

Condizioni per collaborare. Scuole e terzo settore nella costruzione della comunità educante

Conditions to cooperate. Schools and civil society organizations building the educating community

Luca Fanelli, project manager ActionAid Italia

Antonella Di Bartolo, dirigente Istituto Comprensivo Statale “Sperone Pertini”, Palermo

ABSTRACT

This article stems from the specific experiences of the OpenSpace and FA.C.E. projects and the Lab Sperone Children process. It explores the characters of the relationship between school and civil society organizations at the local level.

It briefly places this relationship on historical background. The articles' learnings and recommendations focus on two main points: the creation of local network managers and the setting up of specific institutional configurations. These are the conditions the local educational alliances could prosper, together with some additional issues outlined in the conclusions.

SINTESI

Il presente contributo parte dalle specifiche esperienze dei progetti OpenSpace e FA.C.E. e dal processo Lab Sperone Children per esplorare i caratteri del rapporto tra scuola e terzo settore a livello territoriale, contestualizzandolo nelle vicende che configurano l'attuale scenario.

Procede quindi puntualizzando alcuni apprendimenti e proposte riguardanti, da un lato, la creazione di figure dedicate al lavoro di rete e, dall'altro, alla configurazione istituzionale nella quale le alleanze educative territoriali possono prosperare. Nelle conclusioni si tratteggiano brevemente alcune ulteriori condizioni necessarie affinché ciò possa verificarsi.

KEYWORDS: school management, educating community, non-profit organizations

PAROLE CHIAVE: organizzazione scolastica, comunità educante, terzo settore

Dalla rinascita dell'attenzione alla costruzione della comunità educante

Il tema delle alleanze educative territoriali e della loro formalizzazione in patti, oggi molto presente nel dibattito sulla scuola, almeno tra gli addetti ai lavori, si inserisce nel quadro di due questioni più ampie, che hanno attraversato la storia dell'istituzione scolastica, in Italia e in altre parti del mondo: quella del rapporto tra scuola e territorio e quella del contributo di attori statali e privati all'educazione. Può essere quindi utile tratteggiare alcuni passaggi importanti riguardo a tali questioni.

Negli anni Sessanta e Settanta del Novecento cresce la mobilitazione di forze in relazione alla possibilità di soggetti esterni alla scuola di incidere sull'organizzazione della stessa e quella dell'apertura della scuola a quando accade fuori dalle sue mura. Ciò si concretizza in alcune sperimentazioni puntuali in diversi luoghi del paese, nate su iniziativa a volte di docenti e presidi, a volte di movimenti studenteschi e di comitati di quartiere. Il DPR 416/1974 (decreto delegato concernente gli organi collegiali), al quale si giunge dopo un accidentato percorso, dà risposte pregnanti alla questione della democratizzazione della gestione interna degli istituti scolastici, definendo organismi presenti sino ai giorni nostri; hanno meno fortuna, fin dal dettato legislativo e poi nella pratica, le forme di governo territoriale (consigli scolastici distrettuali, consigli scolastici provinciali) (Martinelli, 2021, pp. 39–43) e sono sostituite con la Legge 59/1999 (cosiddetta “Bassanini”) dai Consigli scolastici locali, che, però, stentano a decollare.

Al suo varo, l'autonomia scolastica, introdotta e disciplinata dalla Legge 59/1997 e dal DPR 275/1999, sembra essere il viatico per un rapporto più articolato tra scuola e territorio. Rilevano a tal fine soprattutto l'autonomia didattica (articolo 3 e 4, 8 e 9), la creazione di reti tra scuole e la stipula di accordi e convenzioni anche con enti del privato sociale (articolo 7): significativamente, mentre per le reti tra scuole si propone una struttura di *governance*, per i rapporti con altri soggetti non si indica nulla. La Legge 107/2015 (cosiddetta “della Buona Scuola”) evoca nuovamente una visione di scuola fortemente legata al territorio e ai soggetti della comunità educante; questo elemento non sarà però oggetto di decreti attuativi (per esempio, l'idea di inserire un elemento esterno alla scuola nel consiglio di istituto viene eliminata). La dimensione di innervazione territoriale prevista dall'autonomia scolastica sembra essersi insabbiata negli anni successivi alla sua introduzione (Bianchi, 2020, Capitolo 1).

