



Small schools: Rethinking the *forme scolaire* for an educational compact  
that extends to the community and the territory  
*Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo  
allargato alla comunità e al territorio*

Rudi Bartolini

Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) – r.bartolini@indire.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) – g.mangione@indire.it

Chiara Zanoccoli

Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) – c.zanoccoli@indire.it

**ABSTRACT**

Small schools are at the center of the crises that have affected the territories of inland areas and beyond, which have been exacerbated in the last two years in their effects by the COVID-19 pandemic. After returning to the socio-territorial scenario in which small schools operate, this research contribution questions the role they are called to play in the light of the reflections on the change in school forms: we pass from a dominant educational model to a community school. The contribution presents the main theoretical constructs of the school of community and the most significant governance tools, borrowed from national and international experiences. The contribution takes into consideration the concrete actions that small Italian schools carry out together with local actors, through the analysis of community educational pacts. Finally, the analysis proposes an initial systematization of projects in order to identify those experiences oriented towards the development of extensive educational systems capable of innovating the alliance between school and territory.

Le piccole scuole si trovano al centro delle crisi che hanno investito i territori delle aree interne e non solo, acuite negli ultimi due anni nei loro effetti dalla pandemia da COVID-19. Dopo aver restituito lo scenario socio-territoriale in cui operano le piccole scuole, questo contributo di ricerca si interroga in merito al ruolo che esse sono chiamate a svolgere alla luce delle riflessioni sul cambiamento della *forme scolaire*: si passa da un modello educativo dominante ad una scuola di comunità. Il contributo presenta i principali costrutti teorici della scuola di comunità e gli strumenti di governance maggiormente significativi, mutuati dalle esperienze nazionali e internazionali. Il contributo prende in considerazione le azioni concrete che le piccole

\* Rudi Bartolini è autore dei paragrafi 1 e 2 e coautore del paragrafo “Conclusioni”. Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice del paragrafo 3 (3.1, 3.2, 3.3) e coautrice del paragrafo “Conclusioni”. Chiara Zanoccoli è autrice dei paragrafi 4 e 5 (5.1, 5.2, 5.3).

scuole italiane realizzano insieme agli attori del territorio, attraverso l'analisi dei Patti educativi di comunità. L'analisi propone, infine, una prima sistematizzazione delle progettualità al fine di individuare quelle esperienze orientate allo sviluppo di sistemi educativi estesi in grado di innovare l'alleanza tra scuola e territorio.

#### KEYWORDS

Small schools, School form, Community school, Territorial alliance.  
Piccole scuole, Forma scolare, Scuola di comunità, Alleanze territoriali.

## 1. Piccole scuole fra crisi e opportunità

Le piccole scuole<sup>1</sup> possono essere viste come espressione della specificità territoriale dell'Italia, manifestazione/sintomo di una crisi, occasione di innovazione.

Il nostro Paese ha una morfologia territoriale assai varia: una stretta penisola che si allunga nel Mar Mediterraneo con circa 7.500 km di costa naturale e 80 isole abitate, che vede il suo territorio tagliato da ovest a est e da nord a sud da due importanti catene montuose attraversate da valli e valichi, il tutto costellato da cittadine, piccoli paesi e borghi. Un territorio efficacemente definito come «rugoso» (Cersosimo e Donzelli, 2020, p. 7) che ha dato origine ad una grande biodiversità e ad una ricchezza di storia, tradizioni, arte, specificità culturali, linguistiche e produttive unica in Europa, ma che soffre di rilevanti problemi di isolamento e perifericità (intesa come distanza da una serie di servizi essenziali). Alcuni dati a conferma di queste peculiarità territoriali e di scala insediativa: il 60% dell'intera superficie del territorio nazionale appartiene alle "aree interne" e vi si ritrovano il 52% dei comuni e il 22% della popolazione (SNAI<sup>2</sup>), inoltre i piccoli comuni sotto i 5.000 abitanti sono ben il 69% dei comuni italiani (ANCI<sup>3</sup>).

Questo scenario fa sì che le piccole scuole nel nostro Paese siano, quasi "naturalmente", un fenomeno rilevante, anche da un punto di vista storico. Esse sono distribuite su tutto il territorio nazionale e rappresentano il 45,3% di tutte le scuole primarie italiane e il 21,7% di tutte le scuole secondarie di I grado, con una significativa presenza fra le piccole scuole situate nelle aree interne delle cosiddette "pluriclassi" (Bartolini et al., 2020). Tuttavia, è bene precisare fin da subito, e in seguito verrà illustrato in modo più esteso, che le piccole scuole non si ritrovano soltanto nelle aree interne ma anche in molti comuni di cintura e addirittura in comuni povere. Storicamente le piccole scuole hanno assunto diverse denominazioni ("scuola elementare unica", "scuola rurale"), ricevuto varie indicazioni "curricolari" spesso in chiave semplificatoria, e svolto varie funzioni a seconda dell'epoca considerata: alfabetizzante, civilizzatrice, di preparazione al lavoro, patriottica e, nel dopoguerra, anche emancipatrice (Pruneri, 2021; Giorgi e Calgaro,

1 Seguendo la letteratura internazionale e tenendo conto della normativa italiana sulla formazione delle classi, INDIRE ha adottato un criterio quantitativo riferito al numero degli alunni per plesso. Le soglie di riferimento al di sotto delle quali un plesso è considerato piccola scuola sono: scuola primaria " 125 alunni, scuola secondaria di I grado " 75 alunni.

2 <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>

3 <https://www.anci.it/atlante-dei-piccoli-comuni/>

2020). Oggi, il Movimento delle Piccole scuole<sup>4</sup>, promosso da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), pone a fondamento della propria azione il seguente assunto: «Uno degli obiettivi di un paese moderno è quello di garantire istruzione di qualità in ogni parte del suo territorio e, quindi, anche le piccole scuole possono e devono essere scuole di qualità»<sup>5</sup>.

Le piccole scuole, così strettamente legate al territorio italiano e alle sue specificità, si trovano inevitabilmente coinvolte nelle grandi trasformazioni economico-sociali che lo attraversano, diventando così esse stesse manifestazioni delle crisi da queste generate. Pensiamo, in primis, al massiccio processo di urbanizzazione iniziato negli anni '50 e al progressivo esodo dai piccoli comuni, alla crisi delle nascite e all'invecchiamento della popolazione. Secondo l'ANCI, ad oggi, oltre il 70% dei piccoli comuni continua a vedere una diminuzione degli abitanti. L'accelerazione dei processi di globalizzazione ha portato negli ultimi decenni a un progressivo disinvestimento strategico, politico e culturale dai piccoli centri e dalle aree interne (Carrosio, 2019), che sono rimasti sovente esclusi dai progetti dell'agenda politica nazionale. Il modello di sviluppo della metropoli, della *megacity* (Magnaghi, 2020), e i massicci fenomeni di dislocazione produttiva verso le economie emergenti hanno inoltre colpito e reso fragili anche i territori dell'«Italia di mezzo [...] fuori dalle aree interne e dai capoluoghi delle città metropolitane, ai margini di quest'ultime e, soprattutto, nei territori periurbani e a urbanizzazione diffusa, nelle campagne urbanizzate e attorno alle città medie...» (Lanzani et al., 2021, p. 107). Sono, in prevalenza, i cosiddetti comuni cintura e comuni intermedi dove si trovano rispettivamente il 33,7% e il 26% delle piccole scuole (Mangione et al., 2021).

Questi fenomeni, insieme alla crisi finanziaria globale del 2008, hanno spinto gli Stati a pesanti interventi sulla spesa pubblica che hanno portato alla chiusura e all'accorpamento di numerose piccole scuole, acuendo di fatto la crisi di quei territori dove veniva a mancare l'ennesimo servizio, spesso uno degli ultimi presidi culturali (Mangione et al., 2020; Gritsy et al., 2020; Infurna e Napoli, 2020), peraltro generativo di comunità e capitale sociale.

Gli ultimi decenni non hanno visto però soltanto l'esacerbarsi della crisi finanziaria, ma anche di quella ambientale e di quella migratoria, le une legate alle altre. Crisi che hanno sì interessato i territori fragili, ma hanno anche messo in discussione il modello di sviluppo legato alla globalizzazione capitalista (Carrosio, 2019; Harvey, 2019; Magnaghi, 2020). Carrosio (2019, pp. 34-35) sintetizza i principali fattori di queste tre crisi:

- Crisi ambientale: cambiamento climatico; l'esaurirsi delle risorse fossili; perdita della biodiversità; precario equilibrio tra ambiente costruito e ambiente naturale.
- Crisi fiscale dello Stato: crisi del welfare; contrazione e razionalizzazione dei servizi pubblici.
- Crisi migratoria (fortemente interconnessa alle precedenti): tensione fra sovranità nazionale e flussi transnazionali di persone che portano le società occidentali riflettere sui criteri dell'accoglienza.

4 Il Movimento delle Piccole Scuole, nato nel 2017, eredita un lavoro di ricerca pluriennale di INDIRE volto a sostenere e mettere in rete le scuole situate in territori fragili (<https://piccolescuole.indire.it/>).

