardo situato" del ricercatore all'interno del

contesto di studio e di dar maggior rilievo alla riflessione sui processi che ai risultati finali (Snape e Spencer, 2003). Di particolare interesse per me è stato proprio il riuscire a mantenere, per tutto il percorso fatto insieme alla comunità, una doppia lettura di ciò che accadeva: da un lato focalizzare l'attenzione su ciò che mi circondava, immersa nel contesto locale e all'interno delle relazioni umane e sociali tra partecipanti; e dall'altro riuscire a fare un passo indietro e fare uno sforzo metariflessivo su ciò che sta accadendo nella comunità rispetto al lavoro proposto, per comprenderne gli effetti (Snape e Spencer, 2003; Whyte, 1991).

Come è già stato detto in nota metodologica mi sono avvalsa di vari strumenti per facilitare la mia osservazione e renderla, il quanto più possibile, puntuale e rigorosa. In particolare, ho usato, mixandoli tra loro, l'osservazione diretta, il diario di bordo e questionari valutativi. I laboratori, in particolare, per me sono stati il luogo in cui fare attività insieme alle insegnanti, e allo stesso tempo, la principale fonte di osservazione diretta sul contesto e sugli attori coinvolti. In questo senso tenere un puntuale diario di bordo al termine di ogni attività mi ha permesso di poter riflettere sul lavoro svolto, lasciando il ruolo di facilitatrice e acquisendo quello di osservatrice esterna.

A livello pratico i laboratori realizzati sono stati quattro, uno per ogni scuola coinvolta nel progetto. In particolare, le docenti coinvolte sono state quelle di infanzia e primaria di ogni scuola. In questo contesto non sono state quindi coinvolte anche i docenti della scuola secondaria di primo grado presenti in vallata. La scelta di includere in questo percorso solo docenti di questi ordini di scuola risponde a delle esigenze di tipo pratico. Mentre i docenti di infanzia e primaria, infatti, hanno percorsi di formazione e impostazione educativa simili; i docenti della secondaria di primo grado, in quanto disciplinari, generalmente hanno un conseguente approccio alla didattica e alla formazione molto differente dalle prime. È sembrato poter ravvisare una maggiore omogeneità di obiettivi e di prospettive educative nel corpo docente di infanzia e primaria anche per ciò che concerne il loro ruolo nella comunità, spesso attivo e collaborativo rispetto al contesto locale. Inoltre, oltre a questi motivi di tipo teorico ce ne sono altri di tipo pratico. Occupandomi personalmente dei laboratori per le docenti sarebbe stato molto difficile, in pochi mesi, riuscire a progettare e portare a termine tutti i laboratori comprendendo anche i docenti della secondaria. Si è dovuta fare, quindi, una scelta pragmatica per evitare di compromettere la buona riuscita dei laboratori per le docenti degli altri ordini di scuola. Si è proceduto, dunque, coinvolgendo solo una parte del corpo

docente degli Istituti Scolastici, demandando magari ad un secondo momento (nel proseguo della progettazione triennale) un'attivazione anche dei docenti della secondaria di primo grado. Questa scelta è stata ponderata, discussa ed approvata dalle mie docenti tutor come dall'associazione Inabita, ed in particolare, nella figura della *project manager*, con cui io mi sono interfacciata per tutta la durata del progetto, prendendo scelte condivise.

# Capitolo 1\_ Il progetto e l'avvio

## 1. Attori coinvolti

Si crede che per comprendere la portata e la complessità del lavoro realizzato sia importante sottolineare e specificare tutti gli attori coinvolti nella progettazione. Come si è detto, il progetto Qui Val di Fiastra è molto vasto e può contare di molte ramificazioni progettuali. Quella in cui ci si è inseriti con il patto educativo di comunità è stata denominata *Educare al Patrimonio e al Territorio*, linea progettuale con l'obiettivo di sviluppare un programma e infrastrutture di educazione all'aperto. All'interno di questo stesso intervento progettuale Inabita ha programmato molte attività specifiche con durata triennale. Il laboratorio sul patto educativo di comunità si è configurato, quindi, come una delle tante attività programmate all'interno del più ampio intervento educativo al patrimonio e al territorio.

In questa progettazione sono stati coinvolti molti attori del territorio, tra comuni, scuole ed associazioni locali. In particolare, sono stati coinvolti tre Comuni: il Comune di Loro Piceno, Colmurano e Ripe San Ginesio.

All'interno di questi territori ci sono due Istituti Scolastici, anch'essi coinvolti nella progettazione: l'Istituto Comprensivo di Colmurano e quello di San Ginesio. Il primo comprende le scuole d'infanzia, primarie e secondaria di primo grado di Colmurano, Loro Piceno ed Urbisaglia; mentre il secondo comprende le scuole infanzia, primaria e secondaria di primo grado di Ripe San Ginesio e di altri comuni non coinvolti nel progetto. Per semplificare, quindi, le scuole coinvolte attivamente nel progetto sono l'infanzia e la primaria di Colmurano, Loro Piceno, Urbisaglia e Ripe San Ginesio. Come è già stato riportato sono state coinvolte esclusivamente le docenti di infanzia e primaria.

Oltre alle docenti, parte attiva del progetto, sono stati anche coinvolti i Dirigenti Scolastici degli istituti. La loro partecipazione oltre che per ricevere le autorizzazioni necessarie a procedere nel progetto, è stata anche importante al fine di sensibilizzarli al tema dei patti e per avere il loro supporto per tutta la durata del progetto.

Infine, non si può parlare di patto educativo di comunità se non si prendono in considerazione anche le associazioni del territorio. In questo senso anche questi attori hanno giocato un ruolo molto importante. Sono molteplici, infatti, le associazioni, che a vario titolo hanno collaborato con Inabita. Non mi sono interessata, però, in prima persona di contattarle poiché ho ritenuto più opportuno che fosse la stessa Inabita, in quanto

capofila di progetto, nonché associazione del territorio; a gestire i rapporti tra le varie associazioni locali. Credo, infatti, che sia stato necessario venire supportata da un ente come Inabita, con un forte radicamento nel territorio e una grande capacità attrattiva. Questo ha di molto semplificato il lavoro di ingaggio e di conoscenza, che altrimenti avrei dovuto fare da sola, spendendo molto più tempo di quello a disposizione.

Come si comprenderà meglio in seguito comunque il mio lavoro sul territorio si è interrotto nell'estate del 2025 per esigenze contingenti e per poter acquisire un distacco tale da potermi concentrare sulla stesura della tesi relativa a questo lavoro di ricerca-azione. Se il lavoro avesse potuto proseguire, gli step successivi avrebbero previsto l'ingaggio delle associazioni del territorio, per sensibilizzare ai patti e avviare un percorso di collaborazione locale.

## **2. Scheletro del progetto**

Il progetto si è declinato in dieci incontri, di cui due incontri con le docenti per presentare il progetto, quattro laboratori con le insegnanti, un incontro di sintesi con le docenti referenti, un incontro con i Dirigenti Scolastici, un incontro con le Pubbliche Amministrazioni coinvolte, un incontro di coprogettazione con le associazioni, un incontro finale con i docenti referenti per proporre la bozza del patto, e infine, un ultimo incontro con i costruttori e progettisti delle aule verdi. Questi sono stati gli incontri formali e formalizzati, a cui bisogna aggiungere anche le varie call e riunioni fatte con le tutor e con la *project manager* di progetto per il coordinamento e la progettazione degli interventi. Per esemplificare la scansione degli incontri si propone una restituzione grafica, come segue.

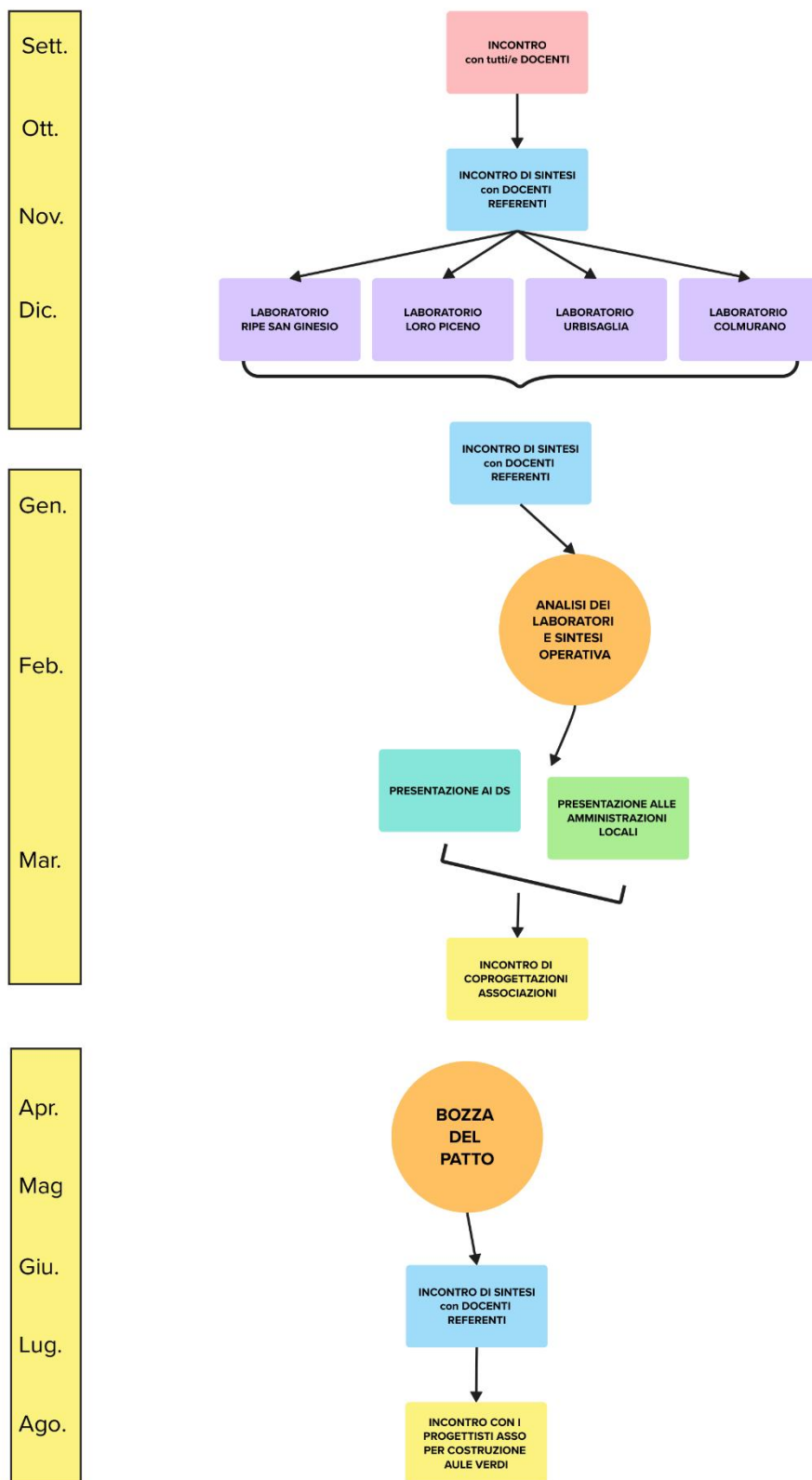


Immagine 1. Schema attività annuali

La prima iniziativa che mi ha visto partecipare, all'interno del progetto Qui Val di Fiastra, è stato un incontro formativo e di sensibilizzazione sul tema del patto educativo di comunità con tutte le docenti delle scuole coinvolte nel progetto. Il 9 Settembre 2024 è stata organizzata, infatti, una giornata di formazione per docenti, accreditata e riconosciuta, sul tema dei patti educativi di comunità, che ha visto presenti esperti sul tema come il presidente di Labsus, Pasquale Bonasora. Lo scopo di questa giornata è stato formativo per le docenti e contestualmente anche informativo del percorso di progettazione del patto educativo di comunità che avremmo intrapreso insieme.

Inoltre, nel pomeriggio è stato possibile incontrare anche i sindaci dei tre comuni coinvolti nel progetto triennale Qui Val di Fiastra per sensibilizzare e informare la pubblica amministrazione sul tema dell'amministrazione condivisa. Grazie alla presenza di Pasquale Bonasora è stato possibile avviare un dialogo con i sindaci e i funzionari presenti sul tema dell'amministrazione condivisa e rispondere alle loro perplessità e curiosità, instaurando così un rapporto di fiducia.

Successivamente, avendo appreso informazioni più dettagliate su questioni logistiche ho potuto cominciare a progettare gli incontri che avrei fatto con le insegnanti.

Innanzitutto, è emerso fin da subito, dalla giornata di formazione del 9 Settembre che era più utile pensare di progettare dei laboratori per le insegnanti, piuttosto che focus group o formazioni teoriche sul tema dei patti.

Dalla giornata di formazione, infatti, avevo potuto constatare il poco interesse da parte delle insegnanti all'ascolto passivo degli ospiti, potendo avvertire anche il loro nervosismo per trovarsi in un contesto di lezione frontale. Questo elemento mi ha fatto comprendere che, per approcciare al tema del patto, bisognava intraprendere esperienze laboratoriali piuttosto che riflessive e speculative.

La progettazione che ne è seguita ha previsto quindi due fasi:

- 1) Prima fase: laboratori con le docenti di infanzia e primaria di ogni scuola dei quattro comuni coinvolti nel progetto (Loro Piceno, Colmurano, Ripe San Ginesio e Urbisaglia).
- 2) Seconda fase: laboratorio con le associazioni, genitori e cittadini attivi che ha come scopo quello di formulare una risposta educativa ai bisogni intercettati dagli istituti scolastici.
- 3) Terza fase: sintesi applicativa per approdare alla prima stesura del Patto.

Dopo questa iniziale progettazione si è potuto procedere ad abbozzare un calendario più specifico sui momenti di incontri e di laboratorio con tutti gli attori coinvolti, secondo quanto segue:

- 1) periodo ottobre-dicembre:
  - a) 1 laboratorio docenti infanzia primaria Colmurano
  - b) 1 laboratorio docenti infanzia primaria Loro Piceno
  - c) 1 laboratorio docenti infanzia primaria Ripe San Ginesio
  - d) 1 laboratorio docenti infanzia primaria Urbisaglia
- 2) dicembre:
  - a) incontro di sintesi tra i soli rappresentanti dei docenti frequentanti il laboratorio
- 3) gennaio-marzo:
  - a) 1 laboratorio con associazioni/genitori/cittadini attivi
  - b) 1 laboratorio di sintesi tra associazioni e rappresentanti degli insegnanti
- 4) marzo-giugno:
  - a) prima stesura del Patto
  - b) incontro di formalizzazione

Dopo aver creato un primo schema di intervento abbiamo realizzato la prima riunione operativa con le sole docenti delle scuole di ordine e grado coinvolte nel progetto dei patti. L'incontro si è tenuto il 26 settembre 2024 ed è stato utile per illustrare nel dettaglio alle docenti la frequenza degli incontri programmati durante l'anno e il senso di questa attività. La presentazione, con illustrazione *power point*, è stata accolta dalle docenti con interesse e timore, allo stesso tempo. Timore che venisse chiesto loro troppo tempo per questo progetto. È stato fondamentale, a mio avviso, mostrare loro con semplicità e schematicità le varie fasi progettate, facendo capire chiaramente il numero di incontri proposti e far capire loro lo scopo di tale impiego di tempo. Le docenti, che già lamentano mancanza di tempo e l'essere oberate di attività di aggiornamento e formazione, hanno avuto bisogno di rassicurazioni sul fatto che il tempo richiesto loro per questo progetto fosse molto limitato e avesse degli obiettivi specifici e concreti, di cui comprendere l'utilità. A fine presentazione, si sono mostrate più serene e interessate al progetto, tanto che una di loro ha anche detto di essere felice di poter partecipare "finalmente" ad un laboratorio in cui provare a mettere in pratica ciò che avevano già conosciuto in teoria in molti altri incontri di formazione.

Questo commento fa molto riflettere sulla percezione dei corsi di formazione per docenti, che spesso rimangono su piani astratti, senza fornire effettivamente strumenti concreti o, almeno, percepiti come tali. Gli incontri con le docenti mi hanno fatto riflettere ancora di più sull'utilità della figura del facilitatore, come persona in grado di mostrare delle progettualità innovative con esempi e lavori da fare insieme. In effetti il livello di collaborazione dal primo incontro con le docenti, fatto con esperti esterni che parlavano di patti educativi, al secondo incontro, fatto per illustrare degli incontri pratici per arrivare ad avere un patto educativo su cui lavorare, è aumentato considerevolmente. Già solo questo cambiamento nella predisposizione apre una riflessione interessante sui percorsi che potrebbero essere più utili da intraprendere a scuola, in tema di formazione docenti.

Oltre a queste riflessioni a margine, si vuole sottolineare che la scansione temporale qui riportata ha subito lievi modificazioni durante l'effettiva realizzazione del progetto per motivi logistici e organizzativi, nonché per adattarsi alle esigenze del pubblico a cui erano dedicati gli interventi. È stato necessario, infatti, ricalibrare di volta in volta il laboratorio o l'incontro successivo in base alle nuove conclusioni tirate dopo il lavoro fatto con gli attori protagonisti del lavoro. Si crede, infatti, che flessibilità e adattabilità siano delle caratteristiche indispensabili all'interno di un laboratorio per la coprogettazione e per la creazione di comunità.

### 3. Riflessioni

Dai primi incontri con le docenti, quindi, sono emersi alcuni elementi preziosi che voglio qui riassumere:

- dare poche e **chiare** informazioni alle docenti
- far comprendere la **concretezza** dell'azione che verrà svolta, insistendo sull'obiettivo finale
- presentazione **schematica** (aiuta a focalizzare attenzione e non disperdersi)
- assicurare rispetto alla **fattibilità** del progetto e alla richiesta di ore
- entrare in **empatia** (provando a far capire che si comprende la difficoltà gestionale)
- mostrarsi **disponibili**

Crede che questi punti siano molto utili quando ci si appropria a realizzare un percorso di facilitazione a delle docenti (nello specifico). Si crede infatti, come emerge da questa ricerca, che parlare in modo chiaro e per quanto più possibile concreto sia fondamentale

per farsi comprendere dal proprio pubblico e persuadere che il lavoro che si sta per iniziare insieme sia valido ed efficace. In questo senso, infatti, provare a raccontare alle insegnanti quale sarebbe stato lo scopo del nostro lavoro insieme, è stato fondamentale, per far loro comprendere il senso progettuale di tale iniziativa. Spesso, infatti, le insegnanti a scuola hanno moltissimi progetti che richiedono la loro attenzione; perciò, ad un certo punto forse i progetti cominciano ad equivalersi, perdendo di prospettiva e di ricchezza. Questo progetto sui patti, invece, è nato per porsi un obiettivo molto ambizioso; e cioè quello di fornire uno strumento di coprogettazione agli Istituti Scolastici; in modo che all'indomani della fine del progetto finanziato PNRR e curato da Inabita, essi siano in grado di sfruttare la rete locale di enti ed associazioni per essere comunità educante e creare dei percorsi virtuosi, sulla scia degli stimoli recepiti in questi anni di progetto. Far comprendere questo obiettivo non è semplice né scontato perché presuppone immaginare uno scenario futuro ipotetico, per potercisi proiettare. Aiutare quindi le docenti ad immaginarsi nello scenario appena descritto è un obiettivo che il facilitatore deve porsi. Chiarezza e concretezza, pertanto, sono elementi indispensabili per raggiungere questo obiettivo.

## Capitolo 2\_Laboratori e bozza del patto

### 1. Laboratori sui Bisogni Educativi

#### 1.1. Struttura dei laboratori

La prima fase di tutto il processo è stata dedicata alla strutturazione dei laboratori, per mettere a punto degli strumenti utili per aiutare le docenti a entrare nell'ottica dell'amministrazione condivisa e di mettere al centro la comunità educante. Per fare questo mi sono avvalsa di manuali relativi alla facilitazione di gruppi e del supporto della mia co-tutor, per acquisire tecniche da poter mettere in pratica in questa esperienza. Dopo un'attenta analisi degli strumenti che più potevano risultare utili per l'obiettivo che mi ero prefissata ho scelto di strutturare il laboratorio intorno ad uno schema da completare per stimolare le riflessioni delle docenti sul tema dei bisogni educativi.

Nella prima fase, un primo momento è stato dedicato all'introduzione del tema e a far ambientare le docenti in un clima laboratoriale, successivamente è stata posta la domanda guida per orientare il laboratorio: "Quali sono i bisogni educativi del vostro territorio?".

A questa domanda le insegnanti hanno potuto rispondere scrivendo su due post-it, precedentemente consegnanti, le loro opinioni. Il consiglio era quello di attenersi il più possibile alle loro esperienze e difficoltà quotidiane, per partire da dati concreti. Dopo aver raccolto i post-it, questi venivano posizionati sul primo quadrante del cartellone appeso al muro. Nel frattempo, si apriva il dibattito tra le insegnanti, libere di esprimersi rispetto alle proprie esperienze quotidiane. Il senso di questo primo step è quello di aiutare le docenti a focalizzarsi sui bisogni educativi dei loro alunni, concentrandosi su ciò che esperiscono quotidianamente. Una volta analizzati e sintetizzati i bisogni in quattro o cinque bisogni principali si passava al secondo quadrante del cartellone, intitolato "cause". In questo quadrante si cercava di condurre la riflessione delle insegnanti su quali fossero le ipotetiche cause dei bisogni/problemi evidenziati nella fase precedente. Immaginare le cause può essere utile per comprendere il motivo iniziale di un determinato bisogno e nel processo di ricerca di una soluzione. Questa strategia riprende uno strumento classico della facilitazione chiamato "albero dei problemi", che cerca di analizzare problemi-cause-effetti.

Una volta intercettate le cause dei bisogni si prosegue al terzo quadrante con titolo "soluzioni immaginabili". Qui, riportando i bisogni emersi sopra, ho chiesto alle insegnanti di focalizzarsi sulle possibili soluzioni a tali bisogni, consegnando due post-it

a testa, per provare ad aiutarle ad essere il più concise e concrete possibile. Per guidare la discussione ho posto delle domande stimolo come “Cosa può fare la scuola per sopperire ai bisogni emersi? Cosa può la scuola per tutta la comunità locale? ecc...”.

Infine, il quarto, ed ultimo, quadrante era dedicato a provare a tracciare una “mappa degli attori”. Sul cartellone era disegnato uno schema simile ad un tiro al bersaglio in cui al centro venivano posizionati i bisogni educativi emersi. Nei quadranti andavano scritte le associazioni e gli enti locali che, secondo il parere delle insegnanti, sarebbero state utili da coinvolgere per riuscire a dare una risposta a quei bisogni. A seconda di quanto questi attori venivano posti vicini ai bisogni al centro dello schema, veniva definita l’utilità degli stessi all’interno del progetto, a parere delle insegnanti.

Il tempo a disposizione per gli incontri è stato di circa 2 h, perciò ho dedicato circa 20 minuti al completamento di ogni quadrante dello schema, e il tempo restante è stato utilizzato per una breve introduzione e un momento finale di feedback.

