



Comunità Educante

Prospettive e applicazioni

Fondazione Hallgarten Franchetti
Centro Studi Villa Montesca

di Fabrizio Boldrini
con Maria Rita Bracchini



Indice

1. Che cosa è la Comunità educante: storia ed attualità di un concetto.....	2
2. La Comunità educante per lo sviluppo delle competenze prosociali	5
3. Un "codice" di pace per la condivisione di valori	7
3.1 Un esempio di codice di pace.....	9
4. Il Quadro giuridico delle comunità educanti	10
4.1 I Patti di comunità.....	13
4.2 Possibili forme applicative della Comunità educante.....	16
5. Le strategie per ri-costruire la Comunità educante	18
6. Conclusioni	21
Allegato: Schema esemplificativo di patto di Comunità	23
Bibliografia	26

1. Che cosa è la Comunità educante: storia ed attualità di un concetto

Il termine "Educante" posto prima della parola Comunità si riferisce ad un gruppo di organizzazioni sociali (formali, non formali e informali) coinvolte in un percorso educativo.

In generale, questo contesto sociale è composto da adulti che sono educatori, il cui ruolo è formalmente riconosciuto dalle istituzioni (insegnanti), o educatori che svolgono il proprio ruolo senza avere uno specifico riconoscimento a livello istituzionale o giuridico (allenatori sportivi, leader religiosi etc...). I destinatari dell'attività educativa sono i giovani membri della comunità o i bambini.

La Comunità Educante diventa Solidale (CES) quando ha il proprio nucleo nel sistema delle relazioni sociali in cui tutti, ma specialmente i bambini, interagiscono e dal quale acquisiscono il proprio codice comportamentale.

Le relazioni che si sviluppano all'interno di una CES sono circolari: tutti gli individui scambiano reciprocamente esperienze ed in questo modo svolgono le varie mansioni necessarie per la gestione di una comunità. Si tratta di un complesso, che ha al contempo, come caratteristica positiva, il fatto che ogni individuo è consapevole dell'ambiente in cui si trova. A sua volta, tale consapevolezza evita conflitti educativi: chi fa parte della comunità conosce il proprio posto all'interno del sistema e gli educatori, anche se non formalmente definiti ma nella sostanza attivi nel processo di accompagnamento alla crescita, si identificano in valori su una lunghezza d'onda comune e consapevolmente condivisa.

La CES è dunque una sorta di villaggio in cui i ponti e le strade rappresentano le relazioni sociali, che hanno un effetto diretto sull'istruzione di un bambino e lo proteggono dal tipo di violenza che potrebbe originarsi in tale contesto. Così come nella tradizione delle comunità locali europee, nel villaggio educante gli adulti sono educatori e insegnano ai membri giovani gli insiemi di valori della propria comunità, esercitando una "pressione" educativa permanente.

Questo dimostra che la CES è un sistema aperto: internamente, essa mostra le dinamiche del conflitto e dell'arricchimento in un contesto relazionale e linguistico; esternamente, prevede la collaborazione tra apprendimento tradizionale, famiglie e territorio. Essere parte di una "comunità" è diverso dal far parte di un "gruppo": il centro della comunità è la consapevolezza di essere educatori e la serie di relazioni si origina dalla partecipazione. La partecipazione implica che gli attori non deleghino il compito di educare unicamente alle scuole, ma che collaborino con esse in modo

circolare. In questa prospettiva la CES è una modalità di relazione sociale aperta a tutte le istituzioni che hanno una finalità educativa, siano esse o no consapevoli della stessa, siano esse più o meno organizzate in forme regolative.

Come vedremo nel seguito di questo documento, l'enfasi è in ogni caso posta sull'aspetto organizzativo/associativo. Con specifico riferimento al dettato costituzionale relativo al tema della sussidiarietà la comunità educante dunque risponde ad un bisogno antropologico di associazione, di messa in comune di esigenze e di risposte a tali esigenze in particolare nel settore della lotta alle disuguaglianze con evidenti ricadute di carattere educativo.

Come viene richiamato spesso dalla pedagogia sociale, il processo che conduce, anche nel significato etimologico del termine educare, alla crescita degli individui e della società in cui vivono è un processo di carattere circolare. Vi intervengono una serie molto vasta di categorie di soggetti o di esperienze che non sono sempre e solo riconducibili alla scuola come luogo deputato alla soddisfazione di bisogni educativi. Lo sviluppo di dinamiche di carattere prosociale induce a vedere la comunità educante come un accordo, per quanto informale possa essere, per condividere una finalità, quella educativa, che viene in ogni caso condivisa ma in una maniera non organizzata, con lo sviluppo di potenziali processi generatori di conflitti.

Senza arrivare al paradosso che "tutto è educazione", è tuttavia abbastanza chiaro che nella biografia dei ragazzi e delle ragazze le esperienze educative sono disseminate lungo il loro sentiero di crescita e non sono sempre neanche percepite come tali.

La pedagogia ci insegna che l'approccio con il sapere è un approccio estremamente articolato e in alcuni casi anche casuale. La scuola gioca il ruolo fondamentale ordinatore di questi processi ma non può, e forse neanche deve, avere la pretesa di gestirli tutti. È per questa ragione, e non soltanto per far fronte a dinamiche di riequilibrio delle disuguaglianze, che si fa appello alla comunità educante come patto spontaneo che serve a mettere in trasparenza ad una serie di organizzazioni di varia natura e con varie finalità il ruolo che giocano nel processo educativo dei ragazzi e delle ragazze.

Questo per dire che la comunità educa, anche se non la definiamo comunità educante, anche se non la racchiudiamo in un sistema organizzato di relazioni, anche se non la mettiamo in una prospettiva ordinata definita da finalità comuni. È evidente che lasciare al caso tali dinamiche rappresenta senz'altro un potenziale rischio. Tale rischio

non sta solamente nell'eventuale generazione di conflitti come richiamato sopra, ma sta soprattutto nell'introduzione, all'interno della circolarità educativa di ragazzi, di temi fuorvianti o di valori contrastanti con quelli della convivenza pacifica e non discriminatoria. La letteratura relativa alla cosiddetta *black pedagogy* ci richiama in termini alcune volte drammatici a come fraintendimenti di tipo filosofico all'interno del processo educativo non sono solo molto frequenti ma spesso anche difficili da identificare. In questa prospettiva, senza arrivare agli esiti richiamati, è comunque importante rendersi conto che il ruolo degli educatori, soprattutto quando questi svolgono la loro influenza in maniera inconsapevole, diventa estremamente complesso e l'impatto comportamentale non è sempre semplice da contrastare con gli strumenti della didattica messi in campo dalla scuola.

Nel capitolo che segue, parleremo degli aspetti relativi alla crescita delle competenze prosociali proprio per mettere in evidenza come la comunità educante è innanzitutto una comunità di carattere solidale che ha come scopo principale, o perlomeno che ha fra gli scopi principali, quello della lotta alle disuguaglianze e alla povertà educativa. Tutta via bisogna essere consapevoli che il ruolo della comunità educante non sta tutto nella sfera sociale ma che invade e pervade anche quella propriamente relazionale. Nella comunità educante infatti trovano soddisfazione anche le ambizioni di coloro che vogliono una scuola migliore e non solo più inclusiva, ma anche più aperta all'innovazione, alla tecnologia e all'identificazione di processi virtuosi.