5 [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO\\_PICCOLE-SCUOLE\\_WEB\\_OK.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO_PICCOLE-SCUOLE_WEB_OK.pdf)

Magnaghi (2020, p. 77) sottolinea, con uno sguardo globale, come queste crisi facciano emergere le contraddizioni di un modello di sviluppo fondato su un'urbanizzazione sempre più massiccia: «rottura delle relazioni culturali e ambientali con i luoghi e con la terra, perdita di legami sociali, dissoluzione dello spazio pubblico, condizioni abitative decontestualizzate e omologate, crescita di nuove povertà connesse alla disoccupazione strutturale da innovazione tecnologica e precarizzazione del lavoro...».

A questo scenario si è aggiunta negli ultimi due anni la pandemia da COVID-19, che, conseguentemente alle misure di distanziamento sociale a cui i cittadini e le organizzazioni sono stati chiamati, ha messo ulteriormente in discussione il nostro modo di abitare, di lavorare (*smartworking*), di insegnare e apprendere (DAD, DiD), di stare insieme. Paolo Manfredi (2020) in un recente articolo su Nòva osservava:

«Il Coronavirus è riuscito nell'impresa di mettere in discussione il primato delle metropoli nel "secolo delle città". Sovvertendo improvvisamente e violentemente il senso positivo che eravamo soliti dare alla densità urbana, pilastro dell'economia di agglomerazione, abbiamo improvvisamente cominciato a vedere le nostre città nude e struccate come qualcosa di meno affascinante».

Architetti di fama come Massimiliano Fuksas (in Varlese, 2020) e Stefano Boeri (in Giovara, 2020) hanno portato all'attenzione del dibattito pubblico la possibilità di una «ritrazione dall'urbano» in grado di reintegrare i tre spazi del vivere quotidiano dell'uomo, il luogo dove si abita, quello dove si lavora e quello dove si svolge il tempo libero, e auspicato la (ri)valorizzazione della specificità insediativa del territorio italiano tratteggiata in apertura di paragrafo. Questi temi, che la pandemia ha portato alla ribalta, erano però già oggetto di profonda riflessione nel nostro Paese, pensiamo al «progetto locale» proposto da Magnaghi (2010; 2020) basato sul concetto di territorio, visto come prodotto delle relazioni fra le comunità umane e la natura nel tempo lungo della storia, e lo sviluppo di bioregioni in grado di connettere in maniera armoniosa le città e le località limitrofe; all'invito a «invertire lo sguardo» e attribuire ai territori fragili delle aree interne «valenze simboliche e valori d'uso del tutto nuovi, trasformandoli in spazi di opportunità e di potenziale progetto di futuro» (De Rossi, 2018, p. 5); a mettere *I margini al centro* in quanto laboratori d'innovazione dove cercare risposte alle crisi attuali (Carrosio, 2019).

«... quest'Italia marginalizzata [...] produce già da anni stimoli alternativi, fantasie d'impresa, impegno diffuso di organizzazioni di cittadinanza attiva, che presuppongono modelli di produzione e di socializzazione, stili di vita, rapporti con il corpo, con la terra e con la natura, riscoperte di tradizioni e culture profonde, immedesimazione nei luoghi e nel loro significato: in una parola, quello che è stato definito come un "nuovo umanesimo".» (Cersosimo e Donzelli, 2020, p. 9).

La scuola, e la piccola scuola in particolare, è dunque chiamata a raccogliere queste sfide esercitando un ruolo complesso. Innanzitutto, di baluardo contro il fenomeno dello spopolamento, la sua chiusura infatti sarebbe un serio colpo le comunità delle località più periferiche; merita di essere sottolineato d'altronde che i processi innescati da un'eventuale chiusura rischierebbero di essere economicamente più onerosi dei risparmi generati (Mangione et al., 2020; Gritsy et al., 2020). La scuola è inoltre fondamentale per la tenuta del tessuto comunitario,

custode della memoria della comunità e generatrice di comunità futura (Mangione et al., 2020), in quest'ottica è chiamata a far conoscere alle nuove generazioni i legami che sussistono fra comunità e territorio sia in termini di specificità culturali che di vocazioni produttive. Per aver cura dei luoghi occorre infatti «saperli vedere, saperli riconoscere, saperne interpretare i valori, le regole riproduttive, l'identità profonda» (Magnaghi, 2010, p. 79); di particolare interesse sono quelle esperienze volte a costruire curricoli locali o contestuali (Rinaldi, 2006; Naqvi, 2018; Anichini e Bartolini, 2020). Infine, la scuola può essere leva di innovazione per il territorio, sia strutturando proposte didattiche dal forte valore formativo attraverso la costruzione di sinergie e alleanze strategiche con gli attori locali, sia portando i territori e la comunità oltre la dimensione locale, connettendoli a quella globale (Balducci, 1990; Morin, 2001; Cannella e Mangione, 2020). È qui importante precisare che questa prospettiva non vuole richiamare una sorta di neolocalismo identitario, ma vede il locale come dimensione chiave in costante dialogo con forme di spazialità sempre più complesse (Lassault, 2019) e la scuola impegnata a promuovere «elementi di comunità, in forme aperte, relazionali, solidali» (Magnaghi, 2010, p.133) che permettano agli individui e alla stessa comunità di «autoprogettare il proprio futuro su un territorio» (Dematteis, 2007, p. 35)<sup>6</sup>.

## **2. I territori delle piccole scuole e la collaborazione con gli enti locali, i risultati della ricerca**

Alla luce di quanto detto, per la ricerca INDIRE sulle piccole scuole ricostruire la mappatura dei luoghi dove queste operano e indagare la collaborazione che instaurano con i soggetti del territorio, a partire dalle municipalità, sono stati interessi prioritari. Illustreremo brevemente, di seguito, i principali risultati emersi da due ricerche su questi temi.

La prima indagine (Bartolini et al., 2020; Mangione et al., 2021) ha riguardato i contesti territoriali delle piccole scuole: 4.525 comuni, osservati a partire da tre dimensioni di analisi, comprendenti variabili geografiche, demografiche e socio-economiche:

- Isolamento, che riguarda le caratteristiche fisiche, geografiche e demografiche dei territori in cui i comuni delle piccole scuole sono localizzati, oltre alla raggiungibilità degli edifici scolastici e alla copertura di rete.
- Perifericità, concernente la distanza fisica dei comuni da una serie di servizi essenziali: amministrativi, culturali, sanitari, dell'istruzione. Riprende la classificazione dei comuni proposta nell'ambito della Strategia Aree Interne.
- Marginalità, che afferisce agli aspetti socioeconomici di un territorio, come il reddito, il tasso di disoccupazione, l'indice di dipendenza strutturale.

Sono stati così individuati, mediante un'analisi statistica (*Cluster TwoStep analysis*), quattro cluster omogenei per caratteristiche territoriali, demografiche e socio-economiche. Il Cluster 1 rappresenta i comuni maggiormente periferici, collocati soprattutto in montagna, con territori molto estesi ma scarsamente po-

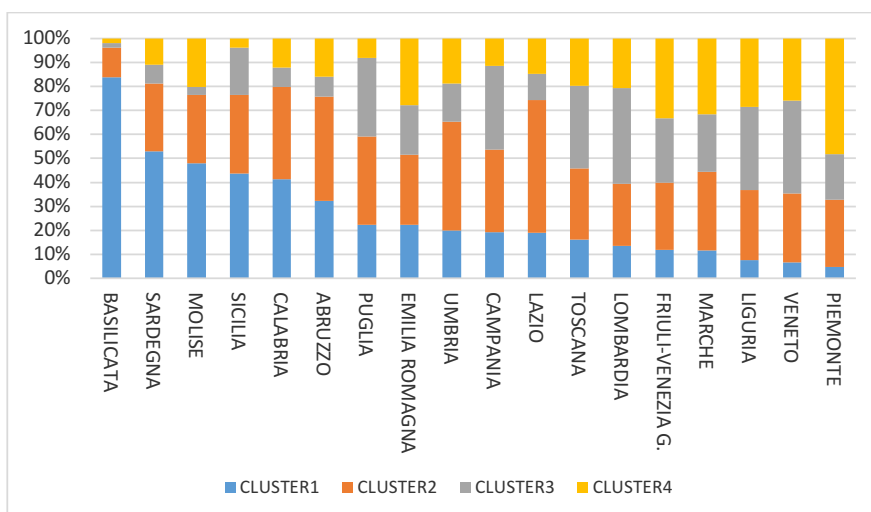
6 Ricordiamo, a proposito di una visione di comunità aperta, che vi sono diversi esempi di territori che hanno trovato nuova linfa vitale proprio grazie all'afflusso di migranti attratti dai costi minori dei servizi e da stili di vita diversi rispetto alla città. Migranti che hanno talvolta anche contribuito a rivitalizzare produzioni tradizionali locali in crisi (Carrosio, 2019).

