

**di Silvia Rosati**

*A Mariangela e ai miei docenti*

## **Il contesto attuale**

Ce la faranno gli insegnanti a reggere la sfida di generazioni di nativi digitali che respirano con le branchie di google, che sopravvivono nelle dinamiche complesse di baby gang e fragilità cognitive di adulti indifesi, nel mondo di una multiculturalità incapace di trasformarsi in cultura vera? Ce la faranno a prendersi cura di quell' " individuo del tempo globale chiamato ad intimità e distanza, a conoscere bene la propria cultura, ma nello stesso tempo a relativizzarla; a pensare come se fosse sempre in viaggio verso l'ignoto, viaggiatore piuttosto che turista, senza certezze né garanzie, intento a costruire nuove case in posti diversi, ma con la voglia di ritornare a casa?" Ce la farà la scuola a formare "cittadini del proprio paese e della comunità globale pronti a sostare nel confronto e a, a volte, nel conflitto?"<sup>[1]</sup> Ce la faranno quelli a cui è in capo l'educazione a rispondere alla schizofrenica aspirazione alla frammentazione da una parte e alla globalizzazione dall'altra della società liquida di Zygmunt Bauman, alla voglia di condivisione ed isolamento, alle pressioni della burocrazia da una parte e alle opportunità dei sistemi informali dall'altro?

## **La prospettiva comunitaria: premesse teoriche e riferimenti normativi**

In questo intervento intendiamo partire dall'idea che l'avvertita *voglia di comunità*, di cui parla Bauman nell'omonimo libro<sup>[2]</sup>, possa diventare motore ed approdo di sopravvivenza per derive educative, valoriali e psicologiche, senza che essa si trasformi in gabbie identitarie e blindate dal sapore del passato<sup>[3]</sup>.

Da vocabolo atecnico fino alla fine dell'Ottocento, il termine comunità è andato via via caricandosi dei connotati dell'accoglienza, della solidarietà, dell'operosità collaborativa. La comunità è andata configurandosi come lo spazio dai confini appropriati a consentire a tutti i suoi componenti sia l'effettiva partecipazione alla vita pubblica, sia la massima soddisfazione dei bisogni. Comunità diventa cioè simbolo e modello teorico di un'organizzazione in grado di realizzare al massimo il principio democratico dell'autogoverno e della partecipazione<sup>[4]</sup>. E di fatto questa è l'idea che permea anche il nostro dettato costituzionale, nel riconoscimento di formazioni intermedie tra lo Stato e l'individuo ed arriva ai concetti di sussidiarietà della politica europea.

In riferimento alla scuola il concetto di comunità costituisce a partire dall'inizio del '900 uno dei più fecondi laboratori di ricomposizione delle più significative variabili: contrappeso e antidoto contro il burocratismo degli apparati, l'individualismo dei docenti, il nozionismo e l'autoritarismo prima, la contestazione, la demotivazione post contestazione negli anni '70 e l'efficientismo della scuola post autonomia poi<sup>[5]</sup>.

Nelle ultime righe di "Democrazia ed educazione" del 1916, Dewey scriveva "la scuola stessa è una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola"<sup>[6]</sup>. Nasceva già allora l'idea di una scuola presidio di

democrazia, palestra di una comunità più grande rappresentata dalla società, la cui democratizzazione era appunto il fine ultimo del sistema scuola. Ed era evidente, per Dewey, la necessità di spostare il processo educativo in una dimensione più ampia, quella sociale e di puntare a trasformare ciascuna delle scuole in un'embrionale comunità di vita, aperta al sapere, al contesto antropologico, al mondo.

Di lì fu chiaro che una comunità educante avrebbe avuto senso solo se costantemente incardinata nella più vasta comunità espressa dal territorio in cui essa è collocata e che una vera Pedagogia di Comunità può essere tale non solo se sa affrontare teoricamente l'educare, ma se lo vive all'interno della sua comunità di ricerca e nella sua più ampia articolazione e scambio con la concreta comunità sociale, culturale, economica, politica, religiosa[7].