Il tema della comunità educante inoltre solleva un'altra questione: quella del benessere. Non esiste una scuola è una comunità solidale dove il tema del benessere non sia al centro della riflessione. Stare bene a scuola, essere felici a scuola, essere felici nella comunità è un elemento centrale. A questo si lega l'altro tema essenziale in questo dibattito che è quello relativo alla soddisfazione dei bisogni intellettuali dei ragazzi e delle ragazze. Ma neanche i temi sollevati, per quanto importantissimi, concludono l'intero arco del processo educativo ai quali ci riferiamo. Una comunità educante matura si occupa anche di soddisfare esigenze di carattere culturale e a creare opportunità per rispondere alla necessità di sviluppare la creatività che è propria dei giovani. Come vedremo questo aspetto ha importanti rilievi di carattere applicativo: è infatti in questo termine che si pone la questione dei beni comuni: una comunità che educa può essere un prezioso alleato nella discussione relativa alle nuove forme di proprietà che la società liquida impone. La comunità è anche una forma di riappropriazione di beni materiali e immateriali che si riferiscono alla sfera urbana e quella rurale. Utilizzare la ricostruzione della comunità educante è anche un

modo per portare all'attenzione politica una possibile nuova modalità di gestire il processo di sostenibilità all'interno dei territori garantendo un'ampia partecipazione di tutti i soggetti, organizzati o meno che siano.

Come vedremo nello sviluppo di questo documento la forma che assume la comunità educante può essere varia: resta in ogni caso una identità valoriale forte che ne costituisce le basi e che è riferita ad una serie di elementi condivisi di carattere prettamente sociale, ma che assumono un rilievo forte relativamente ai temi educativi.

2. La Comunità educante per lo sviluppo delle competenze prosociali

Essere una Comunità che educa consente di sviluppare sistemi di conoscenza e promuovere processi di apprendimento, ma non si può prescindere da quella che vedremo essere una competenza sociale che viene definita "abilità pro-sociale o comportamento prosociale".

La Comunità educante trova il suo senso più profondo ed efficace nella valutazione del processo educativo rappresentato anche nella prospettiva di fare crescere o "ricostruire" le competenze prosociali. La CE basa le sue prospettive anche di prevenzione dei fenomeni disgreganti (bullismo, violenza fra pari, discriminazione di genere...) non sul "non fare" indicando quali sono i comportamenti da evitare, ma sul "fare" indicando quali sono gli atteggiamenti e comportamenti attativi che devono essere promossi e non solo a scuola.

In fondo la CE cerca di offrire una risposta collettiva (di comunità) alla domanda relativa a cosa significa essere educatori in tempi di emergenza educativa, e quale apporto può fornire alla relazione educativa far crescere le competenze pro sociali in un sistema di "comunità".

Gli studi sulla psicologia cognitiva infatti mostrano che il comportamento Prosociale contribuisce a sedimentare qualità comportamentali positive nei bambini e nei ragazzi e è fondamentale anche nelle loro prospettiva di vita relazionale e professionale nella società.

Valutare questa direzione e prenderla si auspica possa anche offrire un contributo alla riduzione di conflitti sociali di carattere educativo. Si tratta in genere di aporie nella visione educativa condivisa da agenzie formative formali e non formali, che investono soprattutto la dimensione valoriale. È quello che viene di solito definito

il "paradosso dell'allenatore". Il conflitto si genera quando si offrono ai ragazzi due visioni distinte della visione educativa: una, quella dei docenti a scuola, basata sulla logica della collaborazione, l'altra, solo per fare esempio quella dello sport, che considera ed incita a considerare anche attese di tipo competitivo. Se portiamo all'estremo questa conseguenza potremmo avere una identificazione confusa dei termini educativi.

Alcuni osservatori potrebbero notare che non per forza "competitività" e solidarietà sono da considerarsi termini in necessario antitetico conflitto. Tuttavia, posti da agenzie educative non coordinate, possono risultare in contraddizione ed i ragazzi e le ragazze non sono condotti ad una appropriata riflessione sulla loro coesistenza. Si hanno quotidiane notizie di comportamenti non pro-sociali in ambito sportivo; ma lo sport non è un ambiente cognitivo contrario alla prosocialità, anzi è un luogo di grande interesse per sviluppare competenze di natura prosociale. Allora è necessario insistere ancora sul ruolo degli educatori e sulla loro essenza, consapevoli di essere "modelli educativi" come sottolinea non un pedagogo ma l'allenatore dell'Inter Antonio Conte, nella dichiarazione di scuse diffusa dopo Inter-Juventus (Febbraio 2021). È opportuno allora che le competenze prosociali siano un obiettivo comune di tutti gli educatori. Perché questo sia materialmente possibile occorre che i termini delle finalità educative siano condivisi; che ci sia una piena consapevolezza dell'essere educatori e del significato che l'impatto educativo potrebbe avere sulla biografia dei giovani; che sussista un dialogo positivo fra tutte le dimensioni coinvolte. Comprendere quanto sia importante rafforzare un sito di competenza che abbiamo definito "prosociale" anche in altri contesti non scolastici. Per fare chiarezza, questo paradosso non investe solo il mondo dello sport ma anche altri ambiti per esempio della cultura e della religione.

Il contesto comportamentale che identifichiamo con il nome di Prosocialità viene accettato in modo essenziale nei termini della sua rilevanza pedagogica, soffermandosi anche sul meccanismo che viene attivato dal processo per lo sviluppo di tale complesso di elementi, che non solo può fungere da strumento per rafforzare anche le altre competenze sociali, ma anche e di conseguenza può facilitare lo sviluppo di processi sociali all'interno del sistema di relazioni della Scuola. Ovvero il processo verso la messa in trasparenza o l'organizzazione informale di una rete personale e associativa composta da persone e espressioni sociali direttamente o indirettamente coinvolte nell'istruzione e nell'apprendimento permanente delle

“giovani menti”, dettagliando le modalità di creazione, identificazione e promozione di tale Comunità in ogni contesto.

La natura di questo processo è tale per cui si parlerà di “ricostruzione” delle competenze, poiché una parte della dinamica consiste anche nel ricreare delle pre-condizioni che hanno i bambini e le bambine nella prima infanzia e che poi la società in qualche maniera sottopone ad un processo di ri-definizione, inserendo distinzioni sociali, di razza, di sesso, di religione e personali.

Potremmo avere dato l'impressione che tale processo è eterodiretto dagli adulti e che i ragazzi e le ragazze siano in questo contesto “imbuti”, per citare una allegra similitudine espressa di recente. Il ruolo dei ragazzi e delle ragazze è invece assolutamente centrale: la scuola sono anche e soprattutto loro e non, come spesso si accenna in una impropria definizione, la scuola sono gli adulti che esercitano una funzione su un gruppo che è destinatario. Il linguaggio è importante: per creare una comunità di responsabilità condivisa bisogna cominciare da qui. Ecco perché la partecipazione dei ragazzi nel processo di messa in trasparenza è essenziale.