polati, in condizioni socioeconomiche più disagiate e territorialmente più isolati, presenti soprattutto nel Sud Italia. Il Cluster 2 rappresenta comuni rurali, collinari, montani e in misura minore pianeggianti, territorialmente piuttosto isolati ma non privi di un tessuto socioeconomico. Il Cluster 3 è composto da comuni di cintura, comuni polo-intercomunali e addirittura da comuni polo, con un grado di urbanizzazione medio, che presentano poche o nulle problematiche di isolamento e perifericità e hanno le migliori condizioni socioeconomiche fra i cluster, collocati soprattutto nel Nord Italia. Il Cluster 4 raccoglie piccoli comuni con un basso grado di urbanizzazione ma fortemente connessi con il tessuto economico e sociale, con alcune problematiche di isolamento e perifericità, ma con discreti indicatori socioeconomici, collocati soprattutto nelle zone pianeggianti e collinari del Nord Italia (Nord-Ovest in particolare). Nella tabella sottostante la distribuzione dei comuni all'interno dei cluster:

Cluster	% Comuni
Cluster 1	21,7%
Cluster 2	32,1%
Cluster 3	24,3%
Cluster 4	22,0%
<b>Totale complessivo</b>	<b>100,0%</b>

**Tabella n. 1 – Distribuzione dei comuni delle piccole scuole nei cluster individuati**

Il seguente grafico, invece, mostra la distribuzione dei comuni di ciascuna regione all'interno dei cluster:

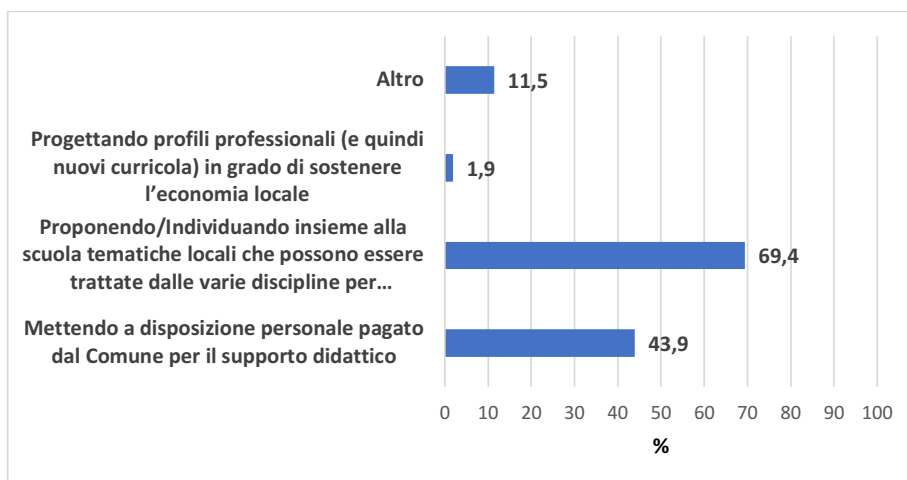


**Grafico n. 1 – Distribuzione dei comuni con piccole scuole di ciascuna regione all'interno dei cluster.**

Emerge un quadro “complesso”, in quanto le piccole scuole non si trovano soltanto in luoghi remoti e isolati, ma anche nei territori dell’«Italia di mezzo» (Lanzani et al., 2021) e addirittura, talvolta, nei centri urbani, magari in periferie con problematiche di marginalità o in centri storici in via di spopolamento. Ognuno di questi luoghi affronta le diverse crisi che abbiamo cercato sinteticamente di illustrare e le piccole scuole possono essere un attore importante, insieme ad altri, per il loro superamento e per cogliere quelle opportunità di sviluppo e cambiamento che ogni crisi porta con sé.

Per esercitare questo ruolo strategico, è importante per la piccola scuola instaurare collaborazioni significative con gli attori del territorio e con l’ente comunale in particolare. Veniamo così alla seconda ricerca. Il gruppo di ricerca INDIRE sulle piccole scuole, in collaborazione con ANCI, ha indagato questo tema attraverso la somministrazione di due questionari semi-strutturati paralleli, uno rivolto ai piccoli comuni e uno alle piccole scuole italiane<sup>7</sup> (Bartolini et al., 2021; Mangione et al., 2020). Nelle risposte vengono ribadite alcune difficoltà di questi territori, prima fra tutte la costante diminuzione della popolazione denunciata da oltre il 70% dei comuni; a seguire, la lontananza dai servizi, le scuole si definiscono per l’80% “plessi periferici” e i docenti delle piccole scuole la indicano come uno dei principali ostacoli che si trovano ad affrontare. I comuni stessi lamentano, nel 57,3% dei casi, la carenza di centri culturali.

Il rapporto fra comuni e scuole appare solido sia dal punto di vista finanziario che organizzativo: i comuni rappresentano per le scuole un importante supporto per la copertura dei costi di vari servizi e per la messa a disposizione di spazi per la didattica. Piuttosto diffusa e ben avviata anche la collaborazione fra comune e scuola sugli aspetti didattici, in particolare per quelle attività che vertono su aspetti peculiari del territorio e per la messa a disposizione di personale per il supporto didattico.



**Grafico n. 2 – Iniziative di carattere didattico dei comuni a supporto delle scuole del territorio**

7 È stato effettuato un campionamento casuale stratificato che ha portato all’individuazione di 1.055 piccoli comuni e 1.032 piccole scuole. Il questionario è stato somministrato online nel periodo luglio-ottobre 2019. Sono stati raccolti 157 questionari completi per quanto riguarda i comuni, pari al 14,9% del campione, e 219 questionari completi per le scuole, pari al 21,2% del campione.

Carente risulta invece la collaborazione fra scuole e soggetti economici del territorio: solo il 21,5% delle scuole dichiara di collaborarvi e solo il 25,1% di esse riesce a coinvolgere aziende o soggetti del mondo professionale in laboratori didattici.

Ci si può chiedere allora quali forme la scuola possa assumere per essere protagonista di un rilancio territoriale, come possa contribuire alla cura dei luoghi e della comunità (Magnaghi 2010; Mortari, 2021), su quali dispositivi possa contare per sviluppare alleanze fruttuose con gli attori del territorio, quali possano essere le direzioni educative da intraprendere affinché sia «nucleo generativo e propulsivo dell'agire educativo e didattico e [...] il territorio circostante si qualifichi realmente come aula decentrata» (Mortari, 2020, p. 141).

### 3. Scuola di comunità: la *forme scolaire* delle piccole scuole

L'evoluzione nel tempo della *forme scolaire* ha portato all'affermarsi di un modello dominante che si configura come spazio separato dalle pratiche sociali ed economiche di una comunità esemplificata nella "grammatica" dell'istruzione di base obbligatoria (Maulini & Perrenoud, 2005; Vincent, 1994).

Gli elementi di base di questa forma scolastica prevedono, ad esempio, la separazione tra azione "autentica" e "azione formativa" e l'asimmetria tra chi insegna (l'insegnante) e chi impara (lo studente) (Maulini e Perrenoud, 2005) e danno luogo a una tipica chiusura organizzativa. Tale modello appare oggi in forte contrasto con forme diffuse di organizzazione dei processi di socializzazione e di circolazione della conoscenza (educazione domestica, tutoraggio privato, comunità di pratica, ecc.) che si sovrappongono e talora convivono in parallelo con la morfologia classica della scuola.

La crisi sanitaria e la necessità di rispondere ad una emergenza che richiedeva alla scuola di ripensare la sua grammatica tradizionale hanno permesso di individuare nuovi strumenti in grado di sostenere forme educative estese, partecipate e aperte alla comunità.

Le piccole scuole sposando un'idea di scuola di comunità e di prossimità diffusa coinvolgono e responsabilizzano il territorio nel progetto educativo (Schafft, 2016) e guardano alla realizzazione di un sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018).

INDIRE, nell'ambito della ricerca sulla scuola di comunità, ha avuto modo di intercettare alcuni elementi che portano a rivedere i tratti caratterizzanti il modello dominanti della forma scolastica (Mangione e Cannella, 2021):

- *Contratto didattico (non solo) tra docente e studente.* L'alleanza tra scuola e territorio richiama il tema del pluralismo educativo, individuando non nel parallelismo frammentaristico ma nel coordinamento finalizzato (Scurati, 2017) la via pedagogica per quella che viene conosciuta come *multi-agency* (Cheminais, 2009).
- *Pratica sociale (non più) distinta e separata.* L'esperienza educativa diventa una pratica sociale diffusa ad altri contesti e spazi e definendo routine in grado di ricordare il dentro e fuori la scuola. Così, le aule diffuse sul territorio rappresentano luoghi di sperimentazione e sviluppo di forme di didattica attiva basate sulla collaborazione e l'investigazione. Il sapere diviene sapiente perché trova negli altri contesti l'opportunità di attraversare le discipline per grandi temi.



Le nuove forme di scuola aperta delineano la via di una nuova pedagogia sociale e lo studio di nuovi ordini educanti che si basano sul valore di comunità e si ispirano a scenari di riscolarizzazione proposti di recente anche dall'OECD (2020) nell'ambito degli studi inerenti i futuri della scuola.

### 3.1 I modelli internazionali e le fisionomie della scuola di comunità

L'idea di promuovere modelli di scuola di comunità per le piccole scuole si è diffusa in molti paesi e la letteratura concorda sull'importanza delle scuole come centri educativi, culturali e sociali per le comunità locali (Miller, 1995; Campbell-Allen et al., 2009).