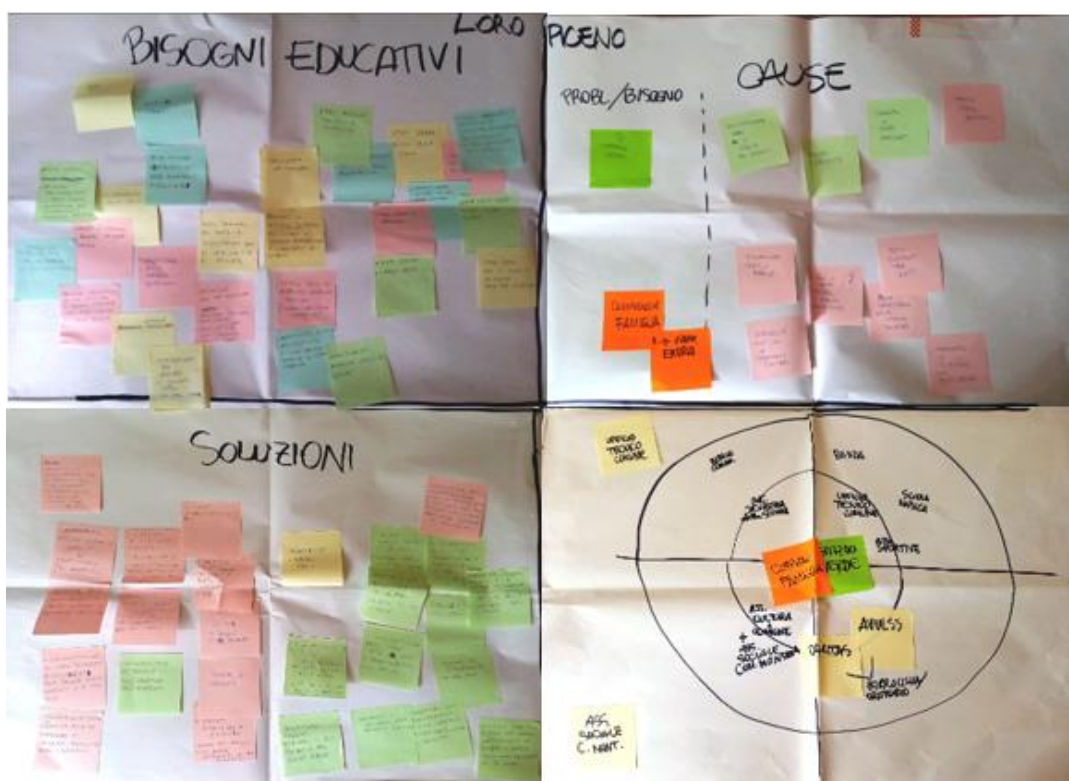


Figura 2. Cartellone esempio lavoro laboratoriale con le insegnanti

## 1.2. Laboratori con le scuole

### 1.2.1. Loro Piceno

Il primo incontro laboratoriale con le docenti si è tenuto presso la scuola primaria di Loro Piceno. Erano presenti diciassette insegnanti. Il lavoro fatto insieme ha fatto emergere importanti bisogni educativi; in particolare le insegnanti si sono focalizzate su due macro-bisogni.

Il primo è il bisogno di uno spazio verde in cui i bambini del complesso scolastico possano passare del tempo di qualità per attività ludiche e ricreative. Le insegnanti hanno lamentato il fatto che il nuovo complesso scolastico (di costruzione post-sisma) sia stato costruito senza prendere in considerazione i bisogni della scuola, nonostante siano anche stati fatti incontri con le docenti dai tecnici del comune per un'ipotetica coprogettazione degli spazi. In quella sede le insegnanti avevano fatto richiesta dello spazio verde, ma poi, nella fase di realizzazione il progetto ha preso un'altra direzione. Le insegnanti dell'infanzia hanno riportato che dietro al loro fabbricato c'è un piccolo spazio all'aperto, ma lamentano l'incuria del posto, probabilmente a cui accedono anche altre persone e che lasciano sporco. Nonostante abbiano segnalato questo problema al Comune non ne sono seguite bonifiche e perciò le insegnanti hanno deciso di non accedervi più con i bambini.

La necessità di uno spazio verde è emersa come comune a tutte le sensibilità coinvolte nel lavoro e le insegnanti hanno sottolineato che servirebbe, sempre a livello strutturale, anche un ripensamento degli spazi in ottica inclusiva per l'abbattimento delle barriere architettoniche, che impediscono il regolare svolgimento delle attività scolastiche per gli alunni con disabilità. Le soluzioni emerse per questo problema sono strutturali e solo qualcuno ha suggerito azioni di cura per risistemare il parcheggio pubblico adiacente alla scuola.

Il secondo bisogno che è emerso è di riuscire a creare maggiore coinvolgimento delle famiglie, con un focus particolare sulle famiglie con *background* migratorio con maggiori difficoltà di integrazione. Le insegnanti percepiscono un forte senso di inefficacia rispetto alla possibilità di coinvolgere più attivamente le famiglie nella programmazione della scuola, facendo anche difficoltà a trovare punti di contatto culturali e linguistici, che a volte diventano vere e proprie barriere. La non comprensione della lingua italiana è stata intercettata come uno dei primi problemi nella relazione scuola-famiglia. Dalla discussione guidata è emerso che la scuola si sente sola nel provare ad aggirare queste barriere, percependo il proprio senso di inefficacia. In questo senso, secondo le insegnanti

servirebbe un intervento più incisivo del comune e dei servizi sociali del comune, creando un maggior raccordo tra scuola e assistente sociale dell'unione montana. Su questo punto le insegnanti hanno lamentato la scarsa connessione con questa figura, ritenuta essenziale, ma poco presente sul territorio, anche perché, a quanto riportato, dovrebbe essere una figura per tutta la comunità montana.

Le docenti hanno ipotizzato, come “soluzioni”, la possibilità di organizzare attività culturali di conoscenza tra famiglie straniere e famiglie locali, stimolando la condivisione di tradizioni, in particolare culinarie. Sarebbe auspicabile anche offrire dei corsi di lingua italiana per le mamme straniere e di formazione digitale, in modo da offrire loro gli strumenti per potersi integrare e comprendere meglio le richieste fatte dalla scuola per i figli. Relativamente alle famiglie con maggior svantaggio socioculturale esiste un doposcuola a cui questi bambini potrebbero accedere per migliorare il proprio rendimento scolastico e l'acquisizione della lingua italiana. Le docenti sostengono che, però, questo servizio è poco frequentato per problemi infrastrutturali poiché spesso i bambini non possono essere accompagnati ai doposcuola, perciò servirebbe un servizio di pulmini domiciliare messo a disposizione dal comune per riuscire a coinvolgere anche le famiglie con meno possibilità.

La parte che riguarda le famiglie senza problemi linguistici e di integrazione sociale, invece, si concentra più sulla volontà di fornire alle famiglie formazioni alla genitorialità, magari anche su temi accattivanti come quello dell'adolescenza, con esperti e ospiti. Emerge, inoltre, che secondo le docenti sarebbe anche utile uno sportello di ascolto.

La scuola ha, infine, lamentato la povertà di stimoli sportivi/ludici/musicali ecc.. che provengono da realtà extrascolastiche locali. Le insegnanti affermano che le realtà locali non offrono servizi ai bambini, che perciò rimangono poco stimolati e dipendono, su questo, dalle sole capacità economiche delle famiglie. Le docenti desidererebbero una rete di associazioni più fitta intorno alla scuola, in grado di proporre percorsi educativi stimolanti.

### **1.2.2. Urbisaglia**

Il lavoro fatto con le docenti della scuola infanzia e primaria di Urbisaglia ha fatto emergere importanti bisogni educativi. Le sedici insegnanti partecipanti si sono focalizzate principalmente su quattro macro-bisogni.

Il primo è il bisogno di un maggior e più coordinato sostegno alle famiglie (inteso come sostegno genitoriale). Questo bisogno emerge dalla difficoltà che la scuola riscontra nello stringere relazioni stabili e significative con le famiglie degli alunni. Le insegnanti lamentano la difficoltà nel coinvolgere le famiglie anche su questioni semplici e percepiscono una diffidenza nella figura dell'insegnante e della scuola. Con questo lavoro le docenti vorrebbero, quindi, provare a ricucire una relazione più stretta con i genitori degli alunni. Secondo le docenti sarebbe auspicabile spingere i genitori a realizzare delle attività comunitarie, delle esperienze in grado di rafforzare i legami sociali. A questo scopo, secondo le docenti sarebbe molto utile l'intervento e la mediazione di qualche realtà del territorio, in grado di organizzare delle attività in questo senso. Le insegnanti auspicano anche la creazione dell'associazione dei genitori; questo forse può essere inteso come obiettivo finale a cui tendere.

Il secondo bisogno analizzato è l'aiuto compiti. Secondo le docenti c'è bisogno di potenziare il servizio, già presente sul territorio, di aiuto compiti; per fornire un servizio ai bambini e anche alle famiglie. Il problema riscontrato è che l'aiuto compiti già esistente inizia le sue attività a gennaio e per un solo giorno a settimana. Secondo le insegnanti sarebbe più utile che questo servizio venisse attivato a partire dall'inizio dell'anno scolastico (settembre) e che venisse fornito per più giorni a settimana. Inoltre, sarebbe utile, secondo le docenti, fornire un servizio di pulmino per i bambini che non possono essere accompagnati dai genitori.

Il terzo bisogno intercettato è quello di avere un supporto psicologico a scuola. Questo bisogno nasce dalla necessità delle docenti di dover fronteggiare a scuola situazioni di difficoltà, senza gli strumenti per poterlo fare con serenità. Secondo le docenti sarebbe molto utile avere delle figure strutturate all'interno della scuola (internalizzazione) come psicologo o pedagogo, in grado di supportare il bambino direttamente nel momento del bisogno e per fare lavoro d'equipe con le docenti per fronteggiare problemi più complessi. È emerso che potrebbe essere utile la realizzazione di uno sportello psicologico all'interno della scuola.

Il quarto bisogno è quello di tempo libero; e cioè di arricchire il tempo libero dei bambini con delle attività ludiche e ricreative. Le insegnanti hanno illustrato che non ci sono molte associazioni ricreative locali. Perlopiù hanno citato l'associazione calcistica, ma all'infuori di questa lamentano la scarsità dell'offerta del territorio. Le docenti propongono di interpellare altre realtà del territorio che sappiano fornire servizi

sportivi/ludici anche a prezzi calmierati, per permettere a tutti i bambini di fare nuove esperienze.

### **1.2.3. Ripe San Ginesio**

Il lavoro fatto con le docenti della scuola infanzia e primaria di Ripe San Ginesio ha fatto emergere importanti bisogni educativi. Anche in questo caso, le sette insegnanti si sono focalizzate principalmente su quattro macro-bisogni.

Il primo è il bisogno di avere un mediatore culturale, inteso come un professionista (per es: pedagogo) in grado di facilitare l'inserimento degli studenti con *background* migratorio nel contesto scolastico e supportarli nell'acquisizione della lingua italiana. Inoltre, sarebbe una figura molto utile, secondo le docenti per promuovere l'inclusione delle famiglie nel contesto classe, fornendo loro supporto anche domiciliare.

Il secondo bisogno emerso è di fornire agli alunni la possibilità di partecipare ad attività extrascolastiche a prezzi calmierati ed inclusivi. Per rispondere a questo bisogno le insegnanti hanno suggerito l'utilizzo di strutture già esistenti nella vallata, da mettere a disposizione a degli esperti che possano offrire servizi (psicomotricità/musica, ecc...) a prezzi calmierati. Per soddisfare questo bisogno si è immaginato la creazione di un Punto di Comunità locale in cui possano essere forniti servizi extrascolastici e di inclusione.

Il terzo bisogno è quello di far conoscere il territorio della Vallata agli alunni (inclusi patrimonio materiale ed immateriale). Per questo bisogno le insegnanti hanno immaginato la realizzazione di uscite didattiche condivise anche con le famiglie o con le altre scuole della vallata, in modo da stimolare la collaborazione e la conoscenza reciproca. Per quanto riguarda le attività fatte insieme alle famiglie sono state proposte anche attività di cucina interculturale. Le insegnanti hanno proposto la creazione di un orto sociale e il coinvolgimento di esperti locali per condividere i saperi del territorio (nonni e esperti locali).

Infine, il quanto bisogno è relativo al supporto alle famiglie. Le insegnanti hanno sottolineato la necessità di supportare le famiglie nella cura dei figli fornendo loro attività di formazione su più tematiche quali; la tecnologia (per comprendere come approcciarsi a questo tema); la genitorialità e le emozioni (e tutto quello che riguarda l'emotività del bambino e come gestirla).

#### 1.2.4. Colmurano

Il lavoro fatto con le sette docenti della scuola dell'infanzia e della primaria di Colmurano ha fatto emergere cinque macro-bisogni educativi.

Il primo bisogno che le insegnanti hanno espresso è stato il bisogno di avere spazi adeguati all'esterno e laboratori all'interno della scuola. Questa necessità nasce dall'esistenza di uno spazio all'aperto antistante la scuola che rimane aperto e accessibile a tutta la popolazione. Le insegnanti hanno raccontato di episodi in cui ritrovavano lo spazio in uno stato di incuria, per residui e immondizie lasciate da altri utenti. Per questi motivi le insegnanti dell'infanzia non hanno più utilizzato questo spazio. Inoltre, le insegnanti hanno puntualizzato che in questo spazio ci sono giochi non adeguati ai bambini e che dovrebbero essere messi a norma. Il bisogno di avere degli spazi interni, invece, dedicati a spazi laboratoriali è un'esigenza che deriva dalla volontà delle docenti di dare la possibilità ai bambini di fare esperimenti in un ambiente laboratoriale con strumentazioni adeguate ed accattivanti.

Il secondo bisogno emerso è quello di realizzare attività e incontri significativi con esperti del territorio. Questa richiesta nasce dalla volontà delle insegnanti di proporre ai bambini attività che possano segnare il loro percorso formativo, soprattutto venendo a contatto con esperti in grado di veicolare messaggi educativi significativi. Le insegnanti hanno testimoniato che in passato le attività fatte in questo modo hanno sempre generato grande interesse negli alunni.

Le insegnanti hanno sostenuto che servirebbe porre anche attenzione alla socialità tra famiglie, soprattutto per riuscire a coinvolgere maggiormente le famiglie con *background* migratorio. In particolare, hanno espresso il bisogno di realizzare eventi di socializzazione per le famiglie. In questo caso le insegnanti hanno sottolineato di voler incentivare quelle attività che possono favorire la conoscenza reciproca delle famiglie, in particolare stimolando attività ludiche ricreative in cui coinvolgere la comunità tutta (es: ristorazione locale, pro loco, ecc...).

Un altro bisogno intercettato è il supporto alle famiglie su temi genitoriali e sull'utilizzo delle tecnologie. Le insegnanti hanno evidenziato la necessità di aiutare le famiglie fornendo formazione su temi genitoriali per riuscire a sostenere i bambini nel loro percorso di crescita. Uno dei temi su cui vorrebbero che questa formazione si concentrasse è l'utilizzo dei dispositivi tecnologici per i bambini, per conoscerne sfide e opportunità.

Infine, le insegnanti hanno sottolineato l'importanza di riuscire ad avere un orto scolastico. Secondo le docenti, uno spazio verde sarebbe molto utile per condurre delle attività pratiche e di osservazione della natura, per dare modo ai bambini di osservare nel concreto quello che viene studiato nelle materie scientifiche in classe e fare attività esperienziali.

## 2. Incontro di sintesi finale

### 2.1. Incontro di sintesi con le referenti scolastiche

Dopo la prima fase dedicata ai laboratori è seguito un lavoro di analisi e sintesi di quanto emerso nelle discussioni con le insegnanti. Questo momento è stato molto utile per me, in quanto facilitatrice, per poter osservare e confrontare i bisogni educativi emersi. Pur essendo scuole confinanti e vicine nello spazio non ci si aspettava di trovare dei bisogni educativi così simili tra scuole differenti. Ad una prima analisi, comparando quanto emerso dai quattro laboratori si può dire che i bisogni riscontrati possono essere riassumibili in quattro *cluster* tematici: **spazi verdi**; **supporto psicologico**; **sostegno genitoriale**; **attività extrascolastiche**. Ogni scuola ha evidenziato criticità simili in questi quattro ambiti ed è stato pertanto possibile generalizzare i contenuti, mantenendo la complessità rimandata da ogni peculiarità scolastica. Intercettare questi punti è stato molto utile per poter arrivare all'incontro di restituzione con le insegnanti mostrando una mappa chiara del percorso fatto e di quanto emerso, sottolineando, come si è già detto, la concretezza del laboratorio.

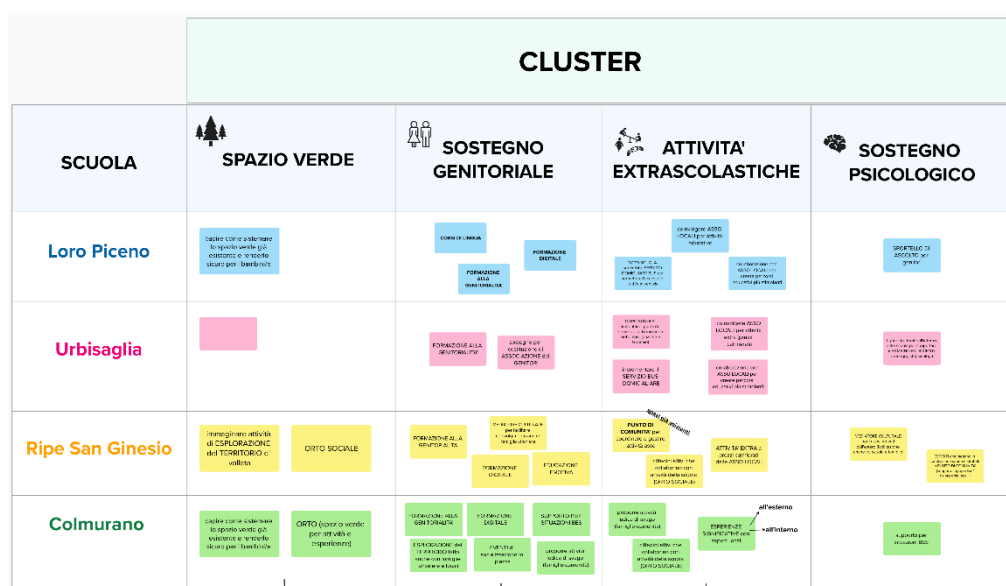


Figura 3. Cluster

La riunione di sintesi con tutte le docenti fiduciarie, due per ogni scuola coinvolta, per un totale di otto docenti, si è tenuta il 21 gennaio 2025. L'obiettivo di tale incontro, oltre a presentare loro i risultati parziali dei laboratori era quello di provare a far sentire le docenti "alleate", pur appartenendo a scuola differenti e gettare le basi per un clima di collaborazione e di fiducia reciproca. Condividere obiettivi e bisogni comuni può essere uno strumento valido per mostrare comunione di intenti e similitudini tra enti differenti. Creare senso di comunità è decisamente uno degli obiettivi più ambiziosi e difficili da porsi, ma forse deve essere effettivamente l'obiettivo ultimo di tutto il lavoro del facilitatore di processi. In questo senso durante tutto il processo di facilitazione pattozia, il mediatore deve sempre tenere a mente che il suo agire deve essere teso al lavoro comunitario.

Per prima cosa sono stati presentati i quattro *cluster* con l'illustrazione di un breve *power-point*. Le docenti si sono dette soddisfatte della condivisione, confermando di riconoscersi in quanto riportato. Si crede che questo passaggio sia stato fondamentale per avvalorare il lavoro fatto e creare una sorta di rispecchiamento dei pensieri delle docenti. In questo modo le docenti hanno potuto sperimentare un momento di ascolto e di restituzione, vedendo che i bisogni educativi della propria realtà lavorativa sono simili a quelli delle scuole limitrofe. Questo elemento, si crede possa fare la differenza, a livello di coprogettazione, poiché in questo modo le docenti di plessi scolastici differenti, non del tutto abituate a lavorare insieme, hanno potuto sperimentare un senso di comunanza di problemi e di necessità. Questo, si crede possa rappresentare il primo passo per creare una comunità, per volgersi poi verso la progettazione di soluzioni comuni.

Dopo questa breve discussione sui bisogni emersi, quindi la riunione è proseguita con una seconda fase, dedicata ad un lavoro a coppie su quegli stessi bisogni educativi. Ogni coppia di docenti (accoppiate liberamente ma solo secondo il criterio che provenissero da scuole differenti) ha scelto un bisogno educativo e ha compilato una matrice con quattro richieste e domande stimolo per indagare più nel dettaglio il bisogno scelto. L'obiettivo di questa attività è stata quella di far focalizzare ogni coppia su di un bisogno specifico. Le docenti hanno dovuto interrogarsi su quali siano gli attori fuori e dentro la scuola che possano favorire il raggiungimento dell'obiettivo immaginato e quali azioni ci si aspetta che facciano per rispondere al bisogno.

Alla fine di questo momento laboratoriale a coppie è seguito un momento di plenaria e di discussione comune sui punti emersi. Da questo ultimo scambio sono emersi punti di riflessioni molto interessanti.

In particolare:

- Dalle riflessioni fatte sul bisogno di spazi verdi è emerso che sarebbe auspicabile, secondo le insegnanti, oltre che progettare un orto sociale, anche pensare di creare dei **“percorsi naturalistici”** che possano collegare le 4 scuole di vallata, in modo da dare la possibilità ai bambini di fare delle **esperienze territoriali significative**. Nel progetto ci sarebbe anche l’idea di far diventare, di volta in volta, **“ciceroni”** i bambini della scuola ospitante, in modo da essere le guide locali per i bambini delle altre scuole di vallata.
- Dalle riflessioni fatte sul bisogno di creare un supporto genitoriale sono emerse molte riflessioni utili per il progetto. In particolare, al fine dello sviluppo successivo del progetto, è interessante focalizzarsi sulla riflessione del come si possa fornire questo servizio ai genitori. Da questa domanda è nato un dibattito che ha fatto emergere il fatto che alla proposta di corsi sulla genitorialità o sul digitale sia forse preferibile **l’attivazione dei genitori stessi**. Si è riflettuto sul fatto che spesso i genitori non partecipano anche ad attività interessanti perché manca proprio quel legame con la scuola che li possa dire coinvolti e recettivi sui temi suggeriti. Si è deciso, dunque, di focalizzare prima l’attenzione su questo problema, chiedendosi come poter **coinvolgere maggiormente i genitori nelle dinamiche scolastiche e farli sentire più partecipi nel “sistema scuola”** e lasciare le proposte formative ad un secondo momento progettuale.
- Dalle riflessioni sul bisogno di incrementare le offerte di attività extrascolastiche per i bambini è emersa la necessità di **condividere su più ampia scala le attività** che si vogliono intraprendere durante l’anno, coinvolgendo maggiormente i docenti in fase decisionale. Questo sarebbe fondamentale per rendere i docenti partecipi e convinti del percorso didattico intrapreso e farsene portavoce e promotore anche tra i genitori, che a loro volta sarebbero più partecipi.
- Dalle riflessioni sul bisogno di creare un sostegno psicologico è emerso che molte scuole avrebbero bisogno del mediatore culturale e che servirebbe una maggiore vicinanza alle scuole da parte dell’assistente sociale dell’unione montana. Per

questo è emerso anche il bisogno di ricevere un **maggior supporto dagli enti comunali**.

## **2.2. Elaborazione**

A partire dal risultato dell'incontro di sintesi con le docenti fiduciarie ho avuto modo di riflettere sul processo in divenire supportando il ragionamento con schemi e grafici di *project design*. In particolare, ho riapplicato lo schema dell'albero dei problemi con i nuovi punti emersi e lo schema dell'albero degli obiettivi, utile per dettagliare i singoli obiettivi su cui lavorare. Questo lavoro di sintesi e di raccordo logico tra gli elementi emersi è stato molto utile per riuscire a mettere a fuoco più chiaramente che tutte le richieste delle insegnanti andavano nella direzione di immaginare una "scuola in rete con il territorio". Sia gli spazi verdi, vissuti in modo condiviso, che l'incremento di attività extrascolastiche, come il creare uno sportello di sostegno psicologico, fino ad arrivare a creare un supporto per i genitori possono essere tutte lette come singole azioni volte alla creazione di una scuola strettamente connessa al territorio e che risponde ai suoi bisogni; che poi è lo stesso obiettivo del patto educativo di comunità.

Applicando questo cambio di prospettiva all'analisi bisogni-attività è emerso che per raggiungere l'obiettivo comune di rendere la scuola strettamente connessa al territorio, si possono raggiungere obiettivi specifici come quello di coinvolgere maggiormente le famiglie, includere maggiormente i bambini più in difficoltà con *background* migratorio, rendere gli studenti più interessati al contesto scolastico e così via, come riportato nello schema qui riportato.



