

Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori.

Note sui Patti educativi di comunità

School dropout and new possible forms of educational co-responsibility between schools, families and territories.

Notes on community educational pacts

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Croce Costanza

Università degli Studi di Palermo | croce.costanza@unipa.it

ABSTRACT

A school separated from the territory or not supported by it does not have the strength, resources, spaces, structures, to adequately face the various forms of educational and relational poverty of our time. In particular, it seems to be vain to declare that the school want to struggle against school dropout without cultivating a participatory and cooperative approach with the various educational agencies present in its area, without working for an integrated governance system for long-term and wide-ranging interventions. As has been known for some time (from Presidential Decree n. 235/2007), school legislation is expressed in terms of educational co-responsibility between schools and families, even if this appears in many respects and in many contexts an aim to be achieved, a utopia or even an undesirable goal. On the other hand, in an emergency context such as that of the Covid-19 pandemic, an attempt has been made to relaunch the request of the educational community, with the Community Educational Pact which allows collaboration agreements to be signed between local authorities, institutions, schools and third sector entities present in a specific area. This paper intends to explore the potential of this kind of Pact. In the paper, first of all the idea of school dropout will be addressed, meant not only as explicit but also implicit dropout and as educational dropout. Secondly, the potential of Community Pacts will be explored, as an instrument of educational co-responsibility between schools and territories, also in reference to the constitutional principles of solidarity (art. 2), horizontal subsidiarity (art. 118, c.4), commonality of interests (art. 43), right to study and equal opportunities for each and every one. Finally, some good practices and lines of intervention will be indicated to make schools open to the territory and a place of educational support for parenting and adult education.

Una scuola avulsa dal territorio o non sostenuta dal territorio non ha forza, risorse, spazi, strutture, per affrontare le varie forme di povertà educativa e relazionale del nostro tempo. In particolare, appare vano dichiarare di voler contrastare la dispersione scolastica senza coltivare un approccio partecipativo e cooperativo con le diverse agenzie educative presenti nel territorio, senza lavorare per un sistema di governance integrata per interventi di lungo periodo e ampio respiro. Com'è noto da tempo (dal D.P.R. n. 235 del 2007), la legislazione scolastica si esprime in termini di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglie, anche se questo appare per molti aspetti e in molti contesti un obiettivo da raggiungere, un'utopia o persino una meta non desiderabile. D'altra parte, in un contesto emergenziale come quello della pandemia da Covid 19, si è avviato il tentativo di rilanciare l'istanza della comunità educante, con il Patto educativo di comunità che permette di sottoscrivere accordi di collaborazione tra enti locali, istituzioni, scuole e realtà del Terzo settore presenti in un determinato territorio. Il presente contributo intende esplorare le potenzialità di questo strumento. Verrà in primo luogo messo a tema il costrutto di dispersione scolastica, da intendersi non solo come dispersione esplicita ma anche implicita e come dispersione formativa. In secondo luogo, verranno esplorate le potenzialità dei Patti di comunità, come strumento di corresponsabilità educativa tra scuole e territori, anche in riferimento ai principi costituzionali di solidarietà (art. 2), sussidiarietà orizzontale (art. 118, c.4), comunanza di interessi (art. 43), diritto allo studio e alle pari opportunità di tutti e di ognuno. Infine, verranno indicate alcune buone pratiche e linee di intervento per rendere le scuole aperte al territorio e luogo di sostegno educativo alla genitorialità e di educazione degli adulti.

KEYWORDS

School and formative dropout | Co-responsibility | Educational poverties | Community empowerment | Reflective learning
Dispersione scolastica e formativa | Corresponsabilità | Povertà educativa | Empowerment di comunità | Apprendimento riflessivo

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: D'Addelfio, G. & Costanza, C. (2024). Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 37-44. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-06>.

Corresponding Author: Giuseppina D'Addelfio | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-06

Received: 15/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: G. D'Addelfio paragrafo 1; C. Costanza paragrafi 2 e 3.