Lo studio proposto da Supule (2019) permette di rilevare l'uso di termini differenti per richiamare l'idea di scuola aperta al territorio: *community schools* (Campbell-Allen et al., 2009), *extended schools*, *integrated service* (Press et al., 2011; Tayler et al., 2008), *full service schooling* (Dryfoos, 1994; Smith, 2004). Tutte queste forme di scuola hanno caratteristiche comuni e assumono un ruolo importante nella comunità. Secondo la definizione della Coalition for Community Schools negli USA:

«Community Schools is a local engagement strategy that creates and coordinates opportunities with its public school to accelerate student success. It serves as a vehicle for hyper-local decision-making that responds to the unique needs of each community. By bringing together the relationships and assets of a neighborhood, Community Schools can efficiently and effectively utilize resources to advance the well-being of children and their families now and for future generations.» (Coalition for Community Schools<sup>8</sup>).

Le scuole di comunità mettono a disposizione i propri spazi in orari extrascolastici per lo svolgimento di corsi e di attività rivolte alla cittadinanza dove talvolta sono gli stessi insegnanti a continuare la loro opera di formatori, oppure, come in alcune esperienze americane, per la compresenza all'interno degli edifici scolastici di servizi specifici per la collettività e per la formazione degli adulti (*health center*) o di intrattenimento e arricchimento culturale (teatri, cinema, centri culturali per mostre o eventi) (Black, Lemon e Walsh, 2010; Mangione, Chipa e Cannella, 2022 in press).

Miller ha identificato tre approcci interconnessi che rafforzano il legame tra scuole e comunità (Miller, 1995). Il primo approccio riflette la scuola come centro comunitario, al servizio di una vasta gamma di servizi, compreso l'apprendimento permanente. Risorse scolastiche come edifici, la tecnologia e il personale sono coinvolti nella fornitura di una gamma di servizi educativi e opportunità di riqualificazione per la comunità. Le scuole servono come centri culturali e offrono possibilità di coinvolgimento in sport, teatro, musica e altre attività sociali. Il secondo approccio pone grande enfasi sul curriculum, con lo studio della comunità e del territorio in tutte le loro varie dimensioni. Il terzo è rivolto allo sviluppo dell'imprenditorialità rurale e a supportare gli studenti nella creazione di imprese all'interno degli spazi scolastici

Tutti e tre gli approcci differiscono dal concetto tradizionale di scuola e programma scolastico; quindi, come sottolineato da Miller (1995), necessitano del so-

8 Coalition for Community Schools website: <https://www.communityschools.org/>

stegno politico di quelle organizzazioni e di quegli individui che possono influire sul successo delle azioni educative e formative previste. Gli approcci identificati portano a riflettere sulle alleanze fra scuola e territorio come meccanismi “privilegiati” per affrontare fragilità e disuguaglianze sociali ed educative (Nast e Bolland, 2013; Valli et al., 2018).

### 3.2 Costrutti teorici alla base delle alleanze educative

Il tema delle alleanze e del valore di comunità si può inscrivere in differenti costrutti (Mangione, Chipa e Cannella, 2022 in press) che afferiscono alle scienze sociali, educative politiche e urbanistiche.

Un primo costrutto, di tipo sociologico, richiama il tema della “giustizia sociale e dell’identità culturale” (MacGill & Wyeld, 2009) e viene definito anche in termini di “reconciliation” (Pratt & Danyluk, 2019; Garneau, 2016; Hamm, 2015; Paulson, 2011) e di ricostruzione di relazione e fiducia tra scuola e territorio. L’espansione dei sistemi scolastici coesiste con un accesso diseguale ai servizi educativi tra i gruppi sociali, e notevoli differenze nei risultati di apprendimento rimangono anche nei sistemi più avanzati. Inoltre, le scuole non sono più custodi della conoscenza: una pletera di fonti e risorse di apprendimento è a disposizione degli studenti. Sfruttare le risorse esterne e ibridare l’apprendimento formale con quello non formale e informale, sono elementi centrali per un’idea di scuola come spazio educativo partecipato dalla comunità locale. Un luogo di consolidamento dell’identità sociale e culturale, che nell’ambito di una riconciliazione diviene una “social glue” (Kearns et al., 2010).

Un secondo costrutto, afferente alla sfera educativa, è quello del territorio come “artefatto sociale” (Lefebvre, 1991) uno spazio in grado di valorizzare l’apprendimento per esperienza, che permettere di riposizionare la scuola come “sistema formativo allargato” (De Bartolomeis, 2018; Schafft, 2016). Il Fattore T<sup>9</sup> (Cerini in De Bartolomeis, 2018) permette di dare vita a forme di scuola diffusa basata sulla co-responsabilità di soggetti terzi nel ripensare un curriculum che restituisce una “conversazione animata tra dentro e fuori l’aula” (Bruner, 2015). Tale collaborazione sostiene lo sviluppo di differenti modalità di attuazione del curriculum che vanno dal ripensare il territorio come oggetto di indagine e di studio, come partner che collabora ai processi di ricerca (in quanto cassa di risonanza dei percorsi di conoscenza portati avanti nella scuola) o come comunità educante che concorre, assieme alla scuola stessa, alla formazione dei suoi abitanti.

La nuova *forme scolaire* richiama anche un costrutto sociopolitico ossia quello delle “Societal Challenges” per la coesione sociale (Evers & Ewert, 2015). Le alleanze si formano intorno alla necessità di partecipare alla messa in atto di azioni orientate verso la generazione di valore per la comunità (in termini di equità, eticità, sostenibilità). Le scuole come centri comunitari o *civic center* potenziano il loro ruolo di presidio educativo in grado di sostenere l’istruzione, ma anche la salute e il benessere degli individui, delle famiglie e dei gruppi della comunità. Cambia la fisionomia dell’istituzione scolastica che assume il ruolo di baricentro della comunità, contribuendo a rispondere a bisogni e fragilità, in una visione postmaniana dell’educazione come termometro sociale (Postman, 1997).

Infine, emerge un costrutto urbanistico di scuola come “rigeneratore del ter-

9 Dove “T” sta per “territorio”.

ritorio". Le scuole mostrano spesso deboli relazioni con gli spazi limitrofi (strade e parcheggi, giardini e playgrounds) e i contesti territoriali circostanti (Lanzani et al., 2021). Gli scenari evolutivi della scuola di comunità spostano così l'attenzione dal patrimonio edilizio alle aree di pertinenza, agli spazi di prossimità e di contesto. Si ribadisce dunque l'importanza, per realizzare sistemi formativi integrati, di coniugare gli studi urbani con quelli didattico-pedagogici (De Bartolomeis, 2018).

### 3.3 Esperienze italiane e scenari OECD

La ricerca INDIRE sulle piccole scuole ha osservato nel tempo alcune buone pratiche ispirate da un'idea di scuola come sistema formativo allargato. Seppure sia un'analisi ridotta e parziale, i casi documentati hanno permesso di risalire ad un sistema di significati di scuola di prossimità e individuare una serie di tematiche su cui impostare alleanze con il territorio (Mangione e Cannella, 2021):

1. Alleanza territoriale per garantire il diritto allo studio tramite le tecnologie (*remoteness*): emerge un ruolo importante delle associazioni e delle imprese locali nel garantire attraverso le nuove tecnologie (ad esempio aule multimediali) la continuità scolastica, soprattutto nei territori delle isole minori.
2. Alleanza territoriale per una scuola al servizio della comunità (*community*): emerge il ruolo dei terzi spazi culturali nel garantire un ruolo di *civic center* della scuola per la sua comunità tramite una struttura di servizi distribuita in cui sono presenti biblioteche aperte, teatri culturali, laboratori maker e/o di orientamento professionale.
3. Alleanza territoriale per una scuola aperta (*openess*); emerge il ruolo del terzo settore e degli spazi culturali (agriturismi, banche, musei, comuni) nel farsi aule estese della scuola in grado di partecipare alla costruzione dell'esperienza di apprendimento attivo attraverso la collaborazione tra educatori, docenti, atelieristi ed esperti del territorio.
4. Alleanza territoriale per una scuola che educa all'ambiente e alla cittadinanza (*sustainability*): sono in particolare i Comuni che costruiscono alleanze finalizzate alla "presa in cura di un bene". Esperienze di questo tipo hanno permesso alla scuola di adempiere alla missione di produrre valore pubblico (Vidoni e Paletta, 2006), perseguendo al contempo un equilibrio sinergico e sostenibile col contesto locale.

Quando fra scuola e comunità si stabilisce un'alleanza nella prospettiva di una comune visione di educazione, si disegnano nuovi contesti di apprendimento che traggono suggestioni dal recupero dei saperi presenti in ogni realtà ambientale (dal suo paesaggio antropico ai beni culturali, dalle imprese produttive al variegato mondo del terzo settore e del volontariato).

Le alleanze con il territorio, più o meno formalizzate, rappresentano lo strumento per la costruzione di una nuova visione di scuola in cui il concetto di comunità è al centro del curriculum, delle azioni formative e di uno spazio di apprendimento aperto alle relazioni, inclusivo, che integra formale e informale. Una scuola che si riflette sull'idea di *learning hub*, uno degli scenari di re-scolarizzazione proposti dall'OCSE (OCSE, 2020), dove la comunità si rende capitale servente mobilitando tutte le sue risorse per massimizzare le opportunità di apprendimento (Mangione e Cannella, 2021):

«Entro il 2040 le scuole resteranno, ma la diversità e la sperimentazione diventeranno la norma. L'apertura dei "muri della scuola" metterà in contatto le scuole con le loro comunità, favorendo forme di apprendimento, impegno civico e innovazione sociale in continua evoluzione.» (OCSE, 2020)<sup>10</sup>.