A tale fine la strategia che proponiamo parte da una condivisione di valori. Valori comuni per la scuola, intesa come comunità scolastica, e per ciò che non è scuola, ma è senz'altro educazione, a tutti gli effetti ed in senso pieno.

La nostra strada per arrivare alla Comunità parte da un codice, condiviso e pensato assieme, un codice di Pace.

3. Un “codice” di pace per la condivisione di valori

Ogni comunità è retta da una serie di regole che in genere identificano valori comuni o elementi irrinunciabili di comportamento. Un codice non è necessariamente sanzionatorio, ma è anche riferibile ad indicazioni che possono essere date per offrire una visione educativa dei comportamenti indicati. In questo documento si fa riferimento all'implementazione di quello che viene spesso definito come “Codice di Pace” della Comunità o “Codice di Comunità”.

Si tratta di una lista di valori comuni che i membri della Comunità negoziano. Avere una serie di vedute condivise e accettate nei termini valoriali è assai rilevante e ci porta a riflettere sul fatto che il processo di costituzione della Comunità educante non è un percorso neutrale. Accogliere ed essere accoglienti non porta ad accettare ogni semplificazione e variazione ideologica ed etica. Allora, si potrebbe osservare, quali

sono i valori positivi o qual è il contesto valoriale a cui tale processo può fare riferimento? Pur nella consapevolezza che non esiste un termine acquisito di riferimento, possiamo pensare che le relativamente recenti conquiste in tema di diritti universali possano essere un utile punto di partenza. La definizione di un insieme di valori ben definito, discusso ed adottato in seguito ad un processo educativo che sarà presentato e illustrato assieme a vari protocolli e materiali sulla formazione degli insegnanti ed i suggerimenti di didattica specifica per un contributo allo sviluppo delle competenze prosociali, permetterà di avere un modello di attività didattiche prosociali rivolte anche a specifici target, in particolare a coloro che per la loro condizione umana, personale o di gruppo possono essere considerati i più vulnerabili a essere coinvolti in processi di abbandono scolastico (si tratta di migranti, studenti LGBTQI, minoranze, alunni di etnia Rom, ecc.). Lo sviluppo di competenze prosociali favorisce anche, sia pur indirettamente, la creazione di un ambiente più inclusivo, humus fondamentale per incontrare le esigenze di tali gruppi e per favorire la riduzione dei loro elementi di vulnerabilità sociale ed educativa.

Il codice di pace è il risultato di un processo di negoziazione e di partecipazione che coinvolge tutti i membri della comunità. Ma è molto utile che le varie specifiche del codice, gli articoli potremmo dire, debbano essere individuati e creati dai ragazzi e dalle ragazze, come esito di un percorso di consapevolezza educativa, di elaborazione degli elementi della comunità e di valori condivisi.

3.1 Un esempio di codice di pace

Nella tabella che segue vengono presentate alcune strategie di lavoro per la costruzione del Codice di Pace (o di Comunità). È lo schema che è stato adottato nella Comunità educante di Città di Castello, che potrà servire per avere un semplice esempio di percorso di condivisione.

Valori di riferimento	Assi Educativi (se stessi e gli altri)	Codice	Slogan
Dignità umana: libertà unità uguaglianza rispetto diversità	Accoglienza e Riconoscimento degli altri Sviluppo della propria identità personale e sociale (relazionale) Sperimentare la Libertà attraverso l'autoconsapevolezza	Valorizzare le persone Riconoscere gli altri Ascoltare attivamente noi stessi e gli altri Valorizzare la propria identità e quella degli altri	1. Salutarsi è salutare 2. Ascoltiamoci
Dignità umana: libertà unità uguaglianza rispetto diversità	Educazione ad una vita civile e democratica comune	Mettere in pratica I principi del vivere civile e democratico in comune Destinare la giusta quantità di tempo agli altri ed alle situazioni Riflettere sui pensieri degli altri	3. Costruiamo il percorso di pace 4. La parola è un suono, l'esempio è un tuono 5. Ambientiamoci
Unità Solidarietà Inclusione	Sviluppare lealtà responsabilità empatia	Sviluppare il senso di lealtà, responsabilità ed empatia per prevenire comportamenti violenti, accettare le difficoltà e la felicità degli altri	6. Io sono te- tu sei me
Dignità umana: Unicità della persona Diversità come ricchezza	Accettare gli sbagli propri e quelli degli altri. Sfruttare i problemi come modo per migliorare se stessi (defeat management)	Accettare gli sbagli propri e degli altri. Sfruttare i problemi per migliorare se stessi.	7. Ognuno di noi ha un talento speciale 8. Non ti preoccupare, scusati

Il Codice di pace è presentato come un elenco di suggerimenti sui quali i docenti assieme agli altri educatori informali (volontari dell'oratorio, allenatori, etc...) hanno fatto didattica insieme ai ragazzi/e. È stato molto importante per i ragazzi/e vedere i loro educatori lavorare insieme su temi comuni.

Alla fine del percorso (abbastanza articolato, che ha preso un anno scolastico e che qui non riportiamo per economia dei temi) il risultato è stato tradotto negli otto slogan/elementi. Successivamente, le organizzazioni che hanno aderito alla Comunità hanno partecipato ad una campagna di comunicazione ed hanno deciso di creare dei pannelli esplicativi, presenti sia a scuola che negli altri ambienti educativi.

I ragazzi/e hanno così modo di visualizzare lo stesso codice valoriale in contesti diversi e gli stessi messaggi in ambiti diversificati, verificando in modo immediato la continuità educativa.

4. Il Quadro giuridico delle comunità educanti

Educare nella comunità e per la comunità è un elemento sempre più richiamato da documenti e letteratura, ma non è sempre chiaro quali siano gli esiti attesi sul piano operativo e come tali esiti siano il risultato di un processo stabilito, organizzato o spontaneo.

La CE può assumere una pluralità di forme e può rispondere ad una pluralità di scopi. Esiste tuttavia un denominatore comune che può essere riassunta nella formula della "condivisione educativa dei valori e delle strategie". Come si traduce questa affermazione in pratica? È una domanda cruciale, perché quello che la CE non deve mai essere è una lista di enunciazioni, formalmente ineccepibili, ma che non impegnano i membri ad una vera assunzione di responsabilità.

La CE si traduce in un gruppo organizzato in modalità varie che assume un impegno educativo concreto e risponde ad una comune esigenza di educare "attraverso un villaggio".

Per realizzare tali percorsi di consapevolezza, prima che di azione, occorre definire alcune strategie che offrono il senso alla CE e la identificano.

La CE è un sistema di relazioni e pertanto assume varie forme e muta nel corso della sua storia.

Dal punto di vista della sua natura giuridica, la CE si inquadra nel tema dei "beni comuni". Per alcuni autori la comunità ecologica costituisce l'elemento portante della natura tradizionale degli scambi fra comunità e i beni comuni hanno la possibilità di divenire il principio organizzatore di una nuova risposta alle nuove necessità di colmare le diseguaglianze. Il *commoning* è dunque una modalità di concezione del bene nuova e antica al contempo, e prevede e stimola inediti strumenti di partecipazione alla cura del bene pubblico, generatore di sapere collettivo e di prassi collettive per risolvere problemi sistemici e per mettere a valore elementi di pregio sociale.