1. La riflessione pedagogica sulla dispersione scolastica: nodi pedagogici per il nostro tempo

Il costrutto di “dispersione scolastica” non è recente: né nella legislazione scolastica, né nella riflessione pedagogica. Com'è noto, il concetto di dispersione scolastica ha conosciuto una prima definizione generale nella dichiarazione del 1972 dell'UNESCO, in cui si è indicato come “tasso della dispersione scolastica l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un Paese”. A partire dagli anni Ottanta, nel nostro Paese, si sono susseguiti diversi piani di intervento volti a contrastare la dispersione scolastica e garantire non la semplice istanza di sorveglianza dell'obbligo scolastico ma il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione. Appare ormai vano dichiarare di voler contrastare la dispersione scolastica senza coltivare un approccio partecipativo e cooperativo con le diverse agenzie educative presenti nel territorio, senza lavorare per un sistema di *governance integrata* per interventi di lungo periodo e ampio respiro.

Oggi si può affermare che, nonostante le difficoltà e i problemi ancora esistenti, va innanzitutto osservato che in Italia la percentuale di studenti e studentesse che lasciano la scuola anzitempo si è fortemente ridotta negli ultimi decenni; basti pensare che è scesa dal 25,9% del 2001 all'11,5% nel 2022. Pertanto, se è vero che l'Italia non è ancora in linea con i traguardi europei che fissano la dispersione scolastica al 9% per il 2030, certamente molti progressi sono stati fatti. Tuttavia – come ha osservato Ricci (2023a) – “soprattutto dopo la pandemia, è ormai evidente che la dispersione scolastica è un fenomeno molto complesso e che non può essere compreso in tutte le sue implicazioni solo in ragione del numero di giovani che lasciano la scuola senza avere conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo o un'attestazione equivalente” (p. 14).

Occorre infatti riconoscere che oggi oltre alla dispersione scolastica esplicita – segnalata dal dato numerico degli abbandoni – emergono altre forme di *dispersione implicita e formativa*. Si tratta certamente di forme più sfuggenti e difficili da quantificare e che spesso sono rintracciabili solo a posteriori, quando si vanno a cercare radici e motivazioni di comportamenti e scelte successive che raccontano una incapacità di inserirsi con competenze adeguate nella società.

D'altra parte, se per leggere la dispersione scolastica da tempo si adotta un approccio multifattoriale che chiama in causa anche aspetti socio-culturali ed economici, oltre che educativo-formativi, va anche sottolineato che “concentrarsi sull'effetto ‘dispersione’ rischia di distrarre gli sforzi educativi dalle cause del problema, per limitarli, in prospettiva riparativa, con conseguenti minori possibilità di successo, da un lato, è mancato il coinvolgimento del sistema che genera dispersione, dall'altro” (Tolomelli & Antonelli, 2019, p. 193)¹. Si rende quindi necessario uno spostamento di prospettiva per rivolgersi non solo ai dispersi, vittime finali, ma ai contesti educativi. E se uno dei “fattori di rischio” unanimemente riconosciuto è quello *familiare*, occorre allora in primo luogo soffermare l'attenzione sulle *famiglie disperse*, ma soprattutto trovare modi per attuare per loro e con loro forme di autentica *corresponsabilità educativa*.

Ponendo la nostra attenzione su quest'ultimo concetto, anche in questo, dobbiamo osservare che le elaborazioni di questo costrutto – tanto sul piano legislativo quanto su quello pedagogico, non sono recenti. Come è noto, è stato menzionato nel D.P.R. 21 novembre 2007 n. 235, in relazione all'autonomia scolastica vi è l'introduzione del *Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, menzionato per la prima volta. Parlare di “corresponsabilità” educativa significa andare oltre l'esigenza della semplice “partecipazione assembleare” delle famiglie – introdotta nella legislazione scolastica negli anni Settanta e tradotta in diverse pratiche di coinvolgimento limitato all'informazione da parte della scuola e alla semplice presa d'atto di decisioni già prese da parte dei genitori – ma anche della “cooperazione” tra scuola e famiglia – introdotta dalla Legge 15 marzo 1997 n. 59 e realizzata con una partecipazione delle famiglie che si limita alla cooperazione sul piano del fare. Infatti, parlare di “corresponsabilità” significa porsi l'obiettivo ambizioso di scommettere su una logica di reale collegialità e di collaborazione partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica.