Si tratta della traduzione in tempi recenti di un concetto manifesto anche alle società arcaiche: quel *panthakù* il *dappertutto*, di cui parlava Platone per indicare la complessità e la molteplicità delle situazioni educative, quell'imprescindibile esigenza di concretezza, di rapporto stretto e vitale con la realtà che trova una sintesi perfetta così nel bellissimo proverbio africano "Per far crescere un bambino ci vuole un villaggio", come nella pedagogia contemporanea di Paulo Freire.

Per Freire la realtà è un interlocutore vivo e problematico, è sfida, provocazione, sollecitazione, nella consapevolezza della sua indiscutibile alterità e delle pressanti richieste che essa ci rivolge: la genesi dell'educazione si radica proprio in tale incontro-scontro con le condizioni reali in cui gli esseri umani si trovano ad agire[8].

Il ruolo giocato nell'educazione dall'ambiente sociale è al centro del modello teorico-prassico di ambiente-ecologico, teorizzato da Bronfenbrenner, alla fine degli anni Ottanta del '900. Per ambiente-ecologico si considerano tutte le strutture ambientali in cui il soggetto nasce, si evolve e fa esperienza. Si tratta di un sistema complesso a strutture concentriche dalle più vicine alle più distanti al soggetto che impara: un microsistema in cui il soggetto sperimenta delle relazioni dirette, il contesto della casa, della scuola, della famiglia; il mesosistema come relazione tra microsistemi ovvero quello in cui si verificano rapporti con gruppi altri di compagni, ambienti sociali; l'esosistema cioè l'ambiente a cui il soggetto non partecipa direttamente, ma dove si verificano eventi che influenzano l'ambiente con cui il soggetto ha contatto; il macrosistema che rappresenta il contesto sovrastrutturale legato a culture ed organizzazioni sociali più ampie. Ora se l'uomo è per sua natura l'aristotelico *zoon politikon*, animale sociale, la natura di questo animale sociale assume la sua connotazione concreta e diventa persona attraverso l'educazione, secondo le modalità prassiche ed empiriche e la circolarità di sistemi e di contesti educativi del modello[9].

Il merito di Bronfenbrenner risiede non solo nell'aver sottolineato la *reciprocità* tra un individuo attivo e dinamico all'interno di un ambiente in cui egli cresce e che contribuisce a ristrutturare e migliorare, ma anche nell'aver posto l'accento sull'importanza del modo in cui l'ambiente viene percepito al di là della sua realtà oggettiva e di come esso non rappresenti di per sé una realtà statica, ma si configuri come processo di relazioni esistenti tra varie situazioni ambientali e contesti più ampi di cui le prime fanno parte[10].

Il territorio inteso in senso ampio come struttura geomorfologica del luogo, condizioni fisiche e climatiche, potenziale biologico, realtà antropologica, tradizioni, cultura, sovrastrutture politiche ed organizzative, diventa "il palcoscenico naturale della vicenda umana, luogo di interazione, sede di contrasto e conflitto, ma anche centro di produzione ed elaborazione dei valori"[11]. Ne consegue che quanto più esista una congruenza tra capacità soggettiva e obiettivi, quanto più il processo di costruzione del sé e l'integrazione sociale corrispondano, tanto più il processo di socializzazione può considerarsi adeguato. Tanto più cioè, la comunità

assolve al suo compito primo: assicurare la soddisfazione di tutti [12].