Tra gli anni Novanta del Novecento e i primi lustri del Duemila, intanto, si sviluppano iniziative che vedono la collaborazione a livello territoriale delle scuole con altri soggetti, pubblici e privati, in modo continuativo nel tempo e con obiettivi specifici. È questo il caso degli osservatori sulla dispersione, presenti in diverse città italiane, o dei tavoli del programma P.I.P.P.I., attivo fin dal 2010 e reso politica pubblica con il recente Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023. Tali esperienze contano sull'apporto fondamentale di una società civile organizzata, professionalizzata e orientata al fare, la quale offre alla scuola i propri

approcci e le proprie competenze, acquisite e sviluppate nel lavoro sociale e educativo, spesso in contesti impegnativi.

In questo contesto di vivaci sperimentazioni e difficile approdo istituzionale delle stesse, a partire dagli anni Dieci del Duemila, si sviluppa tra gli addetti ai lavori il dibattito sulla comunità educante, che va poi a intrecciarsi con il fertile filone di lavoro riguardante i patti di collaborazione. Le riflessioni e le pratiche su quest'ultima questione avevano ricevuto un decisivo impulso dalla revisione nel 2001 del Titolo V, articolo 118 della Costituzione e dall'introduzione del concetto di sussidiarietà. Si giunge così all'idea di patto educativo di comunità che, facendo tesoro di alcune concrete esperienze territoriali nate e sviluppatesi dal basso, è approdato a documenti di indirizzo governativi (decreto-legge 104 del 14/08/2020, Rapporto finale del Comitato di esperti istituito con decreto ministeriale del 21 aprile 2020, n. 203, Piano scuola 2020-2021), dove scuole, comuni e associazioni presenti sul territorio sono caldamente invitate ad allearsi. Nel Piano scuola 2020-2021, i fini indicati per i patti sono: favorire l'accesso agli spazi, l'arricchimento dell'offerta educativa, nel quadro di un obiettivo più ampio di «fornire unitarietà di visione a un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali» (Ministero dell'Istruzione, 2020, p. 7). In termini di *governance*, sono delineati due istituti: a livello regionale i Tavoli regionali operativi, mentre, a livello provinciale, metropolitano e/o comunale, le Conferenze dei servizi; pur suggerendo una possibile pista di lavoro, quanto indicato nell'atto risulta troppo generico, non vincolante, non sostenibile in modo chiaro anche dal punto di vista economico e pare non riconoscere a sufficienza la complessità delle articolazioni territoriali; inoltre, al momento in cui scriviamo e per quanto è di nostra conoscenza, rimane lettera morta in gran parte del Paese.

1. Le esperienze

Gli apprendimenti e le proposte di seguito presentate si basano principalmente sull'implementazione di due progetti e di un processo nei quali l'autrice e l'autore sono stati coinvolti a diverso titolo¹: OpenSpace, F.A.C.E. e Lab Sperone Children, tutti sviluppatasi nella stagione in cui la più ampia riflessione sulla comunità educante è andata focalizzandosi intorno alla questione delle alleanze e dei patti educativi territoriali e in cui proprio l'ampiezza dell'operazione avviata dall'Impresa sociale Con i Bambini – a valere sul Fondo di Contrasto alla Povertà Educativa Minorile – ha riposizionato il dibattito riguardante il rapporto tra scuola e terzo settore.

Il progetto OpenSpace² (2018-2022) si è configurato come un insieme coerente di attività su questioni cruciali per affrontare le disuguaglianze educative e

¹ Nello specifico, Antonella Di Bartolo è stata referente locale del progetto F.A.C.E. – Farsi Comunità Educante e animatrice del Lab Sperone Children, mentre Luca Fanelli è stato project manager di OpenSpace.