1 Cfr. Benvenuto (2011); Gavosto (2022).



In ogni scuola, il *Patto di corresponsabilità educativa* viene sottoscritto dal Dirigente scolastico e dai genitori all'atto dell'iscrizione dei loro figli. Esso sancisce formalmente l'alleanza educativa: le parti assumono una comune responsabilità e dichiarano di voler condividere regole e percorsi di crescita degli studenti. Anche nei più recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (pubblicati nel dicembre 2021, in attuazione dell'art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017), si fa più volte riferimento all'ineludibilità educativa della *alleanza* con le famiglie e alla promozione della loro *partecipazione*.

Tuttavia, soprattutto in molte scuole secondarie, l'alleanza appare una bella utopia. Il *Patto* è rimasto troppo spesso solo un atto formale: sin dall'inizio ignorato e spesso disatteso dalle famiglie, ma talvolta anche sottostimato da dirigenti e insegnanti. E se spesso questi ultimi hanno lamentato o atteggiamenti di delega eccessiva o di invadenza nelle questioni didattiche e hanno cristallizzato l'idea dei genitori come "utenti incompetenti" (Cardinali & Migliorini, 2013), in generale sembra diffusa una mancanza di reciproca fiducia.

Così, rispetto alle numerose iniziative già avviate, per promuovere la costruzione di un'alleanza educativa tra scuola e famiglia a livello nazionale e internazionale (Dusi & Pati, 2011), è ancora necessario elaborare approcci innovativi e più efficaci per una autentica corresponsabilità.

Studi recenti mettono in evidenza non solo la necessità di implementare a tal fine l'attività degli appositi organi di rappresentanza per agevolare la collaborazione educativa tra le varie componenti scolastiche, ma anche di lavorare nella direzione della formazione di insegnanti, nel cui percorso di studi è quasi totalmente assente lo studio delle relazioni educative familiari (Pati, 2019). Anche per questa ragione – come proprio gli studi sulla dispersione scolastica mettono in particolare luce – specifico ostacolo alla partecipazione delle famiglie è dato dal fatto che spesso gli insegnanti "danno per buona una categoria come quella della 'famiglia' senza tener conto dei differenziali che nei livelli di partecipazione introducono categorie quali quella dell'origine culturale, sociale ed economica" (Tolomelli & Antonelli, 2019, p. 201).

Inoltre, così come per il contrasto alla dispersione scolastica (Montanari 2023), anche per l'implementazione di una rinnovata alleanza educativa con le famiglie, decisivo appare il ruolo del Dirigente Scolastico nella promozione non solo di un coinvolgimento pratico-operativo nella vita della scuola, ma una vera e propria *partnership* educativa (Epstein & Sheldon, 2019)².

D'altra parte, giova alla nostra riflessione non dimenticare che nel discorso del 12 settembre 2019, Papa Francesco ha delineato la necessità di un *Patto educativo globale*, intraprendendo sette percorsi educativi: il quarto ha come finalità proprio quello di *Responsabilizzare la famiglia*. Come osserva Cadei (2023), questo percorso implica due direttrici principali: innanzitutto il riconoscimento della famiglia come bene relazionale in se stessa, in secondo luogo l'accompagnamento educativo delle famiglie stesse, cioè l'impegno di fornirle gli strumenti risorse e sostegni necessari per dare corpo alla loro specifica responsabilità educativa nei confronti dei figli e della società. Proprio l'implementazione dello strumento dei Patti di comunità potrebbe aiutare a attuare o riattuare il Patto con le famiglie: a rendere davvero le scuole "aperte al territorio", facendone innanzitutto non tanto luogo di risoluzione di problemi pratici delle famiglie – come quelli legati alla cosiddetta conciliazione famiglia/lavoro, o alla ricerca di attività da "far fare" ai figli – ma innanzitutto luogo di sostegno educativo alla genitorialità, di scoperta e ri-scoperta di attitudini riflessive e competenze educative e, quindi, di autentica educazione degli adulti.