Lo scenario "Schools as learning hub" prevede che la scuola mantenga il suo ruolo di presidio educativo ma la governance si sposta a livello locale, sugli elementi decentralizzati del sistema.









OECD Scenari per il futuro della scuola	 Obiettivi e funzioni	 Organizzazione e strutture	 Forza lavoro degli insegnanti	 Governance e geopolitica	 Sfide per l'autorità pubblica
 Scenario 1 Scuola estesa	Le scuole sono attori chiave nella socializzazione, qualificazione, cura e accreditamento.	I monopoli educativi mantengono tutte le funzioni tradizionali dei sistemi scolastici	Insegnanti nei monopoli, con nuove potenziali economie di scala e divisione dei compiti.	Forte ruolo dell'amministrazione tradizionale ed enfasi sulla collaborazione internazionale.	Favorire la diversità e assicurare la qualità in un sistema comune. Potenziali compromessi tra consenso e innovazione.
 Scenario 2 Educazione esternalizzata	Frammentazione della domanda con "clienti" autosufficienti che cercano servizi flessibili.	Diversificazione delle strutture: forme di organizzazione multiple disponibili agli individui.	Diversità di luoghi e di stato operando all'interno e all'esterno delle scuole.	Sistemi scolastici come attori in un mercato educativo più ampio (locale, nazionale, globale).	Supportare l'accesso e la qualità, aggiustando le "falde del mercato". Competere con altri fornitori e garantire i flussi di informazione.
 Scenario 3 Scuole come learning hubs	Setting scolastici flessibili permettono la personalizzazione e il coinvolgimento della comunità.	Le scuole come hub operano per organizzare configurazioni multiple delle risorse locali-globali.	I docenti professionisti come nodi di una rete più ampia di competenze flessibili.	Forte focalizzazione sulle decisioni locali. Unità auto-organizzate in differenti partnership.	Dinamiche diversificate di interessi e poteri: potenziale conflitto tra obiettivi locali e sistemici. Forte variazione nelle capacità locali.
 Scenario 4 Learn-as-you-go	Obiettivi e funzioni tradizionali della scuola sono sovrascritti dalla tecnologia.	Smantellamento della scuola come istituzione sociale.	Mercato aperto di "prosumers" con un ruolo centrale per le comunità di pratica (locali, nazionali, globali).	La governance (globale) dei dati e delle tecnologie digitali diventa la chiave.	Potenziale per un interventismo forte (dello stato e delle imprese) impatto sul controllo democratico e sui diritti individuali. Alto rischio di frammentazione sociale.

Figura n. 1 – Scenari di Re-Scolarizzazione (OECD, 2020 traduzione libera).

«... Le scuole sono definite *forti* lì dove si sviluppano intensi legami con la comunità e altri servizi territoriali (...). I quadri normativi e strategici (locali, nazionali, internazionali) e investimenti mirati supportano l'azione delle comunità locali e svolgono un ruolo chiave all'interno delle realtà con infrastrutture sociali più deboli (...). L'apprendimento è continuo; è un'attività che dura tutto il giorno guidata da professionisti dell'istruzione, ma potrebbe non svolgersi sempre all'interno dei confini delle aule e delle scuole (...). Le attività scolastiche sono pianificate e progettate nel contesto di una più ampia visione dell'istruzione oltre le proprie mura, usando strutture flessibili per accogliere attività di apprendimento misto supportate da sistemi informatici digitali (...). Le scuole sono aperte alla partecipazione di professionisti non docenti all'insegnamento. Un ruolo di primo piano hanno professionisti diversi da insegnanti, attori della comunità, educatori, genitori. Sono inoltre benvenute forti partnership poiché le scuole cercano di sfruttare le risorse di istituzioni esterne, come musei, biblioteche, centri residenziali, centri tecnologici e altri ...» (OECD, 2020)<sup>11</sup>.

10 Scenario 3: Schools as learning hubs, [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/1/3/4/-index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en&\\_csp\\_=590c38405df54ad45a1ff6a25ad39f36&itemIGO=oecd&itemContentType=book#infographic-d1e4406](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/1/3/4/-index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en&_csp_=590c38405df54ad45a1ff6a25ad39f36&itemIGO=oecd&itemContentType=book#infographic-d1e4406)

11 Traduzione libera da [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/1/3/4/-index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en&\\_csp\\_=590c38405df54ad45a1ff6a25ad39f36&itemIGO=oecd&itemContentType=book](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/1/3/4/-index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en&_csp_=590c38405df54ad45a1ff6a25ad39f36&itemIGO=oecd&itemContentType=book)

Le scuole, secondo questo scenario orientato al futuro, sono il fulcro di ecosistemi educativi locali più ampi e in evoluzione dinamica, che mappano le opportunità di apprendimento attraverso una rete interconnessa di spazi educativi. In questo modo, diversi attori individuali e istituzionali offrono una varietà di expertise che possono essere integrate per supportare l'apprendimento degli studenti.

Il Piano Scuola 2020/21 ha introdotto uno strumento che sembra funzionale ad una visione di scuola diffusa, il "Patto educativo di comunità". Esso è volto alla costruzione di alleanze fra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del terzo settore e si pone come «obiettivo ultimo [...] quello di fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali» (MI, 2020, p. 7<sup>12</sup>). Il Ministero dell'Istruzione sottolinea come con i Patti si voglia dare «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...» (*ibidem*).

#### 4. I Patti educativi di comunità: diffusione sul territorio nazionale

Se con il Piano Scuola 2020/21 sono stati introdotti i Patti educativi di comunità (da qui in avanti Patti) quale strumento per promuovere o rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e il territorio, è con l'articolo 32 del DL 104/2020 che è stato previsto il loro finanziamento, che ha destinato le risorse agli uffici scolastici regionali perché sostenessero i Patti con il fine di «ampliare la permanenza a scuola degli allievi, alternando attività didattica ad attività ludico-ricreativa, di approfondimento culturale, artistico, coreutico, musicale e motorio-sportivo».

I Patti finanziati con risorse ministeriali e gestiti sul territorio dagli uffici scolastici regionali risultano ad oggi 676: il dato è stato finora ricostruito per circa la metà delle regioni italiane<sup>13</sup> e questa ricostruzione ci indica l'Emilia-Romagna come la regione in cui sono stati progettati e finanziati il maggior numero di Patti, pari a 217, segue la Sardegna, poi la Puglia e il Piemonte, dove ne sono stati censiti oltre 90.

Per ogni regione è stato osservato quante delle scuole finanziate fossero piccole scuole: tre sono le regioni in cui più della metà dei Patti finanziati hanno interessato un istituto con all'interno una piccola scuola e sono Liguria, Lombardia ed Abruzzo.

12 Ministero dell'Istruzione: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/-4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429?version=1.0&t=1593201965918>

13 Il gruppo di ricerca di INDIRE sulle Piccole Scuole nel settembre 2021 ha chiesto agli Uffici Scolastici Regionali quanti fossero i Patti educativi siglati sul loro territorio e finanziati con fondi ministeriali; alla richiesta hanno risposto 12 USR.

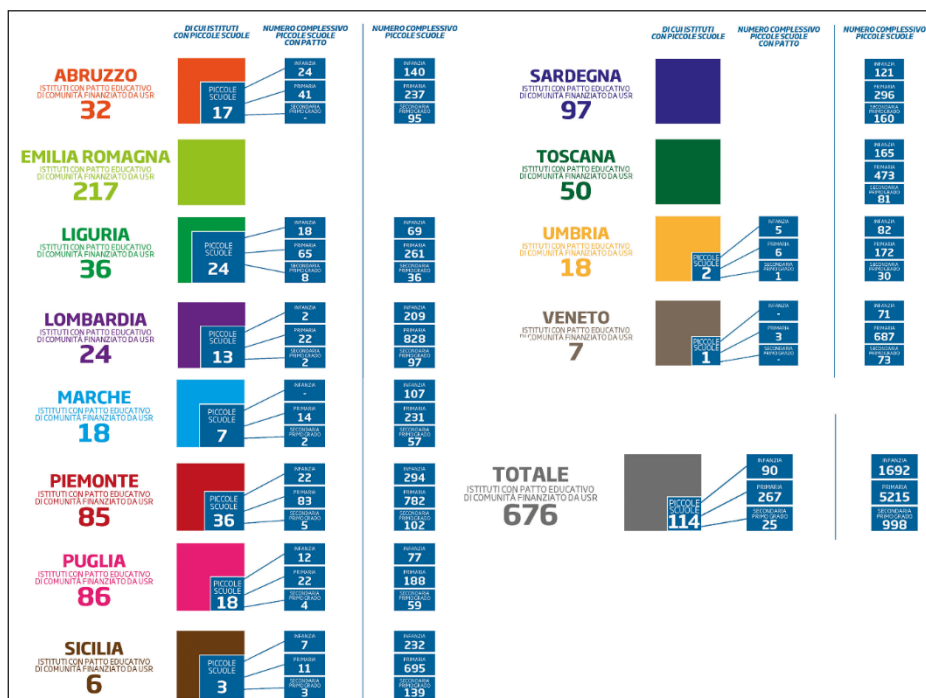


Figura n. 2 – Ricostruzione del numero di istituti scolastici con Patto educativo di comunità finanziato, di cui istituti con piccole scuole.