² Il progetto OpenSPACE – Spazi Aperti alla Comunità Educante ha come capofila ActionAid. Per maggiori informazioni: <https://percorsiconibambini.it/openspace/>.

prevenire o contrastare il fallimento formativo: la diversificazione delle forme di apprendimento, l'orientamento integrale, la partecipazione; non si è creato un modello che esaurisce tutte le possibilità di attività da realizzare nella scuola, ma si è sperimentata una forma di organizzazione delle stesse ragionata sulla base degli obiettivi sopra indicati e di benessere di tutte le componenti della scuola (studenti e studentesse, docenti, personale ausiliario, genitori). Il progetto triennale FA.C.E.³, iniziato nel 2018, ha avuto l'obiettivo di potenziare e ampliare l'accesso ai servizi educativi e di cura dei bambini di età compresa fra 0 e 6 anni, contribuire a ridefinire le politiche educative e costruire una reale comunità educante attraverso la partecipazione delle famiglie, in modo particolare di quelle in condizione di fragilità. Infine, Lab Sperone Children è stato un patto educativo di comunità non formalizzato, nato e cresciuto per un'opera di rigenerazione urbana nel quartiere Sperone di Palermo, precisamente in un'area dove insisteva un asilo nido, mai entrato in funzione, che, lasciato all'incuria e al degrado, è diventato ricettacolo di attività illecite a cielo aperto; per l'area sono stati progettati una serie di interventi, purtroppo non ancora realizzati⁴.

1.1. Attori statali e non statali

In relazione al rapporto tra attori statali e non, il motore dei progetti OpenSpace e FA.C.E. è stato un'alleanza scuola-terzo settore basato sulla sussidiarietà, la distinzione dei ruoli, pur nel riconoscimento reciproco, la garanzia dell'universalità e la discriminazione positiva a favore dei meno privilegiati. Il principio chiave è quello che le attività realizzate dai soggetti esterni sono in buona parte non realizzabili dalla scuola, anche a fronte di un incremento cospicuo di risorse materiali e umane (in termini numerici e qualitativi). Con ciò non intendiamo dire né che una parte delle attività sperimentate in OpenSpace e FA.C.E. non possano innervarsi nella didattica ordinaria, né che, in prospettiva, anche attività non prettamente didattiche debbano diventare universali e dunque necessariamente fondarsi su un intervento statale; anzi, il nostro lascito è in gran parte proprio questo. Vanno però contestualmente identificate e valorizzate in modo chiaro – ed è ciò che i progetti hanno tentato di fare – le peculiarità insostituibili dei soggetti esterni non statali; riteniamo di poterle identificare nella specializzazione, ovvero una competenza molto approfondita in un determinato campo; nell'agilità relazionale, ovvero la maggiore facilità nello sperimentare e stabilire rapporti ibridi; nella possibilità di operare scelte, quanto ai beneficiari, che consentono più agevolmente di sostenere chi è più in difficoltà. Tenendo conto di questo, la relazione tra scuola e terzo settore può andarsi a fondare su una sussidiarietà basata sulle peculiarità e i punti di eccellenza di ciascuno, in una chiara distinzione dei

³ Il progetto FA.C.E. – Farsi Comunità Educante ha come capofila Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi. Per maggiori informazioni: <https://percorsiconibambini.it/face/>.

⁴ Cfr. il servizio del TGR Sicilia (www.rainews.it/tgr/sicilia/video/2019/05/sic-lab-sperone-children-riprogetta-periferia-bambini-694001e5-89b6-44d4-b6c0-b51c70f38a4f.html) e uno degli ultimi articoli apparsi su testate web locali al riguardo

(<https://palermo.mobilita.org/2019/05/20/sperone-dalle-idee-progettuali-al-recupero-di-via-xvii-maggio-allo-sperone>).

ruoli; parimenti, l'intervento dei soggetti non statali può spingersi più in là nell'operare una discriminazione positiva a favore dei ragazzi e delle ragazze meno privilegiati, sempre rimettendosi alla garanzia di universalità che solo il soggetto statale può garantire.

1.2. Radicamento territoriale

In relazione all'altra questione, quella della costruzione di alleanze educative territoriali, il progetto OpenSpace ha percorso cammini diversificati e peculiari a ciascun luogo di intervento. Va precisato innanzitutto che i processi che hanno presieduto alla costituzione del partenariato hanno determinato delle situazioni di partenza molto differenti: a Bari le tre scuole coinvolte appartengono allo stesso quartiere, relativamente isolato dal resto della città, e una di esse è l'unica scuola superiore ivi presente; a Milano le due scuole secondarie di primo grado appartengono allo stesso quartiere, mentre la scuola superiore no; nel caso di Palermo e Reggio Calabria, le due scuole secondarie di secondo grado sono site in quartieri distinti e lontani; in entrambi i casi le scuole superiori coinvolte – rispettivamente un centro di formazione professionale e un liceo – accolgono ragazzi e ragazze di tutta la città, ma mentre nel capoluogo siciliano ciò avviene mediante la moltiplicazione delle sedi e dunque con un qualche radicamento territoriale, in quello calabrese l'unica sede del liceo attira studenti e studentesse di luoghi anche distanti; va notato, inoltre, che a Reggio Calabria i due istituti comprensivi sono firmatari di un comune protocollo per il contrasto dell'abbandono scolastico, promosso dalla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria e indirizzato soprattutto alla popolazione della scuola primaria.