2 Cfr.: Cappuccio, 2019; D'Addelfio & Albanese, 2021.



2. Patti educativi: tra sussidiarietà e corresponsabilità

Come emerge dalle precedenti considerazioni, l'educazione "scolastica" non può essere considerata mai un rapporto duale o esclusivo tra genitori e figli a casa, tra insegnanti e alunni a scuola, ma deve essere sempre intesa e vissuta come un processo ampio, collettivo, e a più livelli che coinvolge luoghi e persone in un apporto *sussidiario* di stimoli e contributi educativi.

È necessario oggi più che mai ripensare l'educazione come impegno comunitario e agire secondo una cultura collaborativa che ingeneri un cambio di prospettiva non solo nel modo di pensare ma soprattutto nel modo di organizzare i contesti e le azioni educative (Triani, 2018; Rossi-Doria & Tabarelli, 2016). In ragione di ciò è necessario creare "comunità autentiche", spazi di cura educativa dove "adulti significativi" concorrono attivamente all'educazione di ogni essere umano che cresce. È indispensabile, in altri termini, creare un sistema di *governance integrata* che promuova la collaborazione tra tutti i soggetti della *comunità educante*: scuole, comuni, Enti del Terzo settore (ETS così come individuate nel Codice del Terzo Settore, D.lgs 117/2017).

Già la Legge 13 luglio 2015 n. 107 all'art. 1 comma 7 richiama la "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese".

Il Piano scuola 2020/2021 (Decreto MIUR 26 giugno 2020 n. 39), nato con l'obiettivo di definire strumenti utili ad assicurare il perseguimento delle attività educative e scolastiche durante il periodo pandemico, in linea con le direttive europee, accoglie le istanze della sussidiarietà e corresponsabilità educativa. Nel Piano si legge: "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, fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici". I Patti educativi di comunità promuovono dunque l'integrazione tra pubblico e privato per rafforzare l'offerta educativa. Sono accordi stipulati tra cittadini e amministrazioni pubbliche (ad es. scuole, enti locali, università, centri per la formazione professionale, enti culturali, Terzo settore, mondo imprenditoriale e del lavoro, cittadinanza) in attuazione dei principi costituzionali di solidarietà (art. 2), rimozioni degli ostacoli alla partecipazione democratica (art. 3), comunanza di interessi (art. 43) e sussidiarietà orizzontale (art. 118, comma 4).

Al fine di sostenere logisticamente ed economicamente i Patti educativi il Decreto Legge 14 agosto 2020 n. 104 all'art. 32, comma 2 lettera b, prevede l'assegnazione di specifici fondi agli Uffici scolastici regionali per il sostegno finanziario alla stipula dei Patti educativi di comunità anche al fine di limitare la dispersione scolastica e l'abbandono, incentivare la permanenza a scuola degli alunni alternando attività didattiche ad attività ludico-ricreative, di approfondimento culturale, artistico, musicale, motorio-sportivo. In un'ottica di stabilizzazione dei Patti educativi come strumenti ordinari per rendere più generativa l'offerta formativa della scuola risulterebbe certamente più efficace assegnare alle scuole finanziamenti pluriennali a specifica destinazione anche per progettare i Patti in coerenza con i piani triennali dell'offerta formativa.