## 5. Dal progetto STeP all'analisi qualitativa dei Patti educativi di comunità

L'analisi qualitativa del contenuto dei Patti è stata condotta su un sotto insieme di questi, appartenenti a tre contesti territoriali, con specifiche caratteristiche riferite alle condizioni insediative e sociali della provincia italiana, definite nell'ambito del progetto STeP<sup>14</sup>. In particolare, sono stati individuati territori caratterizzati da insediamenti policentrici e a bassa densità, che comprendono, facendo riferimento alla Strategia Nazionale Aree Interne, prevalentemente ambiti di cintura, intermedi e periferici, mentre sono stati esclusi i poli e gli ambiti ultra-periferici. I territori così individuati hanno compreso prevalentemente comuni al di sotto dei 10.000 abitanti (con una presenza significativa di comuni al di sotto dei 5.000 abitanti) e sono stati individuati un ambito per ogni area geografica: uno nel nord Italia, che include comuni della provincia di Asti, Cuneo, Savona, Alessandria e Torino, uno nel centro, con comuni nelle province di Lodi, Mantova, Reggio Emilia, Parma e Piacenza, Cremona, Pavia e uno nel mezzogiorno, che comprende comuni delle province di Taranto, Lecce e Brindisi. Altri criteri che hanno orientato la scelta hanno fatto riferimento alla diversa offerta educativa e alla dimensione

14 Il progetto di ricerca "STeP - Scuole Territori e Prossimità. Per un'alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana" vede la collaborazione di DASTU (Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano), DIST (Dipartimento Interateneo di Scienze Progetto e Politiche del territorio del Politecnico di Torino) e INDIRE e intende indagare le relazioni di prossimità tra scuole e territori, integrando una lettura territoriale delle geografie dell'offerta formativa con le prospettive pedagogiche e la rigenerazione dei luoghi della scuola e del suo intorno.

delle scuole: i territori individuati si differenziano, infatti, per il tipo di offerta educativa, presentano una differente organizzazione degli istituti scolastici e mostrano una distribuzione differente delle piccole scuole.

Complessivamente, all'interno di questi tre contesti, sono stati individuati 31 istituti con un Patto finanziato e, contestualmente, le caratteristiche per essere considerati piccola scuola. Rispetto ai 31 contatti effettuati, 25 istituti hanno risposto inviandoci il materiale richiesto. La dimensione ricercata nei documenti e sulla quale sono state raccolte e collezionate le citazioni è stata la progettazione didattica. Si precisa che l'analisi del contenuto è stata fatta su quanto le scuole hanno dichiarato in fase di progettazione, che non necessariamente e non per tutte le istituzioni scolastiche corrisponde a quelle che è stato realizzato, realizzazione condizionata principalmente dalla quota di finanziamento ricevuto, rispetto a quello richiesto in fase di progettazione. Nell'analisi dei documenti progettuali non si è tenuto conto delle differenze legate al contesto, ma si è proposta una classificazione delle progettualità delle scuole immaginando di posizionarle su un *continuum* con due estremi: da una parte chi ha immaginato azioni legate prevalentemente alla gestione dell'emergenza, dall'altra le progettualità che maggiormente hanno immaginato una scuola che esce dagli schemi tradizionali proponendo una visione educativa che va oltre il semplice accordo normativo. Nel mezzo tante progettualità "in cammino" che attraverso lo strumento Patto, stanno provando a realizzare forme stabili e diffuse di co-programmazione e co-progettazione con gli attori del territorio, ponendo e proponendo la scuola, anche nella sua struttura fisica, punto di riferimento per il territorio.

## **5.1 I Patti educativi di comunità a sostegno dell'emergenza educativa post pandemica**

Il Piano Scuola 2020-2021 viene pubblicato dal MIUR il 26 giugno 2020, quando la scuola è appena finita ma la sua attività in presenza non è mai ripresa. A maggio del 2020 inizia una fase di allentamento delle misure restrittive, riaprono molte attività produttive e commerciali ma non la scuola in presenza. Le fragilità e le criticità nel Paese si sono acuite, in particolare quelle che riguardano i minori (Save the Children, 2021). Nel Piano si propone il "Patto educativo di comunità" come uno strumento per «la più ampia realizzazione del servizio scolastico nel presente scenario», strumento con il quale enti locali, istituzioni pubbliche e private, che già operano sul territorio, possono utilizzare per mettere a disposizione del progetto educativo strutture o spazi (come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative. Se i Patti richiamando il principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, invitano le scuole, gli enti locali, le istituzioni pubbliche e private, le realtà del terzo settore a collaborare per fortificare l'alleanza educativa, nel giugno 2020 questo strumento nasce in forma ufficiale in una situazione particolarmente critica, piegato a funzioni dell'immediato, come recita lo stesso testo del Piano Scuola. L'analisi qualitativa ci ha portato ad individuare sei scuole che hanno siglato un Patto per prolungare, principalmente, l'offerta educativa nei mesi di giugno, luglio e settembre del 2020 o del 2021 alterando attività di rafforzamento delle competenze ad attività maggiormente ricreative.

La Direzione Didattica V Circolo di Asti ha siglato un Patto con due attori del territorio, una cooperativa sociale e un'associazione la cui attività principale è il

dopo scuola. L'Istituto Comprensivo Lodi Secondo sigla un Patto con una rete piuttosto ampia di attori (cinque enti locali, due oratori, tre associazioni di promozione sociale e Confartigianato) e propone alcune iniziative per prolungare le attività educative per il potenziamento delle competenze disciplinari nel mese di giugno e di settembre. Struttura analoga per le attività progettate dall'Istituto Comprensivo Borgo Virgilio che, insieme al Comune di Borgo Virgilio, sigla un Patto per rispondere all'emergenza e prolungare la permanenza a scuola degli studenti per attività di sostegno allo studio nei mesi di giugno e luglio. L'Istituto Comprensivo Pinerolo III lavora con altri due enti, la parrocchia e un'associazione di volontari, e si concentra sulla presa in carico delle situazioni di maggiore fragilità per lavorare sul *learning loss* degli studenti. Se la parrocchia si prende in carico l'organizzazione del supporto allo studio, l'associazione di volontari progetta attività maggiormente laboratoriali. Nel mese di luglio del 2020, l'Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano, in provincia di Lodi, si accorda con l'amministrazione comunale di Borghetto Lodigiano, di Borgo San Giovanni, di Graffignana e di Villanova del Sillaro per coordinare tutte le azioni necessarie per assicurare la didattica in presenza con l'inizio del nuovo anno scolastico, visti i problemi di spazi emersi nei vari plessi della scuola. A questo si aggiungono delle azioni legate al contrasto alla povertà educativa: integrazione scolastica per famiglie straniere, supporto psicologico per tutta la comunità scolastica ma anche seminari di formazione e approfondimento per la comunità educante. Infine, l'Istituto Comprensivo Completo Statale Aldo Moro di Maleo in provincia di Lodi ha siglato un Patto con l'Amministrazione comunale per l'accoglienza e l'inserimento nelle attività di pulizia e sanificazione della scuola di una lavoratrice di nazionalità non italiana. Qui di seguito alcune delle citazioni maggiormente significative:

«Il Patto si basa su attività di confronto e programmazione costante con le scuole, docenti e famiglie, per la co-progettazione e la co-gestione di attività tese a sostenere le studentesse e gli studenti più fragili, attraverso interventi di supporto allo studio e all'apprendimento.» (Istituto Comprensivo di Borgo Virgilio, Borgo Virgilio - MN).

«A tale scopo si prevede di: realizzare confronti periodici tra Istituzione scolastica-Amministrazioni Comunale, onde attivare, in relazione alle specifiche esigenze riscontrate nei vari plessi, le azioni necessarie a garantire la ripresa delle attività didattiche in presenza.» (Istituto Comprensivo Borghetto Lodigiano, Borghetto Lodigiano - LO).

## **5.2 Il Patto educativo di comunità come strumento per rafforzare la coprogettazione con il territorio**

Un nucleo numeroso di scuole (16 su 25) ha provato ad immaginare una progettualità più ampia, che, almeno sulla carta, è andata oltre la gestione dell'emergenza, con il prolungamento estivo delle attività didattiche, attivando tipologie varie di laboratori. L'obiettivo primario rimane, in queste esperienze, il contrasto alla povertà e l'emergenza educativa, che, già presente in tanti territori, si è andata esacerbando durante la pandemia. Le reti sono generalmente piuttosto ampie: sempre presente l'ente locale che insieme alle associazioni di volontariato, le associazioni sportive, le parrocchie, le cooperative sociali trovano nello strumento "Patto educativo di comunità" una cornice in cui collocare un'attività di coprogettazione funzionale al sostegno delle fragilità che insistono sul territorio. Se in al-



cuni casi questa collaborazione era già presente e aveva trovato spazio dentro il PTOF degli istituti, in altri sembra nascere sulla spinta della nuova possibilità offerta dal Piano Scuola 2020-21.