Figura 4. Schema progettuale

Da qui, ho, quindi, raggruppato tutte le attività che erano emerse dalle discussioni con le docenti catalogandole come azioni da mettere in campo per raggiungere gli obiettivi fissati.

Si possono quindi suddividere le attività in 3 macro-ambiti:

## 1. ATTIVITA' ALL'APERTO

- a. Sistemazione di SPAZI RICREATIVI
- b. Costruzione di un ORTO SOCIALE/AULA DI ACQUA
- c. Costituzione di PERCORSI NATURALISTICI che possono collegare le quattro scuole e favorire ESPLOAZIONI TERRITORIALI
- d. MOMENTI DI FESTA per stimolare l'inclusione e la conoscenza reciproca tra le famiglie

## 2. ATTIVITA' DIDATTICHE

- a. Potenziamento del servizio AIUTO -COMPITI
- b. Strutturazione PERCORSI EDUCATIVI STIMOLANTI ed ESPERIENZIALI

### 3. ATTIVITA' DI SUPPORTO

- a. Richiesta di FIGURE DI SUPPORTO dentro/fuori la SCUOLA
- b. Potenziamento del lavoro di rete dell'ASSISTENTE SOCIALE (comuni montani)
- c. Prospettiva nel tempo di proporre ai genitori percorsi più strutturati di formazione (genitorialità/tecnologia/emotività, ecc...)

In questa suddivisione si può notare che c'è stata una riorganizzazione delle azioni da mettere in campo, soprattutto per quello che riguarda il supporto genitoriale. Questa scelta è scaturita dalle riflessioni fatte insieme alle docenti alla riunione di restituzione, dove ho potuto registrare che proporre percorsi di formazione genitoriale e di supporto all'uso della tecnologia dovrebbe essere un'azione da proporre solo dopo una prima fase di maggiore coinvolgimento dei genitori nelle questioni scolastiche. Si pensa che proporre fin da subito azioni di formazione o di supporto esplicito, potrebbe innescare qualche resistenza da parte dei genitori. Si crede, invece, che per stimolare una partecipazione maggiore alla vita della scuola si possano sfruttare le azioni proposte dalle insegnanti, e sopra riportate, come volano per innescare partecipazione e coinvolgimento tra i genitori. Rendere i genitori più partecipi, proponendo loro attività da fare insieme ai bambini, potrebbe portare ad un graduale avvicinamento al contesto scolastico, maggiore fiducia e di conseguenza maggiore disponibilità a collaborare e a recepire più proficuamente gli inviti e le sollecitazioni delle docenti. Si crede, infatti, che per stimolare fiducia reciproca, potrebbe essere utile pensare in ottica cooperativa le attività sopra elencate.

Con queste attività quindi si prova a rispondere ai bisogni di ogni soggetto del territorio. Si possono coinvolgere più attivamente gli studenti e le famiglie facendole sentire parte di una comunità più ampia; fornendo loro momenti di formazione e di aggregazione; e si possono creare collaborazioni con gli enti locali e realizzare momenti di coprogettazione all'interno degli istituti scolastici. Il raggiungimento di questi obiettivi specifici è preventivo al raggiungimento dell'obiettivo finale e cioè avere una scuola strettamente connessa con il territorio circostante. Alla luce di questa rielaborazione dei materiali si hanno ora tre *cluster* di attività che fanno sempre capo ai quattro bisogni iniziali.

Al termine di questo processo individuale mi sono confrontata con la *project manager* del progetto Qui Val di Fiastra, Fulvia Calcagni, per discutere degli avanzamenti del progetto. Discutendo di queste attività sono emersi interessanti punti di contatto con le esigenze

espresse dalle docenti e dalle azioni portate avanti all'interno del progetto Qui Val di Fiastra.

Emerge probabilmente che il lavoro incrociato di riflessione sui temi dei bisogni educativi, fatti nell'ambito del progetto dei Patti Educativi di Comunità e, allo stesso tempo, il lavoro di coprogettazione con l'associazione Inabita, abbia favorito la creazione di un retroterra comune alle docenti che abbia permesso lo svilupparsi di riflessioni parallele e molto simili sui temi trattati. Dalla discussione con la *project manager* è emerso che l'associazione Inabita stava già lavorando, all'interno del progetto PNRR, alla realizzazione di **aule verdi** e di un **percorso naturalistico ad anello** in grado di unire le varie scuole della vallata. Oltre a questo, una terza azione immaginata nel progetto è quella di creare due **hub locali**, uno adibito a sportello psicologico e l'altro ad incubatore d'impresa. Anche queste azioni, seppur più in fase ancora di ideazione, possono rappresentare una risposta valida alle esigenze delle docenti di avere dei punti di riferimento nella cura della persona e in grado di stimolare la nascita di un luogo di aggregazione di comunità.

Questa positiva convergenza delle azioni immaginate delle docenti e di quelle progettate da Inabita ha aperto uno scenario nuovo. Le aule di terra e il percorso ad anello rappresentano, infatti, delle infrastrutture che verranno realizzate con le comunità locali e con dei professionisti del settore all'interno del progetto Qui Val di Fiastra. Ci si è, perciò, chiesti se potesse essere utile approfittare di questa convergenza per pianificare un patto educativo di comunità in grado di regolamentare la gestione di queste infrastrutture più che di andarle a progettare. Discutendone con la *project manager* è emerso che il patto possa essere l'occasione per riflettere sulle modalità di mantenimento e di gestione degli spazi suddetti.

In questo senso si è giunti alla conclusione di far convergere le progettualità. Al bisogno delle docenti di realizzare delle attività all'aperto si è pensato di rispondere con le aule verdi, in progettazione; al bisogno di percorsi naturalistici in grado di rendere i bambini protagonisti si è collegato il progetto del percorso naturalistico ad anello; infine, per le attività di supporto psicologico e per una maggiore proposta extrascolastica del territorio si è pensato di rispondere con la creazione degli *hub* locali.

Si sono immaginati, quindi, gli *step* successivi di ingaggio degli enti ed associazioni locali come momenti pensati a partire dagli incontri con i progettisti di queste infrastrutture, per

stimolare la creatività e immaginare insieme cosa realizzare in questi luoghi e come condurre le attività.

### **3. Presentazione del lavoro ai DS e alle Amministrazioni Comunali**

Le riflessioni sopra proposte sono state molto utili per arrivare alle presentazioni del lavoro ai Dirigenti Scolastici e alle Amministrazioni Locali, con uno schema progettuale più concreto ed attuativo. Per favorire, però, che le intuizioni che io e la *project manager* abbiamo avuto, fossero il più ampiamente condivise anche tra le docenti, mi sono sincerata del loro consenso per procedere in questa direzione, informandole delle evoluzioni progettuali. Avendo ricevuto riscontro positivo abbiamo potuto procedere con l'organizzazione degli incontri con dirigenti scolastici e amministrazione locale per informare sulle evoluzioni del progetto.

#### **3.1. Presentazione del lavoro ai Dirigenti Scolastici**

L'incontro coi Dirigenti Scolastici si è tenuto il 25 febbraio 2025 in modalità online. Questo incontro è stato preparato creando una presentazione *power point* in grado di sintetizzare tutti i bisogni educativi emersi dai laboratori fatti con le quattro scuole di vallata. Dal lavoro di analisi fatto precedentemente erano emersi, infatti, alcuni bisogni da portare all'attenzione dei dirigenti scolastici, come problemi appartenenti alle singole scuole. In questo senso, perciò, nella presentazione si sono sottolineati i bisogni più specifici di ogni scuola e quelli più generici comuni a tutte, su cui si potrà lavorare in modo comunitario. I bisogni specifici andavano dalla necessità di integrare il personale scolastico con una figura interna di mediatore culturale, al potenziamento del servizio del dopo-scuola, fino alla richiesta di abbattimento delle barriere architettoniche a scuola. Data la specificità di tali bisogni, prima si è parlato di questi bisogni, attenzionandoli ai Dirigenti, come bisogni singoli e gestibili dalle singole scuole. Dopodiché si è passati alla discussione sui bisogni comuni a tutte le scuole e quindi al progetto del patto.

L'incontro è stato molto proficuo perché è stato chiaro da subito che i due dirigenti fossero già convinti dell'utilità del patto educativo di comunità. I due dirigenti, già coinvolti in due anni di progettazione all'interno del programma PNRR Qui Val di Fiastra, sono giunti a questo incontro già sensibili al tema del coinvolgimento della comunità nel ripensare la scuola e fiduciosi che questo percorso potesse aprire la strada ad interessanti relazioni mutualistiche nel territorio.

Una volta presentati i bisogni comuni a tutte e quattro le scuole ho presentato i bisogni specifici di ogni scuola, sopra riportati, per provare a capire come ci si volesse muovere su questi fronti. I dirigenti hanno risposto punto su punto mostrando che le richieste delle insegnanti erano a loro note e che si stavano operando per vincere dei bandi PNRR per colmare quelle lacune evidenziate anche dalle docenti. I dirigenti hanno parlato di possibili progetti per inserire figure di esperti e psicologi all'interno delle scuole, soprattutto nelle scuole secondarie, mentre nelle primarie corsi di sperimentazione di arteterapia. Per quanto riguarda il punto sulla gestione dell'aiuto compiti, il dirigente delle scuole interessate ha commentato dicendo che è in partenza, per il prossimo anno scolastico, un progetto PNRR, chiamato "Agenda Nord", per proporre attività di potenziamento e di approfondimento delle attività scolastiche, sullo stile dello sportello di aiuto compiti, disponibile anche il sabato. Il progetto avrà durata fino alla fine del 2026. Inoltre, al fine di favorire un maggiore coinvolgimento dei genitori nella scuola, sono stati progettati incontri sulla genitorialità e momenti di condivisione legati all'età evolutiva e alla preadolescenza.

In seguito, i dirigenti scolastici hanno fatto alcune domande sul funzionamento del patto, soprattutto per gli aspetti relativi alla responsabilità sulla sicurezza e l'impegno economico che esso comporta. È stato quindi spiegato che entrambi i punti sono oggetto del contratto pattizio e che verrà tutto esplicitato nel documento. Per quanto riguarda il dubbio sulla parte economica è stato sottolineato che il patto è in grado di innescare anche processi di gratuità e di messa in comune di risorse.

Al termine della riunione i dirigenti scolastici hanno mostrato un approccio più sereno alla prospettiva di sottoscrivere il patto educativo di comunità, chiedendoci di fargli avere una bozza del patto per giugno, in modo da poterla discutere e condividere con il loro Collegio d'Istituto e farlo eventualmente approvare. I dirigenti hanno suggerito che riuscire ad approvare la bozza del patto per il termine dell'anno scolastico 2024-25 sarebbe strategicamente rilevante poiché dal prossimo settembre le scuole dell'IC di Colmurano saranno accorpate all'Istituto Omnicomprensivo di San Ginesio, con un possibile cambio di dirigenza. Pertanto, si ritiene più utile approvare questa bozza di progetto preliminarmente all'eventuale *turnover* dei dirigenti, per evitare che venga vanificato il lavoro di un anno.

### **3.2. Presentazione del lavoro alle Amministrazioni Comunali**

Il giorno mercoledì 26 marzo 2025 si è tenuto l'incontro di presentazione dei primi risultati del progetto del patto educativo di comunità ai sindaci e funzionari dei quattro comuni coinvolti. L'incontro aveva come obiettivo quello di coinvolgere anche le amministrazioni comunali nel progetto di redazione del Patto, per renderle edotte degli avanzamenti e delle direzioni prese dal patto.

Sono stati presenti i Sindaci di Loro Piceno e di Colmurano, la Vicesindaca di Ripe San Ginesio e alcuni funzionari, insieme alle due responsabili della Cooperativa Sociale Meridiana, partner del progetto Qui Val di Fiastra.

L'incontro è stato aperto da Fulvia Calcagni con una presentazione dell'avanzamento dei lavori del più ampio progetto Qui Val di Fiastra e introducendo anche il progetto più specifico sui Patti.

Ho avuto modo, quindi, di fare un'introduzione sull'amministrazione condivisa e sugli strumenti pratici di cui ogni amministrazione pubblica si può dotare per favorire una proficua collaborazione con i cittadini attivi (tra cui anche il baratto amministrativo). In questo contesto ho condiviso con gli amministratori un fascicolo di documenti utili sull'amministrazione condivisa e sui regolamenti di cui altre città si sono già dotate.

In seconda istanza, ho potuto esporre i primi risultati dei laboratori effettuati con le insegnanti e ho mostrato le tre azioni progettuali che si vorrebbero realizzare in vallata a risposta dei bisogni educativi emersi. Ho provato a stimolare i sindaci e i funzionari ad immaginare questo percorso di amministrazione condivisa e di immaginare quali ruoli ogni cittadino singolo o associato potrebbe intestarsi nel modello di gestione dei luoghi/infrastrutture coprogettati. Da qui si è aperta la discussione e si può dire che sono emersi alcune riflessioni interessanti. Per prima cosa è emerso che i sindaci si sono mostrati disponibili ed aperti al modello dell'amministrazione condivisa; interessati, perciò, ad approfondire i documenti sottoposti, per capire come rendere questo modello attuabile anche nel loro territorio.

Oltre all'interesse, però, nella discussione è emersa anche la certezza che serva un lungo processo di innesco della partecipazione della comunità alle dinamiche locali. In questo senso si è suggerito di focalizzarsi sui piccoli passi, senza aspettarsi che dall'inizio tutta la comunità possa essere coinvolta nel processo.

I sindaci hanno poi ammesso l'esistenza di rapporti non sempre distesi tra gli istituti scolastici e le pubbliche amministrazioni. Dal punto di vista della pubblica amministrazione, gli istituti scolastici a volte si mostrano reticenti e poco collaborativi nell'accogliere le iniziative proposte. Per questo, in un primo momento i sindaci hanno temuto che i bisogni espressi dalle insegnanti potessero essere parziali e falsati dalle difficoltà nel dialogare con la pubblica amministrazione.

Il rapporto di sfiducia tra questi due attori del processo potrebbe rilevare delle criticità nel processo partecipativo perché non favorisce lo scambio di opinioni rispetto ai progetti da poter intraprendere. In questo senso i sindaci sono stati rassicurati sul fatto che i bisogni educativi intercettati dalle insegnanti non sono stato il frutto di una lamentela indirizzata alla pubblica amministrazione, bensì il frutto di un laboratorio volto alla riflessione e all'analisi del proprio territorio.

Dai commenti condivisi è, perciò, emerso che i sindaci sono molto ben disposti a questa progettazione collaborativa, tuttavia dalle loro parole emergono ancora, comprensibilmente, riflessioni e considerazioni tipiche di un approccio *top-down*. Dall'incontro è emerso quindi che, nonostante la buona predisposizione delle pubbliche amministrazioni al tema, serve un processo di accompagnamento verso la prospettiva *bottom-up*, tipica dell'amministrazione condivisa, favorendo l'acquisizione di una prospettiva nuova, per poter vedere anche gli istituti scolastici come attori di questo processo più ampio e non come utilizzatori finali.

#### **4. I primi frutti della coprogettazione**

Dopo le varie interlocuzioni sopra descritte si è potuto passare alla fase di programmazione degli interventi e del ripensamento del patto in ottica conservativa del bene comune. Questa terza fase doveva essere dedicata inizialmente al coinvolgimento delle associazioni locali. Poiché, però, le associazioni del territorio erano già coinvolte nella progettazione delle aule verdi e dell'anello della Val di Fiastra attraverso attività di coprogettazione del progetto Qui Val di Fiastra, mi sono aggiunta a quei processi partecipativi già iniziati nel progetto, provando a farmi portavoce dei bisogni educativi redatti con le insegnanti. A tal fine ho potuto partecipare agli incontri di progettazione per la realizzazione delle aule verdi. Per quanto riguarda, invece, il percorso naturalistico dell'anello della Val di Fiastra, quella era una progettualità già praticamente conclusa, su cui non è stato possibile intervenire. Di seguito, quindi, si proverà a descrivere il contributo che ho potuto apportare alla progettualità delle aule verdi, lasciando indietro

quella sul percorso naturalistico, che ad oggi non è ancora stata esplorata come opzione da inserire all'interno del patto.

#### **4.1. Aule verdi**

Come si è già detto le aule verdi rappresentano uno, dei numerosi, obiettivi del progetto Qui Val di Fiastra, specificatamente appartenente all'intervento 14 *Educare al Patrimonio e al Territorio* del progetto, finalizzato alla promozione dell'educazione all'aperto e al coinvolgimento della comunità. Per questo fine, quindi, sono state progettate le aule verdi: infrastrutture di educazione all'aperto per permettere alle scuole di entrare in contatto con gli ecosistemi locali e di svolgere una funzione didattica strutturata che integri aspetti di sostenibilità e consapevolezza ambientale nella programmazione ordinaria, nonché per creare spazi educativi in cui l'ambiente naturale diventi parte integrante del processo di apprendimento.

All'interno del progetto più ampio Qui Val di Fiastra, sono stati individuati dei luoghi potenzialmente adatti per accogliere le attività co-progettate tra scuole ed enti locali, in qualità di luoghi-simbolo di indagine e avvicinamento agli ecosistemi, *habitat* e specie locali, nonché di collaborazione e creazione di legami sociali all'interno della scuola e con la comunità che la circondano.

Per giungere però alla creazione delle aule verdi si è proceduto per *step*, che qui vengono riportati.

Per prima cosa l'associazione Inabita ha organizzato una giornata di coprogettazione all'Abbadia di Fiastra, domenica 30 marzo 2025. La giornata è stata divisa in due parti: la mattina dedicata a realizzare un'attività di coprogettazione per i bambini e per i genitori, mentre il pomeriggio per realizzare un'attività per le associazioni del territorio. La giornata, all'insegna dell'esperienza, è stata gestita dal collettivo *Les Friches*, in collaborazione con Domenica Maiorino, designer per bambini, e me, che mi sono aggiunta nel pomeriggio per supportare la gestione del gruppo dei rappresentanti delle associazioni.

L'obiettivo di tale giornata era quello di riuscire a lavorare, sia concretamente, sia simbolicamente, sulle tre dimensioni dello spazio, tanto che il laboratorio ha preso il nome di "Ecosistema XYZ". Ai bambini era stata affidata la dimensione orizzontale, dell'emotività, tanto che hanno potuto giocare a terra e sporcarsi le mani. Ai genitori era affidata, invece, la dimensione della verticalità, ovvero della razionalità. Con questo

gruppo, infatti, sono stati eretti dei piccoli *totem*, frutto delle riflessioni condivise sul tema della natura. Infine, alle associazioni era stata attribuita la dimensione della profondità, quindi della rete associativa del territorio in grado di arricchire lo spazio immaginario delle aule verdi con temi e attività. L'obiettivo della giornata è stato quello di costruire una mappa abitabile/immersiva da attraversare e da sperimentare.

Le attività della mattina sono state volte a far riflettere i bambini e i genitori sul tema dell'acqua, dell'aria e della terra; i temi delle aule verdi. Nel progetto Qui Val di Fiastra, infatti, è prevista la realizzazione di tre aule verdi; ecosistemi viventi, modellate delle esperienze di chi le abita: una dedicata all'elemento acqua, una all'elemento terra e una all'aria.

I bambini hanno lavorato su questi temi a partire da delle "domande poetiche", poste dalle facilitatrici, a cui hanno cercato di rispondere con il segno grafico e lavorando con la terra, l'acqua e l'aria. Ai genitori, invece, è stato chiesto di portare degli oggetti che simboleggiassero questi tre elementi. A partire da questi hanno ricavato i negativi degli oggetti portati ed hanno realizzato, col supporto de *Les Friches*, dei totem che rendessero simbolicamente la loro idea di elemento naturale. Tutte le creazioni sono state esibite nel parco antistante l'Abbazia per tutta la durata di quella giornata (Foto 2 e 3). I genitori e i bambini hanno lavorato sullo stesso tema, quindi, con modalità differenti creando qualcosa di concreto e tangibile.

Il pomeriggio, a cui ho potuto partecipare anche io, è stato dedicato alle associazioni locali, che potenzialmente potrebbero essere anche poi coinvolte nel patto educativo di comunità. Alle attività hanno partecipato alcuni insegnanti già coinvolti nella prima parte dei laboratori per il Patto. Erano presente poi l'associazione Inabita, *Les Friches*, un'insegnante di yoga che ha già collaborato nel progetto, la Sibilla, un'esperta locale in riconoscimento di piante spontanee, anche lei già coinvolta nel progetto; e un ricercatore dell'Università di Macerata. I partecipanti del pomeriggio sono stati invitati a dividersi in tre gruppi, sempre relativi ai tre elementi; e discutere, seguendo delle domande stimolo, sul concetto di aula verde. In questo frangente ho potuto condividere con i partecipanti anche i bisogni educativi espressi dalle insegnanti durante i laboratori per il patto educativo, sottoforma di bigliettini, in modo che li potessero avere con loro in modo tangibile nel corso dell'esplorazione dell'ambiente naturale circostante. Gli "esperti" si sono potuti muovere all'interno della mappa immersiva e dello spazio naturale dell'Abbadia per

progettare esperienze educative per le aule verdi, sviluppando attività interattive per i bambini e le famiglie, arricchendo l'ecosistema XYZ con i contenuti.



*Figura 5. Ecosistema XYZ.*



*Figura 6. Ecosistema XYZ, particolare Totem.*

Dai laboratori con le associazioni sono emersi interessanti spunti di riflessione, che riporto qui si seguito divisi per tipologia di aula.

### **Aula d’Aria**

Il gruppo composto da associazioni e insegnanti che si è interessato di immaginare quali attività potrebbero essere realizzate all’interno dell’aula d’aria ha proposto uno spazio in cui si possano realizzare delle “prove di volo”; intese come attività di sperimentazione libera in cui i bambini possono provare a far volare dei piccoli oggetti, come dei modellini aerei o degli aquiloni. Si è riflettuto sul potere destabilizzante del vento e si è immaginata anche la presenza di una sorta di una piccola torretta, sullo stile delle torri di avvistamento per il *birdwatching*, in modo che i bambini possano sperimentare la potenza del vento da diverse altezze, fino ad avere un riparo per riposarsi (all’interno della torretta). Questa costruzione sarà anche utile per l’osservazione del passaggio di uccelli e della caduta di oggetti al vento, come foglie o piume. I partecipanti hanno immaginato che in questo spazio ci debbano essere dei materiali capaci di evidenziare il passaggio del vento; come nastri, girandole, bandiere, maniche a vento fino ad oggetti acustici che suonano con il passaggio d’aria. Questi oggetti servirebbero per aiutare gli utilizzatori finali ad osservare il passaggio d’aria, nel modo più semplice possibile. Per quanto riguarda gli oggetti sonori potrebbero anche essere associati ai quattro punti cardinali, per facilitare il riconoscimento della direzione del vento, amplificando il suono degli strumenti musicali.

Riflettendo sul tema dell’aula verde è emerso il bisogno di pensare ad un luogo in grado di potenziare tutti i cinque sensi. Spesso nella scuola il corpo diventa un oggetto da reprimere, costringere e silenziare. L’aula verde, al contrario, può essere il luogo in cui sperimentare con i sensi la natura e la realtà circostante. Per questo si è riflettuto sul fatto che l’aria ha la capacità di trasportare anche odori e semi. In questo senso si è pensato ad un angolo delle piante aromatiche e uno dei semi e pollini che vengono trasportati dal vento; immaginate come postazioni didattiche per introdurre i bambini a questi concetti scientifici. Legato al tema delle piante è chiaramente quello degli insetti impollinatori; perciò, è stato immaginato anche uno spazio con piccole arnie o piccole casette per gli insetti.

È stata immaginata poi anche una sorta di bacheca in cui possano essere inserite delle “storie in aria”; cioè, delle storie sull’aria, che potranno essere utilizzate da tutte le persone che frequenteranno quest’aula. Sulla base dei bisogni educativi del territorio si è anche immaginato che questo spazio potrebbe essere utile anche per favorire

l'integrazione di culture differenti, integrando le storie della tradizione locale con quelle raccontate dai genitori con *background* migratorio. Per facilitare l'inclusione si è pensato anche di inserire su ogni elemento che si troverà nell'aula dei segni/simboli riconoscibili e comprensibili per tutti (italiani e non). In questo senso, questo spazio potrebbe favorire lo scambio e la conoscenza reciproca intorno a storie popolari sull'aria appartenenti a culture differenti.