I Patti educativi sono dunque una modalità fattiva e operativa per siglare alleanze educative territoriali, per costruire un'intesa nell'ambito della "comunità locale" che si assume la responsabilità di essere "comunità educante". Collocati nel quadro più ampio dei "Patti di comunità" o "Patti di collaborazione" di comunità, i Patti educativi individuano come priorità strategica la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior "fragilità"; hanno come obiettivo specifico l'accordo tra le scuole e la comunità di riferimento al fine di rafforzare, rendere più efficaci e incisive, le azioni per contrastare la povertà educativa, le disuguaglianze sociali, le diverse forme di subalternità e deprivazione, reagire alla dispersione scolastica e all'abbandono, garantire il successo formativo degli alunni. I fini degli accordi e dei Patti possono essere diversi e vari: la messa a disposizione di strutture quali parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei utilizzati



come spazi complementari e supplementari per lo svolgimento di attività didattiche curricolari o aggiuntive; la collaborazione tra i diversi attori territoriali che condividono una progettualità educativa e contribuiscono, ciascuno sulla base delle proprie competenze e risorse disponibili, ad arricchire l'offerta educativa del territorio creando contesti educativi "attraenti" dove imparare, sperimentare, ricercare, acquisire competenze trasversali in contesti informali e non formali.

In un'ottica di empowerment di comunità, i Patti educativi che riconoscono la funzione costituzionale della scuola diventano una co-azione funzionale per *ri-definire* un nuovo rapporto orizzontale e sussidiario di corresponsabilità educativa tra scuola e comunità. Dunque non solo la scuola, che mantiene il ruolo di guida e di istituzioni di riferimento, ma la scuola in alleanza con la comunità che si prende carico dei bisogni e delle emergenze educative.

3. I Patti educativi tra emergenze straordinarie e ordinarie

Creare Patti educativi coinvolgendo soggetti diversi è un'azione necessaria per attivare percorsi di rigenerazione sociale, culturale, ambientale e urbana. In contesti socio-economici molto spesso sempre più poveri, dove le risorse si riducono, i bisogni educativi emergono urgenti e richiedono interventi tempestivi e improcrastinabili è necessario creare sinergie di intenti e di forza per promuovere, col contributo di tutti e a tutti i livelli, "azioni di cura" a garanzia dell'interesse e del benessere sociale e per lo sviluppo educativo dei territori.

Durante l'*emergenza pandemica* i Patti educativi di comunità hanno creato e garantito condizioni per la realizzazione di progetti educativi attraverso la collaborazione tra la scuola, gli altri presidi locali (biblioteche, musei e altri spazi), gli studenti e le famiglie. Appare evidente anche dai risultati ottenuti che i Patti, là dove sono stati attuati, hanno apportato un significativo miglioramento del tessuto sociale e, in ragione di ciò, è importante continuare a garantirne il proseguimento come strumenti per agire nei confronti delle "ordinarie" e multiformi emergenze educative.

Ma, come superare la logica sperimentale, straordinaria ed emergenziale che hanno avuto i Patti educativi di comunità e continuare a utilizzarli come strumenti di policy ordinaria per la promozione educativa? Come implementarne l'utilizzo e la diffusione e suggellare la corresponsabilità educativa tra scuola e realtà territoriali? E ancora: come creare attraverso i Patti educativi occasioni e pretesti, spazi e contesti per promuovere l'apprendimento permanente, la continua emancipazione personale lungo tutto l'arco della vita e sostenere il progresso economico, culturale e sociale?