Le due principali direttrici seguite per aprire la scuola al territorio sono state:

- l'animazione di un luogo, interno (a Bari, a Palermo e Reggio Calabria) o attiguo (a Milano) alla scuola polo di progetto, sulla base del coinvolgimento, a seconda dei casi, di almeno due di questi gruppi: docenti, genitori, ragazzi e ragazze, rappresentanti di enti attivi sul territorio;
- la sensibilizzazione delle scuole di progetto, di rappresentanti dell'ente locale più prossimo (circoscrizione o municipio) e dei servizi sociali territoriali, nell'ottica della definizione di strumenti comuni per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica.

Quanto al progetto FA.C.E., il radicamento territoriale si è dato in primo luogo mediante il consolidamento della relazione tra la scuola di progetto e le due associazioni territoriali coinvolte e dal fatto che le attività, che hanno coinvolto bambini e genitori, si sono svolte sia nella sede della scuola, sia in quella di una delle associazioni. L'altro elemento chiave di questo radicamento è stato il coinvolgimento dei genitori, sia con attività a loro dedicate – in particolare lo sportello di ascolto OrientaMenti, dove i genitori hanno potuto incontrarsi, confrontarsi e accrescere la propria consapevolezza – sia negli *atelier* e nei laboratori che li coinvolgevano insieme ai figli e alle figlie.

Lab Sperone Children rappresenta in un certo qual modo il processo più genuino di alleanza educativa territoriale, nascendo da un'attivazione della comunità scolastica (docenti, bambini e bambine, genitori), in risposta ai bisogni e ai desideri delle persone che vivono il quartiere, e sviluppandosi poi per aggregazioni successive spontanee di soggetti privati (Ordine degli Architetti di Palermo) o pubblici (Accademia di Belle Arti, Università degli Studi), sensibilizzatisi alla questione. Di questa compagine rigenerativa faceva anche parte il Comune che, però, non è stato in grado di portare a compimento il processo, ovvero il passaggio dal progetto esecutivo (già definito dagli architetti) all'effettivo intervento di rigenerazione e alla realizzazione di un nuovo asilo nido.

1.3. Struttura organizzativa di OpenSpace

La struttura organizzativa di questo progetto merita un approfondimento, in quanto ha consentito una serie di apprendimenti molto utili per una riflessione generale sui rapporti scuola-terzo settore. L'intervento si è basato su una struttura a matrice: tranne due eccezioni, infatti, le organizzazioni nazionali del terzo settore partner del progetto hanno declinato le stesse attività nei quattro contesti, realizzandole sia mediante operatrici e operatori unici che si sono spostati, sia mediante operatrici e operatori locali. A livello nazionale, le organizzazioni sono state coordinate dal capofila, ma ciò che è più rilevante ai fini della nostra riflessione è che a livello locale il coordinamento di tutte le attività è stato garantito da una coppia di soggetti: la referente della scuola e la *focal point* locale (Figura 1). Ogni scuola ha avuto una propria referente – in tutti i casi, tranne due – distinta dalla dirigente scolastica, che ha sempre partecipato in prima persona alle decisioni riguardanti l'implementazione progettuale; il finanziamento ha permesso inoltre di remunerare una parte delle ore dedicate dalla referente al coordinamento delle attività di progetto. Quanto alle *focal point*, esse fanno capo a una delle organizzazioni partner del progetto e sono radicate, con gradi diversi, nel territorio di intervento. La presenza di *focal point* e referente della scuola non ha impedito il mantenimento di relazioni bilaterali tra operatori e operatrici delle organizzazioni del terzo settore e referenti della scuola e/o singole docenti tutor della specifica attività. Parimenti, la *focal point* ha spesso svolto una funzione di accompagnamento nei confronti dei professionisti e professioniste locali delle organizzazioni nazionali. Nel corso del progetto, dunque, si è sempre cercato un equilibrio tra i due modelli ideali, ovvero la centralizzazione della programmazione nella coppia docente referente-*focal point* e la decentralizzazione affidata al rapporto tra singola operatrice (oppure operatore) e singola docente tutor, responsabile di una determinata attività. La centralizzazione garantisce la coerenza degli interventi e un'implementazione equilibrata nel corpo scolastico, ma tende a sovraccaricare di informazioni e responsabilità *focal point* e docente referente; viceversa, la decentralizzazione è utile per entrare nel merito di questioni specifiche più celermente, ma moltiplica i canali di comunicazione e la fatica organizzativa, in particolare della scuola.