Infine, in linea generale, il gruppo ha riflettuto sul tema dell'aula verde immaginando le aule come fisse, magari componibili, ma radicate nel territorio, al fine di valorizzare le specificità di ogni ambiente.

### **Aula d'Acqua**

Il gruppo di esperti che si è concentrato sull'aula d'acqua ha proposto innanzitutto che l'aula venga realizzata in prossimità di una fonte d'acqua naturale, in mancanza di questa possibilità hanno proposto che comunque questo spazio sia reso il più "naturale" possibile; ad esempio, creando delle vasche per la raccolta dell'acqua piovana. In generale questo gruppo di esperti ha immaginato quest'aula come un luogo di giochi e di scoperta immersiva, arricchendola di oggetti pensati per giocare con l'acqua e per osservare la forza dell'acqua. Questo può essere fatto con l'introduzione di pompe d'acqua, sui modelli di quelle di Leonardo da Vinci, postazione per lavaggio e asciugatura. In quest'aula sono state immaginate attività didattiche per far riflettere i bambini sulle proprietà dell'acqua; come esperimenti sulla capillarità, sui vasi comunicanti, sull'erosione, sulla pressione e sul volume, e così di seguito. Questi esperimenti porteranno i bambini e le bambine ad avere più consapevolezza dell'acqua e delle sue caratteristiche, imparando con l'osservazione e con il gioco, concetti che poi verranno anche approfonditi in classe dalle docenti. I partecipanti hanno anche immaginato di giocare con i sensi dell'udito e del tatto; proponendo delle attività sensoriali che si concentrassero sul rumore e sugli stati dell'acqua. Infine, sempre in ottica inclusiva e di integrazione, è stata immaginata una parte dell'aula adibita a luogo in cui usare l'acqua come ingrediente base in cucina. In questo senso questo punto potrebbe essere rilevante per realizzare attività culinarie di integrazione tra le famiglie dei bambini coinvolti.

### **Aula di Terra**

Il gruppo di esperti che si è occupato dell'aula di terra ha immaginato un luogo di osservazione. Osservazione dedicata al cogliere i cambiamenti della terra nel tempo, nel corso delle stagioni, cogliendo le grandi trasformazioni come i piccoli cambiamenti e

comprenderne i significati. Gli esperti hanno immaginato questa aula come un calendario a cielo aperto, in grado di mostrare ai bambini come la natura scandisce il passaggio del tempo durante l'anno. In questo senso, hanno suggerito di raggruppare le colture dell'orto in base al loro momento di fioritura, in modo da avere affettivamente ben chiaro il passaggio del tempo attraverso la natura che sboccia (o che riposa).

Oltre ad uno spazio dedicato all'orto è stato immaginato anche uno spazio dedicato alle piante officinali, utili poi per attività didattiche e per l'osservazione di studenti e studentesse. È emerso che per prendersi cura di questo spazio di terra comunque servirà anche un piccolo gazebo, immaginato in terra cruda per rimanere inerenti al tema e per limitare al massimo l'impatto antropico sul panorama.

Il gruppo, inoltre, ha riflettuto sulle proprietà della terra, immaginando la possibilità di avere uno spazio in cui realizzare attività ed esperimenti volti a mostrare queste proprietà; come l'umidità della terra, il peso, la composizione, la porosità, ecc. Infine, è stato immaginato anche un angolo dell'aula dedicato a "storie terrene". Anche qui, come per le altre due aule, la storia torna come momento di collante di culture locali e di scoperta di culture straniere, che si possono incontrare nell'ascolto reciproco.

#### **4.2. Progettazione degli spazi**

Le attività laboratoriali sopra descritte sono state guidate anche da delle domande stimolo, condivise con i partecipanti, formulate da un docente universitario dell'Università di Architettura e Design di Camerino, coinvolto nel progetto.

Il Dipartimento di Architettura e Design, come partner del progetto Qui Val di Fiastra, aveva il compito di curare, infatti, la progettazione delle aule verdi. Al termine delle attività laboratoriali descritte, tutte le informazioni raccolte sono state consegnate al docente e condivise, successivamente, con gli studenti dell'università chiedendo loro di creare delle progettazioni, rispettando le indicazioni dei destinatari finali.

I modellini e i progetti realizzati dagli studenti, parte finale di un progetto più ampio dell'Università con il progetto Qui Val di Fiastra, sono stati condivisi con Inabita verso fine giugno. Questi progetti hanno rappresentato una buona base di partenza su cui poi avanzare nella progettazione delle aule.

## 5. Bozza del patto e riflessioni conclusive

Dopo aver lavorato con le associazioni del territorio ai laboratori precedentemente descritti, si è proceduto con la stesura della prima bozza del Patto Educativo di Comunità. La base su cui si è cominciato ad apportare modifiche è stata creata prendendo spunto da altri Patti Educativi di Comunità visionati e studiati precedentemente.

Una volta creata una base contrattuale generica, questa è stata completata e integrata con le parti specifiche utili per definire l'accordo tra gli attori locali, tenendo in considerazione le esigenze emerse dai laboratori di coprogettazione con le insegnanti e le iniziali disponibilità date dalle associazioni del territorio. Alla fine della prima stesura il testo è stato revisionato e perfezionato con la collaborazione dell'Associazione Inabita e con Labsus, per chiedere supporto su punti critici del patto.

Il documento è composto da una premessa iniziale e 11 articoli. In questa fase iniziale non è stato possibile scendere nel dettaglio di alcuni aspetti, ad esempio il tipo di attività che sarebbero state intraprese nelle aule, poiché serviva fare un passaggio con le associazioni locali per poterlo definire. Raggiunta, però, una prima versione soddisfacente, questa è stata inviata ai Dirigenti Scolastici che ne hanno preso visione con la promessa di portare il documento al vaglio del Collegio Docenti quanto prima. Dopo questa necessaria condivisione con i dirigenti scolastici è stato organizzato un incontro con i docenti referenti per le varie scuole coinvolte nel progetto e nel Patto, in modo da presentarne anche a loro una prima versione.

L'incontro aveva come obiettivo quello di illustrare ai docenti gli sviluppi del progetto Qui Val di Fiastra, a cura di Fulvia Calcagni e di riportare gli avanzamenti della bozza del patto, di mia competenza, nonché di mostrare i primi risultati del lavoro di coprogettazione fatto durante l'anno scolastico appena trascorso. C'è da sottolineare, però, che essendo stati invitati tutti i referenti di ogni ordine e grado delle scuole degli Istituti Comprensivi della vallata, a questo incontro hanno partecipato anche i docenti referenti della scuola secondaria di primo grado; docenti che, si ricorda, non sono stati coinvolti nel processo di coprogettazione, per i motivi precedentemente evidenziati.

Illustrando il patto ho avuto la sensazione che le docenti di infanzia e primaria delle scuole con cui avevo già lavorato, fossero molto soddisfatte del lavoro e curiose di capire meglio quali sarebbero stati i prossimi *step* progettuali. Di tutt'altro avviso si sono mostrati i docenti referenti della secondaria di primo grado, che sono rimasti molto reticenti e poco

collaborativi. In particolare, uno dei due docenti, nonché anche socio dell'associazione che a Loro Piceno già gestisce l'aula di terra della scuola, ha mostrato il suo disappunto e la sua sfiducia nello strumento pattizio, condividendo il pensiero che il patto, altro non rappresenti, che un altro strumento di progettazione per imporre una gestione centralizzata degli spazi della vallata, criticando apertamente tali modalità.

In questa sede credo che possa essere molto utile riflettere sul motivo che ha portato questo docente a risentirsi della proposta anziché soffermarmi sull'accaduto. La critica mossa dal docente ha sollevato, infatti, dei punti interessanti e che credo possano essere una ricchezza per le riflessioni oggetto di questa tesi di ricerca.

Serve, però, fare prima una precisazione. Finora si è sempre parlato di tre aule verdi da progettare e da costruire. In effetti, nel comune di Loro Piceno esiste già un'aula verde e nello specifico un'aula di terra. Si tratta di un appezzamento di terra che si trova molto vicino ai plessi scolastici di Loro Piceno e che viene gestita, con l'accordo del Comune, da una società agricola locale. Questa società, con una particolare attenzione per la filiera locale e l'ecologia, nel tempo, ha proposto attività didattiche anche alle scuole locali, tessendo dei legami e delle relazioni significative. È per questo motivo che, quando è stato scelto un appezzamento di terra vicino alla scuola di Loro Piceno per realizzare attività didattiche, il Comune si è rivolto a questa associazione per affidarle la cura dell'area agricola e dei prodotti della terra, a patto che svolgesse delle attività formative per la scuola.

Nonostante questo, l'associazione Inabita nel progetto Qui Val di Fiastra ha deciso di chiedere la progettazione, agli enti coinvolti, di tre aule verdi, compresa quella di terra; per dare la possibilità a tutti i comuni di avere un'aula verde sul proprio suolo comunale. I modellini e le idee progettuali nate dagli studenti dell'Università di Camerino e dal workshop di Camposatz hanno, infatti, prodotto progetti per tutte e tre le tipologie di aule. Inabita ha visto come una possibilità avere a disposizione dei progettisti che potessero immaginare queste aule. Questa possibilità non implica automaticamente che l'aula di terra già esistente debba per forza essere modificata, ma, almeno si potranno prendere in considerazione delle idee per arricchirla e impreziosirla in ottica didattica e formativa.

Fatta questa premessa ora, forse, è più comprensibile il livello di allerta del docente e associato della società agricola. A mio avviso, il docente ha percepito la proposta di questo ipotetico mutamento come invadente ed aggressivo, respingendo completamente il progetto.

Ad un'analisi più attenta della situazione colpisce il fatto che il docente in questione ricopra, in questo contesto, un doppio ruolo: da un lato un insegnante di secondaria di primo grado e dall'altra un associato di un ente locale; e che le sue critiche possano essere lette come espressioni dei dubbi di entrambi questi settori. Osservando la vicenda sotto questa prospettiva si può notare che la prima critica mossa è stata fatta dal ruolo "docente"; contestando che il documento fosse una bozza scritta a cui si è giunti senza l'avallo dei partecipanti e senza un processo di coprogettazione. Al contrario, la seconda critica mossa riporta il punto di vista dell'associazione locale, sostenendo che l'aula di terra, da loro gestita, è uno spazio già regolamentato da un accordo con il Comune di Loro Piceno e che quindi non abbia bisogno di essere inserito all'interno di un ulteriore accordo.

Si analizzino ora le critiche separatamente.

La prima affermazione, posta dal punto di vista del docente di secondaria di primo grado, è di fatto un'affermazione vera, in quanto effettivamente non sono stati organizzati percorsi di coprogettazione anche con i docenti della scuola di questo ordine, perciò se ne riconosce la legittimità. La scelta di non coinvolgere la secondaria di primo grado però è stata dettata da contingenze specifiche, che non potevano essere modificate; perciò, a mio avviso a questo incontro non sarebbero dovuti essere presenti anche i docenti della secondaria. Probabilmente sarebbe stato più coerente non coinvolgerli in questo incontro e posticipare, magari, al prossimo anno scolastico un percorso di facilitazione ad hoc, in grado di collegarsi al primo percorso fatto con le docenti di infanzia e primaria. In questo senso si crede che coinvolgere anche questi attori nella riunione sia stato un errore di progettazione. Lasciando momentaneamente in *stand by* il coinvolgimento dei docenti della secondaria si sarebbe potuto evitare questo fastidioso malinteso e non suscitare un sentimento di esclusione nei partecipanti.

Di fatto, il progetto concordato con la *project manager* a inizio anno prevedeva che il mio lavoro di facilitazione aiutasse le docenti di infanzia e primaria a sottoscrivere un patto educativo di comunità con le associazioni del territorio. Si era ritenuto, quindi, di sospendere la questione del coinvolgimento dei docenti della secondaria da questo primo percorso di facilitazione. Già a inizio anno appariva chiaro, infatti, che la presenza anche di questi docenti avrebbe richiesto un lavoro ulteriore che non si sarebbe riuscito a gestire. Si era immaginato però di rimandare ad un secondo momento lo stesso percorso, in modo da poter affrontare il tema del patto educativo con maggiore serenità.

Ad oggi, con la consapevolezza di un percorso che giunge al termine, posso dire che sarebbe stato meglio, forse, riuscire a coinvolgere anche quei docenti, per permettergli di effettuare un percorso di crescita e di acquisizione di strumenti specifici. Riparlerò di questo in fase conclusiva.

La seconda critica posta dal docente rappresenta, invece, il punto di vista dell'associazione locale. Egli ha tenuto a precisare, in qualità di associato, che l'aula di terra è già esistente e che non subirà nessuna trasformazione, affermando che questo spazio è già vincolato ad un accordo di intesa tra l'associazione e il Comune di Loro Piceno. Egli ha sottolineato che, per questo motivo, non sia utile inserire il bene all'interno di un nuovo contratto, come sarebbe il patto educativo di comunità.

Analizzando questa critica, a mio avviso, emergono due punti rilevanti. Il primo riguarda il sentimento di forte resistenza e di rivalsa espresso dall'associato, che fa comprendere il senso di attaccamento forte verso questo bene. Dall'altro lato, credo che questa reazione riveli che l'associazione non si è sentita partecipe nel processo di coprogrammazione degli interventi sull'aula di terra.

Come si è provato a spiegare precedentemente, le aule verdi sono azioni di progetto di Qui Val di Fiastra, perciò, l'organizzazione della progettazione e realizzazione degli spazi non era di mia competenza, né il coinvolgimento degli attori del territorio. La critica rivela senza dubbio un cortocircuito nella comunicazione e nel coinvolgimento di questi attori locali. Per quanto riguarda la mia progettazione, avevo rimandato i laboratori di coprogettazione con le associazioni all'indomani della creazione delle aule verdi, in modo da poter invitare tali enti ad immaginare delle attività da fare insieme alla scuola in delle aree già costruite e delimitate. Questo approccio, però, alla luce della critica mossa, non sembra essere stato strategicamente efficace.

A corroborare questa tesi vi è stata un'altra frase, pronunciata sempre dal docente, che va in questa direzione. Egli ha sottolineato che tra le altre associazioni coinvolte ed elencate nella bozza del patto ve n'erano alcune con cui lui, come docente ed associato, non avrebbe voluto lavorare per completa sfiducia. Anche questa frase deve far riflettere sul valore e l'importanza di arrivare alla lettura di una bozza di patto con una consapevolezza e un sentimento di comunità su cui si deve aver lavorato precedentemente. Il fatto di aver posticipato i momenti di lavoro e di scambio con le associazioni del territorio è stato un errore, che ci si accorge di aver commesso solo ora. Di fatto, sempre per questioni logistiche sarebbe stato difficile organizzare altri tipi di laboratori durante l'anno, ma

questo punto deve essere preso in considerazione. Si ritiene, infatti, che sarebbe stato molto più utile riuscire ad organizzare dei momenti di scambio e di conoscenza reciproca tra le associazioni del territorio prima della proposta di patto. Probabilmente sarebbe stato adeguato organizzare dei momenti di incontro e di lavoro, durante la seconda parte dell'anno scolastico, una volta che erano stati evidenziati i più importanti bisogni educativi locali dalle insegnanti. Si è provato a fare questo all'incontro di marzo organizzato all'Abbadia di Fiastra, sopra descritto, ma è evidente che un unico incontro non sia bastato a creare quel senso di comunità e di fiducia necessario per collaborare in modo sincero per il bene del territorio.

Si crede, dunque, che questo incontro sia stato molto utile per mettere a fuoco gli errori commessi e per orientare il lavoro ancora da fare. Ci si è resi conto che il coinvolgimento attivo e costante delle associazioni del territorio debba essere curato sin dai primi passi del patto e comunicato a tutti i partecipanti coinvolti, per dare l'immagine di un lavoro di coprogettazione che continua nel tempo, anche mentre alcuni attori non ricoprono un ruolo da protagonisti. Il lavoro laboratoriale fatto con le docenti di infanzia e primaria mostra che questo approccio sia molto funzionale a rendere i partecipanti coinvolti ed ingaggiati nel progetto, nonché a creare un gruppo coeso di professionisti, facendo crescere il senso di comunità.

## **6. Il workshop di costruzione**

Questo lavoro di ricerca e di narrazione si conclude con l'ultimo atto progettuale avvenuto nell'estate 2025. Tra l'1 e il 10 agosto 2025 si è tenuto, infatti, il *workshop* di costruzione delle aule verdi a cura di un'associazione *no-profit* che promuove l'autocostruzione di oggetti architettonici in legno per valorizzare il paesaggio in cui operano. L'ente, partner di progetto, ha avuto l'incarico di ideare e costruire le aule verdi per la vallata, attraverso un percorso partecipativo. La costruzione delle aule verdi ha tenuto conto degli *input* dati dalla comunità locale e dei modellini preparati dagli studenti dell'Università di Camerino.

Sulla scia delle riflessioni fatte dopo le discussioni intorno alla bozza di patto, si è organizzata la prima giornata del *workshop*, in modo da consegnare a tutti i partecipanti una sorta di testamento di vallata. La prima giornata, infatti, è stata dedicata alle presentazioni dei lavori comunitari fatti all'interno del progetto Qui Val di Fiastra. In quella mattinata ho presentato i bisogni educativi emersi dai laboratori effettuati durante l'anno con le insegnanti. Questo "passaggio di testimone" risultava davvero molto

importante per dare ai progettisti tutte le informazioni necessarie per poter immaginare e realizzare delle aule verdi che verranno poi abitate ed animate dalle insegnanti stesse.

In seguito, il gruppo di progettisti ha realizzato dei sopralluoghi negli spazi designati per ospitare le aule verdi, in particolare, quella di terra e quella d'acqua. Per quanto riguarda l'aula d'aria, questa verrà poi costruita in un secondo momento, sul territorio di Ripe San Ginesio.

Dopo una settimana di *workshop* i progettisti hanno realizzato delle strutture modulari, leggere e rimovibili. L'aula di terra è stata realizzata all'interno dell'appezzamento di terra a Loro Piceno di fronte all'istituto scolastico. Questo lotto, abbastanza esteso e di cui è affidata la cura ad un'associazione del territorio, si trova sulla pendice della collina, perciò, risulta molto in pendenza e per questo difficilmente vivibile dai bambini della scuola. Ciononostante, la vista che offre questo luogo è mozzafiato perché da lì si possono scorgere tutte le vette dei Sibillini e delle colline vicine, così come i campi e la natura. Per questo motivo i progettisti del *workshop* hanno costruito una sorta di pedana in legno a metà del campo, in modo da offrire un piano stabile e un luogo in cui poter realizzare delle attività con i bambini del territorio. La pedana è sopraelevata su due lati, perciò, è stato pareggiato il dislivello della pendenza del terreno costruendo un ambiente comodo per attività, esplorazioni e postazioni didattiche. La costruzione in legno valorizza il panorama perché offre uno spazio di osservazione privilegiato sull'orizzonte, in cui è possibile sedersi a disegnare la natura in cui si è immersi.



*Figura 7. Pedana Aula di Terra, Loro Piceno.*

L'aula d'acqua è stata realizzata, invece, in un luogo storicamente rilevante per il Comune di Colmurano. Si tratta di fonti d'acqua sottoposte a vincolo, luogo di incontro e di condivisione soprattutto per le donne del posto che vi si recavano per lavare i panni. Queste fonti sono state usate per questo impiego fino a non moltissimi anni fa e, data l'importanza storica del luogo, il Comune ha predisposto lavori di bonifica e di restauro delle fonti. L'intervento in questo luogo ha avuto quindi dei vincoli importanti poiché luogo di interesse storico e perciò, ad esempio, la progettazione non doveva prevedere installazioni fisse, ma solo oggetti mobili che potessero essere impiegati solo nel tempo di utilizzo dello spazio a fini didattici. Per questo motivo sono state realizzate delle postazioni in legno in cui i bambini potranno appoggiare i propri quaderni e i materiali didattici al bordo delle vasche. Sono stati realizzati dei piccoli contenitori in legno per accogliere gli strumenti per la sperimentazione didattica, così come una sorta di totem su cui appendere fogli con puntine o scotch per facilitare la spiegazione didattica. Oltre a questi oggetti sono stati creati anche due postazioni per disegnare il panorama che si scorge dalle fonti. Questi due oggetti richiamano la forma di un cavalletto ed essendo modulari hanno più funzionalità; di seduta e di appoggio per il disegno, nonché di riposo.



Figura 8. Aula d'acqua, Colmurano

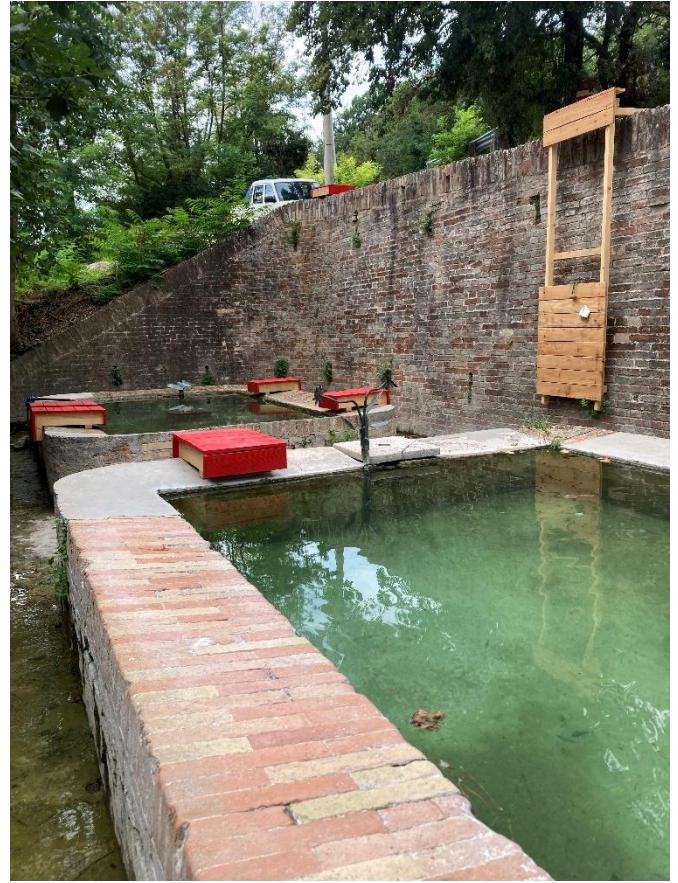


Figura 9. Aula d'acqua, Colmurano, dettaglio totem

Le piccole costruzioni realizzate hanno avuto come obiettivo principale quello di delimitare degli spazi conferendogli una connotazione educativa-didattica in cui immaginare, in un secondo momento, attività da realizzare con i bambini e le bambine delle scuole locali.

Ad oggi questi spazi rimangono ad uso di tutte le scuole di vallata, ma in modo slegato da una progettazione e da una gestione più di ampio respiro, come avrebbe voluto proporre il patto. Non essendoci stato il tempo tecnico per proseguire su questo lavoro, e non essendoci la possibilità di riportare gli eventuali *step* successivi qui, in questa tesi, si prevede che il progetto appena iniziato possa continuare. I prossimi passi della progettazione, infatti, dovrebbero prevedere proprio il coinvolgimento delle associazioni e delle insegnanti per provare ad immaginare le attività da poter realizzare in questi spazi, in ottica collaborativa ed inclusiva.

## **Capitolo 3\_Riflessioni finali**

In questo capitolo conclusivo si vuole lasciare spazio alle riflessioni emerse dal lavoro di ricerca azione, orientate dal diario di bordo scritto durante tutta la durata delle attività. Si crede, infatti, che la fase conclusiva di una ricerca azione non possa che essere l'osservazione critica del lavoro fatto, con una maggiore distanza prospettica che favorisca l'interpretazione dei fatti. Nonostante, come narrato la mia ricerca immersiva si sia conclusa nell'Agosto 2025, si ha avuto modo nei mesi successivi di poter rileggere le vicende alla luce della calma riflessiva che questo passaggio impone. Per facilitare la comprensione e la restituzione delle mie riflessioni, le riporto divise per punti, in modo da creare una scansione temporale e di progressione delle attività.