A partire da premesse teoriche, di fatto la prospettiva comunitaria ha segnato la storia della legislazione scolastica in Europa dalla fine degli anni '60 del '900 fino ad oggi. Alla scuola di Althusser intesa come luogo per la lotta di classe, alle tendenze *descolarizzanti* e *deistituzionalizzanti* di Illich, Edgar Faure, allora presidente della Commissione Internazionale per lo sviluppo dell'educazione, nel Rapporto Unesco del 1972 sulle strategie dell'Educazione, opponeva l'esigenza di avvicinare la scuola alla vita e rompere le paratie tra i sistemi educativi e tra i sistemi educativi e la società. Faure rimarcava quei concetti, oggi familiari, di società educante e di educazione permanente[13].

L'Italia non si sottraeva ad una evoluzione della scuola in tal senso. La Legge delega 477 del 1973 e il DPR 416 del 1974, per l'istituzione e il riordinamento degli organi collegiali, rispondevano proprio all'intento di "conferire alla scuola i caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" e l'espressione resta nella sua formulazione legislativa originaria all'art. 3 del Testo Unico della scuola contenuto nel D lgs 297 del 1994.

E da allora gli interventi normativi sono stati impregnati dall'idea di una scuola come ambiente di incontro fondato sull'apprendimento collaborativo e sullo scambio di esperienze e conoscenze tra pari secondo i modelli teorici della Learning organization[14] e della comunità di pratiche[15] e di una scuola, nucleo fondante della comunità politica.

Nello *Statuto delle studentesse e degli Studenti*, emanato con il DPR 249 del 1998, la scuola è definita come "comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle posizioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e con i principi generali dell'ordinamento italiano". Lo studente in quanto valore-persona è parte di un territorio sociale e politico ben più ampio della comunità scolastica. E quel territorio veicola il rapporto ambiente/famiglia che il DPR 235 del 2007, che modifica ed integra il precedente DPR 249, ribadisce e sancisce attraverso l'introduzione del Patto educativo di Corresponsabilità tra scuola e genitori.

Il Regolamento dell'autonomia, contenuto nel DPR 275 del 1999, declina l'apertura al territorio e la possibilità di operare sulla base dei bisogni dello stesso e congiuntamente con esso in particolare all'art. 3 prescrivendo al Dirigente Scolastico di attivare ai fini della pianificazione dell'offerta formativa i necessari rapporti con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio e all'art 7 indicando negli accordi di rete uno strumento fondamentale per il perseguimento delle finalità educative.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, partono dalla consapevolezza di una società complessa dove accanto ad "occasioni di grande ricchezza formativa sono presenti, al contempo, vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo e queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza". In questo contesto la scuola deve sapersi porre come comunità educativa, comunità professionale e palestra di cittadinanza: "Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per

costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali ... La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale". " La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e a ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese".

Ed infine l'ultima legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, la legge 107 del 2015 è attraversata longitudinalmente dall'idea di comunità, quella "scolastica intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale (comma 7, lettera m) , capace di valorizzare se stessa come comunità professionale (comma 3), di soddisfare i bisogni dell'utenza interna e di quella esterna (comma 93, lettera c) e di promuoverne la partecipazione e la collaborazione (comma 93, lettera e).

E' evidente, dunque, che la prospettiva comunitaria abbia attraversato una lunga e complessa stagione della scuola italiana e non solo, caricandosi di aspetti normativi e valoriali piuttosto che descrittivi ed è questo anche il motivo per cui sarebbe più opportuno utilizzare il termine *educante* piuttosto che *educativo*, dal momento che nella società e nella scuola resistono troppo spesso aspetti *diseducanti*. Ma è indubbio che tale prospettiva conservi una *vis* vivificante *super partes* per le autonomie scolastiche e di sintesi equilibratrice di queste nei confronti di realtà locali e globali[16].

E' necessario chiedersi allora quale potere euristico, esplicativo, orientativo il concetto di comunità possa esercitare sulla scuola per sé e verso comunità più ampie. Il dubbio è se esso possa operare davvero concretamente in studenti, docenti, genitori e in tutti quelli che si definiscono stakeholder cioè portatori di un qualche interesse diretto o alla lunga nei confronti della scuola; in che modo tale concetto si confronti con le logiche efficientistiche del servizio, dell'autonomia scolastica, del successo formativo degli studenti, della valutazione e della rendicontazione sociale ed infine se esso sia in grado di resistere sulla base o nonostante formulazioni normative e propagande terroristiche.