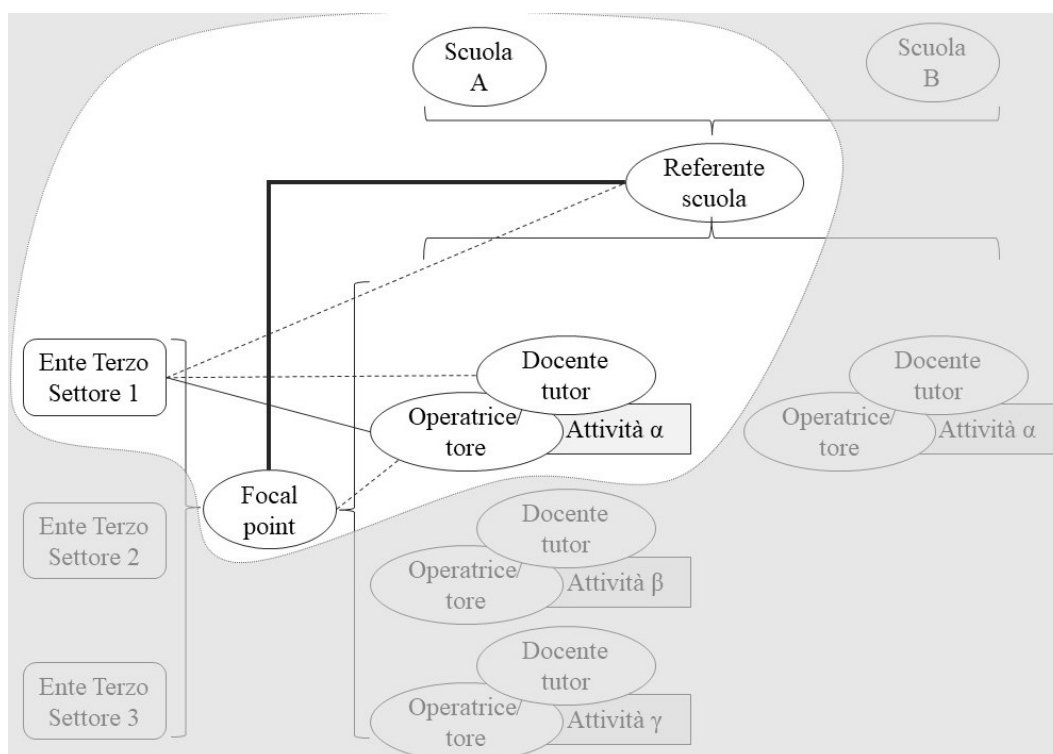


FIGURA 1 – ORGANIZZAZIONE DEL PROGETTO OPENSPACE A LIVELLO LOCALE

Per quanto concerne i rapporti con gli altri soggetti del territorio, lungo le due direttrici sopra indicate (animazione di un luogo e collaborazioni contro l’abbandono scolastico), sono stati curati sia dalla *focal point* locale, sia dalle scuole, in particolare mediante le dirigenti scolastiche. In un caso vi è stata un’azione diretta da parte dell’ente locale in tal senso – non spontanea, ma spronata dal partenariato di progetto – e in un altro una risposta sollecita e attenta alle richieste di scuola e organizzazioni.

2. Apprendimenti e proposte

2.1. Figure dedicate al lavoro di rete

Dalla riflessione sull’implementazione dell’intervento, in primo luogo, risulta acquisita la necessità di figure remunerate dedicate all’interfaccia scuola-attori del territorio (pubblici e privati): le facilitatrici di rete (Melzi, 2021). Esse assumono un ruolo cardinale nella costruzione delle alleanze educative territoriali.