### **1. Progettazione**

In questo anno di ricerca azione si può dire che la fase di progettazione non sia mai terminata. Non è stato possibile, perciò, isolare un momento, all'inizio dell'anno dedicato esclusivamente a questa attività. Questa fase, infatti, è stata diffusa e prolungata per tutta la durata del progetto. Il carattere inedito di questo percorso ha necessitato di una costante fase di progettazione, in grado di organizzare e modificare le nuove attività alla luce di quelle appena concluse, in un perpetuo moto di correzione e modificazione, ricalibrando man mano aspettative, previsioni ed attività. Si crede che sia molto importante riuscire a fare questo lavoro di modificazione continua perché segno di saper assecondare le trasformazioni dell'ambiente in cui si va a lavorare; ambiente che chiaramente risente, a sua volta, degli stimoli ricevuti.

Il fatto che il mio progetto fosse inserito all'interno di un programma PNRR più ampio ha mostrato punti di forza e di debolezza insieme che voglio qui analizzare.

Un punto di debolezza è da ravvisare nel non avere avuto del tutto libertà decisionale di come organizzare le riunioni con gli attori del territorio. Nonostante ci fosse un ottimo rapporto di collaborazione tra me e gli organizzatori di progetto, ho partecipato ad alcune riunioni dedicate al patto territoriale in cui erano presenti anche persone che non avevano mai partecipato ai lavori preparatori ed invitate a partecipare nonostante questo. Questa scelta, a dispetto delle aspettative, ha costituito in più di un'occasione la difficoltà di procedere in un certo tipo di riflessione comunitaria. Il fatto di non essere parte integrante del team organizzativo, ma di curare una specifica parte di progetto, non mi ha permesso sempre di essere libera nell'organizzare riunioni secondo la mia progettazione. Credo che

questo sia un punto su cui far particolare attenzione nella facilitazione; è importante che chi faciliti abbia la possibilità di organizzare incontri e riunioni liberamente, magari limitando le riunioni di progetto più ampie in cui sono coinvolti tutti gli attori di progetto. Si comprende che questo è stato necessario anche per questioni logistiche e per evitare di convocare le stesse persone per più riunioni simili, ciononostante così facendo si possono creare delle situazioni spiacevoli se non vengono isolati i gruppi che magari sono più avanti nel processo di coinvolgimento locale.

Un ulteriore punto di debolezza di questa progettazione è stato sicuramente il fatto che spesso alcune scadenze o tempistiche venivano dettate dall'agenda di progetto e ci si doveva adeguare di conseguenze. Questa situazione si addice poco alla natura del patto. Il patto territoriale, infatti, è un processo di cui non si possono immaginare le tempistiche esatte a priori. Inserire, quindi, la sottoscrizione di un patto all'interno di un calendario di progetto è rischioso, perché non favorisce la normale evoluzione dei legami sociali, ma impone una marcia forzata. Tuttavia, si comprendono anche le necessità di progetto, che impongono tempistiche limitate; perciò, si è provato a fare quello che era possibile per gli organizzatori e soprattutto per il territorio. A riprova di ciò, si ricorda che la progettazione iniziale immaginava la firma del patto educativo di comunità entro il mese di giugno 2025. Questo programma è stato prontamente ricalibrato perché la comunità non era pronta per questo passo, in queste tempistiche così brevi. Quando ci si è trovati a giugno effettivamente di fronte alla bozza del patto, le critiche mosse hanno fatto comprendere che non c'erano i presupposti per andare avanti nella sottoscrizione, decidendo di allungare i tempi e di non costringere la comunità a decidere di firmare immediatamente. Come è stato ricordato più volte, un patto sottoscritto senza la convinzione di tutti gli attori che ne prendono parte, corre il rischio di rimanere carta stampata a cui non seguiranno mai azioni comunitarie.

Legata a questa restrizione nell'organizzazione, vi è un errore procedurale che ho commesso io stessa. All'inizio del progetto sul patto la mia progettazione prevedeva che a partire da febbraio 2025 avrei organizzato incontri con le associazioni locali, per realizzare incontri ad hoc, come fatto per i laboratori delle insegnanti, per lavorare sul patto e sul concetto di comunità. Purtroppo, però questo non è più stato fatto perché, quando sono emersi i bisogni educativi di vallata e si è visto che convergevano nel progetto delle aule verdi già attivato da Qui Val di Fiastra, si è pensato di far convergere i due percorsi partecipativi. Il gruppo Inabita aveva già progettato un incontro

comunitario, che consisteva in una giornata laboratoriale in cui le associazioni locali lavoravano immaginando quali attività realizzare all'interno delle aule verdi, ancora in progettazione. Questa attività è stata molto significativa, ma probabilmente non sufficiente per garantire la creazione di un clima comunitario e collaborativo tra le varie associazioni di vallata. Purtroppo, le tempistiche ravvicinate dei vari impegni non ha permesso quindi l'organizzazione di una o più attività laboratoriali con le associazioni di vallata, perciò l'anno scolastico si è concluso senza una fase di progettazione che coinvolgesse gli enti del territorio, se non in minima parte.

Progettando le attività da realizzare insieme con l'associazione Inabita, mi sono potuta rendere conto quanto sia difficile proporre un cambio di prospettiva in tema di collaborazione territoriale anche per chi in prima persona crede nel progetto e sia stato il primo promotore. Comprendere che la collaborazione territoriale presuppone un clima comunitario e che anche questo va progettato attentamente è un cambio di prospettiva non semplice da operare, anche tra i cittadini e le cittadine più sensibili al tema. Questa vicenda fa comprendere, a mio avviso, che arrivare alla firma di un patto territoriale è un processo lento e trasformativo, anche per coloro che sono i promotori o già convinti della bontà di questo strumento. Si deve dar tempo, infatti, a paradigmi rigidi e unidirezionali di lasciare il posto ad una mentalità comunitaria e di coprogettazione dal basso. Questo è un obiettivo ambizioso che anche il facilitatore deve avere bene in mente come fine ultimo del lavoro su di un territorio.

Come si è detto, agire all'interno di un progetto più ampio, ha comportato punti di forza e di debolezza. Per quanto riguarda gli aspetti positivi si registra sicuramente il fatto che, poiché Inabita già lavorava sul territorio di vallata da più di un anno al mio arrivo, per il progetto Qui Val di Fiastra, gli attori del territorio, ed in particolare le docenti delle scuole coinvolte, fossero già state sensibilizzate su alcune tematiche, poi approfondite anche nei miei laboratori. Il progetto Qui Val di Fiastra e il lavoro pregresso dell'associazione Inabita, ha, di fatto, favorito la creazione di un ambiente più sensibile a queste tematiche e più avvezzo a lavorare sulla propria *vision* e *mission* educativa. Inoltre, un altro importante punto di forza è stato il poter contare sull'organizzazione pregressa dell'associazione che aveva creato già importanti relazioni con il territorio e con i singoli attori coinvolti nel progetto. In questo senso per me è stato facile ed immediato entrare in relazione con i sindaci dei comuni coinvolti nel progetto, così come con le docenti e i dirigenti scolastici. Il legame di fiducia che il territorio aveva già creato con

l'associazione è stato automaticamente traslato anche sul mio progetto e sulla mia figura, percepita come interna al progetto e affiliata al gruppo Inabita. Questo ha, di non poco, facilitato il mio lavoro sul territorio perché ho potuto contare su una rete di contatti già creata e consolidata nell'anno di progetto precedente e di una discreta fiducia da parte degli attori del territorio, di riflesso al buon rapporto creato con l'associazione.

Si sottolinea questo elemento perché si crede che questo punto sia dirimente. Un facilitatore di processi che si trova in un territorio del tutto nuovo, senza legami con il territorio, sicuramente farebbe molta difficoltà a reperire contatti utili per iniziare un processo collaborativo efficace. Si crede pertanto che potrebbe essere più utile immaginare che la figura del facilitatore venga coinvolta nei progetti dalle associazioni o dagli enti capofila, come accaduto in questo caso, in modo da facilitarne l'inserimento in un substrato socioculturale estraneo. Il facilitatore, in questi processi, ricopre, infatti, un ruolo complicato e duplice perché, se da un lato deve rimanere esterno e neutrale alla progettazione, deve anche porsi come figura in grado di guidare e di condurre il lavoro collaborativo sul territorio, mettendo in campo le sue capacità di ascolto attivo e di coordinamento. In questo senso il supporto organizzativo e di contatti che può fornire l'ente che gestisce il progetto in cui ci si inserisce risulta essere essenziale per permettere al facilitatore di calarsi nel contesto e di procedere più speditamente nella conoscenza degli attori del territorio.

Un elemento che, a mio avviso, è molto importante da sottolineare è la partecipazione delle amministrazioni comunali agli incontri organizzati durante l'anno. La loro partecipazione costante agli incontri ha favorito, se non la condivisione totale, sicuramente la comprensione del modello dell'amministrazione condivisa e la messa in discussione di modelli amministrativi più verticistici. Sono stati realizzati in totale due incontri dedicati alla sensibilizzazione sul tema dell'amministrazione condivisa. Il primo è stato molto significativo perché è servito ad illustrare i principi di questo tipo di amministrazione ai sindaci a cura del presidente di Labsus, esperto in questo tema e capace di fornire le risposte adeguate ai dubbi dei sindaci e amministratori presenti. Il secondo incontro invece è stato condotto da me ed ha avuto come obiettivo quello di riprendere il concetto dell'amministrazione condivisa e di calarlo nell'applicazione pratica per la creazione e per la successiva gestione delle aule verdi. In questo senso è stato chiesto ai sindaci di fare uno sforzo di immaginazione per provare a assumere un'ottica partecipativa ai processi decisionali locali. Si registra che questi due incontri

siano stati molto utili per illustrare i principi dell'amministrazione condivisa e per creare un clima disteso di confronto e di fiducia. Si sottolinea l'importanza quindi di formare anche le pubbliche amministrazioni a questi temi. È, a mio avviso, compito dello stesso facilitatore provare a sensibilizzare questi enti a metodi di coprogettazione *bottom-up*, poiché anch'essi coinvolti nel progetto più ampio. La sensibilizzazione a questi temi è dirimente per poter operare sul territorio creando un clima collaborativo e solidale. Gli incontri fatti non hanno sciolto tutti i dubbi delle pubbliche amministrazioni su questi modelli amministrativi, ovviamente, ma hanno aperto una strada di dialogo e di collaborazione positiva. Inoltre, si sottolinea come sopra, che anche tra i più sensibili al tema si evidenzia un'incapacità di abbandonare un approccio verticale nella progettazione di interventi sociali. Il facilitatore ha proprio questo arduo compito: di fornire gli strumenti per prendere in considerazione una via alternativa e supportare tutti gli attori coinvolti nel percorrerla, per evitare di ricadere in vecchi automatismi.

## **2. Laboratorio con le insegnanti**

I laboratori svolti con le docenti delle scuole coinvolte nel progetto mi hanno permesso di beneficiare di un punto di osservazione privilegiato sul contesto. Il lavoro laboratoriale, svolto a stretto contatto con le docenti, mi ha dato la possibilità di comprendere più da vicino il punto di vista della scuola sulle tematiche educative contemporanee e sulla relazione con il territorio.

Gli incontri sono stati strutturati in tre parti: una prima parte introduttiva, la fase del laboratorio vero e proprio ed una fase conclusiva e di sintesi. La prima fase ha ricoperto un ruolo molto importante perché, oltre a presentare il lavoro da fare, è stata molto utile per far comprendere il raccordo tra l'incontro che si stava per svolgere e l'obiettivo a cui si tendeva. Si crede, infatti, che richiamare alla mente l'obiettivo finale del laboratorio sia importante soprattutto per permettere alle insegnanti di proiettarsi in una dimensione comunitaria e comprendere che il lavoro che si sta per iniziare darà l'avvio a tutti gli *step* successivi di coprogettazione. L'obiettivo di questa fase è quello di responsabilizzare e rendere protagoniste le docenti in un percorso che coinvolge anche altri attori del territorio. In un patto educativo di comunità, infatti, la scuola rappresenta il centro delle relazioni comunitarie, è la scuola che deve stimolare la creazione della rete sociale con gli attori del territorio; perciò, si crede che far sentire le docenti al centro di questa progettazione sia un ingrediente essenziale per conferire la giusta importanza a questa prima fase di lavoro.

Dopo aver creato un raccordo tra il laboratorio e il progetto patto più ampio, si procede con l'elencare gli step che si seguiranno nell'incontro e gli obiettivi ad esso connessi. Si ritiene che illustrare in anticipo le fasi di lavoro sia molto utile per permettere ai partecipanti di immaginare le attività che si vanno a realizzare e vedere che c'è un disegno più ampio che orienta la singola attività proposta.

Si vuole senz'altro segnalare che proporre alle docenti uno spazio di riflessione sul proprio operato e di confronto reciproco è stato molto apprezzato. In questo senso le docenti hanno riconosciuto che il tempo passato insieme a "riflettere" è stato prezioso e denso di significato, utile per osservare il proprio lavoro con il distacco necessario alla messa in discussione. Come dimostra il questionario svolto dalle docenti a fine anno, in una scala da 1 a 4, in cui 1 rappresenta 'per nulla' e 4 rappresenta 'molto', il 42.9% delle insegnanti afferma di essersi sentito coinvolto attivamente durante i laboratori (livello 3) e il restante 57.1% si è sentito molto coinvolto (livello 4). Stesse percentuali riguardano anche il percepire che la propria opinione sia stata ascoltata e valorizzata nel corso del laboratorio. La maggior parte delle docenti (85.7%) si è poi sentita abbastanza protagonista del percorso laboratoriale e tutte concordano nell'affermare che nel laboratorio c'è stato spazio per esprimere i propri dubbi, proposte e idee in merito alle attività. Le insegnanti concordano che sia stato 'abbastanza' e 'molto' utile confrontarsi con le colleghe e il 57.1% di loro ha trovato molto utili i laboratori per aiutarle a riflettere in modo innovativo sui bisogni educativi dei bambini. Questi laboratori sono stati, quindi, esercizi di metariflessione per le insegnanti; in grado di innescare la riflessione sul proprio approccio alla didattica e sulle proprie speranze per il futuro.

In linea generale i risultati dei questionari dimostrano che le docenti sono genericamente soddisfatte del percorso intrapreso. Il 57,1% delle insegnanti ha risposto in modo affermativo alla domanda relativa alla possibilità di utilizzare in futuro gli strumenti acquisiti durante i laboratori; il 28,6% ha risposto 'Solo in parte' e solo il 14.3% ha risposto 'No'. L'85.7% delle insegnanti afferma di avere 'abbastanza' chiaro cosa sia un patto educativo di comunità al termine dei lavori laboratoriali e il 71.4% afferma di aver compreso 'abbastanza' le potenzialità del lavoro educativo in rete, mentre il restante 28.6% afferma di averlo compreso al grado massimo.

Si crede che un elemento determinante nella buona riuscita dei laboratori sia stata la creazione di una buona relazione con il gruppo docenti. Nel diario di bordo redatto in relazione a questa esperienza ho potuto annotare che il rapporto con le insegnanti non è

stato agevole fin da subito. Alle prime due riunioni introduttive, infatti, ho potuto notare una certa diffidenza delle docenti nei confronti del progetto proposto a cui venivano mosse alcune critiche per il timore che fosse l'ennesimo progetto teorico e che richiedesse un ulteriore sforzo alle docenti. Nei laboratori realizzati, poi, questa iniziale apprensione delle docenti si è stemperata ed ha lasciato il posto alla fiducia in un progetto che esse stesse hanno percepito come utile perché calato nella pratica locale. La maggior parte delle insegnanti coinvolte, infatti, nel questionario ha espresso che l'analisi dei bisogni educativi sia stata chiara ed approfondita. Tutte le insegnanti concordano nell'affermare che le soluzioni emerse durante i laboratori siano 'applicabili con alcuni adattamenti'. L'85.7% di loro ritiene che le attività svolte abbiano avuto un impatto abbastanza positivo sul proprio modo di osservare e interpretare il comportamento dei bambini.

Si crede che questo importante cambio di atteggiamento delle docenti sia stato favorito anche dall'atteggiamento impiegato dalla facilitatrice nel contesto laboratoriale, praticando tecniche di ascolto attivo e di mediazione. Questi ingredienti sono stati essenziali nella facilitazione con le insegnanti, poiché hanno favorito la creazione di un clima di sostegno e di accoglienza reciproco. Le insegnanti in questo senso si sono sentite libere di interagire tra loro e con la facilitatrice per raggiungere l'obiettivo comune di focalizzare quali fossero i bisogni educativi di vallata. In questo senso colpisce che il 71.4% delle docenti afferma che partecipare ai laboratori le ha fatte sentire parte di una comunità educativa più ampia e il 57.1% di loro ha affermato di aver instaurato relazioni significative con le partecipanti di altre scuole. La maggioranza delle insegnanti, infine, afferma di sentire come 'abbastanza' vera l'affermazione per cui 'le problematiche affrontate non sono solo mie, ma condivide da altre realtà'. Questo elemento sembra particolarmente significativo perché dimostra che le insegnanti hanno potuto acquisire un senso di comunità utile anche alla strutturazione comune di progetti educativi.

Un altro elemento molto importante e che ha facilitato la buona riuscita dei laboratori è stato senz'altro il fatto che, come sottolineato sopra, le docenti durante l'anno precedente avevano già iniziato dei percorsi partecipativi e di riflessione sull'approccio didattico adottato. In particolare, nell'anno scolastico precedente per il progetto Qui Val di Fiastra le docenti hanno avuto la possibilità di fare delle attività nel contesto naturale con le proprie classi, sperimentando in prima persona attività nuove e il loro impatto sugli alunni. In questo senso, si crede che la sensibilizzazione del progetto Qui Val di Fiastra sia stato tale da riuscire effettivamente a incuriosire le docenti e ad avvicinarle a nuovi

panorami didattici. Questo clima collaborativo e di apprendimento ha favorito il mio lavoro, creando un clima positivo e di apertura verso le novità da me suggerite.

Dai laboratori sono emerse anche importanti informazioni sulle relazioni tra scuola e territorio. In particolare, molte lamentele delle docenti hanno riguardato il non essere sufficientemente supportate dalle amministrazioni locali e dai servizi sociali. Su questo punto tutte le docenti delle scuole coinvolte hanno sottolineato la difficoltà nel mettersi in contatto con il personale comunale preposto alle attività di assistenza sociale, lamentando l'esiguità numerica del personale addetto in relazione ai casi in cui servirebbe un intervento immediato. Questa interessante critica evidenzia un ostacolo nel rapporto tra scuole ed amministrazione comunale. Non deve stupire la difficoltà nel dialogo di questi due enti locali, come dimostrano anche le interviste fatte ai due casi studio e soprattutto per quanto riguarda il caso di Milano. La disillusione delle insegnanti si riflette, infatti, anche nei comportamenti delle amministrazioni pubbliche, sfiduciate a loro volta nel costruire una relazione costruttiva con gli istituti scolastici. In questo senso, si crede che realizzare un patto educativo di comunità, proprio come hanno dimostrato i casi studio, può essere un utile strumento per favorire questa difficoltosa relazione e la comprensione del punto di vista reciproco. Per implementare la fiducia e la conoscenza di questi enti si crede che possano essere molto utili tavoli di lavoro e di collaborazione proprio tra la pubblica amministrazione e i docenti in modo da favorire un clima di dialogo, per trovare delle soluzioni comuni a dei problemi indicati dai docenti. Questo passaggio deve avvenire necessariamente per rendere più agevole la relazione tra questi attori locali. Purtroppo, nel mio progetto non c'è stato tempo di arrivare a rendere operativa anche questa fase, ma si prevede che dovrebbero essere realizzati interventi collaborativi in questo senso nel proseguo del progetto. L'importanza di tale relazione è testimoniata anche dalle risposte al questionario delle docenti che affermano che sarebbe stato molto utile favorire, durante il percorso, incontri con le associazioni del territorio e con le pubbliche amministrazioni, pianificando gli incontri in modo da permettere a tutti di partecipare al processo fino al raggiungimento degli obiettivi. Le insegnanti hanno chiesto, infatti, di incontrare anche le associazioni del territorio o avere dei confronti diretti con i sindaci e la parte dell'amministrazione locale. La mancata realizzazione di tavoli di lavoro capaci di far incontrare gli attori del territorio, posticipandolo ad un secondo momento, non ha favorito la conoscenza reciproca degli attori coinvolti e appartenenti ad ambiti differenti, dimostrando la fondamentale importanza di questo passaggio nel percorso di strutturazione pattizio. Come si è detto sopra, queste

raccomandazioni che avallano la mia riflessione sul tema, sono molto preziose e significative per riprogettare percorsi del genere.

A sostegno di quanto detto, si sottolinea che, durante il laboratorio, alla richiesta fatta alle docenti di indicare le associazioni che potevano essere utili da contattare ai fini del nostro progetto educativo, le insegnanti hanno dimostrato una conoscenza ristretta delle associazioni del territorio ed erano in grado di indicarne solo alcune. Ho registrato quindi una scarsa conoscenza del territorio da parte delle docenti; alcune delle quali, bisogna sottolineare, non risiedono neanche nei comuni in cui insegnano, rendendo ancora più difficile la conoscenza del territorio. In questo senso, chiedendo alle docenti se i laboratori le hanno aiutate a conoscere meglio le associazioni del territorio il 71,4% ha risposto 'Solo in parte', mentre il 28,6% ha risposto 'Sì'. Il 71,4% delle insegnanti crede che collaborare con le associazioni possa arricchire 'molto' il lavoro educativo. Questo è un elemento da attenzionare, perché, come la relazione con la pubblica amministrazione, anche quella con le associazioni del territorio, va implementata con tavoli di lavori e attività di conoscenza reciproca. Anche in questo caso il tempo a disposizione non è stato sufficiente a permettere l'avvio di questo tipo di attività di conoscenza reciproca. Come per le amministrazioni, anche per gli enti del terzo settore il proseguo del progetto prevederà di innescare questo tipo di dialogo e di stimolare la conoscenza reciproca. È da attenzionare però il dato che emerge dal questionario relativo alla domanda che chiede se al termine del laboratorio ci si è sentiti più propense a collaborare con le realtà del territorio. Nonostante il fatto che non sia stato realizzato un momento di collaborazione tra scuola ed enti locali, il 42,9% delle insegnanti dice di sentirsi 'molto' propensa a collaborare con le realtà del territorio e la stessa percentuale dice di sentirsi 'abbastanza' propensa; solo il 14,3% delle docenti si definisce 'non molto' propensa a collaborare con le realtà locali. Questa risposta è molto significativa perché dimostra che nonostante sia mancata una parte importante in questo progetto, le docenti percepiscono comunque l'importanza di lavorare in rete e l'urgenza nel farlo. L'ultima parte del questionario è stata dedicata a domande aperte con l'obiettivo di comprendere cosa abbia colpito di più le docenti del percorso laboratoriale. Chiedendo, perciò, cosa le docenti sentono di aver acquisito dal percorso, la parola che ricorre di più nelle loro risposte è 'speranza'. Le docenti testimoniano che il percorso ha ridato loro «la speranza che qualcosa possa cambiare» e «la convinzione che lavorare in rete consente di agire adeguatamente nei contesti educativi e non». Altre parole emerse sono 'condivisione', 'collaborazione', 'progettualità' e 'mettersi in gioco'; tutti concetti che esprimono

attivismo e dinamicità. Ho organizzato le parole riportate nelle risposte in una *wordclouds*, in modo da dare al lettore la possibilità di vedere graficamente le risposte.