In primo luogo, in una visione di *sussidiarietà orizzontale*, è condizione necessaria ritenere i Patti educativi di comunità un modello operativo di *governance integrata*, una rete stabile pubblico/privata che, con il coinvolgimento attivo della comunità, rafforza il capitale umano e sociale presente nel territorio. A partire da una mappatura dei bisogni e delle risorse, attraverso un modello di co-progettazione partecipata e integrata, attraverso la condivisione di obiettivi e strumenti comuni, l'utilizzo delle risorse materiali e immateriali del territorio, i Patti educativi possono rappresentare strumenti efficaci e di alta potenzialità per contrastare la povertà educativa, promuovere inclusione e benessere sociale a tutti i livelli. L'efficacia dei Patti risiede soprattutto nella rete collaborativa e virtuosa, che è anche rete di sostegno a trama fitta che si crea tra la scuola, le agenzie del territorio e il territorio stesso in una *visione condivisa* che integra politiche educative, sociali, culturali ed economiche. Le istituzioni scolastiche, anche in virtù della loro autonomia, hanno occasione di realizzare partnership educative per arricchire l'offerta formativa che diventa offerta non della scuola, o solo della scuola, *ma offerta formativa del territorio*. Attraverso i Patti educativi di comunità la scuola può trasformarsi in un "*laboratorio sociale*" che sconfina dai suoi perimetri, rigenera e riconnette spazi urbani, diventa essa stessa uno spazio aperto, una comunità di pratiche, un *consorzio territoriale*.

I Patti educativi di comunità devono essere pensati soprattutto come spazi di incontro, di aggregazione e di confronto, opportunità per conoscere, imparare e crescere attraverso scambi relazionali e intergenera-



zionali. Un'ampia letteratura e ricerca scientifica dimostrano come sia difficile intervenire sulla povertà educativa dei minori senza azioni di contrasto alla povertà educativa degli adulti. Le scarse competenze culturali delle famiglie incidono inevitabilmente sui risultati scolastici dei minori: ridurre i tassi di analfabetismo funzionale e coinvolgere gli adulti in attività di apprendimento permanente è indispensabile per ottenere risultati efficaci in termini di un generale miglioramento sociale. Un buon patto educativo deve coinvolgere giovani e adulti, figli e genitori, minorenni vulnerabili e adulti con bassi livelli di competenza e istruzione. Ma affinché non si rischi di creare categorie, circoscrivere emarginazioni e disagi è necessario creare Patti educativi come infrastrutture a larga partecipazione in grado di garantire il "protagonismo" di tutti e forme di apprendimento collettivo tramite *scaffolding*, *peer education*, *peer tutoring* e ogni altra metodologia che possa rendere le attività pretesti di relazione umana e di crescita in contesti di vita sociale.

I Patti educativi di comunità richiedono un coordinamento molto forte e capillare a livello nazionale e a livello locale. Obiettivi, finalità, persone coinvolte, tempi e spazi hanno bisogno di una "cabina di regia" per rendere efficaci le azioni, raggiungere risultati senza dispersione di sforzi ed energie. Le istituzioni scolastiche assieme ai rappresentanti privati e del terzo settore e ai rappresentanti delle famiglie e degli studenti possono svolgere la necessaria regia a livello locale. Senza confusione di ruoli e mandati, senza delegare responsabilità, è necessario coordinare gli interventi, definire gli indirizzi, individuare gli obiettivi e le azioni, censire e direzionare le risorse, integrare i percorsi di istruzione e formazione curricolari ed extra-curricolari, monitorare i risultati nel più ampio riconoscimento della collegialità, gestione e responsabilità condivise.

Ma quali azioni attraverso i Patti educativi di comunità? E a chi destinarle o, meglio, per chi e con chi progettarle e attuarle?

Le "povertà educative" che interpellano in particolare la scuola, come è noto, sono molteplici e multi-formi (Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020; Fornasari, Scarinci & Conte 2020; Ricci, 2023b); sono generali e nello stesso tempo specifiche: la loro specificità va declinata rispetto alle diverse età degli alunni e rispetto alle diverse territorialità.

I livelli di azione possono operare a livello di prevenzione e a livello di sostegno e coinvolgere l'infanzia da 0-6 anni, i bambini e gli adolescenti in età scolare fino ai cosiddetti NEET che hanno abbandonato la scuola o ormai "prosciolti dall'obbligo" scolastico che non studiano e non lavorano, gli adulti e le famiglie che vivono condizioni di disagio socio-economico-culturale.