Cosa c'è, dunque, tra l'ideale ed il reale, la prospettiva dei tempi lunghi e la popolarità dell'immediato, il potenziale partecipativo e le esperienze che si fanno nelle scuole, nelle reti tra scuole e territorio? Tra utopia e progettualità declinata in azione, si colloca la *vision*, la visione, concetto che, nato nell'ambito della gestione strategica delle imprese economiche, allude alla proiezione di scenari di sviluppo sulla base di ideali, valori e aspirazioni, ma anche agli obiettivi e agli incentivi all'azione e alla coesione di un'organizzazione. Pur essendo propria dell'organizzazione la visione non può prescindere dall'ambiente esterno e sarà tanto più efficace quanto più riuscirà ad intercettarne e ad adattarsi ai cambiamenti.

Definire la propria vision significa per ogni istituzione costruire il proprio modo di essere, di lavorare insieme, sulla base di valori e teorie, ma anche delle norme, delle esperienze, delle competenze e della credibilità di chi condivide questa visione[17].

## La prospettiva comunitaria: dimensioni dell'agire

Partiamo, dunque, dall'idea che l'azione educativa intesa come obiettivo, percorso, mezzo, in sintesi processo permanente, abbia i caratteri della reciprocità, implichi quell'andirivieni dinamico capace di invitare l'altro, di andarlo a trovare, di so-stare e che tutto ciò implichi un rapporto concreto e responsabile rispetto all'agire, al progettare, al costruire insieme. Si tratta di "dare un nome al mondo" diceva Freire [18] a partire dall'identità del *tu*, ma contemporaneamente nella prospettiva sistemica che ricambio continuo e isomorfo tra identità e sistemi sia condizione essenziale. E' chiaro cioè che non si possa educare compiutamente senza questo reciproco scambio e senza l'articolata partecipazione ad una serie di azioni distinte, ma comunitariamente cercate, orientate, verificate.

Una scuola intesa come comunità realizzerebbe la sintesi tra l'istanza pedagogica dell'educazione dell'individuo e del cittadino e l'istanza pedagogica della costruzione di comunità.

Un progetto condiviso, in tal senso, non può prescindere da alcuni presupposti fondamentali: l'affermazione dello specifico *valore di ogni persona, gruppo-istituzione*; la *ricerca della libertà* come diritto e, nello stesso tempo, *della solidarietà* come compito; la ricerca e il riconoscimento di *comuni obiettivi e aree* di impegno; il *rispetto delle differenze* dei vari interlocutori entro un comune orizzonte di riferimento e la progettazione di campi d'azione, pur in aree distinte ma interdipendenti, i cui esiti vanno periodicamente messi in comune, verificati e riprogrammati secondo una logica unitaria [19]. E la scuola, che promuova competenze di cittadinanza e che per questo sia inclusiva, deve saper realizzare questo progetto a più livelli, guardandosi nelle sue molteplici dimensioni.

Sia pur molto brevemente suggeriamo alcune considerazioni in merito a tre dimensioni fondamentali. La scuola dovrebbe costruirsi - come comunità all'interno nelle sue componenti : nella dialettica tra docenti e in quella tra docenti ed alunni;

- all'esterno come comunità riconoscibile dalle famiglie, riferimento culturale e presidio di legalità per la società;
- come comunità tra le comunità in una dimensione integrata e di collaborazione con altre istituzioni e agenzie formative.

A partire dalla loro autonomia tecnico individuale e dalle competenze del loro profilo professionale, attraverso la collegialità dell'azione, le finalità e obiettivi stabiliti dalle norme e i doveri derivanti dal rapporto di lavoro, i docenti costruiscono la loro comunità professionale dove il sapere esperto del singolo viene potenziato, in quanto i membri apprendono l'uno dall'altro e la conoscenza viene messa in comune.