Figura 10. Wordclouds

La seconda domanda aperta chiedeva alle docenti di elencare cosa le avesse più colpite del percorso laboratoriale. Quattro risposte su sette affermano che l'elemento che più le ha colpite è stato riscontrare che le quattro scuole lamentavano problemi educativi e strutturali simili tra loro. Si crede che questo sia un punto molto importante perché, dicendo questo, le docenti hanno testimoniato che il laboratorio è stato utile per fare un'operazione di riconoscimento reciproco. Le docenti hanno potuto scoprire e riconoscere che tutte loro vivono la stessa situazione e le stesse problematiche e questo le ha fatto scoprire comunità. Questo atteggiamento è molto importante perché rappresenta il punto di partenza di un lavoro di comunità solido ed autentico.

La terza e la quarta domanda chiedevano cosa potrebbe essere migliorato nei laboratori e cosa potrebbe essere potenziato per arrivare ad un patto di comunità, provando a sondare tra le insegnanti, quindi, cosa non ha funzionato o potrebbe essere migliorato per facilitare un clima di collaborazione.

Infine, nei suggerimenti finali, al termine del questionario ho trovato due commenti incredibilmente simili: entrambi i commenti esprimono l'augurio che il lavoro fatto

insieme non rimanesse solo su carta e che riuscisse ad attivare una collaborazione vera e concreta sul territorio. Questo dato è molto importante e viene letto come un testamento e un appello lanciato dalle insegnanti stesse a non lasciare che il progetto, a cui evidentemente si sono affezionate, cada nel vuoto.

Un'ultima criticità legata al mondo dei docenti, che si vuole sottolineare, riguarda la scelta di aver coinvolto il solo gruppo di docenti della scuola primaria e infanzia. L'esclusione dei docenti della scuola secondaria di primo grado di vallata è stata necessaria per questioni logistiche; il risultato però di questa esclusione ha avuto ripercussioni negative sulla creazione di un clima sereno, soprattutto in fase di stesura della bozza del patto. Come raccontato, i docenti non coinvolti hanno percepito la proposta di sottoscrizione del patto come una forzatura. Questo elemento è molto importante perché dimostra che il percorso di partecipazione da realizzare con attività e laboratori è essenziale per creare un retroterra di condivisione comune a tutti. Si registra, per ulteriori esperienze, che sia molto importante progettare dal principio quali attori coinvolgere nelle attività e quali obiettivi raggiungere. In questa esperienza, nonostante però, fossero state progettate le attività non è stato possibile tener fede a questa divisione tra docenti fino alla fine del patto per necessità di progetto e questo ha creato dei problemi che hanno in piccola parte esasperato delle critiche già mosse dai docenti non coinvolti nel patto. Si analizzerà più nel dettaglio questo punto nel paragrafo successivo.

Si vuole puntualizzare, infine, che lo strumento del questionario sia stato molto utile per poter far emergere punti di forza e di criticità del percorso laboratoriale e si può sostenere che questo mostra un giudizio complessivamente positivo da parte delle insegnanti, in termini di coinvolgimento, utilità e sviluppo di senso di comunità educativa. Emerge chiaramente anche, però, la necessità di un maggior coinvolgimento degli attori istituzionali e associativi, fondamentale per costruire un patto educativo di comunità efficace e duraturo.

### **3. Bozza di Patto**

Il lavoro che ha portato alla creazione di una bozza di patto ha previsto interlocuzioni serrate nel periodo di maggio e giugno tra me, la *project manager* del progetto Qui Val di Fiastra e Labsus. Inizialmente ho redatto una prima bozza sulla base degli obiettivi emersi e dei lavori fatti fino a quel momento, dopodiché si sono cominciate a segnare le prime modifiche e le prime domande strutturali da girare a Labsus, ente esperto su questo tema. Dopo le prime interlocuzioni e le successive modifiche si è arrivati ad una versione

abbastanza soddisfacente del patto. Questa versione è stata condivisa quindi con i dirigenti scolastici e nella riunione di fine anno con i docenti referenti delle scuole coinvolte nel progetto Qui Val di Fiastra.

Come si è accennato precedentemente l'incontro con i docenti, a cui si fa riferimento e in cui sono emerse delle criticità, è stato molto significativo per le riflessioni che ne sono scaturite. Inoltre, poiché questo lavoro vuole essere una ricerca-azione, si impone una riflessione a fronte di questo, che può essere considerato, un piccolo fallimento del progetto. Ritrovarmi ad ascoltare le critiche di un docente che non si è sentito parte del percorso di coprogettazione e che si sente estraneo al progetto del patto è una situazione da leggere, a mio avviso, come il risultato di un problema nella progettazione degli interventi di facilitazione e nel coordinamento degli attori coinvolti nel progetto.

A monte di tutto, infatti, a mio avviso, è stato un errore invitare a questo incontro i docenti della secondaria di primo grado che, non avendo partecipato ai laboratori, non si sarebbero sentiti certamente coinvolti nel processo che ha portato alla bozza del patto. Questo errore è da imputare alla volontà, non ragionata, di accorciare i tempi e di proporre il prima possibile la bozza del patto alla comunità come *output* di fine anno scolastico. Inoltre, si ricorda che l'incontro a cui ci si riferisce aveva l'obiettivo di informare i docenti referenti dell'avanzamento delle attività del progetto Qui Val di Fiastra, perciò, era richiesta la partecipazione di tutti i docenti. Questo elemento non era stato esplicitato prima della riunione, tra noi organizzatori, da qui deriva la difficoltà nel gestire un gruppo di docenti non omogeneo nel tipo di attività a cui avevano partecipato durante l'anno.

Calandoci invece nel vivo della critica mossa dal docente, si possono individuare più elementi di riflessione. Effettivamente, come si è sottolineato a inizio capitolo, i docenti della scuola secondaria di primo grado non erano stati coinvolti nel percorso laboratoriale di focalizzazione sui bisogni educativi della comunità, come invece è stato fatto per le docenti di infanzia e primaria. Le docenti con cui ho potuto lavorare durante l'anno con i laboratori, al contrario, si sono poste in modo aperto e accogliente di fronte alla bozza del patto. Questo fa riflettere sull'utilità del percorso laboratoriale fatto durante l'anno che è stato in grado di offrire alle docenti uno sguardo nuovo sulla comunità locale e sulla possibilità di trovare soluzioni ai bisogni educativi in modo collettivo. Si potrebbe immaginare il gruppo di docenti non coinvolti come un gruppo di controllo in una verifica di progetto per evidenziare l'utilità o meno del processo laboratoriale.

Si può dire senza dubbio che i laboratori fatti insieme hanno permesso alle docenti, oltre che di analizzare i bisogni educativi dei propri studenti, anche di sentirsi una comunità con le altre docenti di vallata. Le docenti si sono potute riconoscere vicendevolmente e hanno potuto condividere i propri bisogni per cercare soluzioni comuni, accrescendo un senso di comunità e di autoefficacia. L'effettiva utilità di questo strumento è testimoniata anche dai commenti che le docenti hanno fatto all'inizio del laboratorio, dicendo di essere felici di avere la possibilità di partecipare ad un laboratorio pratico in cui focalizzare il proprio tempo e la propria attenzione ai bisogni educativi di alunni ed alunne per arrivare infine ad un patto di comunità.

Alla luce di questi commenti appare chiaro che gli altri docenti, non facendo un percorso del genere, siano stati poco avvezzi a prendere sul serio il frutto del lavoro di un anno di laboratori di coprogettazione.

Questa criticità era stata prevista inizialmente, perciò, si era optato per proporre il patto educativo di comunità come un progetto in cui coinvolgere solo le insegnanti di infanzia e primaria. Questa scelta era stata presa, con l'avallo della *project manager*, ad inizio anno scolastico, quando ancora non conoscevo la realtà locale e le varie relazioni tra scuola e territorio, mancando quindi di alcuni dati fondamentali per poter fare una valutazione più attenta. Non è stato facile, infatti, inserirsi in un processo già avviato da altri attori che coinvolgono molti partecipanti e realtà locali. Si entra in un reticolo di relazioni difficili da comprendere al primo sguardo e per cui c'è bisogno di tempo e di osservazione. Posso senz'altro dire che quello del tempo rappresenta un'altra criticità incontrata in questo percorso. Come si è detto, più volte, il patto educativo di comunità è solo l'epilogo di un lento processo di creazione di legami. Con questa esperienza ho avuto modo di toccare con mano che debba essere effettivamente così. Anche ponendosi come figura facilitatrice di un percorso che vuole condurre ad un patto bisogna saper lasciare i giusti tempi al territorio di assimilare i cambi di paradigma. Di fatto questo requisito non è mai facile da far convergere con l'altra grande variabile di questi processi; che è il sostegno economico. Ovviamente se c'è un sostegno economico c'è una scadenza e, quindi, un tempo limitato. Questi punti devono essere messi bene in evidenza perché creano inevitabilmente un corto circuito che può paralizzare l'intero processo.

Ad un'analisi più attenta si potrebbe suggerire che forse queste due variabili possono essere tenute insieme solo se si riesce a programmare il tempo con grande meticolosità progettuale. Nella fattispecie, se si fossero riusciti a progettare e realizzare nel corso di

questo anno anche degli incontri con le associazioni del territorio, forse il lavoro sarebbe stato più completo.

In questo primo anno mi sono focalizzata sulla parte laboratoriale con le scuole, avviando, per così dire, un processo di creazione di un gruppo di lavoro che trascendesse le singole scuole, unendo le docenti di più istituti. D'altro canto, purtroppo non c'è stato il tempo di avviare un percorso altrettanto approfondito per le associazioni di vallata; attori fondamentali per la creazione di una vera comunità educante. In questa situazione, perciò, arrivare ad una firma di patto sarebbe stata una forzatura oltre che un errore metodologico. Non ha senso, anzi risulta dannoso, sottoscrivere un patto senza la completa approvazione di tutti gli attori coinvolti poiché, anche se venisse sottoscritto, i firmatari non si sentirebbero effettivamente coinvolti nel processo e neanche responsabili di quanto scritto. Di fatto un patto firmato così, rimarrebbe solo carta scritta senza valore attuativo.

Perciò si può dire che la reazione negativa dei docenti è stato un elemento che ha innescato una riflessione necessarie e che mi ha permesso di focalizzare l'attenzione su ciò che non è andato bene in questo percorso, individuando gli elementi essenziali del processo stesso.

## **PARTE IV\_CONCLUSIONI**

Questa tesi ha provato a restituire un percorso di sperimentazione e di approfondimento scientifico sul significato, sulle dinamiche e sulle potenzialità dei patti educativi di comunità come strumenti innovativi di coprogettazione territoriale e partecipazione civica nelle realtà scolastiche e nei contesti locali italiani. Attraverso l'analisi approfondita di casi studio e di un lavoro di ricerca-azione sul campo si è cercato di mostrare quanto sia complesso ma cruciale costruire alleanze educative e sociali che mettano al centro la rete delle relazioni tra scuola e territorio in una logica di corresponsabilità condivisa. Giunti alle riflessioni finali di questo lavoro di ricerca è importante focalizzare l'attenzione su alcune questioni emerse.

## **Coprogettazione: rischi e benefici**

In primis si può affermare che la progettazione partecipata e il co-design rappresentano approcci metodologici fondamentali per la costruzione di progetti efficaci, innovativi e sostenibili, che nascono dalla collaborazione attiva tra i diversi attori della comunità. Questi processi non si limitano a definire contenuti o servizi, ma puntano a coinvolgere profondamente i soggetti che fanno parte della comunità – cittadini, gruppi sociali, amministratori, tecnici – in una dinamica di partecipazione reale e condivisa. La progettazione partecipata, infatti, si fonda su una partecipazione attiva che fa la differenza solo quando ogni attore non è un semplice destinatario passivo ma diventa protagonista nel confronto, nella decisione e nella realizzazione delle iniziative.

Il modello di ricerca-azione di Lewin (1946), che si è provato ad applicare e raccontare nella seconda parte di questa ricerca, riprende il concetto per cui la conoscenza è anche trasformazione della realtà. In questo contesto, infatti, la comunità non è un semplice contenitore, ma un soggetto competente, ricco di risorse, saperi e potenzialità organizzative, capace di guidare il proprio cambiamento. In questo senso, la progettazione partecipata favorisce la costruzione di conoscenza collettiva, la comunicazione efficace, l'ampliamento e il rafforzamento delle relazioni sociali, e l'assunzione collettiva di responsabilità, generando un senso di "noi" come soggetto collettivo condiviso (Martini e Torti, 2003). Un "noi" *gestaltico* che, quindi, è evidentemente portatore di valori e di significati superiori alla sola somma dei tanti "io" che lo compongono, creando connessioni con l'ambiente in cui è immerso e tra i singoli soggetti. Questo processo porta inevitabilmente allo sviluppo del capitale sociale, inteso come l'insieme di legami, fiducia e cooperazione tra i membri della comunità. Come argomenta infatti Martini (2004) la

progettazione partecipata non va appiattita alle sole tecniche impiegate per rendere possibile e partecipato il percorso. Benché necessarie queste non sono sufficienti a garantire un buon risultato finale. Egli ricorda, infatti, che le tecniche partecipative, per quanto utilissime, devono rappresentare solo dei supporti e non possono sostituire il vero obiettivo del progetto cioè, quello di creare una comunità coesa (Martini, 2004).

Lavorare nella comunità per rafforzarla significa, infatti, investire su una metodologia che non si limita alla creazione di servizi standard, ma che punta a costruire servizi rispondenti ai bisogni reali e concreti dei cittadini, valorizzando la pluralità degli interessi e delle visioni. È un modo, questo, per superare approcci tecnicistici e settoriali, adottando uno sguardo pluriprospettico, democratico e inclusivo (Martini, 2004). La progettazione partecipata si configura quindi come un patto sociale rinnovato tra cittadini e istituzioni, in cui la comunità diventa parte attiva nel riconoscere bisogni, individuare problemi, mobilitare risorse e trovare soluzioni condivise.

Come si è detto, più volte nel corso di questa tesi, si crede che la **partecipazione** sia quindi un ingrediente essenziale nella progettazione, e va intesa come processo vero e proprio che mette le persone in condizione di essere coinvolte autenticamente nelle decisioni che riguardano la loro vita e il loro territorio, dalla definizione dei problemi alla formulazione delle politiche.

Questo processo ha molteplici finalità poiché l'aumento di partecipazione sembra riuscire ad innescare dei processi virtuosi come il contrasto all'esclusione sociale, dare potere ai singoli cittadini, facendo lavoro di *empowerment*, attivare risorse ed energie latenti e migliorare la qualità dei servizi del territorio (Martini, 2004). Di fatto creare possibilità di partecipazione e di collaborazione permette di uscire dall'isolamento in cui gruppi di persone e di comunità spesso si trovano, abdicando al proprio ruolo di cittadini attivi per rinchiudersi nella propria bolla locale (Martini, 2004). Questa prospettiva è particolarmente vera, oggi, in un'epoca in cui ricerche scientifiche hanno dimostrato che i *social media* hanno la capacità di creare delle vere e proprie bolle di interessi e di opinioni che rafforzano la polarizzazione e limitano l'esposizione a idee diverse dalle proprie (Galeazzi et al., 2021).

In questo senso, attivare percorsi partecipativi significa **contrastare la tendenza all'isolamento e ritrovare un senso al vivere insieme**. Nei processi di collaborazione, perciò, è sempre molto utile che si tenga a mente lo scopo ultimo delle attività realizzate per evitare che si perda di vista anche il senso della presenza dei cittadini stessi,

confondendo il mezzo con il fine. Il ruolo della comunità in questi percorsi collaborativi è di fatto essenziale: essa è chiamata a conoscere sé stessa e le proprie risorse, a riconoscere problemi e bisogni in maniera condivisa, e a partecipare attivamente alla gestione di tali problematiche. La comunità diventa, così, una realtà competente, capace di autogestirsi e di affrontare problemi anche complessi con la cooperazione di molteplici soggetti, che rappresentano un valore aggiunto anziché un ostacolo.

L'approccio partecipato qui illustrato mostra molti vantaggi rispetto ai modelli verticistici di progettazione *top-down*. Per prima cosa si può notare che nei processi collaborativi vi è una messa a disposizione di risorse secondo il principio di gratuità, vi è creazione e rafforzamento delle relazioni umane e aumento del capitale sociale. Viene valorizzata l'autogestione e si contribuisce a creare un clima di fiducia reciproca tra cittadini ed istituzioni, rafforzando il senso condiviso di appartenenza e di comunità.

Si tratta di benefici che si estendono anche alla sfera individuale, sviluppando competenze personali nella gestione di questioni pubbliche e alimentando la percezione di controllo e di influenza sulla realtà.

Nonostante le potenzialità, però, la progettazione partecipata non è esente da rischi e limiti. Se manca un vero coinvolgimento o se la progettazione non è guidata da principi di condivisione e valorizzazione, può trasformarsi in un esercizio formale o in uno strumento per indirizzare i partecipanti verso decisioni già prese. Questo scenario può portare a un minor potere nella comunità e al deterioramento del capitale sociale. Per questo motivo la progettazione partecipata deve essere gestita con attenzione e professionalità lungo tutto il ciclo di vita del progetto. Al fine di migliorare le strategie impiegate è molto utile progettare per tempo la valutazione dell'impatto sul territorio e sui partecipanti.

Ricerche scientifiche dimostrano che iniziative che considerano i membri della comunità come risorse attive portano a effetti positivi non solo a livello collettivo ma anche individuale, incrementando l'auto-consapevolezza e l'auto-efficacia. Questi dati sembrano molto importanti soprattutto se rilevati in due ambiti molto sensibili come quello sanitario e quello scolastico. Emergono dati incoraggianti, infatti, per quanto riguarda l'ambito medico, che mostrano che la progettazione partecipata aiuta a sviluppare nel degente una maggiore accettazione e fiducia negli interventi sanitari, con un conseguente miglioramento della salute (Arcia et al., 2024; Walker et al., 2022). Si ha un effetto simile anche in ambito scolastico. Gli studi di Mac Iver (2009) e

dell'organizzazione Pathways to Education Canada (2015) dimostrano che anche in ambito scolastico l'approccio partecipativo aiuta a sviluppare competenze comportamentali, emotive ed accademiche e un più alto senso di appartenenza, in grado di ridurre persino il rischio di abbandono scolastico.

Queste pratiche collaborative, quindi, mostrano dei benefici che vanno molto al di là della sola partecipazione comunitaria, e che sembra ormai conclamato abbiano degli effetti molto positivi sui singoli contribuendo a migliorare il benessere mentale e a ridurre problematiche sociali come l'abbandono scolastico, la delinquenza e l'uso di sostanze. Lavorare nella comunità, quindi, per rafforzarla attraverso la progettazione partecipata e il co-design significa mettere al centro il singolo cittadino per valorizzarne il contributo, promuovendo la costruzione di relazioni di fiducia, e generando cambiamenti duraturi e condivisi. Questo approccio rappresenta una sfida e un'opportunità per promuovere società più inclusive, resilienti e democratiche. Le attività coprogettate e copartecipate hanno, infatti, l'effetto di far sentire un insieme di persone una comunità vera e propria.

Più nello specifico, nei patti educativi di comunità, la scuola deve essere necessariamente il punto di riferimento e l'ente capofila di questo processo di costruzione di comunità, essa può accogliere dentro le sue mura tutti i cittadini e le cittadine diventando vero e proprio 'laboratorio di comunità'. È da immaginare come un cambio della guardia: escono i bambini e le bambine; ed entra la comunità. Questo cambio di sguardo delle attività che possono essere messe in campo dalla scuola è il primo passo per comprendere la portata dell'innovazione di questi percorsi comunitari.

## **I punti salienti**

Come si è dichiarato all'inizio di questa tesi la domanda di ricerca alla quale si è provato a rispondere tocca i seguenti punti:

- 1) elementi che determinano la nascita del patto;
- 2) soggetti che favoriscono la creazione di un patto;
- 3) attività e fattori che stimolano la relazione tra scuola e territorio.

Detto, come sottolineato più volte, che questi non si intendono come elementi sufficienti per la buona riuscita di un patto territoriale, si vuole fare, ora, una disamina degli elementi emersi per ogni punto.

## 1. Elementi che determinano la nascita del patto

Per i patti è fondamentale la creazione di un **legame di fiducia** reciproca tra gli attori firmatari. Questo è un ingrediente essenziale per riuscire a mettere in piedi un progetto collaborativo; rappresenta, infatti, le fondamenta di tutto l'impianto successivo. Questo elemento è da attenzionare nel lavoro di facilitatore di processi. La creazione di un legame di fiducia è un passaggio delicato ma necessario per favorire la nascita di una comunità. Il facilitatore, in questo senso, deve porsi l'obiettivo di mettere in dialogo, quanto più possibile, tutti gli attori coinvolti, proprio per mediarne le relazioni.

Nei casi studio analizzati è emerso che il legame di fiducia tra i vari soggetti si è strutturato grazie all'importante lavoro di facilitazione e mediazione degli enti coinvolti, come Labsus e INDIRE, favorito anche dall'esistenza pregressa di rapporti informali tra gli attori locali. Il lavoro svolto da questi enti non è stato solo di coinvolgimento degli attori presenti sul territorio, ma quello di facilitarne e mediarne le relazioni. Spesso, infatti, questi *stakeholders* utilizzano linguaggi e strumenti differenti, che rendono complessa la comprensione reciproca. Il ruolo degli enti mediatori è stato quello di creare un *background* comune in cui rendere possibile uno scambio reciproco e obiettivo.

Nel caso pratico, di ricerca azione, all'interno del progetto Qui Val di Fiastra, invece, il lavoro di facilitazione è stato realizzato dalla mediazione di Inabita e della sottoscritta. Il lavoro di coprogettazione dell'associazione Inabita dell'anno precedente il nostro progetto relativo al patto educativo di comunità ha giocato, infatti, un ruolo determinante nella creazione di un buon clima di fiducia tra i diversi attori coinvolti. I laboratori di coprogettazione attivati in questo ultimo anno di dottorato hanno migliorato, infine, i rapporti tra le docenti coinvolte, favorendo a creare un buon clima di collaborazione e di fiducia reciproca.

In entrambi i casi, quindi, emerge che il lavoro realizzato dai facilitatori risulta essenziale, in primo luogo, per la capacità di mettere in discussione i protagonisti del percorso, invitando ad un ripensamento di *vision* e *mission* degli istituti scolastici. Il lavoro di messa in discussione dei paradigmi vigenti sembra essenziale per iniziare un percorso di apertura al territorio e di avvio di un percorso di coprogettazione. Anche in questo senso, si pensa di poter annoverare tra gli elementi determinanti per la nascita di un patto, la **consapevolezza** degli istituti scolastici dei propri bisogni educativi. È stato registrato, infatti, che quanto più il bisogno di cambiamento viene percepito dagli stessi dirigenti

scolastici e docenti, tanto più il lavoro di presa di consapevolezza e di ricerca di una nuova via da percorrere sarà veloce e condiviso.

Altro elemento da attenzionare è la **tipologia di associazioni** ed enti per avviare le collaborazioni con gli istituti scolastici. Dalla ricerca emerge che sia molto importante partire dalla coprogettazione con associazioni già familiari alla scuola, andando a rafforzare legami di fiducia già esistenti e consolidati. In questo senso, infatti, i casi studio mostrano chiaramente che l'insistere su relazioni già esistenti è sicuramente un punto di forza su cui lavorare per avviare percorsi partecipativi e che hanno alta probabilità di perdurare nel tempo, anche dopo il termine del patto. Dall'altro lato, il caso analizzato nel progetto di ricerca azione testimonia che tante più associazioni nuove si coinvolgono all'interno del patto, tanto più sarà da mettere in campo un livello di mediazione e di facilitazione in grado di favorire la creazione di nuovi legami. Si sottolinea, quindi, che le realtà che si apprestano ad iniziare questo tipo di percorso partecipativo dovrebbero sfruttare, quanto più possibile, le relazioni già in essere con realtà locali e collaborative, prima di coinvolgere altri nuovi attori.