La co-progettazione dei Patti può considerare le azioni previste dal PNRR³ come cornice di riferimento e a esso attingere in termini di risorse economiche a garanzia delle azioni.

Pur nella specificità delle diverse povertà e, quindi, dei diversi bisogni educativi e delle specifiche emergenze territoriali, i Patti possono seguire delle linee operative generali e nel contempo flessibili, cioè, adattabili ai diversi contesti attraverso "Piani educativi personalizzati" adeguati alle peculiarità e potenzialità locali.

Alcune delle linee generali, probabilmente ovvie ma anche imprescindibili, possono essere: apertura degli spazi della scuola al territorio; utilizzo da parte della scuola degli spazi urbani come aule a cielo aperto; continuità stretta e coerente scuola ed extra-scuola, tra le attività curricolari ed extra-curricolari; ampliamento del tempo dell'apprendimento oltre il tempo scuola; programmazione delle attività in una prospet-

3 Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), presentato dal governo italiano alla Comunità Europea lo scorso 30 aprile 2021, disegna le misure che in Italia dovranno dare attuazione al Programma Next Generation EU per superare l'impatto economico e sociale e avviare la ripartenza dopo l'emergenza Covid-19. Tra le sei aree tematiche strutturate d'intervento del PNRR 2021 sono previste l'Istruzione e la Ricerca e l'Inclusione e la Coesione Sociale che stabiliscono, a loro volta, linee d'intervento dedicate al "potenziamento delle competenze e diritto allo studio, alla lotta contro la povertà educativa e ai divari territoriali nella quantità e qualità dell'istruzione, anche attraverso un forte investimento negli asili nido e nelle scuole d'infanzia, al potenziamento della didattica, STEM e multilinguismo, agendo sullo sviluppo professionale continuo del personale, con un focus specifico alla formazione delle donne" e linee di intervento dedicate al "supporto di situazioni di fragilità sociale ed economica, vulnerabilità sociale, sostegno alle famiglie e alla genitorialità, interventi del Family Act coerenti con le priorità del PNRR 2021".



tiva orizzontale per valutarne la ricaduta delle azioni nel breve termine e verticale per valutarne la ricaduta formativa a distanza; formazione specifica di docenti, educatori, volontari del civismo attivo; promozione dell'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita; valorizzazione dell'apprendimento informale e dell'apprendimento non formale partendo dalle realtà esperienziali più prossime alla vita quotidiana di ognuno anche valorizzando le diverse vocazioni del territorio; realizzazione di setting educativi e contesti relazionali per sperimentare il valore della cittadinanza attiva e responsabile, dell'accoglienza e dell'inclusione, della legalità, della non violenza, delle pari opportunità di genere, origine, cittadinanza.

In particolare, facendo leva sul nesso tra dispersione e caratteristiche delle famiglie – non solo come “fattori di rischio”, ma come luoghi generativi potenzialmente portatrici di risorse e competenze – parte integrante dell'attuazione di Patti di comunità, non può che essere il sostegno educativo alla genitorialità, anche attraverso le “scuole per genitori” (Bellingreri, 2012). E se le famiglie con fatica partecipano alla vita della scuola, occorre ricordare che la partecipazione necessita adeguata formazione (Tolomelli, Garzija, Giustini, Pitti & Volturo, 2014): anche questa da pensarsi nella logica dell'educazione personalizzata.

D'altra parte, il fatto che la corresponsabilità scuola-famiglia sia stata pensata sin dall'inizio nel quadro dell'autonomia scolastica rappresenta un chiaro invito a non obliterare le specificità e, al contrario, a declinare tutto al plurale: come corresponsabilità tra scuole e famiglie nello spazio di specifici Patti di e per comunità educanti.