Tutto ciò può essere tradotto nella pratica scolastica attraverso la condivisione in gruppi di lavoro delle esperienze formative condotte dai singoli, mediante la creazione di spazi condivisi, anche virtuali quali banche date, piattaforme di e-learning o condivisione, la realizzazione di repertori di percorsi didattici e pratiche di vario genere, bibliografie e sitografie consultabili [20]. Ma è ancor prima sorretto da una leadership distribuita tra docenti in cui figure come i capi dipartimento, i referenti di segmenti di istruzione, le funzioni strumentali, i coordinatori dei consigli di classe non solo, ma anche quei docenti in possesso di particolari competenze tecnico-professionali esercitino di fatto una leadership educativa [21]. Solo in questo modo la scuola può trasformarsi nei suoi percorsi, nel suo modo di interagire e di produrre, come diceva Comenio, in una officina di umanità, quel cantiere dell'educazione di cui si parla citando l'autonomia.

Oltre a produrre comunità in grado di efficaci sperimentazioni, nell'ambito di curricoli fortemente partecipati ed integrati, questo "stile degli adulti" si riflette direttamente sulla qualità dei rapporti cooperativi degli

alunni. Sergiovanni[22] ritiene che, a partire da ideali condivisi e da relazioni finalizzate all'etica del prendersi cura degli studenti, è la trasformazione delle classi in comunità democratiche a consentire la creazione di ambienti di apprendimento efficaci per l'acquisizione di quelle competenze trasversali che altro non sono che l'imparare ad imparare, a fare, ad essere, a vivere insieme con gli altri di cui già parlava Delors[23].

La classe non è più il "contenitore" deputato ad ospitare i processi di apprendimento; essi si snodano nel dinamismo di luoghi, percorsi e reti molteplici. E se agli inizi del secolo scorso la mobilità infantile nei percorsi di apprendimento era prevalentemente auto - diretta e informale, per esempio l'esplorazione del gioco in strada, ora questa modalità è relegata a situazioni di svantaggio socioeconomico. Negli altri casi è etero - diretta (i bambini imparano a conoscere l'ambiente esterno mentre sono "portati" da un posto all'altro dagli adulti) e concerne attività formalizzate, supervisionate da altri adulti (attività sportive, corsi di musica, ecc). Dalla capacità di stabilire connessioni tra queste risorse di apprendimento deriva il successo scolastico e professionale dello studente[24]. Interessante sperimentazione in tal senso è quella proposta da Marco Orsi[25] e dai suoi collaboratori-ricercatori nelle sperimentazioni di "Scuole senza zaino", dove la realizzazione di un curriculum globale, partendo da premesse culturali importanti da Rousseau a Pestalozzi, da Dewey a Montessori, da Freinet a Claparede, da Piaget e da Bruner e a Gardner, passa attraverso una completa ristrutturazione dell'ambiente formativo in sintonia con significative istanze in ambito europeo. Progettare un ambiente formativo caratterizzato da relazioni primarie, scrive Orsi, significa "invocare il ritorno a quei mondi vitali di cui Husserl sentiva la necessità nel secolo scorso per superare la crisi di un'epoca".

E questo pensiero ci introduce ad un secondo aspetto, vissuto come problematico dalla scuola: il rapporto con i genitori. Mentalità consolidate e credenze diffuse possono promuovere ed ostacolare la costruzione di contesti a scuola[26]. Dal punto di vista operativo si tratta di aprire spazi ed opportunità di conoscenza, condivisione e reciproca considerazione ai genitori per superare la solitudine e l'autoreferenzialità non solo attraverso l'incontro con gli insegnanti, ma anche tra genitori stessi. Si tratta di mettere in pratica specifiche modalità operative: il sostegno alle competenze genitoriali, attraverso azioni che vanno dai percorsi di formazione per gli adulti a sportelli di assistenza; specifici protocolli di comunicazione; la promozione all'impegno volontario dei genitori in alcune attività; il sostegno alle famiglie come risorsa per l'apprendimento: gli insegnanti coinvolgono i genitori in alcuni compiti o in attività dei loro figli ad esempio nell'organizzazione di momenti di convivialità comune; il coinvolgimento nei processi decisionali anche sostenendo la costituzione di associazioni e comitati dei genitori[27].