Un elemento, come specificato più volte, che sembra decisamente importante, è la presenza o meno di **finanziamenti** esterni a sostegno delle progettualità. Dallo studio emerge che il sostegno economico sia un elemento in grado di favorire l'adesione alle progettualità. Inoltre, la presenza di fondi, seppur limitati, sembra molto utile anche per facilitare la partecipazione a questi processi di figure esperte nella facilitazione e nella gestione di progetto. Il finanziamento è di particolare importanza, soprattutto, nella fase di avvio del patto, perché in grado di reperire forze e competenze in grado di avviare al percorso ma soprattutto di rafforzare quei legami di fiducia locali che poi potrebbero essere consolidati anche senza fondi.

## **2. Soggetti che favoriscono la creazione di un patto**

I soggetti che possono favorire la creazione di un patto territoriale sono molteplici e con funzioni differenti tra loro e se ne ricapitolano qui le caratteristiche.

A quanto emerso dalla mia ricerca, e quindi dall'esperienza dei due casi studio e della ricerca azione, si possono evidenziare le seguenti categorie di soggetti che possono facilitare la creazione di un patto:

- DS e docenti
- Uffici Scolastici Regionali (USR)

- Associazioni locali
- Pubblica Amministrazione
- Facilitatori

In *primis*, come si è già scritto, i Dirigenti Scolastici e gli Uffici Scolastici Regionali hanno compiti chiave nell'avvio dei patti, infondendo motivazione e condividendo informazioni utili tra i partecipanti. I dirigenti hanno il fondamentale ruolo di stimolare i docenti nella coprogettazione e indicare la strada da percorrere, mentre gli USR devono supportare la flessibilità organizzativa e promuovere l'analisi dei bisogni formativi del territorio, in collaborazione con Regione ed enti locali. Inoltre, l'USR deve favorire l'applicazione dei diritti educativi, l'autonomia scolastica e stimolare le scuole a partecipare a progettazioni inclusive.

I docenti, poi, sono coloro i quali effettivamente mettono a terra la progettazione e che si fanno portavoce dei bisogni educativi locali. Il coinvolgimento attivo dei docenti è passaggio obbligato per intraprendere un percorso pattizio che abbia speranze di vedere la sottoscrizione di un patto territoriale. Il realizzare giornate di formazione pratica sui temi della coprogettazione e laboratori per iniziare il percorso pattizio è essenziale per favorire la creazione di un ambiente favorevole alla collaborazione e all'ascolto reciproco. Inoltre, l'accompagnamento dei docenti lungo il percorso pattizio appare anche essenziale per favorire la messa in discussione dei paradigmi educativi vigenti.

Per quanto riguarda le associazioni, invece, si sottolinea che sia molto importante e molto preziosa la rete associativa locale preesistente all'inizio del percorso collaborativo. Questi legami spontanei possono creare una comunità educante in grado di supportare i giovani e di favorire la condivisione di intenti progettuali. Le collaborazioni tra scuole ed associazioni pregresse all'inizio di un percorso pattizio possono essere molto fruttuose perché in grado di testare la sintonia tra obiettivi e metodi educativi. Il patto, dunque, in questo caso, potrebbe essere considerato una formalizzazione di rapporti locali già esistenti e in grado di consolidare queste relazioni in modo organico.

Le Pubbliche Amministrazioni, poi, ricoprono un ruolo essenziale nella realizzazione di un patto. Questo accade perché i Comuni possono facilitare e incentivare l'avvio al progetto pattizio. Le Pubbliche Amministrazioni, infatti, possono farsi portavoce del progetto intrapreso dagli istituti scolastici locali presso la comunità locale tutta, riuscendo a raggiungere anche gruppi e cittadini che la scuola faticerebbe a coinvolgere diversamente. Inoltre, il coinvolgimento degli amministratori locali, in questi processi, è

fondamentale anche per avviare un percorso di avvicinamento alle pratiche dell'amministrazione condivisa, di cui i patti educativi di comunità sono una particolare declinazione.

Infine, l'ultimo soggetto fondamentale per la creazione di un buon progetto pattizio è il facilitatore. Esso svolge un ruolo essenziale nel processo di creazione di legami propedeutici alla sottoscrizione del patto. Questa figura ha assorbito molta attenzione all'interno della tesi, poiché, ci si è resi conto dell'importanza del suo lavoro nella stipula dei patti e nella creazione di un buon *background* per procedere con le attività di coprogettazione. Inoltre, per l'importanza tale che questa figura ricopre, ci si è posti il problema della formazione di persone in grado di facilitare questo tipo di processi. Spesso, infatti, gli istituti scolastici non hanno personale docente formato su queste attività e anche le risorse amministrative scolastiche spesso non hanno competenze in tal senso. La gestione dell'attività progettuale ricade, quindi, solitamente o su singoli docenti particolarmente coinvolti e volenterosi o su soggetti esterni alla scuola, come enti del terzo settore ed associazioni, col rischio che l'esternalizzazione del processo e della mediazione, possa decentrare la progettazione, rendendola meno aderente ai bisogni degli istituti scolastici.

In questo senso, pensare a delle figure mediatrici interne al "mondo scuola" risolverebbe, forse, questo tipo di problema e renderebbe più facile l'attivazione di processi partecipativi con sede nella scuola stessa. Si è provato, quindi, senza presunzione di esaustività, a tracciare un elenco di caratteristiche che la figura del facilitatore dovrebbe possedere per avviare a processi partecipativi la comunità locale. Si crede che questo sforzo di sintesi possa essere utile per futuri approfondimenti.

### **2.1. Il facilitatore**

Il facilitatore è una figura poliedrica che deve avere conoscenze sia nell'ambito scolastico, sia nell'ambito del terzo settore e associativo, che in quello amministrativo. Questo è vero in virtù del suo obiettivo: il facilitatore deve saper far dialogare tutti questi attori locali, facendoli collaborare al fine di creare un piano comune sul quale confrontarsi e co-costruire. Egli deve quindi, innanzitutto, essere in grado di creare relazioni con i soggetti coinvolti e favorire la creazione di legami tra di loro.

Questa figura deve saper aiutare la comunità a lavorare sul concreto, quindi sull'obiettivo progettuale specifico, senza mai però perdere di vista il macro-obiettivo di creazione di

comunità e di legami relazionali. Tutte le sue azioni, infatti, devono essere orientate verso tale scopo finale.

Un primo obiettivo specifico che il facilitatore si deve porre è quello di aiutare la comunità a **comprendere i propri bisogni** e, in particolare, i **bisogni educativi** quando si parla di bisogni espressi dalle scuole. In questo senso, il suo compito è quello di mettere in campo strumenti e tecniche utili per favorire l'autoriflessione e l'osservazione dell'operato dell'attore protagonista del lavoro.

Un altro obiettivo del lavoro del facilitatore deve essere la **formazione sui temi dell'amministrazione condivisa**, presso gli enti scolastici così come per gli enti comunali. Fare formazione su questo tema è da considerare strategico, poiché, si ha la possibilità di fare sensibilizzazione su un tema ancora poco noto presso gli amministratori locali e presso i dirigenti scolastici, fornendo loro gli strumenti per poter comprendere meglio questo tipo di amministrazione e per riproporre dei percorsi partecipati in autonomia. Istituti scolastici e pubbliche amministrazioni, spesso infatti, non conoscono queste procedure collaborative e si pongono in modo molto diffidente e preoccupato rispetto a questo tipo di proposte. Questo punto non è da sottovalutare poiché in effetti, la difficoltà più grande riscontrata, più che a livello pratico è a livello teorico.

Si crede che vada favorito per questo un **cambio di prospettiva** radicale per abbracciare il modello della condivisione nelle scelte e nella pratica amministrativa, in grado di abbandonare la mentalità assistenziale e di risposta dei bisogni verticale per una pratica di riflessione e progettazione collettiva orientata a soddisfare i desideri dei cittadini e delle cittadine. Grazie al lavoro di ricerca qui effettuato, si può dire che per proporre un cambio di prospettiva alle pubbliche amministrazioni sul tema dell'amministrazione condivisa può essere utile portare degli esempi concreti di altre amministrazioni che hanno sperimentato pratiche di progettazione *bottom-up*. Fornire delle *best practices* può essere davvero molto utile per dare concretezza alla riflessione teorica sul modello. Uno dei timori della pubblica amministrazione su questo tema è, infatti, che l'amministrazione condivisa non sia praticabile e funzionale per "risolvere" i problemi concreti dei singoli comuni. In tal senso, mostrare degli esempi virtuosi può essere un buon metodo per sottolineare l'applicabilità e la riproducibilità del modello.

In questo senso, la formazione che il facilitatore di processi dovrebbe mettere in atto deve avere lo scopo di sensibilizzare la pubblica amministrazione a forme collaborative di progettazione pubblica e far comprendere il valore aggiunto di questi percorsi. È molto

importante far comprendere alla pubblica amministrazione che lo strumento pattizio ha l'obiettivo di costruire percorsi burocratici e di organizzazione dal basso stabili nel tempo. L'attivazione dei cittadini per risolvere dei piccoli problemi o per rispondere a dei bisogni locali è un processo virtuoso che, come mostrano altre esperienze, non viene perso una volta concluso il progetto specifico. La rete relazionale, infatti, che si viene formando durante i lavori collaborativi, sopravvive al progetto specifico e diventa struttura e scheletro della nuova ed attiva comunità locale. Il facilitatore di processi deve sicuramente far comprendere alla pubblica amministrazione che il grande rischio che si corre con questi progetti è quello di scambiare i cittadini attivi in questi processi per manutentori dei beni comunali. Fare questo errore, infatti, comporta la perdita di fiducia da parte dei cittadini nella pubblica amministrazione locale, che non li farà sentire importanti e valorizzati, ma piuttosto sfruttati e incompresi. Inoltre, si vuole ricordare che favorire la nascita di percorsi partecipativi strutturati come i patti significa investire e credere nella forza collaborativa delle persone oltre il colore politico dell'amministrazione. L'alternanza di amministrazioni locali anche di orientamenti differenti favorisce, infatti, spesso confusione e difficoltà nel riuscire a gestire tutti i processi locali con continuità. In questo senso, responsabilizzare i cittadini e le cittadine ad un attivismo *superpartes* che si pone obiettivi a lungo termine può essere una strategia da impiegare per favorire il fiorire di nuove realtà e servizi per tutta la collettività.

Nella formazione agli enti locali il facilitatore dovrà sottolineare che le attività ammesse per questo tipo di coprogettazioni sono sempre attività di interesse generale; e quindi che hanno come obiettivo un bene comune che può giovare alla comunità tutta. Queste sono iniziative a beneficio collettivo che promuovono valori di solidarietà, inclusione, assistenza e cultura, svolte senza fini di lucro e a favore della comunità nel suo complesso (Italia, Decreto Legislativo 3 luglio 2017, n. 117, art. 5). La Costituzione Italiana sottolinea questa possibilità anche nell'art.118 incentivando la creazione di alleanze tra cittadini e istituzioni per perseguire l'interesse generale. Questo articolo, infatti, supporta la sussidiarietà orizzontale e favorisce la creazione di processi relazionali tra quei soggetti considerati non più utenti passivi, ma portatori di risorse, secondo le loro possibilità (Labsus, 2023).

A testimonianza dell'utilità di questi percorsi di facilitazione le docenti, coinvolte nella ricerca azione qui condotta, hanno sostenuto che al termine dei laboratori si sono sentite parte di una comunità più ampia (71.4%) e di aver instaurato relazioni significative con

le partecipanti delle altre scuole (57.1%). Questi dati sono molto importanti perché testimoniano che un percorso che mette al centro le persone per combattere l'esclusione e l'isolamento è in grado di facilitare la nascita e lo svilupparsi di una comunità che si riconosce come tale. Questi percorsi sono in grado di dare potere alle persone, rafforzando il loro ruolo nella società di riferimento e rafforzando i legami di collaborazione.

Si crede, per via dello studio qui condotto, che la figura del facilitatore sia fondamentale per permettere la sperimentazione delle pratiche pattizie. Senza la supervisione di una persona esperta in questi processi si può rischiare di commettere più d'un errore metodologico e procedurale, mettendo a rischio la buona riuscita del patto finale. In questo anno di sperimentazione è apparso chiaro che sarebbe utile che il facilitatore ricevesse tutte le informazioni necessarie per farsi un'idea della realtà locale in cui va ad inserirsi, per riuscire a comprendere velocemente fattori di fragilità e punti di forza del territorio. Si crede che acquisire alcuni elementi caratteristici della comunità in cui si lavora sia essenziale per mostrarsi preparati e competenti, ma soprattutto in grado di leggere le dinamiche sociali.

Oltre a questo, appare però altrettanto importante che la figura del facilitatore di processi collaborativi sia formata e preparata sui temi dell'amministrazione condivisa e della collaborazione. Si crede, infatti, che il facilitatore debba avere una serie di caratteristiche e competenze specifiche per poter effettivamente favorire la creazione di legami di comunità e si crede che queste capacità possano essere acquisite attraverso **percorsi di formazione specifici**. Le figure a cui si fa riferimento devono ricevere la formazione necessaria per la gestione dei gruppi, con particolare attenzione al tema dell'amministrazione condivisa. Risulta molto importante avere una forte capacità di mediazione e di ascolto attivo per saper accogliere il punto di vista dell'altro e metterli in dialogo. La figura del facilitatore è da intendere come una figura di raccordo, con molte caratteristiche gestionali, ma anche di ascolto e accoglienza; deve essere in grado di riportare l'attenzione dei partecipanti sull'obiettivo finale comunitario e deve, lui per primo, avere bene in mente il fine ultimo al quale si mira.

### **3. Attività e fattori che stimolano la relazione tra scuola e territorio**

Lo studio evidenzia diversi fattori determinanti nella stimolazione della relazione tra scuola e territorio.

In primo luogo, sono state molto importanti tutte quelle attività in grado di creare un collegamento diretto e un punto di incontro tra il mondo scolastico e quello associativo. In questo senso, sono state molto utili le attività di *outdoor education* e di *service learning*, poiché in grado di portare gli studenti fuori dalla scuola e di far conoscere loro il territorio circostante. Queste attività, infatti, stimolano la curiosità verso la realtà circostante, aiutando studenti e studentesse a collocarsi all'interno di una società territoriale più ampia e articolata. Imparare a riconoscere riferimenti geografici esterni alla scuola e conoscere il tessuto sociale in cui si vive rappresenta una competenza fondamentale per i futuri cittadini e deve essere un obiettivo nel percorso di creazione di legami comunitari.

La conoscenza dell'ambiente esterno, infatti, favorisce l'apprendimento dell'educazione civica e promuove l'acquisizione del concetto di bene comune. Attraverso l'osservazione attenta del territorio, gli studenti e le studentesse imparano a riconoscere quali siano i luoghi di interesse collettivo su cui poter intervenire attivamente. Questo cambio di prospettiva delle attività possibili da realizzare a scuola rappresenta il primo passo per rendere la scuola un bene comune: un luogo aperto alla partecipazione attiva della comunità e promotore di iniziative condivise. L'acquisizione di questo punto di vista favorisce i percorsi condivisi e coprogettati.

Un altro elemento che ha facilitato il rapporto tra la scuola e territorio è stata la dimensione delle scuole coinvolte, spesso di piccole dimensioni o comunque diffuse nel territorio, con legami quasi familiari. Tale caratteristica sembra incentivare la coprogettazione grazie ai rapporti personali e di conoscenza locale che si instaurano tra scuola e comunità circostante.

Inoltre, l'attenzione ricevuta da enti di ricerca nazionali ha svolto un ruolo rilevante nel favorire l'attivazione e la continuità del processo. Come sottolineato da tutte le docenti intervistate nei casi studio, il fatto di essere inserite in un percorso di monitoraggio e valutazione condotto da enti di ricerca pubblici o privato, come da istituti universitari, crea un circolo virtuoso di interesse e premialità. La percezione di essere riconosciute e sostenute aumenta infatti l'impegno dei docenti nel raggiungimento degli obiettivi prefissati, accrescendo la gratificazione personale.

Fondamentale è stata anche l'organizzazione di tavole rotonde che mettono in dialogo enti comunali ed istituti scolastici. Questi momenti di confronto rappresentano occasioni essenziali per avvicinare le pubbliche amministrazioni agli istituti scolastici e progettare

insieme azioni future. In tali incontri, la presenza di un facilitatore è indispensabile per favorire la mediazione tra i diversi enti coinvolti.

Infine, è emerso sia dai casi studio che dall'esperienza diretta l'utilità di costruire gruppi di docenti che fungano da cabina di regia interna alla scuola, coordinando i lavori relativi al patto territoriale. Questo gruppo ha la funzione di stimolare i colleghi nella prosecuzione del progetto, e di mantenere i rapporti con le associazioni locali, garantendo così continuità ed efficacia dell'azione.

In conclusione, questo lavoro non solo rappresenta un esercizio di analisi teorica, ma soprattutto un contributo pratico e riflessivo capace di accompagnare l'evoluzione di modalità innovative di governance educativa. La ricerca-azione ha permesso di integrare la dimensione accademica con le esperienze concrete di attori e comunità, offrendo una visione arricchita di sfide, opportunità e fattori di successo.

Tutti gli elementi elencati devono essere considerati come elementi essenziali ma non sufficienti per la buona riuscita di un patto, posto il fatto che lo strumento pattizio non sia standardizzabile. Anzi, si può dire che, gli elementi emersi evidenziano la complessità e la gradualità del processo di costruzione del patto educativo di comunità, nonché la necessità di flessibilità, e dell'ampio coinvolgimento di tutti gli attori del territorio. Non esistono, pertanto, percorsi certi con cui approdare alla firma di un patto territoriale, ma al massimo si può parlare di linee guida, in grado di supportare la progettazione. La forte contestualizzazione della ricerca e l'unicità dei casi studiati e seguiti non rendono pertanto possibile la generalizzazione dei risultati, tuttavia, sono utili per sollevare ulteriori domande di ricerca sul tema.

La ricchezza dei dati raccolti, delle osservazioni sperimentali e delle riflessioni condivise ha il potenziale di alimentare un dibattito più ampio sui nuovi modelli di partecipazione educativa e di stimolare il rinnovamento culturale e organizzativo necessario per rafforzare il ruolo della scuola come motore di sviluppo sociale e civile. Si ribadisce, infine, che i patti territoriali, e in particolare il patto educativo di comunità, sono strumenti preziosi che possono contribuire a costruire comunità educanti più coese, inclusive e resilienti, efficaci nel rispondere in modo integrato alle sfide contemporanee della scuola e del territorio.



## Bibliografia

A piccoli Patti. Le bambine e i bambini reinventano la città - Labsus. (s.d.). Labsus.

<https://www.labsus.org/2020/12/a-piccoli-patti-le-bambine-e-i-bambini-reinventano-la-citta/> [Ultimo accesso: 1/09/2025]

Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano. (s.d.). Patti di Collaborazione.

<https://www.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-2/piazza-costantino>

Accordo di Collaborazione “Porta Adriano” (2019). Comune di Milano. Available at:

<https://www.comune.milano.it/documents/234499208/353668976/Patto+di+collaborazione+firmato.pdf/e4d6c788-f5db-b7d8-8bb4-60a03e56bbfe?t=1639734113218>

Arcia, A. Stonbraker, S. Mangal, S. & Lor, M. (2024). A Practical Guide to Participatory Design Sessions for the Development of Information Visualizations: Tutorial. *Journal of participatory medicine*, 16, e64508.

<https://doi.org/10.2196/64508>

Art.7 – Uffici Scolastici Regionali. D.P.C.M. 30.09.2020, n. 166. Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'istruzione. (G.U. 14.12.2020, n. 309).

Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale*. Roma: Eurosia.

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma: Eurosia.

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2023). *Relazione al Parlamento 2023*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-06/relazione-parlamento-2023-web.pdf>

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2024). *Ragazze, ragazzi e adulti nei processi partecipativi. Pratiche e strategie. Documento di studio e di proposta*.

Roma: Eurosia

Bandini, G. & Oliviero S. (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press. Open Access:

<https://books.fupress.com/catalogue/ipublic-history-of-educationi-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>

Bassanini, F. Treu, T. & Vittadini, G. (2021). *Una società di persone?: i corpi intermedi nella democrazia di oggi e di domani*. Bologna: Il Mulino

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*,

117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Benelli, C. (2019) *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità* In Bandini, G. & Oliviero, S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni,*

*testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, pp. 65-76. Open

Access: <https://books.fupress.com/catalogue/ipublic-history-of-educationi-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>

- Bertagna, G. (2008) *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Bingler, S. Quinn, L. & Kevin S. (2003). *Schools as Center of Community: a citizen's guide for planning and design*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington DC.
- Black, R. Lemon, B. & Walsh, L. (2010). *Literature Review and Background Research for the National Collaboration Project: Extended Service School Model*, Melbourne, Foundation for Young Australian.
- Boscoincittà – Sito Ufficiale Boscoincittà – Centro Forestazione Urbana. (s.d.). Available at: <https://www.boscoincitta.it/>
- Calvaresi, C., Coluccelli, S., Iannaccone, N., Maggi, U., Moreno, C., Rodella, I., Tursi, S. (2021) Patti di comunità per una educativa diffusa e coordinata. In Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A. & Sala, R. (a cura di) *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. pp. 119-138. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Camera dei Deputati (2005) *I Patti Territoriali*. Available at: [http://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/tesi/05/05\\_cap23\\_sch01.htm](http://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/tesi/05/05_cap23_sch01.htm) [Ultimo accesso: 25/08/2025]
- Cannella, F. (2023). Una strada scolastica, una strada partecipata. Il caso della Scuola Aperta e Partecipata Di Donato a Roma e le interazioni inedite tra soggetti educativi e progetto di città. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, 9(13). <https://doi.org/10.13133/2532-6562/18194>
- Cantisani, G. (2014), *Scuole Aperte. Luoghi della partecipazione*. Quaderno Movi, Strada n. 2 - Cura dei beni comuni, Riappropriarsi degli spazi comuni.

- Carpigiani, C., & Gabrielli, G. (2019) Tra ricerca storica, Citizen e Public History: il Centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna. In Bandini, G., & Oliviero, S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, pp.119-130. Open Access: <https://books.fupress.com/catalogue/ipublic-history-of-educationi-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>
- Caspi, A. Harrington, H. Moffitt, T.E. Milne, B.J. Poulton, R. (2006) Socially Isolated Children 20 Years Later: Risk of Cardiovascular Disease. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 160(8):805–811. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/205331>
- Centro Forestazione Urbana – Boscoincittà. (s.d.). Boscoincittà – Boscoincittà – Sito Ufficiale Boscoincittà. Centro Forestazione Urbana. Available at: <https://www.boscoincitta.it/2023/08/17/www-cfu-it/>
- Chipa, S., & Orlandini, L. (2022) Spazio e didattica nella scuola di prossimità In Chipa, S. et al. Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L. & Rosa, A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, pp. 131-161. Editrice Morcelliana.
- Ciaffi, D., & Saporito, E. (2022). Il diritto alla cura dei beni comuni come palestra di democrazia. In "*Sociologia urbana e rurale*" 127/2022, pp. 39-51.
- Cognetti, F., Gambino, D., & Faccini, J.L. (2020) Periferie del cambiamento. Traiettorie di rigenerazione tra marginalità e innovazione a Milano. Quodlibet. Macerata.
- Comitato Nazionale Aree Interne. (2022). Rapporto di Istruttoria per la Selezione delle Aree Interne. Regione Emilia Romagna. Dipartimento per le politiche di

coesione e per il sud. Available at:

<https://politichecoesione.governo.it/media/3111/elenco-aree-snai-2021-2027.pdf>

Convenzione sui Diritti dell'Infanzia (1990)

Corbetta, P. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino, Bologna.

Cosentino, A.; & Oliviero, S. (2011) *Comunità di ricerca filosofia e formazione. Pratiche di educazione del pensiero*. Napoli: Liguori.

Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 118, (1948, 1 gennaio) (Italia) *Costituzione*. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-ii/titolo-v/articolo-118>

Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 118, Available at: <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-ii/titolo-v/articolo-118>

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks., California.

De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e Territorio: Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Canterano: Aracne Editrice.