Si tratta dunque – per insegnanti e dirigenti – di accogliere la sfida di non dare più per buona la categoria di famiglia e di impegnarsi per confrontarsi con le differenze. Educare le diverse famiglie con le loro specificità, prevenendo *la loro dispersione* ma anche promuovendo le loro competenze (Milani, 2018), permetterà un reale coinvolgimento formativo delle famiglie come attori attivi, cogliendone i bisogni di “riscatto sociale”, sostenendo operativamente eventuali scelte di ripresa e proseguimento degli studi per il conseguimento di un titolo. In tal senso vanno pensate anche, per le diverse età dei figli, forme di attenzione all'orientamento scolastico per i genitori, quindi sostegno e accompagnamento agli studenti e alle famiglie per operare scelte consapevoli. Più generale, si tratta dare *fiducia* – come è necessario per stringere ogni patto e restarvi fedeli – a tutti gli attori e quindi anche ai genitori perché questi siano coinvolti nella progettazione e nella attuazione di progetti educativi di crescita che, a partire dalla scuola, aiuti la crescita dei territori e delle comunità.

Bibliografia

- Agasti, T., & Magni, F. (2023). Dirigenza scolastica e dispersione scolastica e formativa: ricerche, progetti, proposte, studi di caso, esperienze. numero speciale di *Dirigenti scuola*, 42.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. il Pozzo di Giacobbe.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola disuguale*. Anicia.
- Cadei, L. (2023). Responsabilizzare le famiglie. In D. Simeone (Ed.), *Il Patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo* (pp. 93-112). San Paolo.
- Cappuccio, G. (2019). Corresponsabilità educativa: dirigenti e genitori a confronto. In M. Amadini, S. Ferrari & S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa Soggetti, compiti e strategie* (pp. 67-74). Pensa Multimedia.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Carocci Faber.
- D'Addelfio, G., Vinciguerra, M., & Pizzimenti, S. (2022). Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia: note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia. In P. Mulè (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo* (pp. 119-139). Pensa MultiMedia.
- D'Addelfio, G., & Albanese, M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 40, 11-31.



- Dusi, P. & Pati, L. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula abierta*, 48(1), 31-42.
- Fornasari, A., Scarinci, A., & Conte, M. (2020). Nessuno escluso. La povertà educativa minorile: quali politiche, quali pratiche alla luce dell'Agenda 2030. *Scholé*, 2, 125-127.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Montanari, M. (2023). Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo. *Dirigenti Scuola*, 43, 94-108.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pati, L. (2018). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholé.
- Ricci, R. (2023a). La dispersione scolastica: un concetto da approfondire. *Dirigenti scuola*, 43, 14-33.
- Ricci, R. (2023b). *La dispersione scolastica e la povertà educativa. Nuova secondaria ricerca*, 2(XLI), 124-134.
- Rossi-Doria, M., & Tabarelli, S. (Eds.). (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*. Erickson.
- Tolomelli, A., & Antonelli, F. (2019). Dalla dispersione alla disuguaglianza scolastica: un cambio di paradigma, *Scholé*, 2, 192-208.
- Tolomelli, A., Garzija, M., Giustini, C., Pitti, I., & Volturo, S. (2014). *Partecipazione ed empowerment*. FrancoAngeli.
- Triani, P. (2011). *Disagi dei ragazzi, scuola e territorio. Per una prospettiva integrata*. La Scuola.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. La Scuola.
- Linee Guida Contrastare il fallimento formativo e divari. Finanziamento 1.4 – Misura 4 PNRR, Documento del Gruppo di lavoro ministeriale, 2021 <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wpcontent/uploads/-2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTOFORMATIVO.x92273.x94549.pdf>
- Alla ricerca del tempo perduto, Save the Children, 2022 <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/allaricerca-del-tempo-perduto>
- Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole Missione 4 - Componente 1 - Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di I e II grado.
- La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>)