Essendo una categoria flessibile ed associata a entità e concetti diversi tra loro ed con diverso regime giuridico, quella dei "beni comuni" si applica allora a tutti quei beni rispetto ai quali la coscienza comune rifiuta un diritto ad *excludendum* ed è al contempo utilizzata anche come slogan per nuove forme di utilizzo di luoghi utili al libero sviluppo della persona.

Il tema è ancora per certi aspetti meritevole di essere concepito in forma organica e Stefano Rodotà che ha presieduto nel 2007 la «Commissione sui beni pubblici» presso il ministero della Giustizia commenta come " ...si può dare una prima definizione dei beni comuni: sono quelli funzionali all'esercizio di diritti fondamentali e al libero sviluppo della personalità, che devono essere salvaguardati sottraendoli alla logica distruttiva del breve periodo, proiettando la loro tutela nel mondo più lontano, abitato dalle generazioni future. L'aggancio ai diritti fondamentali è essenziale" (Stefano Rodotà "Il valore dei beni comuni" La Repubblica, 5 gennaio). Ma questo approccio, per quanto assai interessante, non soddisfa pienamente il tema della modalità di gestione dei beni comuni, come del resto è stato evidenziato da più parti. Infatti, se c'è un aspetto che deve essere evidenziato per primo, è senz'altro quello relativo alla garanzia dell'accesso. Ma anche questo aspetto non esaurisce il tema, soprattutto visto nell'ottica della comunità educante. L'accesso si compone e si deve caratterizzare anche dalla una necessità di regolamentazione dell'uso dei beni e della definizione trasparente, almeno nel nostro caso, dei caratteri educativi e delle relative finalità.

Come è stato ampiamente sottolineato dalla letteratura, è utile elaborare una distinzione fra il piano cosiddetto oggettivo, relativo alle caratteristiche intrinseche dei beni, e quello più esplicitamente soggettivo, che si riferisce invece alle modalità normative che regolano i beni comuni. Tali beni infatti possono essere gestiti dai privati, ma anche da Enti pubblici o dalle comunità stesse, in relazione alla storia e ai

rapporti di materiali e culturali tra i diversi soggetti che sono chiamati in causa o che sono storicamente presenti. Quando i beni comuni sono effettivamente gestiti dalle comunità di riferimento allora si trasformano, si concretizzano in commons anche sul piano soggettivo. Questa è la ragione che offre testimonianza alla necessità di una regulation, che abbiamo definito in questo documento "formalizzazione" della Comunità.

Fino a che punto la Comunità è titolata a regolare beni di proprietà privata? È un tema aperto, ma possiamo spingerci a dire che può farlo quando quel bene (anche privato, come un parco, un giardino un luogo dato) gioca un ruolo storico e attuale nella dinamica educativa, assumendo a volte anche la forma spontanea di bene educativo simbolico.

Se il tema è quello della formalizzazione, allora dalla definizione dei beni comuni si arriva agli strumenti attuali che indicano la via della trasparenza delle relazioni educative.

Va infine sottolineato che da qualche tempo il Ministero della Pubblica Istruzione ha elaborato una strategia per promuovere un accordo chiamato patto di corresponsabilità educativa e patto di Comunità. Nel "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", nel seguito sinteticamente definito "Piano scuola 2020-2021" si precisa in modo esplicito che: "Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità"... Dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici..." .

I "Patti" sono ispirati alla dimensione applicativa dei principi costituzionali di solidarietà (articolo 2), comunanza di interessi (articolo 43) e sussidiarietà orizzontale (articolo 118, comma 4) per irrobustire alleanze educative, civili e sociali di cui la scuola è il "motore immobile" ma non l'unico soggetto chiamato a fornire un contributo essenziale.

Se la scelta della messa in trasparenza è una derivazione delle scelte anche strategiche indicate dal Ministero, anche se in forme statutarie blande, sul campo si

rileva invece sempre di più la necessità di uscire da modelli di semplice indicazioni d'intenti per entrare in un contesto di accentuata responsabilità dei sottoscrittori. Questo significa, detto in termini chiari, che il sottoscrittore del patto non si impegna a condividere un desiderata ma si impegna ad un fare, che sia sul piano valoriale o operativo o su ambedue i piani poco rileva. Quello che rileva è che l'esempio dell'impegno è un richiamo alla coerenza non solo enunciativa, ma fattuale.

Per entrare nel merito, i patti possono prendere strade anche molto diverse. Ed è chiaro che queste strade sono il risultato di un'attenta analisi dei fabbisogni e di una valutazione del sistema delle relazioni locali, rurali, sub-urbane o urbane che siano. In questo documento il progetto "Piccoli che valgono" ne vuole categorizzare tre riferite a forme possibili di Comunità educanti, restando inteso che ogni sforzo di categorizzazione paga il prezzo della realtà, ma che viene fatto, nella piena coscienza della sua incipiente obsolescenza, per dare un punto di riferimento ai motori locali. Per accenderli, potremmo dire, usando una metafora, per fornire una mappa. Vaga, criticabile, migliorabile, ma pur sempre un punto di partenza. Il Documento non ha l'ambizione di diventare letteratura, ma ha l'ambizione di essere un riferimento per coloro che vorranno creare dei patti di comunità.

4.1 I Patti di comunità

Nell'accezione corrente i "Patti di comunità" sono libere intese sottoscritte fra cittadini in genere associati e le Amministrazioni Comunali, finalizzati alla realizzazione - in attuazione del principio di sussidiarietà di cui all'art. 118 ultimo comma della Costituzione - di collaborazioni volte alla promozione dell'interesse generale, mediante la tutela di "beni comuni urbani".

Per beni comuni urbani si fa riferimento a tutti quegli spazi e servizi urbani a servizio di tutti e che sono direttamente connessi con l'identità, la cultura e le tradizioni di un territorio o che sono necessari allo svolgimento della vita sociale delle comunità che in esso sono insediate... Data la loro natura comune, si caratterizzano, poi, per la necessità di garantirne un accesso e una fruizione universali e per la ineludibile esigenza di coinvolgere i membri della comunità ... nelle decisioni e nelle azioni che li riguardano.

Come evidente, la scuola rappresenta un fondamentale bene di comunità e, pertanto, costituisce ambito privilegiato per possibili collaborazioni fra cittadini (cui spetta l'iniziativa di proporre la stipula di un patto) e amministrazioni comunali (cui spetta

fissare le regole che disciplinino la collaborazione nel perseguimento dell'interesse generale).

L'accezione dei Patti di Comunità recepita dal MI è ancora generica e lascia spazio a possibili ri-edizioni anche spontanee. Il 23 novembre il un Decreto del MI garantisce sostegno alla formazione e all'attuazione per progetti dei "Patti Educativi di Comunità" e assegna, in proporzione al numero degli studenti di ogni regione italiana, una somma da ripartire tra gli Uffici Scolastici Regionali. La strada è tuttavia tracciata e la definizione giuridica comincia a prendere forma, ma nella sostanza come negli antecedenti Patti Educativi di Corresponsabilità tra Scuola e Famiglia sperimentati in diverse regioni italiane già a partire dal 1999, si resta sul piano delle enunciazioni e non si chiede una visione concreta comune, se non sul piano del principio.