De Martin, G.C. (2005). La parabola dell'autonomia scolastica. In Bombardelli, M., & Cosulich, M. (a cura di), *Autonomia Scolastica nel sistema delle autonomie* pp. 93-101. Padova: CEDAM

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 30 settembre 2020, n. 166  
"Regolamento concernente l'organizzazione del Ministero dell'istruzione."

(2020, 14 dicembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (309),  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/12/14/20G00178/sg>

Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.” (1974, 13 settembre) (Italia) *Gazzetta Ufficiale* (239),  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg>

Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n.275. Available at:  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165 “Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.” (2001, 9 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (106), 1.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>

Del Bene, G. (2021) Considerazioni e riferimenti pedagogici, sociali, strutturali e normativi sull’esistenza e sul funzionamento di “Scuole Aperte” In Del Bene, G. Rossi, A. L. Viaconzi, R. (A cura di.) *La Comunità Educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro*. Milano: Fabbrica dei Segni Editore.

Delibera Unione Montana Valli Trebbia e Luretta (2020) “Adesione al “Patto Educativo di Comunità” tra unione montana valli trebbia e luretta e l’istituto omnicomprensivo Bobbio”

Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La nuova Italia.

Dewey, J. (2018). *Scuola e società*. Borruso, F. (a cura di) Roma: Edizioni conoscenza.

Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud. (2023). *La strategia nazionale aree interne*. Available at:

<https://politichecoesione.governo.it/media/3111/elenco-aree-snai-2021-2027.pdf>

Disegno di legge 28 vii commissione del 13 ottobre 2022 fondo sostegno comunità educante, Available at: <https://www.flcgil.it/scuola/fondo-sostegno-sviluppo-comunita-educante-audizione-senato.flc#:~:text=disegno%20di%20legge%2028%20vii%20commissione%20del%2013%20ottobre%202022%20fondo%20sostegno%20comunita%20educante>

Faure, E. (1973) (a cura di). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando.

Frabboni, F. (1999). Quando la pedagogia si aggira tra i banchi della scuola. In Frabboni, F., Guerra, L., & Scurati, L., (a cura di) *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. pp. 45-86. Milano: Mondadori.

Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.

Frabboni, F. (2009). Verso un sistema formativo integrato In Magnoni, U., & Venera, A.M. (a cura di), *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*. pp.61-71. Milano: FrancoAngeli

Galeazzi, A., Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Quattrociochi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. Mar 2;118(9).

Garioni, L., & Bosoni, E. (2022). La comunità va a scuola: strumenti alla base del Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio (Piacenza) In Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L. & Rosa, A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, pp. 119-128. Editrice Morcelliana.

- Garioni, L. Bosoni, E. (2022) La comunità va a scuola: strumenti alla base del Patto educativo di comunità dell'IO Bobbio (Piacenza) In Chipa, S. et al. (Cur.), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, (pp. 119-128). Editrice Morcelliana.
- Grüning Parache, L., Vogel, M., Meigen, C., Kiess, W. & Poulain, T. (2024) Family structure, socioeconomic status, and mental health in childhood. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 33, 2377–2386. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02329-y>
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks., California.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. pp. 105–117. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. In Firestone, S., & Koedt, A. (Eds.), *Notes from the second year: Women's Liberation! Writings that Inspired a Revolution*. New York: Radical Feminism.
- Hatch, J.A. (2002) *Doing Qualitative Research in Educating Setting*. State University of New York Press, Albany.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006) The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*. 26(6), 695-718. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735806000444?casa\\_token=72TRDJxGLRYAAAAA:CsZ8MxNHG\\_-Basoty4oZPcyJa4xJQrVIKDTAC1nQTfnyw6cX42bokrcrFSDxk47GT-V9\\_tvF54nG](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735806000444?casa_token=72TRDJxGLRYAAAAA:CsZ8MxNHG_-Basoty4oZPcyJa4xJQrVIKDTAC1nQTfnyw6cX42bokrcrFSDxk47GT-V9_tvF54nG)

*Il ministro Bianchi apre alla proposta di finanziare con il pnrr 100 comunità educanti*

(s.d.). Vita.it. <https://www.vita.it/il-ministro-bianchi-apre-alla-proposta-di-finanziare-con-il-pnrr-100-comunita-educanti/>

*Il principio di sussidiarietà | Note tematiche sull'Unione europea | Parlamento Europeo.* (s.d.). Available at:

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/7/il-principio-di-sussidiarieta>

Indici demografici e Struttura popolazione Bobbio (PC). (s.d.). Tuttitalia.it.

<https://www.tuttitalia.it/emilia-romagna/16-bobbio/statistiche/indici-demografici-struttura-popolazione/>

INDIRE (2022) *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*, (REPORT INTEGRATIVO Luglio 2022) [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4\\_report\\_covid\\_INDIRE\\_def.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4_report_covid_INDIRE_def.pdf)

Ingold, T. (2013) *Making. Anthropology, Archeology, Art and Architecture*. Routledge, London.

Italia. Decreto Legislativo 3 luglio 2017, n. 117, Codice del Terzo Settore, Art. 5. Gazzetta Ufficiale, n. 194, 14 agosto 2017.

Klave, S. Brinkmann, S. (2009) *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks., California.

Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.

Laboratori di partecipazione sociale, spaziopensiero. (s.d.). Spaziopensiero. Available at: <http://www.spaziopensiero.eu/?/ospedale/laboratori/>

Labsus (2022). Le Scuole. Da Beni Pubblici a Beni Comuni. (Rapporto 2022, Sull'amministrazione condivisa dell'educazione). Available at: <https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2022/>

Labsus (s.d.) Chi siamo. Available at: <https://www.labsus.org/chi-siamo/>

Labsus (a cura di) (2023) *Vademecum Operativo per l'amministrazione condivisa nelle Marche*. Available at: [https://fondazionevallesinaiuta.it/wp-content/uploads/2023/09/Labsus\\_VademecumOperativo\\_Digital3.pdf](https://fondazionevallesinaiuta.it/wp-content/uploads/2023/09/Labsus_VademecumOperativo_Digital3.pdf)

Ladd, G.W., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra individual trajectories, and links with depressive symptoms. In *Journal of Adolescence*. 36, 1269-1282. <https://www.semanticscholar.org/paper/Peer-related-loneliness-across-early-to-late-and-Ladd-Ettekal/4892edc2039154885ef3d0296df0b8ee662c3188>

Laporta, R. (1999). Prefazione In Santamaita, S. *Storia della Scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori

Legge 15 Marzo 1997 n.59 ART.21

Legge 28 Giugno 2012, n.92. Available at: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28;92!vig=>

Legge 30 luglio 1973, n. 477, “Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.” (1973, 16

agosto) (Italia) *Gazzetta Ufficiale* (211),

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1973/08/16/073U0477/sg>

Legge 7 agosto 1990, n. 241, “Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi” (1990, 18

agosto) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (192),

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/08/18/090G0294/sg>

Lewin, K., (1946). Action research and minority problems, In "*Journal of Social Issues*", n.2, 34-36. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Lubell, E. (2011). *Building Community Schools: A Guide for Action*. NY: Children’s Aid Society. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED540950>

Luoghicomuni - Labsus. (s.d.). Labsus. <https://www.labsus.org/lista-progetti/luoghicomuni-2/>

Luoghicomuni. Appunti per le città del futuro. L’Amministrazione condivisa dei Beni comuni nei quartieri della città di Milano. Labsus (2022). Available at: [https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2022/10/LaCittaIntorno\\_LuoghiComuni-Digital.pdf](https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2022/10/LaCittaIntorno_LuoghiComuni-Digital.pdf)

Mac Iver, M. A., & Mac Iver, D. J. (2009). *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. [https://eslplus.eu/documents/Beyond\\_The\\_Indicators\\_An\\_Integrated\\_School\\_Level\\_Approach\\_to\\_Dropout\\_Prevention.pdf](https://eslplus.eu/documents/Beyond_The_Indicators_An_Integrated_School_Level_Approach_to_Dropout_Prevention.pdf)

Mangione, G. R. J. (2021). Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I *Quaderni della Ricerca*. Vol.59 pp.5.8. Torino: Loescher Editore.

- Mangione, G. R. J., Cannella, G., & De Santis, F. (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I Quaderni della Ricerca*. Vol.59 pp.5.8. Torino: Loescher Editore.
- Manzini E., & D'Alena M. (2023). «Oltre i limiti dell'innovazione sociale: servizi pubblici collaborativi?». *Che Fare?* 4/4/23. Consultabile a <https://www.che-fare.com/almanacco/politiche/oltre-i-limiti-dellinnovazione-sociale-servizi-pubblici-collaborativi/>.
- Marshall C., & Rossman G.B. (1998). *Designing Qualitative Research*. 3rd Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks., California.
- Martini, E. R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Carocci Faber. Roma.
- Martini E. R., (2004). *Progettazione partecipata: andare oltre gli aspetti tecnici*. Available at: [http://www.martiniassociati.it/uploads/files/oltre\\_la\\_progettazione\\_partecipata\\_-\\_testo\\_1.pdf](http://www.martiniassociati.it/uploads/files/oltre_la_progettazione_partecipata_-_testo_1.pdf)
- Masi, M., (2005). La riforma del Titolo V della Costituzione e la ricaduta sul sistema educativo di istruzione e di formazione In *Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, Rassegna CNOS, ANNO 21 / n° 1, pp.22-34
- Massey, D., (2005). *For Space*. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks., California.
- Meo, V., (2022). I patti educativi di comunità, in Meo, V. e UNICEF Italia (a cura di), *Facciamo un patto!*. Milano: FrancoAngeli.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Wiley.

Mikkelsen, H., Haraldstad, K., Helseth, S., Skarstein, S., Cvancarova Småstuen, M. & Rohde, G. (2020) Health-related quality of life is strongly associated with self-efficacy, self-esteem, loneliness, and stress in 14–15-year-old adolescents: a cross-sectional study, *Health and Quality of Life Outcomes*, 18 (352).  
<https://link.springer.com/article/10.1186/s12955-020-01585-9>

Milano e il suo Regolamento per i Beni Comuni: il commento - Labsus. (s.d.). Labsus.  
<https://www.labsus.org/2019/05/milano-e-il-suo-regolamento-per-i-beni-comuni-il-commento/>

Milano: dopo la sperimentazione, il Regolamento dei Beni Comuni è ufficialmente approvato - Labsus. (s.d.). Labsus. <https://www.labsus.org/2019/05/milano-dopo-la-sperimentazione-il-regolamento-dei-beni-comuni-e-ufficialmente-approvato/>

Ministero dell'Istruzione (2021-2022) *Piano Scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*.  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf)

Ministero dell'Istruzione Italiana. *Piano Scuola 2020-21*. Available at:  
<https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20200626/decreto-ministeriale-39-del-26-giugno-2020-piano-scuola-2020-2021-linee-guida-per-settembre.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2007, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, p.3 Available at:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida->

[+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484#:~:text=235%2F%202007%2C%20il%20Patto%20di,ragione%20del%20ruolo%20che%20ricopre.](https://www.mior.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning)

MIUR (2018) *Una via italiana per il Service Learning*. Roma: Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Available at: <https://www.mior.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

Mottana, P., & Campagnoli, G. (2022). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios Editore.

Pajno, A., (1998). Commento all'art. 135, in G. FALCON (a cura di), *Lo Stato autonomista*, Bologna.

Parlamento Europeo (2015) *Proposta di Risoluzione del Parlamento Europeo sulla riduzione delle disuguaglianze, con un'attenzione particolare alla povertà infantile*. Available at: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0310\\_IT.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0310_IT.html)

Parlamento europeo, Consiglio e Commissione Europea, 2017, p.19. Available at: [https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_it.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf)

Pathways to Education Canada. (2015). *What works in dropout prevention: Research evidence, Pathways to Education program design, and practitioner knowledge*. Pathways to Education Canada. [https://www.pathwaystoeducation.ca/wp-content/uploads/2021/03/RS5899\\_Mar2015\\_What\\_Works\\_Dropout\\_Prevention\\_EN.pdf](https://www.pathwaystoeducation.ca/wp-content/uploads/2021/03/RS5899_Mar2015_What_Works_Dropout_Prevention_EN.pdf)

Patto di Corresponsabilità Famiglia-Scuola con decreto presidenziale, del 21 Novembre 2007, n.235.

*PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento – Ministero dell’Istruzione e del Merito – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.*

(s.d.). Ministero dell’Istruzione e del Merito – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. <https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/aree-tematiche/pcto-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-lorientamento/>

Poggi, A. (2005). La legislazione regionale sull’istruzione dopo la revisione del Titolo V. Poche prospettive e molti problemi. In Bombardelli, M. & Cosulich, M. (A cura di), *Autonomia Scolastica nel sistema delle autonomie* (pp.37-57). Padova: CEDAM

Politica Sociale art.151 ex articolo 136 del TCE Available at: <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/glossary/social-policy.html>

Porta Adriano: una piazza come crocevia di percorsi e ingresso al quartiere. (s.d.). Labsus. <https://www.labsus.org/2021/06/porta-adriano/>

Regolamento Comunale del 2019. [Comune di Milano]. Disciplina per la partecipazione dei cittadini attivi alla cura, alla gestione condivisa e alla rigenerazione dei beni comuni urbani. 20 Maggio 2019

Regolamento per l’Amministrazione Condivisa (2019) Città Metropolitana di Milano, <https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2019/09/Regolamento-Metropolitano-Beni-comuni-Milano.pdf>

Risoluzione del Parlamento europeo del 13 settembre 2012 sulla 18a relazione su "Legiferare meglio" – Applicazione dei principi di sussidiarietà e proporzionalità (2010), GU C 353E del 3.12.2013, pag. 117. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52012IP0340>

- Ritchie, J., & Lewis, J. (Edt.) (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide For Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.
- Rizzuto, G., (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, 4(8). [https://doi.org/10.13133/2532-6562\\_4.8.17041](https://doi.org/10.13133/2532-6562_4.8.17041)
- Rizzuto, G., (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, 4(8). [https://doi.org/10.13133/2532-6562\\_4.8.17041](https://doi.org/10.13133/2532-6562_4.8.17041)
- Rosa, A., (2022). La Piccola Scuola dell'infanzia Santa Rita: dalle routine all'uso degli spazi In Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L. & Rosa, A. (a cura di), *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, (pp. 189-197). Editrice Morcelliana.
- Rossi A. L. (2021). Fare comunità educante: la sfida da vincere attraverso i patti educativi territoriali. In Del Bene, G. Rossi, A. L. Viaconzi, R. (A cura di.) *La Comunità Educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro*. Milano: Fabbrica dei Segni Editore.
- Rubin, K.H., LeMare, L., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection In Asher, S.R. & Coie, J.D. (Eds.), *Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, New York. pp. 217-252.
- Saitta, F., (2004). L'autonomia statutaria delle scuole: quale prospettive? In *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*. ISSN 1126-7917, N°. 4,

2004 , pagg. 561-591.

Available

at:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696863&orden=305740&info=link>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M., (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Available

at:

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

Santamaita, S., (1999). *Storia della Scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Mondadori

Saporito, E. & Vassallo, I. (2021). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale. In *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 132, supplemento. pp.110-124. Milano: Franco Angeli

Save the Children Italia (2020) *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*

[https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

Schein, E. H., (2001). *La Consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzato*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Sennet, R., (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Feltrinelli. Milano.

Snape, D., & Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research In Ritchie, J. Lewis, J. (Edited by) *Quality Research Practice. A guide for social science students and researchers*. pp. 1-23. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks., California.

Stake, R.E., (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R.E., (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press, New York.

Statistiche demografiche Comune di BOBBIO, densità abitativa, popolazione, età media, famiglie, stranieri. (s.d.).

<https://ugeo.urbistat.com/AdminStat/it/it/demografia/dati-sintesi/bobbio/33005/4>

Tognon, G., (2019). *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»* In Bandini, G., Oliviero, S., (a cura di) *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, pp. 25-40, Open Access:

<https://books.fupress.com/catalogue/ipublic-history-of-educationi-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>

Un nuovo inizio per i Giardini di via Amalfi a Milano - Labsus. (s.d.). Labsus.

<https://www.labsus.org/2021/12/un-nuovo-inizio-per-i-giardini-di-piazza-costantino-a-milano/>

Val Trebbia e il territorio delle Quattro Province. (s.d.) Lo spopolamento avanza in montagna: c'è chi perde un abitante su tre.

<https://www.altavaltrebbia.net/2020/06/25/lo-spopolamento-avanza-in-montagna-ce-chi-perde-un-abitante-su-tre/>

Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R.H., Engels, R.C., & Goossens, L. (2013). Low self-esteem as a risk factor for loneliness in adolescence: perceived - but not actual - social acceptance as an underlying mechanism. In *J Abnorm Child Psychol.* 2013 Oct;41(7):1067-81.

- Vassallo, J., Della Scala, V., (2022). “Alleanza tra Scuola e Territorio. Un inventario di modelli ed esperienze per costruire uno strumento condiviso”. In Chipa, S., Mangione, G. R. J., Greco, S., Orlandini, L. & Rosa, A. (a cura di) *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W. & Poulain, T. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in Spring 2020. *JCPP Adv.* 2021 Apr;1(1). <https://doi.org/10.1111/jcv2.12004>
- Volpone, A., (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *Lezioni sulla Felicità. Uno studio dell'Università di Harvard*. Milano: Mondadori
- Walker, R. L., Hastings, S., Cook, C., Cunningham, C. T., Cook, L., Cullum, J. & Oddie, S. (2022). Integrating Care from Home to Hospital to Home: Using Participatory Design to Develop a Provincial Transitions in Care Guideline. *International Journal of Integrated Care*, 22(0), 16. <https://doi.org/10.5334/ijic.5674>
- Whyte, W.F. (ed.) (1991). *Participatory Action Research*, Newbury Park, CA: Sage
- Yin, R.K., (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage. 3rd Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks., California.
- Zamengo, F., & Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche* 208-209. pp. 345-364 Open access: <https://iris.unito.it/retrieve/e27ce42d-eeb8->

[2581-e053-d805fe0acbaa/17-%20Zamengo%20e%20Valenzano%20%28345-364%29.pdf](https://doi.org/10.1111/papt.12207)

Zan, S., (2015). La crisi dei corpi intermedi, in *Il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*. 4/2015, pp. 649-654.

Zhou, J., Li, X., Tian, L. & Huebner, E.S. (2020). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness. *Psychol Psychother Theory Res Pract*, 93: 54-71. <https://doi.org/10.1111/papt.12207>

## Sitografia

*A scuola d'estate: ecco le tre fasi del Piano lanciato dal Ministro Bianchi.* (s.d.). Oggi

Scuola. <https://www.oggi Scuola.com/web/2021/05/06/a-scuola-destate-ecco-le-tre-fasi-del-piano-lanciato-dal-ministro-bianchi/>

*Bando "Un passo avanti".* (s.d.). Con i Bambini. <https://www.conibambini.org/bande-iniziative/bando-un-passo-avanti/>

*Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti | Save the Children*

*Italia.* (s.d.). Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>

*ClicLavoro | Alternanza Scuola-Lavoro (PCTO).* (s.d.). ClicLavoro | Ministero del

Lavoro e delle Politiche Sociali. [https://www.cliclavoro.gov.it/pages/it/my\\_homepage/focus\\_on/formazione/alternanza\\_scuola\\_lavoro/](https://www.cliclavoro.gov.it/pages/it/my_homepage/focus_on/formazione/alternanza_scuola_lavoro/)

*Cos'è il Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni? - Labsus.*

(s.d.). Labsus. <https://www.labsus.org/cose-il-regolamento-per-lamministrazione-condivisa-dei-beni-comuni/>

*Dispersione: senza comunità educanti i 500 milioni del Pnrr non risolveranno il*

*problema - Vita.it.* (s.d.). Vita.it. <https://www.vita.it/dispersione-senza-comunita-educanti-i-500-milioni-del-pnrr-non-risolveranno-il-problema/>

*Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante: audizione in Senato.*

(s.d.). FLC CGIL - Federazione Lavoratori della

Conoscenza. <https://m.flcgil.it/scuola/fondo-sostegno-sviluppo-comunita-educante-audizione-senato.flc>

*Il progetto - Comune-info.* (s.d.). Comune-info. <https://comune-info.net/scuole-aperte/il-progetto/>

*Indire - Avanguardie Educative.* (s.d.).  
Innovazione. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/chi-siamo>

*Indire - Avanguardie Educative.* (s.d.). Outdoor education.  
Innovazione. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education>

*Indire - Avanguardie Educative.* (s.d.). Service Learning.  
Innovazione. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>

*Indire, sito ufficiale.* (s.d.). Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana. <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1887>

INVALSI (2020, 19 Marzo) *Un anno di pandemia: le conseguenze per la Scuola*  
<https://www.invalsiopen.it/pandemia-conseguenze-scuola/>

INVALSI (2020, 3 Luglio) *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*  
<https://invalsiopen.it/impatto-coronavirus-poverta-educativa/>

*La Città dei Bambini.* (2024). La Città dei  
Bambini. <https://www.lacittadeibambini.org/progetto/>

LABSUS (2020, 14 Settembre) *L'educazione civica, paradigma per la scuola post-Covid*  
<https://www.labsus.org/2020/09/educazione-civica-al-centro-come-paradigma-per-la-scuola-post-covid/>

*LIFE Child-studio.* <https://home.uni-leipzig.de/lifechild/project-request/>

*MIC3 - Investimento 2.1 "Attrattività dei borghi" - PNRR Cultura.* (s.d.). PNRR

Cultura. <https://pnrr.cultura.gov.it/misura-2-rigenerazione-di-piccoli-siti-culturali-patrimonio-culturale-religioso-e-rurale/2-1-attrattivita-dei-borghi/>

Mangione, G.R. J. Bartolini, R. (2025, 11 luglio). *Patti Educativi di Comunità per il*

*futuro della scuola come bene comune - Labsus.*

Labsus. <https://www.labsus.org/2025/05/patti-educativi-di-comunita-per-il-futuro-della-scuola-come-bene-comune/>

*Milestone e Target - PNRR Cultura.* (s.d.). PNRR

Cultura. <https://pnrr.cultura.gov.it/milestone-e-target/#M1C3-12>

*Nel quartiere di Precotto fiorisce il modello "Scuole Aperte Partecipate in Rete" |*

*NoiZona2.* (s.d.). NoiZona2 | Notizie della Zona nel Municipio 2 di

Milano. <https://www.noizona2.it/nel-quartiere-di-precotto-fiorisce-il-modello-scuole-aperte-partecipate-in-rete/>

Redazione. (2022, 13 dicembre). *Il ruolo del Pnrr nel contrasto della povertà*

*educativa.* Openpolis. <https://www.openpolis.it/esercizi/il-ruolo-del-pnrr-nel-contrasto-della-poverta-educativa/>

SAVE THE CHILDREN (2023, 6 Settembre) *Rientro a scuola: il nostro nuovo report*

*"Il mondo in una classe",* <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/rientro-scuola-il-nostro-nuovo-report-il-mondo-una-classe>

*Scuola e territorio: una riflessione.* (s.d.). Agenzia Umbria

Ricerche. <https://www.agenziaumbriaricerche.it/focus/scuola-e-territorio-una-riflessione/>

*Scuole aperte partecipate in rete - Labsus.* (s.d.). Labsus. <https://www.labsus.org/lista-progetti/scuole-aperte-partecipate-in-rete/>

*Scuole Aperte Partecipate in Rete - Scuole Aperte - Comune di Milano.* (s.d.). Scuole Aperte. <https://www.scuoleapertemilano.it/i-progetti/scuole-aperte-partecipate-in-rete>

*Scuole aperte partecipate in rete. MOVI, Con i Bambini.*  
<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.conibambini.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F11%2FSCUOLE-APERTE-PARTECIPATE-MoVI-nazionale.pdf&psig=AOvVaw1cEbWqXSryjSfa7hem-5Fj&ust=1711460555975000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAcQrpoMahcKEwigj67IxY-FAxUAAAAAHQAAAAAQBA>