Prima di tratteggiare il profilo e le funzioni di queste figure, è utile chiedersi se esse siano già presenti dentro le scuole e/o fuori. Per quanto riguarda l’organico scolastico, secondo quanto emerso da un campione di 519 scuole e descritto nel primo volume di “Dirigenza scolastica e middle management” (Paletta, 2020), sembra che il ruolo di gestione delle relazioni con soggetti esterni alla scuola non costituisca tipologia di posizione organizzativa a sé stante, ma sia piuttosto compreso in altre e, in particolare, faccia capo ai collaboratori diretti del dirigente

scolastico e alle posizioni organizzative attinenti all'ambito dello sviluppo organizzativo (Paletta, 2020, pp. 36 e 38). A fronte di questa fotografia, confermata dall'esperienza diretta, può essere utile interrogarsi se una figura ad hoc sia effettivamente necessaria e, in caso positivo, quali compiti e quali caratteristiche debba avere. Quanto alla presenza di questo tipo di figure all'esterno della scuola, possiamo affermare con ragionevole sicurezza che essa sia un'eccezione nel panorama generale del nostro paese.

Proviamo quindi a descrivere tali figure: trattandosi di un terreno sperimentale, è difficile indicare un unico modello possibile per la loro istituzione. Si possono formulare due principali ipotesi alternative:

- l'istituzione di una figura per territorio, espressione dell'ente locale, con un'interlocutrice per ciascuna scuola, non dedicata solo a questo; il territorio può essere rappresentato da un'unione di comuni in un'area interna, oppure da un comune fino a circa 30 mila abitanti, oppure una ripartizione di un comune maggiore, più o meno con la stessa popolazione;
- una figura dedicata nella scuola, a tempo pieno, eventualmente che operi con due o tre istituti insieme, oppure che sommi un'altra funzione; basandoci su quelle più comuni, come indicate nello studio suddetto, si può pensare per esempio alla posizione organizzativa dedicata all'elaborazione del PTOF, al/la referente PON o altri bandi, ecc. (Paletta, 2020, p. 36); simmetricamente a quanto previsto nella prima ipotesi, è necessario individuare nell'ente locale un'interlocutrice di questa figura.

In entrambi i casi, l'istituzione di tale figura deve contare su finanziamenti ad hoc. Considerati i compiti cui è chiamata, si può intendere che l'impegno in termini di ore sia considerevole. Un parametro importante nella determinazione dell'impegno è determinato dal contesto e dalle sfide da affrontare. Territori più difficili e con una presenza di organizzazioni private più rarefatta e meno qualificata richiedono un dispendio di energie maggiore.

Pur con alcune differenze, nei due casi i compiti dovrebbero essere simili e riconducibili a tre filoni di lavoro:

- la costruzione, l'ampliamento e la diversificazione della rete di soggetti, la manutenzione e il rafforzamento dei legami tra di essi;
- la programmazione, l'implementazione e il monitoraggio che consentono una fluida collaborazione tra scuola e soggetti esterni;
- il presidio delle dimensioni che rendono l'alleanza tra scuola e terzo settore qualificata, secondo quanto delineato sopra, ovvero: la continua ridefinizione di ciò che viene incorporato dal corpo docente e dalla scuola in generale e ciò che rimane fuori, l'attenzione alle aree di supplenza del terzo settore, che devono essere invece incanalate in richieste politiche, e il giusto equilibrio tra discriminazione positiva a favore di coloro che sono più in difficoltà e universalismo.

La figura in questione deve avere spiccate capacità in termini di gestione delle relazioni istituzionali, creatività, proattività; nel caso sia afferente all'ente locale

(prima ipotesi), deve conoscere bene le esigenze, le difficoltà e le dinamiche della scuola; nel caso invece sia una persona interna alla scuola stessa (seconda ipotesi), specularmente deve avere contezza delle dinamiche istituzionali extrascolastiche. Processi di tipo formativo/laboratoriale, condotti da organizzazioni esperte, possono avere un ruolo determinante nel formare sul campo queste figure (è il caso, per esempio, di un progetto come OpenSpace, con un rafforzamento della parte di intervento rivolta alle organizzazioni).

Nel delineare questa figura, è utile aggiungere due ulteriori riflessioni. La prima riguarda la cura dei rapporti con i soggetti non organizzati presenti sul territorio, in primo luogo i genitori.