Tra gli obiettivi principali del Patto di comunità c'è infatti la prevenzione del fenomeno della povertà educativa e dei suoi epi-fenomeni come la dispersione scolastica e il fallimento educativo di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, chiamando i soggetti ad un approccio solidale e partecipativo.

Resta inteso che l'elemento che caratterizza i Patti è quello della spontaneità. Infatti essi si possono anche presentare come forme autoregolatrici e libere intese sottoscritte fra cittadini (singoli o associati) e Amministrazioni Comunali o fra cittadini ed organizzazioni fra loro, per la realizzazione di azioni comuni sul piano educativo.

Esiste allora un Patto do Comunità senza la scuola?

La presenza dell'istituzione scolastica offre al patto un contesto educativo di riferimento di certo valore. Ma in alcuni casi è possibile pensare che tali Patti possono essere assunti anche fuori della scuola o in assenza della scuola. Gli autori di questo documento ritengono che un patto che preveda un impegno al riconoscimento del valore educativo dello sport e comporti l'assunzione di responsabilità educative degli allenatori, assieme ai genitori e, per fare un esempio ai responsabili e volontari degli oratori, per promuovere una serie di azioni comuni di sensibilizzazione, non possa non essere considerato nel suo valore educativo di Comunità.

Al di là ed oltre il Patto Educativo di Comunità riconosciuto dal Ministero che identifica la forma di libero accordo tra soggetti diversi, come "enti locali, istituzioni, pubbliche e private, realtà del Terzo Settore e scuole" ed il conseguente invito a sottoscrivere specifici accordi, rafforzando così non solo l'alleanza scuola-famiglia, ma anche quella tra la scuola e tutta la comunità educante, inquadrato giuridicamente all'interno dei Patti di Cittadinanza previsti dai vigenti Regolamenti sulla collaborazione tra cittadini e

amministrazione per la cura e la rigenerazione dei beni comuni urbani, attivi in molti comuni, la richiamata libertà di associazione spontanea mobilita elementi di varie natura e stimola una "creatività" sistemica.

Se infatti, come abbiamo visto, i beni comuni sono orientati (o orientabili) al loro valore e significato educativo che risponde ad un criterio oggettivo che risulta dalla gestione funzionale e dalla destinazione del bene, divenendo meno rilevante l'aspetto della proprietà del bene, l'espansione verso la concezione di beni di interesse comune (beni comuni), che si sviluppa dalla pre-esistente ratio dei beni di interesse pubblico (beni pubblici) e dei beni di interesse privato (beni privati), risulta un passaggio portatore indubitabile di possibili nuovi ed interessantissimi sviluppi. I beni della Comunità educante (materiali ed immateriali) sono preposti a realizzare l'interesse educativo di una comunità. Possono a tale fine crearsi anche per una genesi spontanea di un processo successivamente regolato e formalizzato. Il bene (luogo, spazio, beni immobile) è individuato in relazione alla funzione e non necessariamente conseguente alla destinazione pubblica.

Questa destinazione comunitaria non esclude chiaramente la regolazione della proprietà e le finalità di destinazione, ma mette in evidenza la tendenza anche spontanea di un bene a soddisfare interessi educativi o finalità e funzioni educative peculiari.

Per fare un esempio concreto, si possono presentare alcune variabili che fanno emergere il ruolo delle comunità educative territoriali con la necessità di sistemi di messa in trasparenza di tale funzioni e regole conseguenti condivise, ispirate non più alla sola rappresentanza ma anche a forme di democrazia deliberativa e partecipativa.

Le CE nascono tuttavia, utilizzando varie modalità: dalla spontanea elaborazione di un percorso di presa di coscienza e di valutazione delle possibilità offerte dalla rete naturale che esiste e collabora su temi educativi e sono anche stimulate dalla necessità di stabilire modalità di utilizzo dei beni comuni, alla costruzione di un percorso formale di cooperazione istituzionale.

Nell'elaborazione della strategia di creazione di patti di comunità sono state individuate alcune forme possibili di sviluppo operativo ed è stato fatto un tentativo di declinare le multiformi modalità in cui la società civile si autoregola o risponde ad input regolativi indotti grazie a strumenti di facilitazione ed orientamento. Appare evidente che le forme individuate sono solo alcune delle possibili interpretazioni delle forme associative adottate o adottabili e che la categorizzazione ha uno scopo

operativo: quello di fornire un quadro di orientamento e di azione a quelle comunità che vogliono trovare una forma propria di azione comunitaria, valutando qual è la natura dei vincoli ai quali possono essere obbligati e che carattere deve avere la responsabilità comune che può essere condivisa.

4.2 Possibili forme applicative della Comunità educante

La CE potrebbe dunque articolarsi nelle tre forme indicate, come categorie tematiche e generali:

Comunità per la Gestione dei beni comuni con valore educativo (CGB)

In questa categoria del patto di Comunità, i soggetti che si impegnano a farne parte condividono la comune esigenza di offrire un valore di utilizzo comune ed un apparato regolativo nuovo ad un bene o un sito che presenta elementi di valore educativo. Questo apparato regolativo non deve necessariamente sovrapporsi o sostituirsi alla forma della proprietà ma potrebbe anche coesistere. Per fare un esempio, rientrano in questa categoria le ipotesi di cogestione anche di spazi pubblici privati che assumono un valore educativo per la presenza al loro interno di attività spontanee (parchi, giardini, luoghi urbani, etc...). In questi casi le modalità che attestano come si intende co-gestire i beni è necessaria e la presenza regolativa degli enti pubblici conferisce un valore aggiunto. Queste forme di Comunità educante possono arrivare ad elaborare sistemi di co-gestione dei beni anche sofisticate e rappresentano senz'altro una frontiera da esplorare. Le forme di *commoning* possono anche interessare processi di coabitazione o di condivisione di beni e strumenti digitali. Tale struttura si riferisce alle forme di associazione fra organizzazioni del sociale o della cultura, ma su questa strada possono nascere alleanze inattese anche con il settore profit, quali ad esempio forme di redistribuzione alimentare o messa in comune di beni delle aziende per favorire attività di doposcuola o sostegno allo studio.

Comunità Solidali spontanee (CSS)

La CSS è una comunità che si auto-costituisce per valorizzare elementi della "casa comune" o per affrontare in forma auto-organizzata un bisogno sociale emergente o percepito come tale. Per questo motivo potrebbe essere definita anche "ecologica" nel senso che alcuni autori danno a questo termine.

La natura "ecologica" risiede nella forma estremamente flessibile che dette comunità possono assumere e presentarsi attraverso varie ipotesi di formalizzazione. Sono

caratterizzate dall'essere "spostabili" ed interessare anche ambiti molto distanti, accostando realtà apparentemente separate, come varianti e manifestazioni locali di uno stesso ecosistema di idee.

Si tratta, dunque, della riposta organizzata ad un processo associativo che si manifesta come esito di un percorso educativo, o in qualche caso ne rappresenta l'inizio.