Con la famiglia, la scuola diventa a pieno titolo strumento di capitale sociale, quello che Bordieu[28] definisce come «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento». Si tratta quindi di una risorsa individuale, che è connessa all'appartenenza a un gruppo o a una rete sociale, ed è collegata all'interazione tra le persone. Il capitale sociale, fatto di valori e norme, qualità e quantità delle reti, fiducia come risultato di cura attenta e sensibile, che il bambino riceve nell'ambiente familiare, si espande negli anni della formazione attraverso la scuola e gli altri macrosistemi nei quali il bambino si inserisce. Per i bambini che dispongono di elevato capitale sociale familiare, la scuola diventa luogo di miglioramento delle competenze sociali. Per i bambini con capitale sociale basso, invece, la scuola può funzionare come fattore protettivo contro i rischi[29]. Tanto più la scuola produrrà capitale sociale, quanto più sarà in grado di attivare contesti di pluralità: legami di tipo *bonding* interni al gruppo familiare e scolastico, di tipo *bridging* con gruppi e mondi diversi, di tipo *linking* con istituzioni o gruppi a diversi livelli di potere[30].

Entriamo, dunque, nella terza dimensione considerata: la scuola al centro di un complesso formativo integrato, quello che Fabbroni<sup>[31]</sup> definisce l'esagono educativo: la scuola, la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, il mondo del lavoro, in cui sistemi educativi formali coesistono accanto a quelli informali. In questo contesto, la scuola è chiamata ad attivare una politica di *governance*, basata su logiche di tipo negoziale e relazionale, coordinative, multi attore e multilivello in luogo di quelle di government basate sulla normazione e sulla programmazione. Il concetto di *governance* chiama in causa la responsabilità di tutti gli attori in una programmazione di lungo periodo, che pur prevedendo margini di sovrapposizione tra le strutture per rispondere ad istanze di specializzazione o innalzamento della qualità e della consistenza del servizio, risponda a quella dimensione olistica dell'intervento educativo di cui si è finora detto. Pensiamo alla possibilità ad esempio di allineare la programmazione a livello istituzionale e di singola istituzione con quella dei sistemi informali a livello territoriale : associazionismo, realtà lavorative locali, ecc.

In quest'ottica di integrazione e progettualità condivisa, la scuola in quanto comunità , prima tra gli attori sociali sul campo, non solo dovrà intercettare i bisogni formativi del mondo esterno, ma anche proporsi come volano, inserendosi con la sua azione educativa nelle dinamiche sociali, migliorandole, anche e soprattutto forzando la linea di confort di interessi deteriori personali e di gruppo. Solo così potrà rispondere allo smarrimento delle fragili solitudini di studenti ed educatori.

[1] Cfr. Zygmunt Bauman "Amore liquido" Laterza Bari 2004

[2] Cfr. Zygmunt Bauman "Voglia di Comunità" 2007

[3] Cfr. Dino Cristanini "La scuola tra comunità e istituzione" Scuola e formazione Rivista

[4] Cfr. Andreucci Maria. "La comunità scolastica nell'ordinamento italiano", in "Rivista giuridica della scuola" 1977).

[5] Cfr. Corradini, "La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità" La Scuola, Brescia 1975

[6] Cfr. John Dewey *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

[7] Cfr. Giancarlo Cerini "La scuola, una casa comune" Prefazione al libro "La comunità che fa crescere la scuola" Tecnodid edizioni a cura di M.Oorsi, M.B. Orsi, C. Natali.