È evidente che la relazione tra scuola e genitori ha molte implicazioni e sfaccettature: per quanto concerne i processi di insegnamento/apprendimento disciplinare, anche nelle complesse conseguenze relazionali, è del tutto evidente che non può ricadere nelle responsabilità di questa figura; per quanto invece riguarda la promozione dell'attivazione e della partecipazione dei genitori nei confronti dell'offerta educativa in senso ampio, attiene ai suoi compiti. La seconda riflessione riguarda il grado scolastico. Come noto, i patti educativi hanno in questi anni interessato prevalentemente le scuole primarie e secondarie di primo grado, mentre meno frequenti sono i casi relativi alle secondarie di secondo grado. Tale disequilibrio va sicuramente colmato, in quanto relazioni stabili e strutturate con soggetti esterni alla scuola sono altrettanto importanti e utili nelle scuole superiori di quanto lo siano in quelle secondarie di primo grado; è evidente che la composizione delle reti non può essere la stessa e che vanno inclusi soggetti operanti in un perimetro spaziale più ampio e con finalità differenti. Proprio per recuperare terreno su questo fronte, figure dedicate possono avere un'importanza cruciale.

2.2. Tessuto istituzionale locale

La seconda riflessione concerne il tessuto istituzionale locale, nel quale si inseriscono la collaborazione tra scuola e enti del terzo settore e, dunque, le condizioni per la costruzione dell'alleanza o patto educativo territoriale.

Al riguardo, il primo apprendimento chiave è che una proattività dell'ente locale più prossimo (nel nostro caso, i municipi o le circoscrizioni, ma, per ampliare lo sguardo, i piccoli comuni o le unioni di comuni) nel promuovere e coordinare l'alleanza educativa territoriale è cruciale, in quanto solo esso può garantire un'adeguata inclusività e trasversalità dei soggetti partecipanti, superando le logiche di cordata, intenzionali o involontarie che siano. Anche in riferimento a questo aspetto, non può essere definito un modello unico di *governance* territoriale ed è possibile che in molti casi singole alleanze educative riguardino territori più piccoli di quelli di un municipio o di una circoscrizione di una grande città; in questa evenienza, tale espressione dell'ente locale può essere il promotore di un'istanza di *governance* di secondo livello, sovraordinata a quella della singola alleanza o del singolo patto. Nello spirito della sussidiarietà, l'ente locale deve naturalmente farsi

carico di quanto non è nelle possibilità degli attori territoriali, con le sole proprie forze.

Parimenti – questo è un secondo apprendimento – tale livello deve a sua volta far riferimento a un terzo, che potrebbe essere rappresentato dai Consigli scolastici locali, oppure le Conferenze dei servizi, che però andrebbero avviati da zero, o piuttosto dai Piani di Zona, che, al contrario, seppur a macchia di leopardo, sono attivi in molte parti del Paese. Il riferimento a questo livello di *governance* consente di dare risposta ad almeno due ordini di esigenze: da un lato, alla necessità di aggregare filiere istituzionali imprescindibili per la costruzione di un'alleanza educativa efficace, quali, per esempio, i servizi sociali territoriali, le strutture sanitarie, gli uffici responsabili dell'edilizia, ecc.; dall'altro, risponde all'opportuna definizione delle questioni che non possono gioco forza essere affrontate e risolte in seno alla singola alleanza e neppure all'interno del singolo territorio che aggrega più alleanze, ma che richiamano livelli di responsabilità sovraordinati, comunali, regionali, nazionali.

Il terzo apprendimento è che, affinché i ragazzi e le ragazze siano messi al centro dell'alleanza educativa, essi devono avere un ruolo attivo nella *governance* della stessa. Parafrasando una frase di Fiorenzo Alfieri⁵, riteniamo che la scuola non sia una preparazione alla vita, ma sia vita essa stessa. Pensando in particolare alla realtà delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, la questione non è se si possano coinvolgere i giovani, piuttosto i modi nei quali farlo adeguatamente, affinché la loro partecipazione non si esaurisca a una consultazione o sia di facciata. Nei progetti OpenSpace e F.A.C.E. e nel processo Lab Sperone Children si sono sperimentate forme efficaci, seppur sempre migliorabili, di tali profili di partecipazione e molte altre possibilità e buone pratiche in tal senso sono presenti. Sforzarsi per garantire tale apporto è un elemento insostituibile di indirizzo e di qualità delle alleanze: tale punto è stato ribadito con forza nelle conclusioni sia del laboratorio organizzato da ActionAid, insieme all'Unione degli Studenti, su patti educativi di comunità⁶, sia degli Stati Generali della Scuola, promossi da Unione degli Studenti a Roma, dal 18 al 20 febbraio 2022.