Il patto spontaneo rappresenta un elemento di accordo fra soggetti, tra i quali compare in genere la scuola, che potrebbe anche non essere presente in determinati casi, considerata la natura del patto.

È anche possibile che non ci sia alcuna formalizzazione e che il patto spontaneo si sostanzi in un semplice accordo de facto, tuttavia rammentando il rilievo e l'enfasi che l'approccio del progetto "Piccoli che valgono" ha offerto alla richiamata trasparenza, è possibile immaginare che stabilire un percorso chiaro e definire il quadro dei valori, siano essi o meno inseriti in un codice di pace, non sembra possa essere un tratto rinunciabile del percorso di comunità. Rientrano in questa categoria accordi, patti e identificazioni di intenti per lo sviluppo di azioni comuni fra soggetti diversi che manifestano le stesse sensibilità educative, anche se finalizzati alla realizzazione di azioni estremamente specifiche, quali solo ad esempio, progetti di sostegno allo studio pomeridiano o promozione di comportamenti di solidarietà verso categorie a rischio sociale. La condivisione di responsabilità assunta anche dai genitori rientra in questa categoria.

Patti Programmatici di Comunità

La definizione di strategie di messa in comune di risorse, anche immateriali, per lo sviluppo di obiettivi di medio-lungo termine dà origine al Patto programmatico che è nella sostanza quello richiamato dal MI nei vari documenti. Emerge la natura politica di tali enunciazioni, volte a mettere in campo risorse anche progettuali per risolvere, o perlomeno affrontare, problemi di carattere sistemico quali ad esempio la riduzione dell'abbandono scolastico o la mancanza di strutture adeguate per il tempo libero dopo-scuola. Tali approcci sistemici richiedono una varietà e articolazione di strumenti e non possono essere risolte con azioni specifiche. In questo caso la presenza istituzionale è necessaria e le azioni programmatiche devono potersi tradurre in politiche concrete di intervento. Sono questi i patti attualmente più diffusi e utilizzati anche per la loro corrispondenza ad una esigenza di sistema rilevata dal MI, in ambiti fragili o socialmente a rischio. Tuttavia cogliamo l'occasione per sottolineare che il

patto di Comunità non identifica solo la sussistenza di fenomeni di rischio sociale ma è la linea programmatica essenziale all'interno della quale si sviluppa la storia educativa di tutti i ragazzi, non solo di quelli esposti a fenomeni di fragilità.

Occorre tuttavia chiarire il più possibile e premettere un'avvertenza: le tre tipologie descritte, se presentano una dimensione operativa ed una identità definita, restano al momento un punto concettuale di riferimento e hanno in realtà confini mobili, e tuttavia sono utili ed esplicative perché ci permettono di capire le differenze tra i diversi approcci alla comunità che educa.

La sfumatura evidente che esiste fra i confini di queste tipologie è tuttavia un elemento che può stimolare una reazione ed una elaborazione creativa. Possiamo infatti pensare, grazie alla libera elaborazione dello spontaneismo associativo, anche schemi di comunità miste che, come avrebbe detto Hardin, vivono la "tragedia" di cercare soluzioni innovative a problemi e situazioni emergenti, anche dal punto di vista giuridico.

Un altro elemento che occorre considerare è che la comunità educante non si pone come sistema di relazioni esclusive, ma si presenta spesso come un "reale-immateriale" che si sovrappone ad altre strutture antropologiche. Nella attuale o futura knowledge economy molti elementi si capovolgono radicalmente e all'improvviso e questo sistema concettuale sbilancia e ribalta tutti i parametri dell'analisi sociale ed economica classica fondata su schemi tradizionali.

5. Le strategie per ri-costruire la Comunità educante

Abbiamo sempre parlato di ricostruzione della comunità educante considerandola nella prospettiva anche storica di un patto originario rivolto alle competenze prosociali che appartengono naturalmente ai bambini e alle bambine, come sottolineato da molti pedagogisti, e che vengono in qualche maniera inibite nel corso del processo di crescita da vari fenomeni di natura sociale ed economica, oltre che culturale. L'antropologia della comunità educante richiede la messa in campo di alcune strategie che devono essere rivolte ad un unico obiettivo condiviso nelle forme che noi in questo documento abbiamo cercato di categorizzare, sempre precisando che tali categorie possono essere un utile punto di riferimento per lo sviluppo di progettazione specifica ma, come tutte le categorie, subiscono la difficoltà della relativizzazione. I soggetti che decidono di mettersi assieme in una prospettiva educativa per identificare, sviluppare progettare obiettivi comuni tengono conto di una serie di

situazioni che hanno ovviamente una natura più sistemica ed una caratterizzazione che trae ragione dall'organizzazione sociale dei territori. In questo contesto è la scuola il motore che dà vita ai processi sistemici, li organizza, li mette in trasparenza. E' la scuola che ha il grande e talvolta ingrato compito di condurre gli altri agenti educatori, per quanto inconsapevoli, su una strada di razionalizzazione delle competenze educative e di presa di coscienza del rilievo che i comportamenti hanno nella costruzione dell'identità di ogni bambino. Queste agenzie educative cosiddette informali sono sottoposte al rischio del conflitto educativo, che coinvolge non solo la scuola ma anche la genitorialità e le relazioni sociali in determinati ambiti anche geografici. Come già sottolineato, la scuola può fornire un contributo essenziale all'identificazione dei potenziali conflitti e alla definizione di strumenti anche formativi per poterli prevenire. Per poter fare questo è necessario costruire un patto trasparente che non solo identifichi le finalità comuni, ma che costituisca anche una struttura di impegno concreto e non di pura attività enunciativa rispetto alla quale trovare un accordo risulta essere fin troppo semplice. Non è sugli astratti obiettivi della comunità educante che si generano i conflitti, ma sui comportamenti e sulle azioni. Qualsiasi allenatore sportivo o leader religioso o agente culturale condividerebbe affermazioni generali sull'opportunità di far riferimento a certi principi quali per esempio la lotta all'abbandono scolastico oppure lo sviluppo di un sistema solidale. È però quando andiamo a tradurre queste enunciazioni in azioni che si scoprono le differenze di vedute e la negoziazione dei valori diventa più complicata. Dotare la comunità di un codice di pace o di un codice di comunità come lo abbiamo voluto definire è pertanto un esercizio non solo coinvolgente e che fornisce la voce a coloro che sono i protagonisti della comunità educante (i ragazzi e le ragazze), ma rappresenta anche un'occasione molto importante di messa in trasparenza delle azioni e di presa di coscienza e di assunzione di responsabilità rispetto alle finalità della comunità educante.

Si propongono pertanto alcuni elementi che potremmo definire chiave del percorso di ricostruzione della comunità educante che ha il suo punto di partenza nella presa di coscienza del valore educativo di tutte le azioni che sono riferite al coinvolgimento dei bambini dei bambini e dei ragazzi e delle ragazze e di coloro che in queste categorie potrebbero anche non riconoscersi.