Solo a titolo esemplificativo, l'istituto comprensivo di Cervasca, in provincia di Cuneo, sigla un Patto che fornisce una cornice istituzionale a pratiche di sussidiarietà già presenti sul territorio, insieme all'ente locale, la parrocchia, la proloco, due associazioni sportive e un'associazione di promozione sociale. L'istituto comprensivo Carducci di Busca, sempre in provincia di Cuneo, ha finalizzato il Patto al contrasto della dispersione scolastica e al sostegno delle fragilità educative dei minori del proprio territorio, una vasta area che si estende dalla pianura cuneese ad una ampia area montana compresa nelle aree interne. Al Patto hanno aderito il Comune di Busca, due associazioni di volontariato, la consulta delle famiglie (organo consultivo del Comune) e un cineclub. Anche il Patto dell'Istituto Comprensivo di Saluzzo si pone in continuità rispetto a quanto il Piano Triennale dell'Offerta Formativa già prevede attraverso la collaborazione con numerosi enti del terzo settore per la realizzazione di progetti e iniziative. Anche per questa esperienza la progettualità è ancorata all'obiettivo della dispersione scolastica. In alcuni Patti progettati in Puglia, in provincia di Lecce, si può leggere un'attenzione maggiore alla formazione di reti in cui sono presenti i Servizi Sociali e l'Azienda Sanitaria Locale per sviluppare una progettualità che sostiene anche le fragilità economiche delle famiglie, nell'ottica di garantire pari diritto alla crescita e allo sviluppo dei minori (sono i casi dell'Istituto Comprensivo Statale Aradeo e Ugento, entrambi in provincia di Lecce). I Patti degli Istituti Comprensivi di Galatone Polo 2, Diaz, Calvino, Valesium, tutti situati in provincia di Lecce descrivono una ricca progettualità, composta da attività laboratoriali sul tema ambientale, artistico musicale, insieme a molte proposte di attività sportive (in particolare, l'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Alliste).

### **5.3 Il Patto educativo di comunità: da strumento operativo a visione di scuola**

L'analisi qualitativa del contenuto dei Patti ci ha portato a posizionare all'estremo opposto del *continuum* tre esperienze in particolare: quella dell'Istituto comprensivo di Barge, in provincia di Cuneo, e quella dell'Istituto Comprensivo Zimbalo, in provincia di Lecce ed infine quella dell'Istituto Comprensivo Savona 1 Don Andrea Gallo, nel comune di Savona. L'analisi ci ha mostrato tre esperienze che, per quello che riguarda le azioni didattiche, hanno interpretato lo strumento Patto non solo come luogo per contenere le crescenti povertà educative, ma anche per creare nuove modalità di fare scuola. L'idea e la pratica di scuola che emerge è quella di un'istituzione che intrattiene una fitta rete di rapporti con il territorio, che riesce ad ampliare le opportunità di crescita e apprendimento dei minori, riconoscendo e intrecciando gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali. Si delinea, nei documenti, una progettazione e gestione delle politiche educative agita come spazio di confronto paritario tra attori, in primis scuole, enti locali, soggetti del civismo attivo e del privato sociale.

L'Istituto Comprensivo di Barge, in provincia di Cuneo attiva, nei primi mesi del 2021, un Patto insieme al Comune di Barge e al Comune di Bagnolo Piemonte, l'Istituto Comprensivo di Bagnolo Piemonte, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, il Consorzio Monviso Solidale, le parrocchie di Bagnolo e di Barge, un cospicuo numero tra enti del terzo settore, associazioni e fondazioni del territorio. Il Patto porta a compimento e dà forma

istituzionale ad un percorso svoltosi all'interno del Tavolo delle politiche sociali di Barge e Bagnolo Piemonte, che prende avvio alla fine degli anni Novanta, quando si rende necessario costruire delle politiche pubbliche locali in grado di sostenere l'arrivo sul territorio di un numero rilevante di cittadini cinesi. Nel Patto si dichiara di assumere il metodo della coprogettazione integrata tra gli attori del territorio intrecciando, in termini sia di contenuto che di tempi, l'attività curricolare con quella extra curricolare, propone anche interventi individualizzati per gli alunni particolarmente fragili, valorizzando e ispirandosi a buone pratiche educative già sperimentare in altri contesti.

Nel dicembre del 2020, l'Istituto Comprensivo ad indirizzo musicale Zimbalo sigla un Patto con altri sei soggetti del territorio per progettare percorsi integrati tra pubblico e privato per prevenire e contrastare i fenomeni della povertà educativa, del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica. La rete è composta da tre cooperative sociali, un centro di formazione, l'Ordine dei medici della provincia di Lecce, Slow Food di Lecce e un'associazione di volontariato.

Nel comune di Savona viene stipulato, già nel 2010, insieme ai dirigenti scolastici dei quattro istituti comprensivi e dei CPIA, un Patto per la Scuola e nel 2015 viene istituita la Conferenza cittadina per la scuola con lo scopo di migliorare la qualità del sistema educativo realizzando un coordinamento stabile tra i soggetti che vi partecipano. Nel marzo del 2021, insieme all'Università di Genova e ad un nucleo di associazioni che si occupano di sviluppo sostenibile, presentano la candidatura per la costituzione di un Patto Educativo.

«Sarà possibile ampliare l'Offerta Formativa degli Istituti grazie all'intervento di esperti che, affiancando i docenti dei diversi ordini di scuola, possano lavorare con bimbi e ragazzi con una finalità educativa, volta ad "attivare" gli studenti, a renderli protagonisti del loro futuro, per fare acquisire loro comportamenti corretti e consapevoli, così da renderli un "volano" a nei confronti di coloro che sono maggiormente restii al cambiamento. Non si tratta dunque di inventare altre materie scolastiche, ma di ripensare la funzione delle discipline scolastiche, utilizzando l'educazione ambientale come risorsa per selezionare, in fase di programmazione, obiettivi formativi, concetti chiave, temi e problemi. La relazione tra le discipline e l'educazione ambientale diventa dunque dialettica nel senso che le prime possono fornire gli strumenti metodologici e concettuali utili per la comprensione del tema-problema, lo svolgimento del quale può a sua volta potenziare e integrare concetti e idee curricolari. L'educazione ambientale può stimolare le discipline a confrontarsi e a interagire, aiutando i ragazzi a ricomporre i saperi e a vivere l'apprendimento scolastico come strumento per capire la realtà locale e globale.» (Istituto Comprensivo Statale Savona I Don Andrea Gallo - SV).

L'analisi del contenuto, in particolare del nucleo tematico "azioni didattiche", è risultata funzionale al posizionamento sul continuum delle 25 esperienze analizzate, una sorta di variabile proxy dell'uso, più o meno trasformativo, che le scuole hanno fatto dello strumento Patto. Da una parte chi ha utilizzato il Patto per rispondere, per lo più, alla situazione di emergenza generata dalle chiusure delle scuole dall'altra chi ha, contemporaneamente alla presa in carico delle fragilità generate o acuite dalla pandemia, provato ad innovare la didattica, allontanandosi dalla *forme scolaire* tradizionale.

## Conclusioni

Le crisi attuali hanno certamente posto il territorio e gli attori che lo animano al centro del dibattito pubblico e della riflessione scientifica. La scuola in questo scenario è chiamata ad assumere un ruolo strategico e viene dotata, come abbiamo visto, di interessanti dispositivi come i “Patti educativi di comunità”. L’analisi compiuta sulle prime progettualità delle piccole scuole ha mostrato “un cammino” ancora non lineare ed incerto, ma anche promettente. Sono state diverse, infatti, le esperienze che hanno messo in campo azioni che mettono in discussione *la forme scolaire* dominante e vanno nella direzione di quella scuola di comunità che abbiamo cercato di tratteggiare anche richiamando studi ed esperienze internazionali.

La ricerca sulle piccole scuole continuerà la sua osservazione attraverso l’Osservatorio Nazionale sui Patti educativi<sup>15</sup> volto a intercettare esperienze originali e innovative che possono rendere maggiormente chiara la grammatica della *community school* e le sue potenzialità per un rilancio dei territori.

## Riferimenti bibliografici

- Anichini, A., e Bartolini R. (2020). Curricolo e territorio. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro: Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Balducci, E. (1990). *L'uomo planetario*. Firenze: Edizioni Cultura della pace.
- Bartolini, R., De Santis, F., Tancredi, A. (2020). Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro: Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Bartolini, R., Mangione, G.R.J., De Santis, F., Tancredi, A. (2021). Piccole scuole e territorio: un’indagine sulla relazione scuola-comune per un progetto formativo allargato. *Scienze del Territorio*, vol. 9, pp. 155-167.
- Black, R., Lemon, B., & Walsh, L. (2010). Literature review and background research for the National Collaboration Project: Extended service school model. *Melbourne: Foundation for Young Australians*.
- Bruner, J. (2015). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Campbell-Allen, R., Shah, M., Sullender, R., and Zazove, R. (2009). Full-service schools: Policy review and recommendations. *Harvard Graduate School of Education*. <http://a100educationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>
- Cannella, G., Chipa, S., Mangione, G.R.J. (2021). Il Valore del Patto educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In G.R.J. Mangione, G. Cannella e F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti*. I Quaderni della Ricerca n. 59 (pp. 23-47). Torino: Loescher editore.
- Cannella, G., Mangione, G.R.J. (2022). *Piccole scuole, Patti e comunità. La nascita dell'Osservatorio Nazionale per rafforzare il binomio Scuola-Comunità*. <https://www.labsus.org/2022/02/piccole-scuole-patti-e-comunita/>
- Cannella, G., Mangione, G.R.J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l’innovazione didattica e organizzativa. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 129-144.