Conclusioni

Dalle esperienze nelle quali siamo direttamente coinvolti, nonché dal confronto con altre persone e con la letteratura, possiamo affermare che la collaborazione tra scuola, in tutte le sue componenti (studenti e studentesse, docenti, personale ausiliario e amministrativo, dirigente e staff, genitori), terzo settore e altri soggetti privati del territorio costituisce una risorsa importante e irrinunciabile per promuovere il successo formativo e ridurre le diseguaglianze educative. Affinché la pratica di collaborazione e coprogettazione passi dalla teoria o dalle singole sperimentazioni a una realtà diffusa – e che affronti seriamente le profonde

⁵ «È nostra ferma convinzione che l'attività in classe non è preparatoria alla vita, ma vita essa stessa» (Alfieri, 1974, p. 368).

⁶ Cfr.: <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/patti-educativi-di-comunita-riflessioni-su-obiettivi-governance-e-composizioni/>.

diseguaglianze tra territorio e territorio e tra scuola e scuola – è necessario costruire delle condizioni organizzative propizie alla nascita e allo sviluppo delle alleanze. Due aspetti organizzativi sono stati approfonditi in questo articolo e riguardano, da un lato, l’istituzione di figure, interne o esterne alla scuola, dedicate alla costruzione, manutenzione e funzionamento delle reti; dall’altro, la definizione di quadri di *governance* territoriali multilivello abilitanti in tal senso.

Ci pare importante nelle conclusioni sottolineare tre aspetti cruciali, affinché la “stagione delle alleanze” non veda aumentare ancora di più le diseguaglianze tra le realtà più dinamiche – sia ciò dovuto al contesto e/o alla buona volontà dei singoli – e quelle che lo sono meno.

Una prima questione riguarda la ridefinizione della struttura degli incentivi, in particolare delle figure interne alla scuola (dirigenti, insegnanti, personale scolastico); usiamo qui il termine “incentivo” in senso ampio, riferendoci non solo alla remunerazione, ma anche alle condizioni nelle quali le azioni dei singoli devono esplicarsi e, in particolare, alla responsabilità a vario livello connessa a determinate scelte che si collocano in quella zona grigia in cui, però, spesso, fioriscono le più vivaci sperimentazioni.

Un secondo tema, indissolubilmente legato al terzo, riguarda la proattività e volontà politica dell’ente locale più prossimo: senza tale spinta e assunzione di responsabilità le alleanze tra scuola e altri soggetti territoriali difficilmente possono raggiungere l’organicità, la stabilità e l’efficacia di cui hanno le potenzialità.

Un terzo aspetto concerne infine il fatto che, senza nulla togliere alla nascita spontanea di alleanze, una politica pubblica specifica, finanziata da fondi ordinari, deve essere finalizzata alla loro creazione nei contesti più difficili, come proposto per esempio dal Forum Diseguaglianze e Diversità; la definizione dei territori da cui partire non può essere affidata alla logica del bando, ma derivare da una precisa scelta politica, basata su evidenze. Contestualmente, pur nella profonda diversificazione di modalità nelle quali le alleanze educative debbono esprimersi, per valorizzare le specificità locali e non ricadere nella burocratizzazione, vanno definiti standard minimi di servizio e/o risultato e, di conseguenza, garantite differenziate azioni di promozione, assistenza tecnica, formazione e accompagnamento che consentano alle scuole, agli enti locali, al terzo settore e, non ultimo, ai cittadini (giovani e adulti) di avviare effettivamente tali processi nella prospettiva della sostenibilità.

Bibliografia

ALFIERI, F. (1974). *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*. Emme Edizioni.

BIANCHI, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l’Italia*. Il Mulino.

MARTINELLI, C. (2021). Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 8(1), 37–48.

MELZI, A. (2021). *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità*.
<https://welforum.it/le-nuove-figure-professionali-nel-welfare-di-comunita/>

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. (2020). *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*.

PALETTA, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Vol. 1: Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.