Primo elemento strategico-chiave. Creare una Comunità Educante

La comunità avrà il compito di coinvolgere tutti i gruppi di attori, di identificarli e di coinvolgerli a partecipare al processo di cambiamento della scuola e di ciò che non è scuola ma è educazione. Attori organizzati, ma anche singolo, incluso tutto il personale scolastico, gli studenti, le famiglie. Quando tutti hanno voce in capitolo nella negoziazione dei valori e della definizione dei piani d'azione della scuola aumenta il livello di partecipazione nell'implementazione delle azioni, nel processo di cambiamento e nella sostenibilità a lungo termine. Tutto questo avrà un impatto positivo sui risultati degli studenti.

Secondo elemento strategico-chiave. Dare ai valori Voce, Mani e Piedi

Questo processo implica sviluppare interazioni intenzionali e l'uso delle buone pratiche che rendono concreti e visibili in tutta la comunità scolastica ed in quella allargata, i valori principali che la comunità ha negoziato in un percorso partecipato con i ragazzi e le ragazze. Include inoltre la diffusione di un processo di comunicazione dei valori condivisi sia in classe che nei luoghi dove i ragazzi e le ragazze sviluppano il loro processo di crescita. Tale processo facilita la consapevolezza di adulti e non adulti rispetto ai valori presi come riferimento.

Terzo elemento strategico-chiave. Condividere Responsabilità con le Famiglie, la Comunità e gli Studenti.

Mentre la Strategia 1 implica coinvolgere le famiglie e la comunità in un dibattito, questa si incentra sul cambiare il ruolo della famiglia: da ospite a membro.

Quarto elemento strategico-chiave. Condividere la leadership

Questa strategia si prefigge di cambiare la scuola attraverso il modellamento e la legittimazione di una leadership condivisa. Il suggerimento tradizionale di essere il cambiamento che si desidera vedere nel mondo è un eccellente spunto per quei dirigenti scolastici che vogliono cambiare in modo positivo il clima e la cultura delle loro scuole. Gli insegnanti perciò dovranno dare l'esempio attraverso la modellazione dei valori e l'implementazione delle strategie con gli studenti, i colleghi, il personale scolastico, le famiglie e la comunità, dato che modellare influenza il comportamento in quelli che lo osservano.

Quinto elemento strategico-chiave. Dare potere ai valori attraverso la Pratica e le Politiche

Questa strategia legittima i valori comuni, identificati e discussi e "scelti" attraverso un processo di messa in trasparenza, sostanziato anche in buone pratiche e scambio di idee basate sull'evidenza e sulla sperimentazione, insieme a politiche specifiche rivolte ai fattori istituzionali che creano una cultura scolastica sostenibile ed un cambiamento di clima sociale. Definire azioni e politiche educative adeguate consente di mettere i concetti su carta rendendoli pratica.

6. Conclusioni

Il presente documento ha lo scopo di introdurre alcuni elementi di riflessione e alcune indicazioni di tipo pratico per sviluppare quell'iniziativa sociale e culturale che viene definita comunità educante. A questo termine si è anche cercato di offrire una definizione condivisa, per quanto la comunità educante resta una categoria che sfugge ad un'azione definitoria troppo stringente. Questo è infondo uno degli elementi di grande interesse proprio perché il concetto di carattere antropologico sociale oltre che pedagogico presenta un grande livello di flessibilità e consente di produrre, grazie anche allo sviluppo delle relazioni prospettiva storica, una sempre nuova concezione strutturale indicando vie diverse innovative. La comunità educante costituisce pertanto non un punto di arrivo delle relazioni sociali in un determinato ambito geografico o relazionale, ma un punto di partenza; è un elemento che consente di mettere sul tavolo alcuni elementi condivisi per cominciare un percorso volto a stabilire delle priorità anche in termini di politiche locali relative al sistema educativo, che si espandono necessariamente a quello sociale, e che non raramente invadono il sistema delle relazioni economiche. Ricostruire la comunità educante è un potente strumento per combattere le povertà e gli esiti drammatici di questa nella futura vita dei ragazzi e delle ragazze, che potrebbero a causa di forti processi di marginalizzazione non avere le chances che hanno i loro colleghi che appartengono a categorie sociali più elevate in termini finanziari ed economici. La comunità educante non è solo un potente strumento di lotta alle diseguaglianze e anche uno strumento di promozione dei ragazzi e delle ragazze nella loro dimensione personale di comunità, serve ad avere un ambito relazionale più integrato e a cambiare in meglio i caratteri della convivenza e le prospettive educative comuni, oltre che a promuovere valori di convivenza accettati e condivisi. La comunità educante pertanto non è uno schema

astratto, non è una enunciazione di impegni indefiniti per quanto interessanti, è una concreta presa di assunzione di responsabilità in settori delicati che afferiscono al grande tema dell'educazione. Laddove non c'è un impegno concreto responsabile e realistico non c'è comunità educante.

Allegato: Schema esemplificativo di patto di Comunità

1. Significato del Patto per la Comunità educante di

2. Brevi cenni allo sviluppo "storico" della CE

3. Finalità ed Obiettivi specifici del Patto

Il Patto che oggi viene sottoscritto da forza e coerenza all'esperienza della CE di _____ e mette in rete anche alcune azioni già presenti sul territorio, in particolare _____ (citare progetto Piccoli che valgono ed altre iniziative)

Il Patto è finalizzato a:

(Identificare una delle categorie a cui si è fatto riferimento)

Se si tratta della categoria relativa ai beni comuni essi devono essere identificati con chiarezza, facendo, se del caso, anche riferimento ad elementi di carattere urbanistico e territoriale

Gli istituti/o scolastici/o protagonisti del Patto Educativo sono:

Il Patto è sottoscritto dalle seguenti Organizzazioni

Finalità generale del Patto Educativo volto alla ri-costruzione della Comunità educante è quella di attivare un processo di integrazione fra varie organizzazioni del sistema educativo formale e della società civile, in collaborazione con l'Ente/i locali a contrastare e prevenire fenomeni di povertà educativa, di abbandono scolastico e a promuovere nei ragazzi e nelle ragazze competenze prosociali per il loro sviluppo umano e professionale futuro.

In stretta connessione con gli enti locali e con le istituzioni scolastiche, i sottoscrittori del patto intendono:

- attivare una valutazione e valorizzazione dei valori comuni, anche attraverso la elaborazione partecipata di un Codice di Pace (o codice di comunità), che renda trasparente i caratteri identitaria della Comunità
- rafforza le competenze educative degli educatori informali e formali valorizzando la scuola come elemento centrale della Comunità e riferimento strategico del territorio
- (Solo caso BC) Mettere a disposizione attraverso forme di regolazione flessibile i seguenti beni comuni, spazi urbani o rurali
- Favorire il benessere dei ragazzi e delle ragazze e sviluppare le loro dinamiche di sviluppo della creatività
- Coinvolgere i genitori in un percorso di piena partecipazione e consapevolezza educativa

La Comunità educante identifica un gruppo di persone fisiche che hanno il compito di esplicitare e valorizzare i valori comuni e procedere a tutte le possibili attività progettuali in pieno accordo con le organizzazioni che hanno aderito

La Comunità adotta il metodo della co-progettazione dal basso (bottom-up) con il coinvolgimento di tutti gli attori pubblici e privati coinvolti

Le attività e la programmazione della CE sono in piena sintonia con le previsioni e le indicazioni del MI concernenti i Patti di Comunità e la CE assume a pieno le funzioni raccomandate, in applicazione del principio di sussidiarietà previsto dalla Costituzione italiana.