[8] Cfr. Freire P. " La pedagogia degli oppressi" Torino, EGA, 2002.

[9] Cfr. Bronfenbrenner U. "Ecologia dello sviluppo umano" Trad. It. Il Mulino Bologna 1986

[10] Cfr. Simonetti C. "Educazione famiglia territorio: una triade educativa da riscoprire" in Mizar. Costellazione di pensieri n° 2-3- 2016.

[11] Cfr. Brutti "Esperienze di prevenzione e terapia nel territorio e prospettive organizzative in neuropsichiatria infantile" VII Congresso Nazionale della S.I.N.P.I., Torino.

- [12] Cfr. Donati P., Colozzi I. "Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto fra scuola statali e di privato sociale." Francoangeli Milano 2006.
- [13] Cfr. E. Faure "Rapporto sulle strategie dell'educazione, trad.it. Armando, Roma 1975.
- [14] Cfr. Peter Senge "[The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization](#), Doubleday" New York 1990.
- [15] Cfr. Wenger E. "Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità, Milano, Cortina" Wenger 2006.
- [16] Cfr. Corradini, cit.
- [17] Cfr. Cerini, cit.
- [18] Cfr. Freire P., La pedagogia degli oppressi, cap.I, Gruppo Abele Torino 2002.
- [19] Cfr. Atti della Commissione internazionale EdU , Benevento, 9 ottobre, 2012.
- [20] Cfr. Cristanini D "Comunità scolastica e comunità professionale" in "Scuola Italiana Moderna", La Scuola Brescia anno120 n.1 settembre 2012.
- [21] Cfr. Paletta A. (a cura di) "Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento".
- [22] Cfr. Sergiovanni T "Costruire comunità nelle scuole" Las Roma 2000.
- [23] Cfr. Delors J "Nell'educazione un tesoro" Armando, Roma, 1997.
- [24] Cfr. Delors J "Nell'educazione un tesoro" Armando, Roma, 1997.
- [25] Cfr. Marco Orsi "A Scuola Senza Zaino" Erickson, 2006.
- [26] Una ricerca di Graue e Brown realizzata negli Stati Uniti con insegnanti in formazione ha messo in evidenza una diffusa concezione dei genitori come soggetti privi di competenze significative, un'idea di relazione centrata esclusivamente su richieste di collaborazione ai genitori su progetti già strutturati dalla scuola cfr. Graue E., Brown C.P. "Preservice Teachers' Notions of Families and Schooling" in "Teaching and Teacher Education" 19. Viceversa è evidente che il coinvolgimento dei genitori abbia un impatto positivo sulla consapevolezza dei ruoli, delle responsabilità, sul senso di autoefficacia come genitori, insegnanti e studenti, sulla fiducia e stima reciproca, come dimostrano altri studi cfr. Hoover- Dempsey K.V., Walker J. , Jones K., Reed R., "Teachers Involving Parents: Results of an in-service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement", in "Teaching and Teacher Education" 18.
- [27] Cfr. Epstein J. "School and Family Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools", Boudler, CO, Westview Press.
- [28] Bourdieu P. " Le capital social - Notes provisoire" , in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31. 1980, p. 119.
- [29] Pulkkinen L., "Capitale sociale iniziale e sviluppo sociale del bambino", in L. Mortari, C. Sità, a cura di,



“Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative”, Trento: Erickson, 2007, pp. 98 - 119.

[30] Kilpatrick S., Field J., Falk J., “ *Social Capital: an Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development*”, in “British Educational Research Journal”, 29, 3, 2003 417 - 433.

[31] Fabbroni F. “Sistema formativo integrato”. In Ruggiu L. (a cura di). “Dizionario critico dell’autonomia scolastica, Carocci, Roma 200 pp.240-243.