15 Osservatorio Nazionale sui Patti educativi: <https://piccolescuole.indire.it/iniziative/osservatorio-patti-educativi-territoriali/>

- Carrosio, G. (2019). *I margini al centro: L'Italia delle aree interne fra fragilità e innovazione*. Roma: Donzelli editore.
- Cerini, G. (2021). *Atlante delle riforme (im)possibili*. Napoli: Tecnodid.
- Cersosimo, D., e Donzelli, C. (a cura di). (2020). *Manifesto per riabitare l'Italia*. Roma: Donzelli editore.
- Cheminais, R. (2009). *Effective Multi-Agency Partnerships. Putting Every Child Matters into Practice*, London: Sage Publication.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- De Rossi, A. (a cura di). (2018). *Riabitare l'Italia: Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli editore.
- Dematteis, G. (2007). Paesaggio come «codice genetico». In F. Balletti (a cura di), *Sapere tecnico – sapere locale. Conoscenza, identificazione, scenari per il progetto* (pp. 33-37). Firenze: Alinea.
- Dewey, J. (1983). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dryfoos, J. (1994). *Full-service schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evers, A., & Ewert, B. (2015). Social innovation for social cohesion. In A. Nicholls, J. Simon, M. Gabriel (Eds.), *New frontiers in social innovation research* (pp. 107-127). London: Palgrave Macmillan.
- Garneau, D. (2016). Imaginary spaces of conciliation and reconciliation: Art, curation, and healing. In D. Robinson & K. Martin (Eds.), *Arts of Engagement: Taking aesthetic action in and beyond the Truth and Reconciliation Commission of Canada* (pp. 21-42). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
- Giorgi, P., Calgaro, R. (2020). Scuole di confine: vita da maestra nelle periferie del nascente stato italiano. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 30-42.
- Giovara, B. (2020). *Coronavirus, Boeri: "Via dalle città, nei vecchi borghi c'è il nostro futuro"*. La Repubblica.it. [https://www.repubblica.it/cronaca/2020/04/20/news/coronavirus\\_boeri\\_via\\_dalle\\_citta\\_nei\\_vecchi\\_borghi\\_c\\_e\\_il\\_nostro\\_futuro2-301026866/](https://www.repubblica.it/cronaca/2020/04/20/news/coronavirus_boeri_via_dalle_citta_nei_vecchi_borghi_c_e_il_nostro_futuro2-301026866/)
- Gristy, C., Hargreaves, L., & Ku erová S.R. (Eds.). (2020). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hamm, C. (2015). Walking with place: Storying reconciliation pedagogies in early childhood education. *Journal of Childhood Studies*, 40(2). <https://doi.org/10.18357/jcs.v40i2.15179>
- Harvey, D. (2019). *Geografia del dominio: Capitalismo e produzione dello spazio*. Verona: Ombre Corte.
- Kearns, R.A., Lewis, N., McCreanor, T., & Witten, K. (2010). School closures as breaches in the fabric of rural welfare: community perspectives from New Zealand. In P. Milbourne (Ed.), *Welfare Reform in Rural Places: Comparative Perspectives*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Infurna, M.R., Napoli, S. (2020). Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 59-70.
- Lanzani, A., De Leo, D., Mattioli, C., Marellò, E., e Zanfi, F. (2021). Nell'Italia di mezzo: rigenerazione e valorizzazione dei territori della produzione. In A. Coppola, M. Del Fabbro, G. Pessina, F. Zanfi (a cura di), *Ricomporre i divari*. Bologna: il Mulino.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Lussault, M. (2019). *Iper-luoghi: La nuova geografia della mondializzazione*. Milano: Franco Angeli.
- MacGill, B., & Wyeld, T. (2009). The need for a reconciliation pedagogy: Educating for a more holistic shared Australian cultural heritage. In *Conference Proceedings of the 13th International Conference Information Visualisation*, (pp. 555-560).
- Magnaghi, A. (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale: Verso la coscienza del luogo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mangione, G.R.J., Chipa, S., Cannella, G. (2022 in press). *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei*

- patti educativi territoriali: Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole.* Milano: Franco Angeli.
- Manfredi, P. (2020). Oltre il country-chic e la periferia, ripensare la provincia per vivere meglio “dopo”. *Nòva – Il Sole 24 Ore*. <https://paolomanfredi.nova100.ilsole24ore.com/2020/05/01/oltre-il-country-chic-e-la-periferia-ripensare-la-provincia-per-vivere-meglio-dopo/>
- Mangione, G.R.J., Cannella, G. (2021). La scuola di prossimità, *Archivio Di Studi Urbani E Regionali*, 132: 87-111.
- Mangione, G.R.J., Bartolini, R., Chipa, S., De Santis, F., Tancredi, A. (2021). *Piccole Scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*. INDIRE. [https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole\\_mappatura-e-cluster-dei-contesti\\_Report.pdf](https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole_mappatura-e-cluster-dei-contesti_Report.pdf)
- Mangione, G.R.J., Bartolini, R., Chipa, S., De Santis, F., Tancredi, A. (2020). *Quali forme di collaborazione tra piccola scuola e piccolo comune?*. INDIRE. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Report\\_questionario2\\_Ver3\\_23\\_07\\_2020\\_ok\\_as.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Report_questionario2_Ver3_23_07_2020_ok_as.pdf)
- Mangione, G.R.J., Cannella, G., Parigi, L., Bartolini, R. (a cura di). (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro: Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Miller, B. (1995). The role of rural schools in community development: Policy issues and implications. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 163–72.
- MI (2020). *Adozione del 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*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/-4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429?version=1.0&t=1593201965918>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura: Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2020). La potenzialità educativa delle piccole scuole. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro: Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Nast, J., & Blokland, T. (2013). Social mix revisited: Neighborhood institutions as setting for boundary work and social capital. *Sociology*, 48(3), 482–499. <https://doi.org/10.1177/0038038513500108>
- Naqvi, F.T. (2018). Grassroots Level Scenario of Contextualized Curriculum. *IJRAR – International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5, 3, pp. 641-4.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Paulson, J. (2011). Introduction: Education and reconciliation. In *Education and reconciliation: Exploring conflict and post conflict situations* (pp. 1-10). New York, NY: Bloomsbury.
- Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando Editore.
- Pratt, Y.P., & Danyluk, P.J. (2019). Exploring reconciliatory pedagogy and its possibilities through educator-led praxis. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3).
- Press, F., Sumsion, J., and Wong, S. (2011). *Integrated early year's provision in Australia. A research project for the professional support coordinators alliance (PSCA)*. Bathurst: Charles Sturt University. [https://www.childaustralia.org.au/wp-content/uploads/2017/03/CSU-PSCA-Integrated-Services-Report\\_Final-1.pdf](https://www.childaustralia.org.au/wp-content/uploads/2017/03/CSU-PSCA-Integrated-Services-Report_Final-1.pdf)
- Pruneri, F. (2021). Dalle scuole rurali ai piccoli plessi. In G. Cannella, G.R.J. Mangione, P.C. Rivoltella (a cura di), *A scuola nelle piccole scuole*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.

- Save the Children (2020). *Proteggiamo i bambini. Whatever it takes. L'impatto della pandemia sui bambini e sugli adolescenti in Italia e nel mondo*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/proteggiamo-i-bambini-whatever-it-takes.pdf>
- Schafft, K.A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137-154.
- Scurati, C. (2017). *L'innovazione nella scuola: Per la formazione degli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Supule, I. (2019). Community school model: Is it an alternative for school closures in rural territories?. *Eastern European Countryside*, 25(1), 171-194.
- Taylor, C., Cloney, D., Farrell, A., and Muscat, T. (2008). *The Queensland hubs study: Child care and family services in rural and regional communities*. Centre for Learning Innovation: Queensland University of Technology, Australia. <https://eprints.qut.edu.au/26940/>
- Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2018). School-community partnership models: Implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124925>
- Varlese, L. (2020). *Fuksas: «Serve un nuovo Umanesimo. Torniamo nei paesini e lavoriamo da casa»*. [https://www.huffingtonpost.it/entry/fuksas-serve-un-nuovo-umanesimo-torniamo-nei-paesini-e-lavoriamo-da-casa\\_it\\_5ed354e5c5b6921167eea2c6/](https://www.huffingtonpost.it/entry/fuksas-serve-un-nuovo-umanesimo-torniamo-nei-paesini-e-lavoriamo-da-casa_it_5ed354e5c5b6921167eea2c6/)
- Vidoni, D., Paletta, A. (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico*. Roma: Armando Editore.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.