RISULTATI ATTESI

La CE intende declinare le finalità espresse nelle seguenti azioni concrete e nei conseguenti risultati

GOVERNANCE

La CE al fine di realizzare le azioni indicate intende costituire una governance flessibile ed operativa che si sostanzia nelle forme che possono rendere chiari e trasparenti i processi decisionali. Devono risultare evidenti i ruoli assunti all'interno delle strutture di governance. Questa, nelle varie forme che la comunità educante vorrà costituire, è garantita da un impegno volontario dei partecipanti e deve rappresentarsi in forme flessibili e trasparenti. L'effettiva partecipazione di tutti i soggetti che fanno parte della comunità educante è garanzia della loro piena adesione.

Coloro che a livello personale assumono un ruolo all'interno del processo decisionale della Comunità educante assumono il ruolo di "role model" (modelli educativi) e devono pertanto essere scelti sulla base della loro relazione con l'intera comunità.

COMUNICAZIONE

La comunità educante sviluppa ampi strumenti di comunicazione e identifica simboli identitari comuni quale logo, slogan e materiale esplicativo del patto di comunità o del codice di Pace. Tutti gli aderenti alla comunità educante si impegnano a dare ampia visibilità alle forme di comunicazione individuate dalla comunità educante, attraverso i suoi strumenti di governance.

FINANZIAMENTO

Gli strumenti decisionali previsti dalla governance della comunità educante sentono di individuare utili forme di finanziamento delle azioni, che devono essere trasparenti e partecipate. Ogni contributo che viene dato alla comunità educante sarà adeguatamente comunicato e presente in ogni strumento di comunicazione, quali pagine social e siti web

FORMALIZZAZIONE

Attraverso gli strumenti decisionali previsti dalla governance, la comunità educante decide un indirizzo di formalizzazione che è definito a seconda delle esigenze espresse da tutti i soggetti che ne fanno parte. La formalizzazione spontanea è comunque resa trasparente da un patto comunicato e consultabile da ogni soggetto interessato. Ogni altra forma di cogestione di beni comuni o di individuazione di forme di gestione di progetti o di azioni che richiede forme più complesse ed articolate viene risolta dalla comunità attraverso adeguati strumenti di formalizzazione quali ad esempio la costituzione di associazioni di promozione sociale o enti del terzo settore.

Bibliografia

AA.VV. Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi. Con aggiornamento online, Pearson, 2014 Milano

Bateson G, Verso un'ecologia della mente, Milano Adelphi, 2000

Begotti T., Bonino S., La prosocialità, in «MINORIGIUSTIZIA», 4, 2007 pp.69-77

Boca S., Scaffidi Abbate C. (a cura di), Altruismo e comportamento prosociale. Temi e prospettive a confronto, Franco Angeli, Milano 2011

Boldrini F., ALICE, una giornata in una scuola superiore, Manuale di prosocialità per docenti e studenti, Città di Castello, Montesca Paper, 2020

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Roma: Carocci.

Brezinka, W. (1995). L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica. Roma: Armando Editore.

Buber, M. (1959). Il principio dialogico. Milano: La comunità.

Caprara, G.V. (2014), (A cura di). Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi. Torino: Pearson.

Caprara G. V. e Bonino S. (a cura di), Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali, Erickson, Trento 2006

Cavalli, A., & Argentin G. (2010), (A cura di). Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola.

Corsano P., Cigala A., So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale, McGraw- Hill Education, Milano 2004

De Beni, M. Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socio affettiva. -Terza indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola. Bologna: Il Mulino. (1998). Trento: Erickson.

Elster J., La spiegazione del comportamento sociale, Il Mulino, Bologna 2010

Fondazione Giovanni Agnelli (2009). Rapporto sulla scuola in Italia. Bari: Laterza.

Fondazione Giovanni Agnelli (2011). Rapporto sulla scuola in Italia 2011. Bari: Laterza

Frabboni, F., Genovesi G., Magri P. & Vertecchi B. (1994) (a cura di). Giovani oggi tra realtà e utopia. Roma: Franco Angeli.

Giuli C., Bertacchi J, e Muratori P., Coping power nella scuola dell'infanzia. Gestire le emozioni e promuovere i comportamenti prosociali, Erickson, Trento 2017

Giusti M., Teoria e metodi di pedagogia interculturale, Bari, Laterza. 2017

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. NY: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, NY: Routledge. Istituto

INVALSI. (2012). Questionario studenti. Disponibile in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/22122014/Questionario_Studente_VM.pdf [14 maggio 2015].

Lisimberti, C. (2007). *Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionali nel contesto italiano e internazionale*. Milano: Università Cattolica.

Lodolo D'Oria, V. (2005). *Scuola di follia*. Roma: Armando.

Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier: Firenze.

Moe, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Monteduro F. (a cura di) *Percorsi prosociali per iperattività, deficit di attenzione e disturbi della condotta. Il trattamento multilivello*, Franco Angeli, Milano 2013

MIUR. (2014). *Talis 2013 Italia. Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE. Teaching and Learning International Survey. Focus sull'Italia*. Disponibile in: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf [11 maggio 2015]. Menesini E., *Come potenziare a scuola empatia e prosocialità?* In «*Psicologia e Scuola*», marzo 2019, Giunti Editore

Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine*. Milano: Franco Angeli.

Poggi, I., Bartolucci, L., & Violini, S. (2004). *Emozioni: un'arma per l'apprendimento*. In Susi, F., Cipriani, R., & Meghnagi D. *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*. (pp. 258-266). Roma: Armando Editore.

Rheinberg, F. (2003). *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt H.M.G. (2014). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. New York and London: Routledge.

Schizzerotto, A., Trivellato, U., & Sartor N. (2011). *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*. Bologna: Il Mulino.

Teachers Matter. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Disponibile in: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1 [11 maggio 2015].

Toniolo G. (2014). La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2014, Bologna: Il Mulino.

Sul tema dei beni comuni:

Cacciari P., La rivoluzione dei beni comuni [online], democraziakmzero.org, 29 ottobre 2013, url: http://www.democraziakmzero.org/2013/10/29/la-rivoluzione-dei-beni-comuni-2/#_edn2 [ultimo accesso 5 ottobre 2015].

Hardin G., The tragedy of the commons, "Science", 162 (1968), n. 3859, pp. 1243-1248. [↔]

Maddalena P., Il territorio bene comune degli italiani, Donzelli, Roma 2014.

Marella M.R. (a cura di), Le definizioni di beni comuni che seguono sono entrambe tratte da Oltre il pubblico e il privato. Per un diritto dei beni comuni, Ombre corte, Verona 2012, pp. 161-184.

Mattei U., Il benicomunismo e i suoi nemici, Einaudi, Torino 2015.

Mattei U., Beni comuni. Un manifesto, Laterza, Roma-Bari 2011.

Ostrom E., Governare i beni collettivi, Marsilio, Venezia 2006.

Ostrom E., Hess C. (a cura di), La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica, Bruno Mondadori, Milano 2009.

Settis S., Azione popolare, Einaudi, Torino 2012;